

CUR/SO2  
A

TE-301

**Universidade do Porto**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

15373

**ANÁLISE CRÍTICA DAS  
TEORIAS EM EDUCAÇÃO**

**José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia**

**PORTO 1997**



RELATÓRIO DA DISCIPLINA  
DE  
ANÁLISE CRÍTICA DAS TEORIAS EM EDUCAÇÃO  
(GRUPO DE DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)

Te - 301

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 9334

Data 17 / 03 / 98

**RELATÓRIO APRESENTADO NOS TERMOS  
DO ART. 9º, Nº1, ALÍNEA a) DO DECRETO  
Nº301/72 DE 14 DE AGOSTO, PARA PROVAS  
PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
AGREGADO NO 2ºGRUPO (CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO) DA FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO**

## ÍNDICE

<b>NOTA INTRODUTÓRIA.....</b>	<b>7</b>
<b>1ºCAPÍTULO: A MODERNA CIENTIFICIDADE EDUCATIVA: AMBIGUIDADES E PROPÓSITOS DE UM PROJECTO UNIFICANTE .....</b>	<b>12</b>
1 — INTRODUÇÃO.....	12
2 - DA CIÊNCIA À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: VENTURAS E DESVENTURAS DE UMA RELAÇÃO AMBÍGUA .....	16
3 - A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA DICOTOMIA ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL.....	29
4 - A EDUCAÇÃO COMO PROJECTO UTÓPICO: DA CONVERGÊNCIA DE PROPÓSITOS À CONFLITUALIDADE DOS PROJECTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	39
5 - A REFLEXÃO EDUCATIVA COMO CIÊNCIA: A DUPLA PERIFERIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL .....	50
<b>2ºCAPÍTULO: CENTRALIDADES E PERIFERIAS DA MODERNA CIENTIFICIDADE EDUCATIVA NUM CONTEXTO DE REFORMA E DE EXPANSÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....</b>	<b>63</b>
1 - INTRODUÇÃO .....	63
2 - O "DISCURSO PSICANALÍTICO" EM EDUCAÇÃO: DA PSICOLOGIA DOS AFECTOS À SÓCIO-PSICANÁLISE INSTITUCIONAL.....	77
3 - O "DISCURSO PSICOSSOCIOLÓGICO" EM EDUCAÇÃO: DA DINÂMICA DOS PEQUENOS GRUPOS À ANÁLISE INSTITUCIONAL.....	103
4 - O "DISCURSO SOCIOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO": O FUNCIONALISMO CRÍTICO À CIDADE EDUCATIVA.....	150
<b>3ºCAPÍTULO: DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO DISCURSO: CONTRIBUTOS PARA UMA EPISTEMOLOGIA DA CONTROVÉRSIA NO CAMPO EDUCATIVO .....</b>	<b>183</b>
1 - INTRODUÇÃO .....	183
2 - PARA UMA REDEFINIÇÃO SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA CIENTIFICIDADE EM EDUCAÇÃO...	193
3 - A PERIFERIALIZAÇÃO DOS CENTROS E A CENTRALIDADE DA PERIFERIA .....	207
<b>4ºCAPÍTULO: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CADEIRA DE <i>ANÁLISE CRÍTICA DAS TEORIAS EM EDUCAÇÃO</i> .....</b>	<b>210</b>
1 - INTRODUÇÃO .....	210

2 - QUE PRÁTICA EDUCATIVA PARA PROMOVER A ANÁLISE CRÍTICA DAS SUAS TEORIAS?....	214
3 - A ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA CADEIRA DE ANÁLISE CRÍTICA DAS TEORIAS EM EDUCAÇÃO.....	222
3.1- <i>Do programa ao projecto de formação</i> .....	222
3.2 - <i>Da organização temática à ordenação das problemáticas</i> .....	228
3.3 - <i>Da ordenação das problemáticas à construção do programa</i> .....	321
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>346</b>

## Nota introdutória

O presente relatório pretende dar conta das opções científicas e pedagógicas que definem os contornos da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* que se integra nos planos de estudo das diferentes "especialidades" dos Mestrados em Ciências da Educação e que tem por objectivo central desenvolver disposições reflexivas que promovam abordagens multireferenciais das problemáticas educativas.

Nos três primeiros capítulos, onde apresentamos o enquadramento científico da cadeira, debruçamo-nos sobre a construção sócio-histórica da moderna cientificidade educativa com vista a discernirmos alguns dos contornos capazes de enformarem uma recientificação do campo educativo num contexto onde se acentuam as tendências para a desagregação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação. A ênfase que atribuímos à análise dos "discursos científicos periféricos" (Movimento da Educação Nova, Psicanálise, Psicossociologia e algumas correntes da Sociologia da Educação) justifica-se pelo facto de se poder admitir que estes "discursos", por terem convivido sempre com "dificuldades" de reconhecimento no interior de um campo tendencialmente subordinado ao projecto positivista de unificação metodológica da Ciência, foram particularmente "permeáveis", não só à gestão das ambiguidades constituintes da moderna cientificidade educativa, como à instabilização de um "objecto" que, como o educativo, não conviveu facilmente com o estabelecimento de fronteiras estáveis, capazes de fundamentarem uma repartição também estável entre as diferentes disciplinaridades que estruturam a cientificidade e que a distinguem do campo das opiniões e das ideologias.

No 1ºCapítulo subordinado ao tema **A Moderna Cientificidade Educativa: ambiguidades e propósitos de um projecto unificante** debruçamo-nos sobre as ambiguidades constituintes da cientificidade educativa e sobre o trabalho de "purificação metodológica" desenvolvido no seu interior até meados da década de 50.

Atribuímos uma atenção particular ao projecto epistemológico de DURKHEIM já que ele constituiu a proposta mais consistente de cientifização do campo educativo, ao mesmo tempo que é revelador das ambiguidades e limites das perspectivas que fazem da coincidência entre matrizes teóricas e objectos empíricos uma condição imprescindível à cientificidade. As considerações feitas a propósito do Movimento da Educação Nova e do debate que ele desenvolveu com a Pedagogia Experimental são, por sua vez, particularmente relevantes para a compreensão das relações dialécticas entre o processo de qualificação da Pedagogia e o processo de desqualificação dos pedagogos, bem como para o desenvolvimento de uma reflexão sobre as concepções epistemológicas e antropológicas que definem a Educação como Cidade e as que a definem como Natureza.

Embora seja estruturada por preocupações epistemológicas, a abordagem realizada neste 1ºCapítulo tem o intuito de discernir a contribuição da cientificidade educativa na construção das "subjectividades educativas" imprescindíveis à definição de uma Educação funcionalmente congruente com o processo de consolidação dos modernos Estados-Nação.

No capítulo subordinado ao tema **Centralidades e Periferias da Moderna Cientificidade Educativa num Contexto de Reforma e de Expansão dos Sistemas Educativos**, pelos motivos já referidos, debruçamo-nos fundamentalmente sobre as periferias desta cientificidade. A análise das relações entre o campo educativo e a Psicanálise, a Psicossociologia e algumas das correntes da Sociologia, tem por objectivo

fundamentar a possibilidade de encarar epistemologicamente as ambiguidades constituintes da cientificidade educativa como vantagens acrescidas. Trata-se de examinar a possibilidade de trabalhar epistemologicamente estas ambiguidades como um sistema articulado de complementaridades contraditórias susceptível de enformar uma dinâmica de recientificação do campo educativo alternativa à moderna cientificidade onde estas ambiguidades, tendo sido consideradas como défices, estruturam um sistema dicotómico de oposições em torno do qual se procurou estabilizar a repartição do objecto educativo pelas diferentes disciplinaridades e demarcar a fronteira que distingue a cientificidade das práticas e dos "textos educativos".

Sem ter o estatuto de uma Conclusão mesmo que provisória, o 3ºCapítulo retoma de uma forma mais sistemática este trabalho epistemológico para, através de uma explicitação dos contornos do que designámos de trabalho de mestiçagem epistemológica e ontológica, nos debruçarmos sobre novos objectos e novas problemáticas educativas que, por serem irreduzivelmente marcados pela hibridez, "atravessam" e subvertem as fronteiras onde se instituiu a moderna "pureza" científica. Procuramos, deste modo, contribuir para a construção de uma epistemologia da controvérsia num campo educativo onde a factualidade é atravessada por uma controvérsia intransigente que se afirma como constitutiva da factualidade educativa.

O 4ºCapítulo deste Relatório incide sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

Começaremos por tecer algumas considerações sobre a situação paradoxal em que nos encontramos quando procuramos desenvolver um trabalho educativo, simultaneamente crítico e instrumental, que tem por objecto a análise crítica do campo onde se insere este trabalho.

Situámos o trabalho pedagógico a desenvolver nesta cadeira no domínio da "deambulação pedagógico" para realçarmos a irreduzível originalidade do trabalho de formação que encontra sempre razões de legitimação que transcendem as que são construídas numa ordem científica ocupada na fundamentação de uma tecnicidade ilusoriamente eficiente.

A recusa em situar este trabalho de formação neste Reino da tecnicidade e da eficiência constitui um pressuposto básico às reflexões que visam dar conta do desenvolvimento dos três módulos de formação que integram um programa que, aqui, é entendido como quadro de inteligibilidade do projecto de formação a desenvolver.

Convém realçar, desde já, que estes três módulos de formação não têm o mesmo estatuto pedagógico.

Os dois primeiros constituem um "núcleo duro" do projectos de formação que embora seja adaptável às diferentes condicionantes do contexto curricular, têm uma estrutura relativamente estável. No último módulo de formação abordamos um conjunto de problemáticas cujos contornos são determinados pela conjuntura sócio-educativa e científica. Neste relatório, procuramos ilustrar o desenvolvimento de um conjunto de problemáticas susceptíveis de se integrarem neste módulo, razão pela qual se repetem, por vezes, argumentos e modos de abordagem desenvolvidos em mais do que uma área temática.

Procederemos, por fim, a uma descrição esquemática, mas detalhada, das diferentes Áreas Temáticas incluídas no programa da cadeira. Os diferentes itens em que desagregámos cada uma destas áreas não se referenciam a desagregação dos conteúdos programáticos, mas constituem ilustrações das dimensões analíticas a ter em conta no desenvolvimento da respectiva área.

Concluimos o nosso trabalho com a apresentação da Bibliografia que serviu de base tanto para o

desenvolvimento deste Relatório como para o trabalho a desenvolver na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

## **1ºCapítulo: A moderna cientificidade educativa: ambiguidades e propósitos de um projecto unificante**

### **1 — Introdução**

Uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de se lhes atribuir um estatuto epistemológico estável através da "adaptação" dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das Ciências da Natureza.

Sendo um espaço de convergência de uma pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso à interdisciplinaridade, a reflexão educativa cientificamente instrumentada raras vezes conseguiu afirmar esta potencialidade tendo-se constituído antes como um espaço reflexivo estruturado no exercício do conflito disciplinar e da conflitualidade entre escolas científicas integradas numa mesma matriz disciplinar.

Tendo por objecto empírico um espaço social apelante para a articulação metódica do individual com o social, as Ciências da Educação transformaram este apelo numa dicotomia entre uma racionalidade cognitivo-instrumental (adoptada predominantemente pelas Ciências do Individual cujos saberes se construíram como fundamento de um conjunto de tecnologias educativas) e uma racionalidade que, apesar de ser crítica, raramente se constituiu como um referente da transformação dos sistemas e das práticas educativas (desenvolvida fundamentalmente por uma Sociologia neo-estruturalista que embora tenha desempenhado um importante papel de denuncia das ilusões voluntaristas particularmente

férteis no campo educativo, se mostrou incapaz de situar no registo da anunciação).

Tendo-se constituído na tentativa de superar a dicotomia entre a arte e a ciência, a normatividade e a compreensão, ou a teoria e a prática intuitiva, as Ciências da Educação quando se subordinaram às determinantes práticas abandonaram a sua atitude compreensiva para caírem numa instrumentalidade incontrolada e, quando procuraram afirmar a sua atitude compreensiva isolaram-se irremediavelmente dos espaços sociais onde se constroem as práticas educativas e afirmaram a sua superioridade em torno de um formalismo sem objecto, cuja produção não ultrapassou as barreiras da banalidade.

Tendo por objecto potencial de investigação a própria instituição capaz de lhe reconhecer a notoriedade científica a essa investigação – a instituição universitária –, as Ciências da Educação raramente tomaram esta instituição como objecto de estudo, raramente interferiram no seu funcionamento e só aí foram reconhecidas de uma forma meteórica

A crescente importância atribuída à actividade pedagógica desde o final da década de 60 que levou BEILLEROT (s.d., p.36) a afirmar que "a seguir ao sono, a pedagogia é a primeira actividade da nossa sociedade", embora tenha sido acompanhada por uma banalização e desvalorização social dos portadores dos "saberes pedagógicos legítimos", coloca novos desafios às Ciências da Educação que têm reflexos quer na sua inserção institucional na comunidade científica em geral e na instituição universitária em particular, quer na estrutura dos "discursos epistemológicos" que poderão fundamentar a sua legitimidade científica. De uma forma sintética poder-se-ia admitir que esses desafios apelam para uma superação das ambiguidades atrás referidas e que, portanto, a sua delimitação passa por uma compreensão do processo histórico

através do qual as potencialidades fundadoras das Ciências da Educação se constituíram em obstáculos ao reconhecimento da sua cientificidade e foram geridos de uma forma reducionista ou mesmo mutilante.

Sem termos a intenção de construirmos um *genealogia* das Ciências da Educação, mas apenas com o intuito de melhor compreendermos os contornos dos desafios epistemológicos e pedagógicos ao campo da reflexão educativa que não a subordine ao *habitus* dominantes, ir-nos-emos debruçar, de uma forma sucinta, sobre algumas das conjunturas históricas e epistemológicas que, a nosso ver, melhor nos podem dar conta da conflitualidade dos regimes de verdade que aí se tendem a instituir. Embora estas conjunturas estejam sequenciadas num tempo histórico, a verdade é que esta abordagem não procura dar conta do processo de construção da cientificidade em educação inserindo-a numa sequencialidade temporal, mas antes dar conta das interrupções e das rupturas com o intuito de examinar a "relação entre as práticas institucionais e os regimes de verdade, à medida que mudam no tempo" (POPKEWITZ, 1994, p.28).

Esta intencionalidade analítica subentende, então, que a problemática da cientificidade educativa seja encarada tendo, por um lado, em conta a sua pretensão em instituir-se como instância de estruturação das estruturas e das "subjectividades" educativas e, por outro, tendo em conta o efeito modelador destas estruturas e subjectividades na estruturação da própria cientificidade.

Trata-se, por isso, de uma abordagem referenciada a duas preocupações analíticas centrais. A primeira incide sobre a estruturação do campo da reflexão educacional — encarado como espaço social de produção de uma praxeologia das práticas e poderes educativos — e apoiar-se-á na análise das relações que os "discursos educativos" que buscam explicitamente uma cientificidade mantêm com outros

discursos educativos: com aqueles que tendem a ser classificados de "correntes pedagógicas", com os que se integram na designação genérica de saberes profissionais dos professores e, finalmente, com os "discursos" que o poder político produz sobre a educação. O segundo tipo de preocupações incide sobre a inserção da cientificidade em educação no campo Universitário encarado como um espaço social que participa na produção e distribuição de saberes científicos legitimados, na produção de hierarquias entre os diferentes saberes científicos e entre os seus produtores e divulgadores privilegiados, mas também como um espaço social de práticas educativas, isto é, de produção de práticas susceptíveis de serem interrogadas por um "olhar" cientificamente instrumentado por parte das Ciências da Educação.

Tendo por "pano de fundo" a "crise da instituição universitária" cuja complexificação parece apelar para mecanismos de gestão que já não se deduzem directamente da estrutura dos saberes que ela transmite, bem como a processo de complexificação de uma legitimidade epistemológica das Ciências da Educação que nunca se chegou a consumir, centraremos o nosso olhar em conjunturas históricas que, a nosso ver, são particularmente ricas do ponto de vista da problemática central da nossa análise.

## **2 - Da Ciência à Psicologia da Educação: venturas e desventuras de uma relação ambígua**

A existência de uma relação íntima entre a institucionalização de um desejo de instruir que se consuma com a consolidação dos modernos sistemas e práticas educativas e a produção de um pedido social de cientificidade em educação, não resultou certamente de um mero acidente em que por vezes é fértil a explicação histórica.

Embora se possa admitir com HAMELINE (1971, p.94) que a cientificidade é anterior à constituição de uma ciência que não "é antes de mais coisa substantiva, constituída, mas *qualificação desejada*: a promessa de ser tido por científico acompanha a reivindicação para instituir a ciência (...)", é forçoso reconhecer que no campo da educação, o espaço e o tempo que medeiam a afirmação deste desejo da qualificação científica e a sua consumação em ciência constituída é relativamente longo e tortuoso, e que ele vai marcar de tal forma as peripécias sócio-epistemológicas da construção e do desenvolvimento da cientificidade em Educação que ainda hoje se pode admitir a existência de uma "décalage" entre o estatuto constituído das Ciências da Educação e o desejo de qualificação formulado pelos seus utilizadores privilegiados.

Se quisermos, com efeito, reflectir sobre o aparecimento de um pedido sistemático e regular de cientificidade, teremos de nos debruçar sobre a situação pós-revolucionária em França dos finais do século XVIII e inícios do século XIX onde na opinião de BARNARD se começam a estruturar "o ensino moderno no que se refere à sua administração, *curriculum* e teoria filosófica (...)". (BARNARD citado por JONES, 1993, p.81). A fisiologia, o ensino dos médicos e a organização do controlo hospitalar parecem ter desempenhado um papel determinante na

construção da moderna organização da educação e das modalidades modernas de se pensar a educação. A primeira – a fisiologia – nomeadamente através dos trabalhos de CABANIS e BICHAT vai, não só, instituir uma base fisiológica para a produção de uma individualidade moderna que, segundo Foucault, não é produto de "uma autonomia crescente, mas da transformação de um modo de controlo social por outro" (JONES, 1993, p.85), mas contribuir também para o reconhecimento da de uma educabilidade do ser humano, a ser assegurada, neste contexto, pelo direito e pela medicina (MANUEL citado por JONES, 1993, p.91). O ensino dos médicos, por sua vez, vais fornecer o protótipo aos modernos sistemas educativos apoiados na centralização e burocratização, que encontram no controlo hospitalar e no exame médico os ideais tipos dos mecanismos de controlo escolar assegurados através dos exames.

O facto do pedido de cientificidade em educação encontrar uma resposta, mesmo que provisória, no campo da medicina está intimamente ligado ao processo histórico da produção do professor e da escola urbana e da produção das suas relações com este saber educativo em busca de uma cientificidade cujo estatuto epistemológico vai ser, tal como o saber médico, marcado por uma ambiguidade constituinte.

Apoiando-se nos trabalhos de M. FOUCAULT, mas tendo por base empírica os países anglo-saxónicos, David JONES (1993) associa o aparecimento da escola e do professor urbano à descoberta, por parte dos movimentos filantrópicos, da miséria indiferenciada da cidade e ao reconhecimento da necessidade de reformar o pobre, no sentido de encontrar a sua salvação. Até 1830, como refere o autor, "o discurso sobre a população urbana, sua indigência e imoralidade, desembocou no estabelecimento de uma estratégia para reformar o pobre. Esta reforma lograr-se-ia através de um aparato – a escola – e uma técnica de observação e de exame. No entanto, nesta estratégia, o

papel do professor dos cidadãos pobres era mínimo. O professor da escola urbana (...), era, no melhor dos casos um professor não qualificado que, na melhor das hipóteses, praticava um ensino repetitivo e, na pior, era um transmissor de reprimendas". (JONES, 1993, p.63).

Se, neste contexto, se pode falar da existência de uma ciência pedagógica mesmo que incipiente, é forçoso reconhecer que ela se confunde com uma tecnologia de gestão do trabalho dos professores que a ela não têm acesso.

A partir da 2ª metade do século XIX assistisse a uma alteração significativa no discurso sobre a escola e o professor urbano. O professor deixou de ser um instrutor mecânico para passar a ser uma referência ética imprescindível à salvação das almas. A criação deste novo espaço de existência do agente educativo enquanto transmissor de valores morais aos filhos das classes trabalhadoras esteve na origem de uma preocupação crescente com uma formação dos professores que os incutisse de uma ética de serviço. A "ciência pedagógica" ensinável aos professores confunde-se assim com uma ética, ou melhor, com a inculcação dos valores éticos dominantes.

Ainda influenciado pela filantropia social, o professor urbano é, nos finais do século XIX objecto de transformações profundas relacionadas com o reconhecimento do seu fracasso "para levar a cabo a reforma da cidade (...) (e com a emergência) de um novo discurso sobre a eficiência" (JONES, 1993, p.71) que deplorava a ineficácia das intervenções voluntaristas e filantrópicas na regulação dos problemas sociais e apelava a uma intervenção governativa capaz de assegurar a produção de uma população eficiente. Neste discursos sobre a eficiência encontra-se em filigrana a moderna concepção de Reforma social que nos remete para a "aplicação de princípios científicos como meio de atingir a ilustração e a verdade social" (POPKEWITZ, 1994, p.26) e que predominou praticamente

durante um século, bem como a emergência de uma nova estratégia de poder que vai apoiar "a sua autoridade nas novas verdades da medicina e da psicologia" ((JONES, 1993 p.77) e que vai exigir do professor urbano um outro papel no complexo sistema social em que se apoia as novas tecnologias de segurança emergentes. O interesse pelo ensino já não se centra na missão moral do professor individual em interacção directa com os seus alunos, mas na sua capacidade de produzir uma população sóbria, sã e competitiva. "As normas sanitárias e médicas ofereciam ao professor da escola elementar um espaço no interior de um conjunto complexo de organismos sociais que asseguravam a acessoria dos lugares da classe trabalhadora. Em vez da missão secular isolada do professor dedicado a projectar uma imagem de autoridade moral no subúrbio, a nova tecnologia da segurança oferecia a complementaridade entre o lar e a escola. (...) O professor podia trabalhar aliado com outros agentes tutelares como os serviços sanitários e sociais para orientar os pais ignorantes sobre a criação de um lar saudável e acolhedor" (JONES, 1993, p.77)

A vinculação tutelar das Ciências Pedagógicas à Medicina, num primeiro momento, e à concepções eugenistas da Psicologia, num segundo momento, não será eventualmente estranha a estas concepções higienistas – do ponto de vista biológico, psicológico e social – e à produção histórica do bio-professor que, na passagem do mundo doméstico para o mundo cívico, substituiu o professor como referente moral dos modelos de controlo social preocupados com a reforma do pobre.

Reflectindo, de qualquer forma, esta trajectória da produção do moderno professor urbano, o espaço epistemológico onde as Ciências da Educação se procuram afirmar enquanto ciências, vai ser estruturado por um conjunto de ambiguidades que não podem ser encaradas como etapas pré-científicas à sua constituição, mas como propriedades constituintes resultantes, em parte, da sua

vinculação à família das chamadas ciências morais e à ambiguidade da sua relações com as ciências que lhe são anexas.

N. CHARBONNEL (1988) procura reconstituir a trajetória desta ambiguidade tomando por origem não o movimento da Educação Nova, mas "o grande e profundo movimento que nos anos de 1880 transformou, em França, quer as ideias quer as instituições." (CHARBONNEL, 1988, p.18).

Do ponto de vista simbólico, a criação em 1883 na Universidade de Sorbonne da cadeira de Ciência da Educação sob a responsabilidade H. MARION, desempenhou um papel central na criação de condições que contribuem para a visibilidade académica da reflexão cientificamente instrumentada neste domínio. Reflectindo, de qualquer forma, a "décalage" existente entre o desejo de cientificidade em educação e a sua realização no plano teórico, metodológico e epistemológico, esta oficialização provisória, como veremos, da Ciência da Educação pela instituição universitária faz-se pela afirmação do reconhecimento de que existe uma Ciência da Educação que é ensinável acompanhada pela afirmação do desconhecimento sobre o que será esta ciência. Na sua lição de abertura H. MARION tem a preocupação de afirmar que a "Educação é uma ciência (...) (para afirmar mais adiante que) a educação não é uma ciência (...); é uma arte, porque ela visa essencialmente fins práticos" (MARION, 1883 cit. por CHARBONNEL, 1988, p.22).

Os contornos que definem a ambiguidade do estatuto epistemológico de uma ciência que acabava de ser oficializada, são precisados quatro anos mais tarde por H. MARION quando procura formalizar uma definição desta Ciência da Educação nos seguintes termos: "o estudo metódico, a procura racional dos fins que deveremos prosseguir na educação das crianças e dos meios mais apropriados a estes fins." (MARION, 1887 cit. por

CHARBONNEL, 1988, p.24). Embora a educação seja entendida como uma arte, ela deve apoiar-se numa Ciência, uma **ciência prática** que sendo "semelhante às **ciências físicas e naturais** dado que procura estabelecer leis, pertence à família das **ciências morais**" (MARION, 1887 cit. por CHARBONNEL, 1988, p.24), dado que pretende prescrever fins desejáveis. Como realça a autora, a fragilidade epistemológica do estatuto atribuído à Ciência da Educação neste final do século XIX deriva do facto de ela se mover num triedro onde os vértices seriam constituídos pelas ciências da natureza de onde ela importaria o método, pelas ciências morais onde ela se apoiariam para reflectir sobre os fins desejáveis e pelo ambíguo conceito de ciência aplicada que lhes forneceria as bases para reflectir sobre o estatuto a atribuir à sua relação com as práticas sociais que se desenvolvem no seu campo empírico: um estatuto construído em torno de uma racionalidade técnica ou em torno de uma lógica estruturadora das actividades artísticas. Admitindo que "os fins e os meios são unidos num mesmo saber, mesmo se (...) o seu conhecimento provem de fontes diferentes" (CHARBONNEL, 1988, p.24), o movimento pedagógico que se inicia nos anos 80 e se prolonga até ao início do século XX, vai privilegiar a psicologia como ciência fundamentadora da Ciência da Educação, ou seja, vai fundamentar a cientificidade desta última no facto de ela se afirmar como uma ciência aplicada da psicologia, segundo a mesma lógica que faz da medicina uma ciência aplicada da fisiologia, e de acordo com o silogismo simples de que se a "se a psicologia é uma ciência e se a pedagogia não é mais que a psicologia aplicada, então a pedagogia também é uma ciência." (CHARBONNEL, 1988, p.39).

A tentativa de construir a cientificidade em educação subordinando-a à psicologia apoia-se em dois "fétiches" que se imbricam mutuamente e que estão na base do discurso moderno sobre a educação: a crença na unidade da natureza, na existência de uma natureza humana e a possibilidade de a

estudar como se estuda a natureza em geral, e a naturalização de uma noção de aplicação que se apoia numa representação de prática retirada do "modelo das artes industriais, simultaneamente e indistintamente normatividade, saber esclarecido e pura técnica aplicada (...)" (CHARBONNEL, 1988, p.27).

Independentemente da ambiguidade epistemológica desta noção de aplicação e de ciência aplicada, interessava realçar que esta definição da Ciência da Educação como aplicação da psicologia nem contribuiu para a compreensão das relações que a cientificidade em educação estabeleceu com a Psicologia nem tão pouco para o esclarecimento e definição dos destinatários privilegiados dos saberes pedagógicos. A autora que temos vindo a seguir realça, com efeito, que nos "Tratados de Psicologia aplicada à Educação" os protagonistas privilegiados da cientificidade em educação neste final do século XIX e inícios do século XX, não se limitam a aplicar um saber que pré-existia à sua aplicação, mas fizeram um trabalho de criadores: "inventaram e escreveram uma disciplina, criaram livros, contribuíram abundantemente para uma visão do mundo, da criança, do homem e da sociedade (...)" (CHARBONNEL, 1988, p.48) para reconhecer que "não foram os psicólogos que deram lições aos pedagogos, mas mais o inverso ..." (CHARBONNEL, 1988, p.53).

As propriedades sócio-políticas dos contextos de aplicação da psicologia ao campo educativo, por sua vez, parecem ter exercido uma importante influência no desenvolvimento intrínseco da Psicologia. A análise histórica do processo de produção da Psicologia da Educação sugere com efeito que, sob a aparente desarticulação do movimento que conduziu à sua criação, se encontram especificidades e congruências nacionais associadas a uma diversidade de políticas educativas conducentes à consolidação dos modernos Estados-Nação e dos modernos dispositivos de controlo social a eles associados.

Tendo por "pano de fundo" a análise das peripécias que marcaram o desenvolvimento da Psicologia neo-herbertiana dominante na Alemanha desde os finais do século XIX e o movimento contemporâneo dos Child-Study nos Estados Unidos, André GUILLAIN (1990) associa a conflitualidade teórica e metodológica entre estas duas correntes à especificidade das estratégias nacionais que procuram, através da educação, promover a consolidação da unidade nacional e a manutenção da saúde do corpo nacional.

O autor considera que a questão educativa da Alemanha na viragem do século se "deslocou institucionalmente" da família para a escola, num contexto onde o Estado Moderno se tornou "o educador da nação, e (passando a instituição escolar a) (...) ser considerada como o principal instrumento da sua unificação política, moral e religiosa" (GUILLAIN, 1990, p.70). A psicologia das representações desenvolvida pelos neo-herbertianos, bem como a técnica do inquérito em que ela se apoia em articulação com a utilização meticulosa da tecnologia do exame que "faz de cada indivíduo um caso" (GUILLAIN, 1990, p.70), instrumentaliza, legitimando cientificamente e neutralizando politicamente, uma estratégia de normalização dos futuros cidadãos que "fundamenta o exercício de um poder disciplinar que decompõe e recompõe o círculo dos pensamentos de cada criança com o fim de lhe impor um tipo nacional definido previamente." (GUILLAIN, 1990, p.70). A produção, no contexto europeu, da figura do psicólogo como um "naturalista de uma espécie nova, (...) que às ciências da terra, das plantas e dos animais, acrescenta um saber e técnicas graças às quais se torna possível administrar os homens através das suas representações" (GUILLAIN, 1990, p.71), deve ser entendida num contexto sócio-histórico onde a consolidação da unidade nacional passa pela "descoberta" de uma nacionalidade preexistente e pela uniformização através da instrução.

As perspectivas defendidas por G. S. HALL e pelos movimentos dos Child-Study são, por sua vez, reveladores da especificidade sócio-histórica do processo de consolidação da unidade nacional dos Estados Unidos da América, onde mais do que "descobrir" uma nacionalidade pré-existente, a questão da unidade nacional apela para a sua construção (e já não para a sua caracterização), ou seja, apela para um processo de produção ou de invenção, por aproximações sucessivas, de "uma imagem compósita do desenvolvimento da raça", como refere o próprio HALL. (HALL, 1904 citado por GUILLAIN, 1990, p.72). Ao contrário do modelo alemão onde a questão central é a de assegurar a manipulação das representações de forma a assegurar a sua conformidade à norma nacional, o desafio que se coloca ao movimento do Child-Study é o de assegurar a mistura e a interacção entre as diferenças na crença de que "desta mistura, do choque de tantas forças por vezes contraditórias possa surgir uma nação" (GUER, 1880, p.12 citado por GUILLAIN, 1990, p.72). A normalização, neste contexto, apela para a compreensão de mecanismos de formação, apoiada numa concepção flexível de natureza humana, que permitam potenciar a capacidade de cada um se adaptar ao seu contexto, razão pela qual os cientistas sociais se debruçavam fundamentalmente "sobre a interacção dos indivíduos e as instituições, mantendo determinadas crenças do protestantismo (...) acerca da salvação através das obras individuais" (POPKEWITZ, 1994, p.101).

A ênfase atribuída aos mecanismos de formação e à auto-regulação individual, embora reflecta a predominância de mecanismos de normalização onde o técnico é chamado a modelar as suas intervenções em função dos traços individuais das populações, não deixa de se referenciar ao pressuposto de que existiriam "normas de crescimento, normas cuja normatividade se baseia no dinamismo da natureza que passa a ser concebida como o garante mais

seguro da saúde individual e social" (GUILLAIN, 1990, p.72) determinadas por uma espécie de antropometria psíquica.

As especificidades que podemos encontrar no desenvolvimento das Psicologias da Educação europeias e norte-americanas no final do século, não são pois explicáveis exclusivamente pelos posicionamentos teóricos e metodológicos dos seus protagonistas; elas não residem tão pouco na importância relativa que cada uma delas atribui ao desenvolvimento dos indivíduos ou aos mecanismos de controlo e de normalização social. Se, como sugerimos, o psicólogo educativo europeu se aproxima da imagem do "naturalista de uma espécie nova", os mecanismos indirectos de controlo social dominantes na sociedade norte-americana em consequência da especificidade do processo sócio-histórico de construção da sua nacionalidade, apelam para que o psicólogo se torne num "defensor da saúde (...) (num contexto onde) a educação deverá renunciar a todos os constrangimentos exteriores (...) em proveito de um método genético baseado na dinâmica dos interesses espontâneos e transitórios que, na criança, exprimem as diferentes etapas de uma história natural que importa respeitar." (GUILLAIN, 1990, p.73). Tendo surgido como "uma resposta ao desenvolvimento da escolarização de massas" (POPKEWITZ, 1994, p, 93), a psicologia da educação é, no plano teórico e metodológico, particularmente sensível à especificidade dos contextos nacionais onde se desenvolve essa escolarização, isto é, ela não se constrói na aplicação de um saber geral a um contexto específico mantendo inalterável esses saber geral, mas produz outros saberes que não se limitam a dar a conhecer o contexto da sua aplicação contribuindo, não só para a produção do contexto da sua aplicação mas também para a produção das subjectividades que lhe dão sentido. Esta aplicação não é, pois, uma mera transposição de uma teoria a empirias dotadas de especificidade e que seriam restituídas na aplicação dessa teoria, mas é quer produção de empirias

quer produção de teorias. Como refere CHARBONNEL é discutível que a pertença natureza humana que os psicólogos da educação descrevem se apoie numa observação "científica e objectiva". É certo que estes psicólogos "vêem a natureza humana tal como a descrevem, mas também é certo que eles a descrevem tal como a querem, isto é como uma natureza que já não é ideal nem utópica, mas educável. A sua psicologia e o seu pensamento educativo são isomorfos e sustentadas nos seus pontos de vista formativos. A sua antropologia é completamente modelada pela possibilidade e o dever de educar o homem, isto é de o aperfeiçoar." (CHARBONNEL, 1988, p.49).

Os trabalhos levados a cabo pela SLEPE (Société Libre por l'Étude Psychologique de l'Enfant), nomeadamente aqueles cuja responsabilidade incumbe a A. BINET e T. SIMON, exemplificam de uma forma particularmente explícita a readaptação da Psicologia da Educação a um contexto onde as preocupações com a unidade nacional se começam a conjugar no discurso da eficiência produtiva.

Na realidade, se num primeiro momento a Psicologia da Educação se tinha constituído em torno de uma Psicologia da Criança onde a noção de desenvolvimento e da plasticidade da natureza humana desempenha um papel fortemente central, os trabalhos de BINET e de SIMON, em consequência da substituição cruzada do conceito ambíguo de natureza da espécie pelo de natureza dos indivíduos e da noção de estágio de desenvolvimento pela de atraso, vão produzir uma espécie de tipologias psicológica determinista e inatista. Ora se a noção de tipo vai ser importante do ponto de vista metodológico para que o indivíduo construído pela Psicologia se distinga daquele que é descrito pela literatura, já a noção de atraso articulada com as concepções inatistas que lhe subjazem, vai desempenhar um importante papel na legitimação de uma tecnologia de gestão da escolarização e de "orientação" dos indivíduos preocupada fundamentalmente com a eficiência do sistema. Ao

fundamentar a necessidade de criação de um ensino especial sob a responsabilidade do Estado no facto de "a promiscuidade actualmente existente entre as crianças normais e os anormais indisciplinados prejudica o processo de desenvolvimento mental da criança normal (...) (e) acção do professor (...) (e de se reconhecer que) os indisciplinados abandonados à educação da rua se tornarão um perigo público" (Bull SLEPE, N°15, 1905, CITADO POR PINELL, 1977, P.353), a SLEPE assume explicitamente o "discurso" de que o problema da ordem pública deve ser conjugado com uma "distribuição" e uma "orientação" eficiente dos indivíduos no interior do sistema. Por outro lado, ao deslocar a problemática do desenvolvimento para a problemática do atraso, a Psicologia vai prestar uma atenção acrescida às propriedades psico-fisiológicas da aprendizagem, onde o estudo da fadiga escolar desempena um importante papel simbólico, contribuindo deste modo para a "naturalização" de alguns dos postulados de base do taylorismo e da importância simbólica que lhe foi atribuída como solução universal do problema da rentabilidade, ou seja, para que se reconhecesse que "os seus princípios fundamentais se aplicariam a todas as formas de trabalho humano que é sempre um trabalho psico-físico" (GUILLAIN, 1990, p.73).

Se, como admite S. HALL a psicologia da educação apoiada numa "teoria da evolução é perfeitamente à filosofia nacional de uma democracia" (HALL, 1897 citado por GUILLAIN, 1990, p.76) dos finais do século XIX, a verdade é que no início do século XX, tanto na Europa como nos Estados-Unidos, o desenvolvimento das nacionalidades tende a ser subordinado à eficiência produtiva. A Psicologia Caracterial ou a Ciência das Aptidões ao sugerir que a Psicologia da Educação já não se referência à defesa da saúde física e social ou a um "naturalismo de uma espécie nova", mas define-se como uma *Engenharia Humana*, legitima a subordinação do domínio pedagógico a este

processo de racionalização, contribuindo para que a problemática da educação se defina como uma técnica de gestão eficiente do trabalho psico-fisiológico. A Psicologia da Educação não se desenvolveu, pois, "como disciplina mental nem como ciência da investigação, mas como fundamento intelectual e instrumento de legitimação científica de objectivos utilitários, em especial no campo da educação." (O'DONNELL, 1985 citado por POPKEWITZ, 1994, p.101)

### **3 - A Ciência da Educação na dicotomia entre o individual e o social**

Embora seja inegável que a ligação privilegiada ou mesmo exclusiva da Ciência da Educação com a Psicologia contribuiu para o reconhecimento da possibilidade de se produzir uma reflexão "cientificamente instrumentada" no campo educativo, a verdade é que não foi no âmbito desta ligação que se produziram os contornos epistemológicos desta reflexão. A aplicação da Psicologia ao campo educativo fez-se sempre de uma forma ambígua que, nem assegurou a sua ruptura com as Ciências Morais, nem impediu que ela se confundisse com uma Psicologia da Criança, uma Psicologia do Desenvolvimento ou com a Psicologia da Aprendizagem.

Paradoxalmente vai ser um sociólogo — E. DURKHEIM — quem, no início do século, vai desenvolver o esforço epistemológico mais estruturado para fundamentar o estatuto da cientificidade em educação. Paradoxalmente, também, a produção epistemológica desta cientificidade subentende, ao contrário do que afirmara MARION 15 anos antes, que se admita ser "a pedagogia (...) uma coisa diferente da ciência da educação" (DURKHEIM, 1911 citado por CHARBONNEL, 1988, p.68).

Ao procurar, com efeito, romper com as relações que a cientificidade em educação tinha mantido com as ciências morais e com a metafísica, DURKHEIM apoiando-se numa concepção de Ciência entendida como o estudo metódico de factos homogéneos com o intuito de os conhecer e não de os julgar, é conduzido a estabelecer uma espécie de hierarquização epistemológica entre os diferentes discursos que atravessam o campo educativo ordenando-os em função da "distância cognitiva" a que se encontram dos factos que se procura conhecer.

As teorias pedagógicas, que pelo "seu simplismo permitiram impressionar vigorosamente os espíritos" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.70), na medida em que "não se propõem exprimir fielmente a realidade dos dados, mas proclamar regras de acção" (DURKHEIM, 1911 citado por CHARBONNEL, 1988, p.70), não se confundem com esta Ciência da Educação cujo propósito é "exprimir o real e não julgá-lo" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.71).

Distinguindo-se, assim, do dever-ser ou do dever-fazer, a Ciência da Educação também se distingue do fazer, ou seja, da arte pedagógica, da "experiência prática adquirida pelo educador em contacto com as crianças no exercício da sua profissão" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.70). A arte para DURKHEIM não carece de uma teoria, ela é "um sistema de maneiras de fazer que são ajustadas a fins especiais e que são o produto quer de uma experiência tradicional comunicada pela educação, quer da experiência pessoal do indivíduo. (...); (mesmo que possa ser) esclarecida pela reflexão, a reflexão não é um elemento essencial porque a arte pode existir sem ela (...) e não existe nenhuma arte onde tudo seja reflectido." (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.79).

Apesar de distinguir claramente a Ciência da Educação da prática ou da arte educativa, não caindo na ilusão simplista de conceber a prática como uma aplicação directa e informada da teoria, DURKHEIM não deixa de abrir caminho para uma conceptualizar das interdeterminação entre formações teóricas e formações práticas. Entre a arte e esta ciência há, com efeito, lugar a uma "atitude mental intermediária. Em lugar de agir sobre as coisas e sobre os seres seguindo modos determinados, reflecte-se sobre os procedimentos da acção que são assim empregues, não em vista de os conhecer e de os explicar, mas de apreciar o que valem se são o que devem ser, se não é útil modificá-los (...). Estas reflexões tomam a forma de teorias; são combinações de ideias e não combinações de actos, e por

isso elas aproximam-se da ciência, Mas as ideias que são assim combinadas não tem por objecto exprimir a natureza das coisas, mas dirigir a acção. Se não são acções, são pelo menos, programas de acção razão pela qual elas aproximam-se da arte. (...). Para exprimir o carácter misto deste tipo de especulações, nós propomos chamar-lhes teorias práticas. A pedagogia é uma teoria prática deste género. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflecte sobre eles para fornecer à actividade do educador as ideias que o dirigem." (DURKHEIM, 1922, pub. 1977,p.79).

Ao mesmo tempo que nega a possibilidade da pedagogia enquanto "discurso utópico" e/ou enquanto "discurso prático" constituir uma ciência, DURKHEIM reconhece que a cientificidade em educação não se constrói em torno de uma única matriz disciplinar. A sua concepção de educação apoia-se numa definição do sujeito da acção educativa que não é redutível ao professor em interacção com os seus alunos, mas que se alarga "à acção exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão suficientemente maduros para a vida social" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977,p.79). O professor encontra-se assim imbuído de uma autoridade que o transcende, de um "poder moral superior a si próprio, de que ele é o órgão e não o autor", razão pela qual a Ciência da Educação não se pode colocar sobre a jurisdição exclusiva da Psicologia.

Instituindo uma espécie de divisão epistemológica do trabalho científico que persiste até aos nossos dias, DURKHEIM procura instituir a cientificidade em educação em torno de dois pilares: a Sociologia que, embora fosse uma ciência recente "poderia ajudar a pedagogia a fixar os fins da educação (...)" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.80) e a Psicologia que, embora fosse "atravessada" "por todas as espécies de controvérsias" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.8) poderia "ser muito útil para a determinação detalhada dos

procedimentos pedagógicos" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.80).

Dir-se-ia, por isso, que com DURKHEIM deixa de existir uma para passarem a existir duas Ciências da Educação – uma ciência dos fins e outra dos meios – que, embora sejam ciências aplicadas à educação podem construir na sua intervenção reflexiva no campo educativo, condições que permitam superar algumas das suas ambiguidades.

O interesse, a originalidade e a reflexão epistemológica aprofundada que sustenta este projecto de cientificidade, são inegáveis. Assim, em lugar de adoptar a visão simplista de fazer depender a cientificidade em educação da aplicação de outros domínios do saber ao campo educativo, DURKHEIM distingue explicitamente uma aplicação cognitiva – que seguramente fundamentaria a construção da Sociologia da Educação e, ambigualmente, sustentaria o desenvolvimento da Psicologia da Educação – de uma aplicação instrumental susceptível de interferir no desenvolvimento da Pedagogia enquanto teoria prática. Em lugar, por outro lado, de definir o objecto da reflexão científica sobre a educação exclusivamente em torno dos fenómenos que se nos oferecem à observação imediata, ele inscreve-o numa espacialidade e numa temporalidade mais ampla e complexa do que aquelas onde se constrói a relação educativa entendida fundamentalmente como uma relação interpessoal. Finalmente em lugar de vincular umbilicalmente a cientificidade em educação a um ramo do saber onde o ser, o dever-ser e o fazer são indistintamente interpretados em torno do mesmo registo teórico e epistemológico, DURKHEIM propõe que esta cientificidade se construa na gestão das dependências relativamente a uma rede diversificada de ciências anexas que mantêm relações diferenciadas com os diferentes registos onde a educação pode ser interpretada e, portanto, reflectida com teoria.

Este projecto epistemológico, embora se apoie numa arquitectura cognitiva claramente em ruptura com os modelos que o procederam, não assegura a superação das ambiguidades constituintes da cientificidade em educação. Na realidade, a originalidade do trabalho desenvolvido por DURKHEIM neste domínio não resulta tanto da resposta que ele dá aos problemas, mas da forma como eles são identificados, definidos e reflectidos.

Assim, o propósito de desvincular definitivamente as Ciências da Educação das Ciências Morais como condição prévia ao seu reconhecimento no contexto das Ciências Modernas, conduziu, paradoxalmente, à revalorização de uma outra moralidade apoiada no reconhecimento de que já não compete ao Estado, nem à moral, nem tão pouco à psicologia responder à questão dos fins em educação, mas a uma sociedade mistificada, que só a positividade do sociólogo pode interpretar. "Mesmo quando a psicologia for uma ciência constituída, ela não é capaz de informar o educador sobre o objectivo que ele deve prosseguir. Somente a sociologia pode, quer ajudar-nos a compreender este objectivo, unindo-o aos estados sociais de que ele depende e que ele exprime, quer ajudar-nos a descobri-lo quando a consciência pública, perturbada e incerta já não é capaz de saber qual deve ser este objectivo" (DURKHEIM, 1902 citado por CHARBONNEL, 1988, p.119). Se, como realça CHARBONNEL, a noção de "ciências morais" como ciências que fundamentam os fins da educação, apoiava-se em MARION, "na crença explícita de uma natureza humana finalizada", a ciência preconizada por DURKHEIM tem por característica "operar, denegando-a, a confusão dissimulada do descritivo e do prescritivo." (CHARBONNEL, 1988, p.120). Não se trata, pois, de "deslocar" a questão dos fins da educação da ética para o registo da positividade, mas de inaugurar uma nova ética que se fundamenta num determinismo sociológico cuja normatividade se constrói em torno do imperativo das "funções a realizar" e que opõe "razão e moral" à

individualidade postulando que "tanto a racionalidade como o querer moral já não têm o sujeito individual como origem e como referência" (GENARD, 1992, p.44).

Por outro lado, o propósito de respeitar a homogeneidade do objecto científico da reflexão, é acompanhado com a institucionalização de uma relação conflitual entre matrizes disciplinares concorrentes, cuja convivência só foi possível assegurar através de uma espécie de divisão epistemológica do trabalho assente não numa solidariedade orgânica, mas mecânica para utilizarmos os conceitos do próprio DURKHEIM. Na realidade, esta divisão do trabalho científico apoia-se numa delimitação cuidadosa de objectos empíricos - coerente com uma concepção positivista de Ciência que se pensa confundindo o seu objecto empírico com o seu objecto teórico - e não numa interpelação entre matrizes disciplinares diferentes. Esta concepção de trabalho científico, que fundamenta aos suas opções metodológicas numa razão ontológica, marcou, como sabemos, de tal forma o desenvolvimento das Ciências da Educação que as formações teóricas potencializadoras da análise das interfaces entre o individual e o social, só sobreviveram à custa de uma delimitação ainda mais cuidada de objectos empíricos (o grupo, a instituição, etc.), ou seja, só sobreviveram à custa do seu próprio projecto epistemológico.

Também o propósito de superar a ambiguidade da noção de aplicação, que constituiu seguramente a contribuição mais original e importante do projecto epistemológico de DURKHEIM, e que fundamenta a sua proposta de topologia dos campos conceptuais em educação, ao ser sustentado em torno do modelo positivista das relações entre ciência teórica e ciência prática, retoma a ambiguidade de uma noção de aplicação que ele associa indiscriminadamente à ideia de transferência de conhecimentos teóricos ao domínio das práticas sociais visando produzir um saber prescritivo, ou à ideia de "utilização de uma teoria e de conhecimentos

científicos visando um conhecimento teórico de um novo domínio de objectos" (MOSCONI, 1986, p.73). Como afirma o próprio DURKHEIM, a pedagogia como "teoria prática é possível quando se apoia numa ciência constituída e incontestada de que ela não é mais do que uma aplicação. Neste caso, as noções teóricas de que são deduzidas as consequências práticas têm um valor científico que se comunica às conclusões que se tira. É assim que a química aplicada é uma teoria prática que não é mais que a utilização da química pura." (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.77). Dir-se-ia que nesta tipologia dos campos conceptuais em educação, a sociologia aplicada à educação seria a ciência fundadora preocupada em "fixar os fins da educação" enquanto que os ensinamentos da psicologia "poderiam ser muito úteis para a determinação detalhada dos procedimentos pedagógicos" (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p.80), ou seja, a sociologia relacionar-se-ia com o campo da educação segundo uma racionalidade cognitiva enquanto que o relacionamento da psicologia com o campo educativo tenderia a transformá-la numa tecnologia educativa. A tematização da acção educativa em torno desta concepção de aplicação em ciência, para além de contribuir para a reprodução das ambiguidades inscritas nos projectos epistemológicos que fazem da cientificidade em educação uma aplicação da psicologia, reforça a ideia de que as questões práticas só podem ser discutidas no pressuposto de que só o saber técnico é digno de confiança reduzindo-se assim a racionalidade da acção "aos valores instrumentais da eficácia." (HABERMAS, 1987, p.31). Embora fosse, em parte, atribuível, pelo próprio DURKHEIM, à conjuntura científica do momento, esta ambiguidade estando estruturalmente inscrita numa concepção positivista de ciência que transpõe indiscriminadamente para o domínio das Ciências Humanas o modelo dominante nas ciências nomológicas, não foi superada por um eventual desenvolvimento da Ciência da Educação tendo persistido de tal forma que "para nós, oitenta anos mais tarde, ela

parece-nos como estrutural " (GILLET, 1992, p.105-106): a psicologia da educação tende a fundamentar toda a espécie de tecnologias educativas enquanto que a sociologia da educação, embora tenha abandonado a sua pretensão de definir os fins do sistema, tornou-se numa "consciência crítica" incapaz de esclarecer a acção educativa que se conceptualiza em torno dos critérios instrumentais da tecnicidade.

Finalmente, o propósito de fundamentar cientificamente a reflexão educativa por referência aos factos e não ao julgamento que possamos produzir sobre eles, conduziu DURKHEIM a "desenhar" um projecto epistemológico cuja consistência está intimamente ligada a um projecto societal e educativo cujos contornos não derivam do aprofundamento da atitude científica por ele preconizada. Sem prejuízo de uma análise mais detalhada a este projecto educativo, interessava realçar que da mesma forma que os psicólogos do início do século "quanto mais querem ser empíricos, mais vão observar as diferenças individuais (...) (e) quanto mais científicos vão querer ser, mais eles tendem a explicar estas diferenças pelo inato (...)" (CHARBONNEL, 1988, p.66), o "moralismo sociológico" que fundamenta o projecto educativo de DURKHEIM é, como realça HABERMAS, "um eco irónico do seu positivismo" (HABERMAS, 1987, p.97). Ao admitir, com efeito, que o sistema escolar é um órgão de um sistema social que o integra, DURKHEIM investe o campo pedagógico e os professores como agentes pedagógicos privilegiados de uma autoridade que só não é indiscriminada porque se deve apoiar numa "consciência sociológica" assegurada pela formação de professores.

A relação professor/aluno, embora não seja redutível à relação colonizador/colonizado, é descrita como uma relação dirigente/dirigido que só não é constrangente porque emana da sociedade e se apoia numa disciplina livremente aceite e racionalmente compreendida. A

autoridade pedagógica que constitui o tema central do projecto pedagógico de DURKHEIM ao ser emanada de uma autoridade social apoia-se numa delegação de poderes racionalmente e, portanto, livremente aceites, transcende o poder pedagógico que o professor exerce sobre o aluno porque ambos se "inclinam perante a autoridade da opinião" (DURKHEIM, citado por GENARD, 1992, p.39). Esta subordinação, porque é mediatizada por uma Ciência Social que, por definição é impessoal "não é uma resignação passiva, mas uma adesão esclarecida. Conformar-se a uma ordem das coisas, porque estamos certos que ela é aquilo que deve ser, não é sofrer um constrangimento, é querer livremente esta ordem, é consentir em conhecimento de causa. Porque querer livremente, não é querer o que é absurdo; é, pelo contrário, querer o que é racional, isto é, é querer agir em conformidade com a natureza das coisas." (DURKHEIM, citado por GENARD, 1992, p.46). A obediência voluntária constitui, por isso, o objectivo central do projecto educativo de DURKHEIM que se apoia numa aprendizagem da autonomia entendida como compreensão intelectual da necessidade de regras e de prescrições. A centralidade epistemológica que é atribuída à Sociologia como Ciência dos Fins, ou como, Ciência da "natureza social" é inseparável da necessidade de prevenir a eventual perversão do exercício de uma autoridade extrínseca num autoritarismo incontrolado. A razão controla o exercício desta autoridade da mesma forma que a razão apoiada na Psicologia assegura a eficácia dos meios.

Da mesma forma que o Psicólogo e o Pedagogo construído por A. BINET retira a sua autoridade da lógica de uma *Engenharia Humana* onde ele encontra o saber que fundamenta a sua autoridade e a sua vontade, o sociólogo e o pedagogo durkeimeano define-se como um *Engenheiro Social* que deve, por um lado, "adoptar a atitude descritiva do investigador em ciências sociais que se contenta em observar as tendências históricas; e, por outro, fazer

também sua, numa atitude normativa, a noção de uma moral universal que parece emergir destas tendências, pelo menos como um ideal universalmente aceite (...)." (HABERMAS, 1987, p.97). À imagem da própria obra de DURKHEIM, onde "quanto mais se avança (...) mais frequentes são as incitações à acção" (FILLOUX, in DURKHEIM, 1975, p.43), o professor durkeimeano está imbuído de uma espécie de voluntarismo legitimado pela distinção que é necessário estabelecer entre a "verdadeira natureza da sociedade, ou seja, o estado da sociedade tal como ele nos é realmente dado, e o modo como a sociedade se concebe a si mesma" (FILLOUX, in DURKHEIM, 1975, p.49).

#### **4 - A educação como projecto utópico: da convergência de propósitos à conflitualidade dos projectos epistemológicos**

Se o pensamento pedagógico do final do século foi marcado por uma procura de aproximação com o ideal de cientificidade dominante, os anos 20, para utilizarmos a feliz expressão de Daniel HAMELINE (1986), foram os anos loucos da pedagogia, isto é, os anos onde a afirmação na crença da educabilidade do aluno estruturou a reflexão educativa relegando para segundo plano a conflitualidade epistemológica que atravessa esta reflexão.

Tendo-se afirmado como um "discurso mosaico" estruturado na convergência de projectos e "discursos pedagógicos" e de projectos e "discursos epistemológicos" por vezes dispares, o Movimento da Educação Nova foi capaz de dissimular a sua conflitualidade interna "procurando impor-se, opondo-se" (REBOUL, 1984, p.82) à educação tradicional e apoiando-se num conjunto de pressupostos psicológicos, éticos e pedagógicos. No plano psicológico postula-se a necessidade de "conhecer a criança, as suas necessidades e as suas estruturas, etc. antes de a instruir; (...) (no plano ético afirma-se a necessidade de) respeitar a autonomia da criança, a sua dignidade, de fazer dela um membro a tempo inteiro do processo educativo; (...) (no plano pedagógico admite-se que a atitude de se) partir da criança está na origem de numerosas inovações pedagógicas e (...) (constitui mesmo a essência) da própria pedagogia." (REBOUL, 1984, p.26).

Ora, a existência de uma espécie de "consenso pedagógico" no interior deste movimento não resultou, no entanto, nem da existência de um consenso correspondente no que diz respeito aos projectos epistemológicos que, de uma forma mais ou menos difusa, subjazem aos diferentes projectos pedagógicos que o integram, nem significou tão pouco que o anunciado propósito de emancipação através da

educação tenha "escapada" à lógica da racionalização do social que estruturou o mundo do trabalho na sequência da difusão das ideias "científicas" desenvolvidas por F. Taylor. Depois de chamar a atenção para a existência de uma espécie de isomorfismo estrutural entre a definição do "homem moderno industrial e industrioso, capaz de iniciativa e de organização, apto para a mudança e candidato ao bem estar" (HAMELINE, 1986, p.64) e a criança activa, autónoma, solidária e laboriosa na busca do saber erigida como o ideal de aluno pelo movimento da Educação Nova, HAMELINE realça que os pedagogos deste movimento cujas ideias são, por vezes, assimiladas a "uma pedagogia do *laisser-faire* onde o desenvolvimento dos alunos seria prioritário relativamente ao rendimento da classe (...) (foram) também os primeiros a perceberem que o ensino ganharia ao transpor para os processos de aprendizagem os princípios da organização científica do trabalho (...). (HAMELINE, 1986, p.64/65).

O propósito de "taylorizar a instrução para valorizar a educação" embora não esteja ausente das preocupações da Educação Nova dos anos 20, exprime-se de uma forma ambígua acompanhada pela defesa de mecanismos de orientação escolar e profissional concebidos para estarem ao serviço do jovem, "da sua promoção e do seu bem-estar (...) (num contexto cultural) onde esta promoção e este bem-estar já não podem ser pensados fora da gestão global"<sup>1</sup> (HAMELINE, 1986, p. 65) e previsional dos recursos humanos. Esta preocupação com a gestão racional da vida escolar e com a regulação da vida social assegurada através da sua racionalização não constitui, no entanto, a propriedade mais importante de um movimento extremamente complexo que, então como hoje, se

---

<sup>1</sup>A situação do Movimento da Escola Nova em Portugal é, a este respeito, sintomática. Algumas das figuras mais representativas deste movimento — como António Sérgio, Faria de Vasconcelos, João Camoesas e Azeredo Perdigão — integram, com efeito, o núcleo de intelectuais que desempenhou um papel particularmente activo na difusão das ideias tayloristas (ver a este respeito Marinus Pires de Lima). Por outro lado, na proposta de Reforma do Ensino de João Camoesas são frequentes as referências à Organização Científica do Trabalho quer como conteúdo de ensino obrigatório, quer como princípio norteador da reorganização do Sistema Educativo.

instituiu num importante referencial simbólico de legitimação dos discursos críticos que procuram enfatizar fundamentalmente as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias.

O facto de este movimento se ter constituído como uma importante referência à reflexão educativa que transcende o tempo e o espaço do contexto de onde ele é originário e de ele se caracterizar por uma riqueza, ambiguidade e complexidade sem precedentes, justifica que se desenvolva um esforço analítico que o interroge, não tendo tanto por intuito fazer o inventário das suas contribuições para a reflexão educativa, mas mais para realçar alguns dos problemas que reaparecem ciclicamente na reflexão educativa e que, embora fossem inerentes a este movimento, foram sistematicamente ocultados.

A nossa abordagem crítica tem, por isso, o propósito de analisar a forma como o Movimento da Educação Nova contribuiu para a construção das "subjectividades educativas", bem como de compreender como é que no seu interior se desenvolveu a ambiguidade da noção de aplicação científica tendo em conta não só a noção de aplicação cognitiva de uma ciência a um domínio novo do saber, mas também as modalidades propostas para a conceptualização das relações entre formações teóricas e formações práticas, ou seja, a forma diferenciada como no interior do movimento se define a noção de aplicação instrumental da ciência.

Sem termos a pretensão de construirmos uma cartografia estruturada deste movimento ou de vincular definitivamente cada um dos seus projectos a uma área disciplinar delimitada, pensamos não ser desprovido de sentido proceder, num primeiro momento, à ordenação destes projectos relativamente à área disciplinar de onde eles são originários tendo em conta o nível de análise privilegiado na definição dos problemas educativos e das soluções pedagógicas preconizadas, de forma a que possamos

questionar até que ponto a aplicação cognitiva de uma ciência a um novo domínio altera apenas o conhecimento que se tem sobre esse domínio, ou, se no decurso do próprio processo de aplicação, é alterante da própria ciência que se quer aplicar .

Admitindo com REBOUL que "os discursos pedagógicos desenvolvidos numa determinada época apresentam uma certa unidade; por diferentes e opostos que sejam, eles pertencem a um debate comum" (REBOUL, 1984, p.12), poderemos também admitir, de uma forma sintética, que estes projectos e "discursos"<sup>2</sup> instituem modalidades distintas de conceptualizar a superação da dicotomia entre a criança e a sociedade<sup>3</sup>, o que constitui, mesmo que indirectamente, uma outra modalidade de exprimir a conflitualidade entre a Psicologia e a Sociologia na definição da cientificidade em educação. Num segundo momento, procederemos a uma interrogação epistemológica destes discursos nomeadamente sobre a forma como cada um deles define as relações entre ciência e prática pedagógica.

Embora possa constituir um instrumento de análise dotado de alguma consistência, a classificação dos discursos em torno desta conflitualidade, não coincide com aquela que resulta da sua ordenação em função da matriz disciplinar de origem. Se tivermos, com efeito, em conta que o projecto pedagógico que sustenta o projecto epistemológico de DURKHEIM constitui a expressão mais elaborada do "discurso sociologista" em educação, teremos também de reconhecer que algumas das temáticas centrais deste discurso são retomadas com um significado semântico semelhante nos "discursos e projectos" pedagógicos

---

<sup>2</sup>Adoptamos aqui o conceito de "discurso pedagógico" sugerido por REBOUL para designar "o discurso que se tem sobre a educação com o intuito de legitimar determinados aspectos e condenar outros. (Este discurso) tem uma pretensão à verdade, a uma verdade de ordem prática" (REBOUL, 1984, p.11).

<sup>3</sup>A adopção desta dicotomia como nível de análise privilegiado resulta não só do facto de ela constituir uma das dimensões centrais da definição do papel da escola nos processos de socialização, mas também de através da sua análise se poder intuir a forma como a reflexão educativa pode contribuir para o processo de "descontextualização" que, segundo Giddens (1995), constitui uma das características mais marcantes da modernidade.

tributários das perspectivas defendidas por BINET e SIMON que, como sabemos são originários da área da Psicologia da Educação, ou de preocupações médico-psicológicas. Estes projectos, por sua vez, afastam-se consideravelmente das perspectivas de J. DEWEY cujo projecto pedagógico se estrutura em torno de preocupações relacionadas com a contribuição da escola para a produção da sociedade.

Na realidade, a questão da disciplina escolar e da autoridade do professor tem uma grande centralidade no pensamento pedagógico quer de DURKHEIM quer no de BINET e SIMON.

No primeiro ela está ligada à necessidade de assegurar a subordinação da acção educativa às suas preocupações com a coesão social e é entendida como a aceitação livre e racional de uma autoridade do professor que se legitima na delegação de um poder que lhe é conferido pela sociedade; ela é construída por isso no microcosmos educativo da sala de aula como reflexo de um macrocosmos social construído historicamente. A afirmação do primado da sociedade sobre a criança, do pensamento sobre a acção, da racionalidade sobre a afectividade, da aprendizagem sobre a descoberta, da distanciação pedagógica sobre a empatia e do esforço sobre o interesse que constituem as temáticas centrais do "discurso pedagógico" de DURKHEIM são uma consequência directa das suas preocupações relacionadas com a socialização das crianças, isto é, com a sua integração numa sociedade racionalizada que transcende e se impõe às individualidades. Para DURKHEIM a "ordem social não partiu dos indivíduos (se não a moral não poderia ter força de lei), ela impõe-se a eles para impor a moralidade. Daí a necessidade da obrigação escolar. (...) O papel da escola é primordial: a acção da escola é mais metódica; ela não é antagonista com o da família. Ela cruza-se e alarga-a. O primeiro elemento da moralidade, é o espírito e disciplina; o segundo a ligação aos grupos sociais; o terceiro, a autonomia da vontade"

(LECHEVALIER, 1983, cit. por HOUSSAYE, 1992, p.77). Do seu ponto de vista, o papel do professor é primordial "da mesma forma que o padre é intérprete do seu Deus, ele, é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país" (DURKHEIM, citado por FILOUX e MAISONNEUVE, 1991, p.303). Embora esteja preocupado com a construção da democracia através da igualdade da razão, da igualdade dos direitos dos cidadãos, da igualdade da educação e ... da obrigatoriedade da educação, DURKHEIM preconiza meios educativos congruentes com as concepções de uma pedagogia tradicional que se costuma associar a Jules FERRY, onde "a sua exaltação da cultura formal e do esforço não deixa de ser um prolongamento da tradição clerical. (...)Justificando uma pedagogia da desconfiança, codificando o dever dos alunos, a disciplina torna-se o instrumento essencial da socialização metódica. (...).A educação moral de DURKHEIM define a banalização da disciplina que significa a sua consagração (...) Educar significa assim resgatar a razão comum igualitária no homem e em todos os homens" (HOUSSAYE, 1992, p.98)

A pedagogia da medida sistematizada por BINET e SIMON, por sua vez, ao sugerir uma estigmatização e uma patologização da indisciplina escolar atribuindo-lhe um estatuto de "anormalidade" cujas causas residem indistintamente em razões sociais ou num inatismo que legitima e "naturaliza" a hierarquização social, articula-se explicitamente com preocupações relacionadas com uma organização racional dos sistemas educativos, onde, a institucionalização de vias diferenciadas, assegura a existência de espaços educativos dotados da homogeneidade necessária para que a disciplina não fosse posta em causa de forma a garantir uma acção eficiente por parte do professor.

Esta convergência das perspectivas sociológica com as perspectivas médico-pedagógicas apoiadas nos trabalhos de BINET são realçadas por Cândido AGRA no estudo que faz da

emergência de uma estratégica médico-pedagógica na Bélgica quando põe em realce que "assim a pedagogia torna-se medicina e a medicina mental torna-se pedagógica (ou psiquiatria da infância). Este cruzamento entre a medicina mental e a pedagogia tem como efeitos: a ciência da educação ou da normalização ao nível do indivíduo em evolução (a criança), e o controlo da degenerescência /perigosidade ao nível do corpo social. (AGRA, 1986, p.392)

O "discurso pedagógico" de J. DEWEY, embora seja explicitamente estruturado em torno de preocupações sociais, porque emerge num contexto sócio-histórico onde a problemática consolidação "racional" da coesão social está subordinada à problemática da sua construção, desenvolve-se numa lógica substancialmente diferente. A afirmação do primado da sociedade relativamente à criança é, com efeito, matizada pelo facto de se entender que o "microcosmos escolar" deve ser concebido à imagem de um "macrocosmos social" que embora estivesse em construção, seria necessariamente democrático e participativo. Apoiando-se nesta visão prospectiva e optimista da sociedade, este discurso pedagógico vai pugnar não tanto por uma escola para a democracia, mas por uma escola democrática apoiada numa "pedagogia activa". Ao contrário de DURKHEIM, os temas centrais desta "pedagogia activa" serão, por isso, a afirmação do primado da acção sobre o pensamento, o respeito pelas fases do desenvolvimento da criança, o primado da auto-descoberta relativamente ao ensino, a solidariedade empática em detrimento da distanciação e da disciplina, a adesão à tarefa relativamente à inculcação de uma ideologia do esforço, isto é, um conjunto de temas que sugerem que a contradição entre a criança e a sociedade é resolvida em favor da criança e do seu desenvolvimento "natural".

Algumas das temáticas centrais do "discurso pedagógico" de J. DEWEY são também as temáticas centrais de CLAPARÈDE, MONTESSORI, DECROLY e originários quer do campo

da medicina, quer do campo da psicologia, quer do campo da pedagogia, apesar da ambiguidade que esta designação comporta. A pedagogia activa, enquanto porta estandarte do Movimento da Educação Nova, constitui com efeito a solução pedagógica preconizada quer pela educação funcional de CLAPARÈDE que a considera ser adaptada às leis do desenvolvimento do indivíduo concebidas como um perpétuo ajustamento de um equilíbrio sempre desfeito, quer pela pedagogia naturalista de MONTESSORI onde a aprendizagem da descoberta organizada num "microcosmos educativo democrático, aberto e rico" constitui a base das construção da sociabilidade, do auto-domínio, da disciplina e da autonomia.

A *metáfora hortícola*, como realça HAMELINE, é uma espécie de "lugar comum", destas correntes pedagógicas onde a vivacidade do crescimento se opõe ao estaticismo do produto a realizar. Há uma espécie de *contaminação metafórica* entre a horticultura e os discursos psicologistas do Movimento da Educação Nova. Eles não fazem, no entanto, o mesmo uso da metáfora. FERRIÈRE, por exemplo, faz um uso retórico da metáfora agrícola, sem afirmar a existência de um fundamento ontológico da comparação. Para CLAPARÈDE, pelo contrário, a metáfora é utilizada como analogia legitimada pela existência de um fundamento biológico comum. A "revolução coperneana" que ele anuncia com o advento da psicologia da criança sustenta-se na existência *de facto* de um processo natural de desenvolvimento da criança "que, à semelhança dos outros seres vivos, vegetais ou animais, traz nela própria os recursos e os mecanismos motores do seu crescimento e das suas aquisições." (HAMELINE, 1986, p.182). Esta analogia, fundamentada biologicamente, só vingará num "contexto social, portador de ideias, mediador entre a invenção teórica e a evidência comum nova: o funcionalismo *biologista* torna-se o murmúrio recebido, em breve oficial, que legitima decisões e avaliações das práticas em nome de uma ciência que

coincide com a imagem psicologista dominante: a criança, em primeiro lugar; as suas aptidões, os seus dons; e a junção neste ideal-tipo da universalidade das leis e da singularidade das diferenças, ambas atribuíveis à natureza" (HAMELINE, 1986, p. 188).

A organização dos discursos pedagógicos em torno da dicotomia criança/sociedade, ou seja, em torno da natureza das respostas que eles formulam para a superação da contradição entre criança e sociedade não é, portanto, isomorfa daquela que resulta da sua ordenação em função da matriz disciplinar de origem. Alguns dos "discursos" que definem a questão educativa a partir de problemáticas relacionadas com o desenvolvimento social, intersectam aqueles que tomam por referência o desenvolvimento da criança. Por sua vez, alguns dos projectos pedagógicos que procuram construir a sua relevância em torno de problemáticas relacionadas com o desenvolvimento da criança retomam preocupações características dos "discursos sociologistas" em educação. Finalmente, no interior dos projectos educativos que realçam fundamentalmente determinantes inscritas no desenvolvimento da criança, é possível encontrar linhas de fractura resultantes das definições diferenciadas que eles fazem da "natureza" da criança

Se interrogarmos, por outro lado, estes projectos pedagógicos tendo por eixo de análise o "discurso epistemológico", por vezes implícito, que cada um deles subentende, constataremos que nenhuma destas duas ordenações permite restituir a estrutura das relações entre formações teóricas e formações práticas preconizadas.

CLAPARÉDE e MONTESSORI cujos discursos pedagógicos são originários de uma concepção médico-psicológica da educação e que são largamente consensuais relativamente ao tipo de pedagogia preconizada, divergem substancialmente quanto aos seus projectos epistemológicos. O primeiro

aproxima-se das concepções epistemológicas de BINET e SIMON que, ao fundamentarem a acção do educador numa Psicologia da Criança, são conduzidos a definirem a acção educativa como uma tecnologia aplicada. Ao postularem que a acção educativa se deve subordinar ao especialista, tanto BINET como CLAPARÈDE contribuem para a *desqualificação deliberada* do professor; ambos postulam que o professor se deve subordinar ao especialista, ao Psicólogo. Para o primeiro, não basta que ele seja um bom educador "ele deve-se tornar num bom observador. (...) (Estando ciente que) a formação de espírito que é necessário para um bom observador é completamente diferente da do professor" (BINET, cit. por GILLET, 1987,p.116). O segundo defende que "os educadores devem ser preparados para recolher os materiais de que a psicologia genética tem necessidade" (CLAPARÈDE cit. por GILLET, 1987,p.117)

Por sua vez MONTESSORI que no plano pedagógico se aproxima de CLAPARÈDE e se afasta de BINET e SIMON, afasta-se de ambos no plano epistemológico. Enquanto que estes encaram "as relações entre ciência e pedagogia em termos de aplicação (...) técnica" (GILLET, 1987, p.127), a "pedagogia científica" projectada por MONTESSORI não é entendida como uma ciência aplicada à pedagogia, mas como a ciência dos pedagogos que não se preocupam apenas em conhecer, mas que se preocupam fundamentalmente com a mudança. "Aquilo que eu percebi, é que a educação científica não pode ser baseada no estudo e na medida dos indivíduos a educar, mas numa acção permanente capaz de a modificar. (...) (MONTESSORI cit. por GILLET, 1987, p.127) Não se trata apenas de observar, mas de transformar" (MONTESSORI cit. por GILLET, 1987, p.128).

Partindo do pressuposto de que a natureza da criança só se pode exprimir na liberdade, MONTESSORI postula que esta liberdade é uma condição para um exercício científico da pedagogia. A cientificidade é assim um ciência na acção que não parte de ideias pré-estabelecidas sobre a

psicologia da criança mas utiliza "um método que nos permite libertar a criança para descobrir a sua verdadeira psicologia." A observação preconizada não visa pois registar informações, mas transformar. Ela é uma prática social de "observação científica" que, tal como realça STENGERS "se dirige a uma realidade intrinsecamente dotada de significação que interessa decifrar e não reduzir ao estatuto de ilustração particular de uma verdade geral." (STENGERS e SCHLANGER, 1991, p.181); esta prática de investigação situa-se por isso numa lógica da narratividade. Ela inscreve-se e promove uma inteligibilidade "que não permite fazer a economia do objecto, reduzi-lo àquilo que ele permitiu mostrar, mas procura contar o seu futuro, compreender, tal como em qualquer história verdadeira, quais foram os constrangimentos (de cada um) (...), como intervêm as circunstâncias, que graus de liberdade elas permitem explorar." (STENGERS e SCHLANGER, 1991, p.183). Com MONTESSORI a "relação da acção educativa com a ciência é colocada em termos inversos: não é a ciência que prescreve em pedagogia, mas é a prática pedagógica, informada por uma atitude científica redescoberta, que se torna produtora de um saber teorizável. A clivagem entre prático e investigadores é reabsorvida" (GILLET, 1987, p.133)

Dir-se-ia portanto que enquanto BINET, CLAPARÉDE e, em certa medida DURKHEIM se situam resolutamente numa atitude epistemológica de observação onde, para os dois primeiros, o educador é um informador privilegiado e o "cientista" o único intérprete legítimo, MONTESSORI integra a observação numa lógica, se bem que incipiente, de uma epistemologia da escuta que admite a possibilidade do prático ser também um intérprete legítimo da observação que desenvolve; neste projecto epistemológico o educador desdobra-se nas figuras do observador distanciado e do interpretante implicado.

### **5 - A reflexão educativa como ciência: a dupla periferalização da pedagogia experimental**

Se os anos 20 foram os anos loucos da pedagogia, eles foram também os anos de "um silêncio eloquente onde se dissimula a coisa educativa, (...) (os anos onde se começa a construir) o silêncio da própria prática. (...) (Na realidade), a abordagem pela ciência, pelas ciências, devido à concorrência pela última palavra onde estão envolvidas as ciências humanas, está sempre imbuída pelo seguinte dilema: como reconhecer que aquilo que nós dizemos em sociologia, em psicologia, em antropologia, em metodologia, só é válido à custa de uma perda da importância da informação proveniente do "terreno"; ou como decretar que a abordagem que propomos dispõe do privilégio exorbitante de deter a última e exclusiva palavra. (...). (É neste contexto que) a ciência é convocada para desempenhar o papel da última narrativa totalizante. E só este papel é que pode permitir desenvolver uma palavra coerente sobre a educação." (HAMELINE, 1986, p.201).

Ora, a Pedagogia Experimental que na década de 20 adquiriu alguma visibilidade e que sofreu um importante desenvolvimento quantitativo depois da 2ª Guerra Mundial, não fez mais do que aprofundar a cientificidade enquanto narrativa totalizante já anunciada pelo Movimento da Educação Nova. E fê-lo à custa, não só de um notável empobrecimento das ideias pedagógicas desenvolvidas por este Movimento, mas, ao postular que a única experiência portadora de verdade - a experiência científica - não é directamente acessível aos práticos no exercício da sua prática, contribuiu também para o aprofundando, a desqualificação e o silenciamento da prática.

Da mesma forma que o Movimento da Educação Nova, a pedagogia experimental, procurou afirmar-se, opondo-se.



O Movimento da Educação Nova, como vimos, afirmou-se, opondo-se à Escola Tradicional que ele via como um entrave ao desenvolvimento humano e/ou social. O desejo de cientificidade de que ele era portador, para além de anunciar a possibilidade de construção de um sistema de referências axiologicamente neutro capaz de se opor às referências éticas legitimadoras da escola tradicional, postulava a necessidade de construir uma matriz explicativa das leis "naturais" do desenvolvimento humano ou das leis do desenvolvimento sócio-histórico susceptível de contribuir para a produção de um educador (in)formado capaz de assegurar a transformação da educação tornando-a conforme a estas leis. É esta centralidade do educador informado - encarado como agente do desenvolvimento humano e/ou garante da coesão social - que constitui o eixo de referência imprescindível ao estabelecimento de uma indissolúvel relação entre a cientificidade e uma intencionalidade prática cuja realização depende da inserção de ambas em sistemas de formação profissionais capazes de assegurarem uma compreensão transmitida da lógica estruturadora dos fenómenos educativos.

Compreende-se, assim que o Movimento da Educação Nova, apesar das suas ambiguidades, tenha feito Escola. Embora as suas teses e práticas tivessem tido um efeito limitado sobre as realidades educativas, ele contribuiu para a estruturação de uma outra cultura educativa e instituiu-se como um espaço simbólico de difusão de uma matriz compreensiva dos fenómenos educativos que, como reconhece NÓVOA se afirmou, desde o início do século XX, como um importante sistema de referências na produção de "um conjunto de conhecimentos e de princípios, culturais e científicos, que vão deter um forte poder de atracção para a definição dos professores como profissionais (...)" (NÓVOA, 1991, p.171).

A centralidade simbólica desta cientificidade e da intencionalidade prática a ela associada, ao mesmo tempo

que contrasta com a sua relativa periferização na produção social da educação, contribuiu para a manutenção de um "espaço de ambiguidades" que explicam não só esta centralidade, como também a apropriação política que dela é feita.

O Movimento da Educação Nova, como realça HOUSSAYE, representa, paradoxalmente, a "consagração e a morte da pedagogia: a consagração porque se assiste a uma verdadeira explosão de práticas inovadoras; a morte porque a referência à ciência (...) (contribui para que os) inovadores (no terreno) (...) (pudessem) ser enterrados e renegados em nome das ciências da educação, da exclusão da prática." (HOUSSAYE, 1984, p.47 citado por NÓVOA, 1995, p.30).

Por outro lado, o Movimento da Educação Nova, ao afirmar de uma forma, por vezes incontrolada, a "crença total nas capacidades regeneradoras da escola" (NÓVOA, 1995, P.30), não rompe e, tende mesmo a reforçar, a gramática do ensino que organiza e "naturaliza" as "subjectividades educativas" consolidadas com a produção dos modernos sistemas educativos..

Finalmente, estas ambiguidades que, segundo NÓVOA (1995), condensam as ambiguidades da própria civilização moderna, contribuíram para que o Movimento da Educação Nova oscilasse sempre entre a afirmação de uma "cientificidade normativa" e uma "liberdade criadora" e que fosse, por isso susceptível, de uma apropriação por parte de concepções políticas, por vezes divergentes.

A Pedagogia Experimental, como já realçámos, também se afirmou, opondo-se. E opondo-se profundamente!

Opondo-se, em primeiro lugar, ao Movimento da Educação Nova com quem disputava a primazia da influência na estruturação das práticas educativas e a quem acusa de um défice de objectividade e de cientificidade. LANDSHEERE, reconhece que a Pedagogia Experimental se desenvolveu após a segunda guerra mundial "em reacção contra a Educação Nova

(*Progressivism*) que tinha dominado a cena durante os vinte e cinco anos precedentes, (...) (e foi responsável por) um nítido retorno ao positivismo que, muitas vezes, tomou o carácter duma cruzada filosófica." (de LANDSHEERE, 1982 .p. 16). PLANCHARD também estabelece uma diferença fundamental entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia Experimental. "Diferença quanto à extensão do objecto e quanto à natureza dos métodos de investigação. A primeira abarca todo o domínio da educação, inspirando-se em dados científicos e experimenta-os, mas no sentido de *ensaio*, sem verificação sistemática e quantitativa. É o que o Prof. R. BUYSE qualificou, com uma ponta de ironia sorridente, *pédagogie expérenciée*. A outra só se ocupa dos aspectos técnicos do ensino, acessíveis ao controlo positivo, socorre-se de métodos especialmente elaborados para o efeito." (PLANCHARD, 1979, p.155).

Mas a Pedagogia Experimental opõe-se também e, principalmente, à própria experiência educativa, ou melhor à experiência e ao discurso que o educador tem sobre a educação, procurando restabelecer uma relação entre teoria e prática marcada pela tecnicidade. Enquanto que, tendencialmente, o Movimento da Educação Nova se apoia na figura do educador informado pelas leis do desenvolvimento (individual e/ou social), a pedagogia experimental pretende fazer do educador um *pedotécnico* ou um *engenheiro escolar* que superou quer a *pedagogia empírica* "saída da reflexão lógica, do bom senso, da experiência em sentido lato" (PLANCHARD, 1979, p.190), quer a *pedagogia experienciada* que, inspirando-se, indubitavelmente em princípios científicos, ainda que não sejam "hoje unanimemente aceites (...), é mais do que uma simples técnica; ela implica também uma filosofia naturalista (...) (e não faz) a aplicação à pedagogia técnica dos métodos científicos de controlo, (...) (que permitem) uma organização racional da escola." (PLANCHARD, 1979, p.190).

Para além de se opor à experiência vivida, associando-a à empiria — forma desacreditada da experiência marcada pela ausência de método —, a pedagogia experimental vai opor a experimentação à observação aprofundada fazendo depender o detalhe e a precisão da observação da procura rigorosa da quantificação e da medida. "A miragem da medida, no seu aspecto mais frustrante de quantificação de grandezas não quantificáveis, a confusão no mesmo calor estatístico da classificação e da enumeração, serão os pilares da Pedagogia Experimental de Claparède, Schuyten, Biervliet ou R. Buyse." (CHARBONNEL, 1988, p.81)

Não é, no entanto, apenas a possibilidade de quantificação que constitui o símbolo que distingue a experiência da experimentação. Embora a experimentação seja uma experiência que provoca intencionalmente uma variação ou uma perturbação nas condições de funcionamento dos fenómenos, ela é também uma experiência provocada que se organiza com o propósito de **comparar** dois estados de facto. Como realça, Claude BERNARD cuja obra serve de base para R. Buyse desenhar os contornos da Pedagogia Experimental, "o método experimental não faz mais do que produzir um **juízo** sobre os factos que nos rodeiam, com a ajuda de um **criterium** que não é mais do que um outro facto disposto de forma a controlar o juízo e a causar a **experiência**." (BERNARD, cit. por CHARBONNEL, 1988, p.83).

Apesar de reconhecerem que a educação não é só ciência, ciência experimental e aplicada, os experimentalistas procuram estabelecer uma separação pretensamente rigorosa entre os domínios da educação que apelam para a formulação de juízos de valor (que não são objecto da ciência experimental) e aqueles que apelam "exclusivamente" para a formulação de juízos de facto. Os juízos de valor incidindo sobre as finalidades da educação são objecto da filosofia, e já não da Sociologia e da História da Educação como era preconizado por DURKHEIM,

cabendo à Pedagogia Experimental formular juízos de facto que "deixam intactas as referências éticas de qualquer educação digna deste nome." (DEBESSE, 1976, p.73). Ela procura promover o "estudo objectivo de certos termos do problema pedagógico: ela tende a descobrir os meios práticos que nos devem permitir atingir, com o mínimo de esforços e um máximo de efeitos, os objectivos da actividade escolar" (BUYSE, cit. por GILLET, 1987, p.196).

A neutralidade axiológica dos meios técnicos, ou das regras da acção disponibilizadas para o educador constitui, por isso, o pressuposto essencial que legitima o julgamento que distingue a experimentação da experiência. Este pressuposto, como realça Nanine Charbonnel, constitui "simultaneamente um fascínio e um engodo quando o queremos transferir para as coisas humanas. É que o julgamento na ocorrência, nunca será puramente de facto, mas também sempre de valor. (...). Por maioria de razão, quando falamos de experimentação em Pedagogia, pensa-se tanto nas tentativas de novos métodos de que se trata de provar o valor como de teorias explicativas a posteriori sobre a educação tal como ela se desenvolve." (CHARBONNEL, 1988, p.83).

Ao procurar distinguir, através da Ciência, aquilo que a acção confunde para se ocupar apenas daquilo que é filtrado pela aplicação do método experimental á educação, a pedagogia experimental vai, assim, reencontrar-se com um dos enigmas constituintes da cientificidade em educação que ela procurava superar, a saber: a interdeterminação entre meios e fins, a impregnação de ambos pelos resquícios de uma "subjectividade" que resulta da impossibilidade de os pensar exclusivamente no registo de uma tecnicidade axiologicamente neutra.

Ao procurar, por outro lado, fundar uma Ciência da Educação unitária postulando a sua integração numa Ciência cuja unidade seria assegurada na aceitação do postulado de

que "o método determina o seu objecto e de que o método científico aplicado a um fenómeno faz um *ser científico* daquilo que ele retém do fenómeno." (GILLET, 1987, p.203), a Pedagogia experimental vai estabelecer de facto uma hierarquização epistemológica entre as diferentes matrizes disciplinares que se ocupam da educação em função da sua maior ou menor conformidade à utilização do método experimental. A preocupação com um rigor que se confunde com a facilidade de quantificar, a ênfase dada às técnicas de investigação que, à imagem das utilizadas pelas ciências consideradas mais evoluídas, fossem capazes de produzir resultados válidos, coloca a Maurice DEBESSE o problema de se saber até que ponto as diferentes matrizes disciplinares que se ocupam da educação conseguem o mesmo domínio do raciocínio experimental. Reflectindo de qualquer forma a subordinação da Pedagogia Experimental à Psicologia e desta à psicofisiologia e à biologia, Maurice DEBESSE reconhece que; ao contrário de outros ramos do saber, os problemas com que a Psicologia da Educação se confronta na utilização do método experimental não são, de forma alguma, problemas técnicos, mas fundamentalmente problemas éticos. Mas ele reconhece também que, por razões técnicas, nem todas as ciências da educação se "prestam da mesma forma a este desígnio da experimentação rigorosa. A história da educação oferece um exemplo significativo: o elemento conjuntural subsiste sempre na explicação dos acontecimentos ou das instituições dado que ela estuda um passado sobre o qual apenas possuímos documentos incompletos" (DEBESSE, 1976, p.74), ou seja, a explicação histórica deixa sempre uma réstea de imprecisão, não porque os fenómenos de que ela se ocupa sejam imprecisos, mas porque não dispomos de informação suficiente para os precisarmos.

A Pedagogia Experimental institui, assim, um tribunal epistemológico que julga da pertinência cognitiva e instrumental dos saberes produzidos pelas diferentes matrizes disciplinares em função da sua adequabilidade dos

procedimentos accionados na sua produção relativamente ao método experimental. Como realça GILLET, este tribunal já não tem de "decidir sobre o carácter científico ou não científico da Pedagogia: isto já é sabido. A questão é de aplicar à Pedagogia o método experimental: (...) o método experimental aplicado à educação cria a pedagogia científica, ou a ciência da educação, ou a pedagogia experimental ou a didáctica experimental; é definido como Pedagogia aquilo que é filtrado e retido pelo método". (GILLET, 1987, p.201).

Mas, para além deste tribunal epistemológico que decide da hierarquização cognitiva dos "saberes científicos", a Pedagogia Experimental e a "cientificidade dura" que ela instaura no campo da educação, institui também um tribunal da razão. Bruno LATOUR, tomando como exemplo as relações que as previsões meteorológicas produzidas pela Ciência estabelecem com as previsões experienciais, realça que este tribunal transforma os especialistas em únicos porta-voz legítimos do tempo. Os nossos saberes experienciais, a nossa "opinião transforma-se justamente numa *opinião*. Todas as nossas apreciações, todas as nossas afirmações, os nossos conhecimentos e as nossas convicções íntimas reduzem-se, aos olhos dos cientistas, a afirmações ilegítimas sobre o tempo. Antes da meteorologia se transformar numa ciência, toda a gente titubeava no escuro (...), acreditando em todos os tipos de mitos absurdos que, felizmente, coexistiam com algumas receitas práticas sãs. (...) Confrontamo-nos agora entre as **crenças** sobre o tempo, por um lado, e o **conhecimento** do tempo, por outro." (LATOUR, 1989, p.294).

O positivismo não se limita, portanto, a preconizar a unidade da ciência através da sua unificação metodológica. Ele vai mais longe e postula que esta unificação metodológica "deve também afirmar-se como teoria do conhecimento — ou melhor como o administrador fiel e legítimo do conhecimento." (HABERMAS, 1976, p.101). Ao

transformar os saberes experienciais em opiniões e em crenças, esta substituição da teoria do conhecimento pela teoria das ciências, nega a possibilidade do sujeito poder constituir-se como eixo de referência do conhecimento. O discurso do sujeito é, neste contexto epistemológico, definido sempre como um discurso assujeitado às crenças e aos valores do sujeito cuja pertinência deriva das informações que ele contém sobre o próprio sujeito e não sobre o conteúdo substantivo do próprio discurso. Em contraste, a pertinência do "discurso científico" define-se em torno de critérios de verdade referenciados exclusivamente ao conteúdo do discursos e não ao seu produtor já que, por definição, ele é um discurso despersonalizado, isto é, descontextualizado das condições da sua produção.

O saber prático é, assim, duplamente desqualificado por este tribunal da razão. Desqualificado, porque produz inverdades e desqualificado porque só produz informações que não faziam parte do "universo das intenções" dos seus produtores. Isto significa que as "opiniões das pessoas comuns nos esclarecem sobre aquilo que essas pessoas são, aquilo que elas querem, aquilo que elas sonham" (LATOURET, 1989, p.294), mas nunca nos esclarecem sobre a verdade das próprias opiniões. A ciência, pelo contrário, é objectiva. Ela esclarece os fenómenos sobre os quais se debruça e não os cientistas que se debruçam sobre estes fenómenos.

O facto das crenças e das opiniões, "poderem ser, por vezes, conformes ao saber, explica-se por um fenómeno accidental que não torna estas crenças menos subjectivas. Do ponto de vista daqueles que se encontram no interior das redes científicas, a única maneira de se saber mais (...), é aprender aquilo que os (...) (cientistas) descobriram (...)" (LATOURET, 1989, p.295).

A unidade da ciência assente no pressuposto de que uma "ciência que produz enunciados sobre a realidade terá

de ser sempre uma ciência experimental" (HABERMAS, 1976, p.109) e a referencialização exclusiva do conhecimento a esta ciência, constituem duas das exigências da Pedagogia Experimental. A terceira exigência é a "exigência da utilidade do conhecimento: (...) os conhecimentos científicos devem ser susceptíveis de uma exploração técnica." (HABERMAS, 1976, p.109). Na opinião de R. BUYSE, a "Pedagogia científica" ou a "Didáctica experimental" destina-se não só a definir novas normas para a acção, mas também a defini-las de uma maneira nova. Ela é uma "ciência normativa que visa dirigir os seres vivos, fornecer-lhes regras para a acção, não sendo as suas indicações provenientes da rotina escolar já que elas se apoiam na experimentação pedagógica. Dela depende o progresso da prática educativa que deixa de ser uma arte empírica, para passar a ser uma técnica (...) esclarecida pela ciência. (...)." (BUYSE citado por CHARBONNEL, 1988, p.88). Ela deve, por isso, distinguir-se claramente da *experiência* que se define pela rotina, pela arte sem ciência...

"A experiência vivida identificada à rotina, eis o terminus em que desembocou este grande movimento de pseudo cientificização" (CHARBONNEL, 1988, p.88), cujas características procuramos identificar.

Apesar de adoptar acriticamente um modelo de cientificidade "dura" que a integra metodologicamente no grande reino das Ciências empírico-rationais produtoras de saberes susceptíveis de uma exploração técnica, a Pedagogia Experimental nem se viu reconhecida pela instituição universitária, nem tão pouco desempenhou um papel relevante na estruturação das práticas educativas. LANDSHEERE constata com amargura que, apesar ter sofrido um importante impulso quantitativo após a 2ª Guerra Mundial e apesar de se reconhecer a "importância da obra de Simon, Vaney, Pierron, etc., a pedagogia científica não encontrava lugar nas Universidade da Europa Ocidental: (...) só a psicologia

se vê reconhecer uma certa dignidade acadêmica." (LANDSHEERE, 1982, p.14), AVANZINI também realça que o estatuto universitário da pedagogia experimental estava longe de ser sólido e consistente; ele é precário, "marginal, definido pela via administrativa" (AVANZINI, 1987, p.29) e subordinado à influência intelectual reconhecida a alguns universitários.

Depois de realçar que a pedagogia experimental passou por três fases. uma, de natureza epistemológica, que "consistiu na determinação exacta do seu objecto, na elaboração dos seus métodos, na justificação teórica da investigação pedagógica e na demonstração da sua utilidade" (PLANCHARD, 1979, p.159), uma segunda constituída pelas investigações levadas a cabo que se desenvolveu "muito na Europa desde o fim da Guerra" (PLANCHARD, 1979, p.59), e uma terceira que se traduz na utilização dos resultados obtidos que conduz à organização racional da escola e à justificação pragmática da investigação, PLANCHARD reconhece que "este último aspecto ficou bastante limitado até hoje na maior parte das escolas europeias." (PLANCHARD, 1979, p. 159).

Para realçar a pouca influência da Pedagogia Experimental na estruturação das práticas educativas, GILLET apoia-se num estudo de Benjamim BLOOM realizado em 1966 onde se revela que, "dos 70 000 trabalhos de pesquisa realizados nos últimos 25 anos, apenas 70 tiveram alguma repercussão junto dos professores. (GILLET, 1987, p.205). Compreende-se, assim, que autores como LANDSHEERE ao mesmo tempo que propõem uma avaliação francamente optimista dos progressos do saber educacional assegurados por este modelo de cientificidade em educação, tenham de reconhecer que este pseudo progresso se "concretizou à margem dos professores que dele permaneceram ignorantes" (de LANDSHEERE, 1976, p.254).

Tendo-se experimentalizado para garantir uma cientificidade que assegurasse a sua neutralidade axiológica e tendo-se tecnocratizado para assegurar uma acção eficaz na transformação das práticas, a Pedagogia Experimental sofreu uma marginalização institucional ainda mais intensa que o Movimento da Educação Nova relativamente ao qual ele procurava afirmar-se como alternativa. Marginalizada dos circuitos de produção e de distribuição dos "saberes científicos" e marginalizada das instâncias materiais e simbólicas da estruturação das práticas e das políticas educativas, ela permaneceu apenas como um referente longínquo de um esforço de cientificização cujos efeitos mais visíveis foram a desvalorização incontrollada do educador, dos seus discursos e das suas práticas e um notável empobrecimento das ideias pedagógicas que o Movimento da Escola Nova tinha sido o principal impulsionador.

Tendo procurado constituir-se num sistema pericial que busca determinar tecnicamente as relações sociais da escolarização pressupondo que estas se estruturam apenas por critérios de eficácia, a Pedagogia Experimental não teve suficientemente em conta que, como realça GIDDENS, a confiança é uma condição imprescindível ao funcionamento destes sistemas e que esta "é criada socialmente e não dada pela natureza das coisas" (GIDDENS, 1995, p.27). Ao afirmar a certeza como condição de cientificidade e a oposição ao prático como condição de tecnicidade, a Pedagogia Experimental, não atendeu a que "nenhum saber, nas condições da modernidade, é saber no antigo sentido, onde saber é ter a certeza" (GIDDENS, 1995, p.27), nem a que no "caso da confiança em agentes humanos, a presunção de credibilidade implica a atribuição de integridade (...) ou de amor" (GIDDENS, 1995, p.27). Foi este amor e esta confiança no educador informado e no educando em formação que o Movimento da Educação Nova soube constituir como símbolo emblemático da escola.

Apesar da pedagogia experimental, a educação continuou a ser um terrível enigma. Como enigmas continuaram a ser as ambiguidades constituintes da própria cientificidade em educação.

## **2ºCapítulo: Centralidades e Periferias da Moderna Cientificidade Educativa num Contexto de Reforma e de Expansão dos Sistemas Educativos**

### **1 - Introdução**

Como já realçámos ao longo deste trabalho, o processo histórico da construção da cientificidade em educação está intimamente ligado à produção dos modernos Estados-Nação e ao importante papel que a escola desempenhou na *transformação das populações em nações* (HABERMAS, 1992, cit. por NÓVOA, 1995, p.27). Embora tivesse sido sensível às especificidades nacionais, este primeiro momento forte da construção da cientificidade em educação foi marcado por um conjunto de ambiguidades epistemológicas, resultantes, em parte, das dificuldades inerentes à construção de uma reflexão educativa que se distinguisse das abordagens filosóficas e morais até aí dominantes, bem como das dificuldades resultantes da transposição para o campo educativo do modelo de conceptualização das relações entre formações teóricas e formações práticas dominante das Ciências da Natureza que, como se sabe, constituía o único modelo de cientificidade disponível neste contexto sócio-epistemológico.

O segundo momento forte de construção da cientificidade educativa desenrola-se, por sua vez, num contexto de consolidação dos Estados-Nação e de generalização das modernas formas de definir o trabalho industrial. Ele é marcado por uma conflitualidade entre os projectos pedagógicos e os projectos epistemológicos protagonizados pela Pedagogia Experimental e pelas diferentes correntes que se integram no Movimento da Educação Nova e parece ter sido pautado pela preocupação de

integrar a abordagem científica dos fenómenos educativos na promessa positivista de construção de uma Ciência Unificada assegurada pela unificação dos procedimentos técnico-metodológicos adoptados.

Paradoxalmente, esta promessa nem contribuiu para a unificação da cientificidade em educação, nem permitiu esclarecer os fundamentos da conflitualidade que a caracterizou, nem tão pouco assegurou a superação das ambiguidades constituintes dessa cientificidade.

Para além de ter conduzido a uma desvalorização sem precedentes dos saberes educativos de que os educadores são portadores e produtores, o projecto de subordinação da cientificidade em educação aos procedimentos metodológicos das Ciências Experimentais, induziu uma hierarquização epistemológica e cognitiva dos diferentes "olhares disciplinares" sobre a educação em função da sua maior ou menor adequabilidade a critérios de verdade definidos pela utilização formal do método experimental.

O espírito "cientificista" e positivista que estruturou o debate então desenvolvido, não permitiu, por sua vez, compreender que a disputa entre o Movimento da Educação Nova e a Pedagogia Experimental anunciava, mesmo que implicitamente, a existência de um dualismo metodológico no campo da investigação educacional que, por não ter sido debatido no plano epistemológico, se exprimiu pela coexistência de modelos de cientificidade que se acusavam mutuamente de serem cientificamente deficitários. Com efeito, algumas das correntes do Movimento da Educação Nova, apesar das suas ambiguidades, parecem ser tributários de uma hermenêutica geral das ciências humanas e históricas que, segundo HABERMAS, se estruturam em torno de uma "intencionalidade prática que faz depender a sua eficácia social de uma compreensão da realidade transmitida pelos modernos sistemas de formação" (HABERMAS, 1987, p.97). A Pedagogia Experimental, pelo contrário, vincula-se

epistemologicamente a uma metodologia geral das ciências empírico-analíticas que procuram definir as regras e os artefactos para a acção de acordo com uma intencionalidade técnica cuja eficácia não depende da compreensão prévia do contexto onde se desenvolve a acção.

Ora, a existência e a persistência de projectos científicos que, embora se não reconheçam como tal, tendem a ser epistemologicamente divergentes, vai ser responsável pela produção de respostas, também elas divergentes e nem sempre explícitas, a algumas das ambiguidades constituintes da cientificidade em educação, a saber: a ambiguidade do conceito de ciência aplicada, as ambiguidades que resultam da necessidade de articular o individual e o social na acção e na reflexão educativa, e finalmente as ambiguidades resultantes das dificuldades de se proceder no campo educativo a uma definição prévia de um objecto empírico capaz de estruturar o debate entre as diferentes "démarches científicizantes" em educação.

Apesar de não ter sido um dos referentes no debate que marcou este momento da definição da cientificidade em educação, a noção de ciência aplicada, com todas as ambiguidades que comporta, não esteve ausente deste debate e foi, por vezes, utilizada como argumento determinante. Os experimentalistas, embora procurassem evitar o reconhecimento desta ambiguidade, estabeleceram uma separação rigorosa entre os fins e os meios da educação e fizeram exclusivamente destes últimos o objecto da ciência, no pressuposto de que sendo eles axiologicamente neutros, também o seria a ciência que os estuda, bem como a intencionalidade técnica que se supõe estruturar a utilização social dos saberes produzidos por esta ciência. Esquecendo-se que em educação os meios comportam sempre os fins, eles propuseram uma definição social da aplicação da ciência em educação em torno de uma racionalidade técnica cuja eficiência não dependeria das decisões axiológicas relacionadas com a definição dos fins da educação.

Por sua vez, as correntes do Movimento da Educação Nova que mais se aproximam metodologicamente da hermenêutica geral das ciências humanas e históricas, embora não tenham feito depender a sua neutralidade axiológica da separação entre meios e fins, preconizavam que as "leis do desenvolvimento" (individual e/ou social) são susceptíveis de serem aplicadas no campo educativo através de uma intencionalidade prática que faz do educador (in)formado e "autorizado" a mediação alternativa às regras e artefactos da acção valorizados pela racionalidade técnica. Apesar de associarem a noção de ciência aplicada à intencionalidade prática, a verdade é que não existe um consenso entre estas correntes no que diz respeito ao referente a privilegiar na construção das leis do desenvolvimento susceptíveis de fundamentarem a prática pedagógica; as perspectivas mais socializantes privilegiam o contexto sócio-histórico da vida das sociedades enquanto que as perspectivas mais psicologizantes fazem do contexto psicológico da vida dos indivíduos o referente privilegiado.

Finalmente, os projectos epistemológicos que procuram construir a cientificidade em educação no reconhecimento do carácter eminentemente aplicado das ciências da educação, utilizam de uma forma indiscriminada às noções de ciência aplicada sem explicitarem se se referem a uma noção de aplicação construída no registo da cognitividade ou a uma aplicação instrumental. É esta a posição defendida por Maurice DEBESSE numa conferência proferida no VI Congresso Internacional das Ciências da Educação onde procurava identificar os desafios que se colocavam às Ciências da Educação no início dos anos 70.

Preocupado em delimitar as vinculações institucionais e epistemológicas desejáveis para as Ciências da Educação na instituição universitária, este autor, depois de realçar que o carácter eminentemente plural destas Ciências da Educação não significa uma inferioridade epistemológica,

mas "sublinha apenas a sua dependência relativamente às ciências fundamentais" (DEBESSE, 1976, p.76), considera que no domínio da educação não existe oposição entre a *investigação fundamental* (isto é, a investigação que não busca explicitamente uma aplicação instrumental) e a *investigação aplicada* que procuraria explicitamente uma aplicação instrumental. "Isto é um falso problema, porque todas as ciências da educação, ao terem por domínio comum a educação na sua realidade complexa e concreta, são sempre, por definição, ciências aplicadas ou que desembocam em aplicações." (DEBESSE, 1976, p.76)

Embora admita, sem o explicitar, que as ciências da educação são ciências duplamente aplicadas, isto é, são ciências que se constroem na *aplicação cognitiva* das ciências fundamentais que se debruçam sobre a educação e na sua *aplicação instrumental* ao campo educativo, o autor assinala que as ciências da educação, embora tenham a mesma preocupação com a busca da verdade, não se encontram todas no mesmo estágio de desenvolvimento. "Isto depende das respectivas idades. Algumas são recentes e ainda hesitantes, outras são mais antigas e evoluídas" (DEBESSE, 1976, p.76). Ou seja, o reconhecimento do carácter eminentemente plural das ciências da educação, não impede DEBESSE de proceder a uma hierarquização epistemológica que, por se referenciar a um modelo dissimulado de cientificidade unificada, se desreferencializa dos modelos de cientificidade das ciências fundamentais de que elas seriam a aplicação cognitiva.

Por outro lado, o conceito de aplicação mantido na sua ambiguidade, é utilizado pelo autor como argumento contra o reconhecimento da cientificidade de um conjunto de correntes pedagógicas que são, em parte, "herdeiras" do Movimento da Escola Nova. A pedagogia institucional de Oury ou a pedagogia não directiva inspirada em Carl Rogers, apesar de poderem contribuir com a sua vitalidade para o

desenvolvimento da investigação educacional, apoiam-se, na opinião de DEBESSE, em "concepções juvenis que são ambiciosas e acarretam alguns excessos" (DEBESSE, 1976, p.75) e de tal como a psicoterapia, não são "Ciências da Educação propriamente ditas, (...) (embora se apoiem) naturalmente nestas ciências." (DEBESSE, 1976, p.73). Quando muito "fazem parte da *dinâmica* da investigação educacional, sem serem verdadeiras ciências" (DEBESSE, 1976, p.75), resultando o seu défice de cientificidade do facto de elas serem uma aplicação das "verdadeiras" ciências da educação que, como vimos, na opinião do autor, seriam ciências cognitiva e instrumentalmente aplicadas !!!

Mas, ao mesmo tempo que não assegurou a superação da ambiguidade da noção de ciência aplicada no campo educativo, este momento de construção da cientificidade também não contribuiu para a superação da dicotomia entre as referências individualizantes e sociologizantes a que a reflexão educativa recorre, por vezes, de uma forma indiscriminada sem conceptualizar as suas interdeterminações.

Ao fazer depender a possibilidade de construção da cientificidade em educação da delimitação rigorosa entre os meios e os fins, a Pedagogia Experimental anunciou a impossibilidade de se pensar "cientificamente" os fins da educação e afirmou-se como uma ciência dos meios axiologicamente neutra preocupada com a eficácia da acção individual dos agentes educativos. A sua vinculação privilegiada à Psicologia não deriva apenas da maior adequabilidade desta ramo do saber às exigências do método experimental, mas inscreve-se nesta separação entre meios e fins onde estes últimos só podem ser pensados no quadro da reflexões filosóficas ou no interior da Ciências Morais. Por sua vez, as correntes do Movimento da Educação Nova que postulavam a possibilidade de se pensar "cientificamente" a problemática dos fins da educação, ao pensá-los exclusivamente em torno dos conceitos de coesão e de

integração social, instituíram uma espécie de determinismo e de moral social que inibiu o reconhecimento da interdeterminação entre os meios e os fins. Os fins da educação constituíram o objecto privilegiado da História e da Sociologia da Educação, enquanto que os meios, autonomizados dos fins socialmente determinados, se instituíram como um objecto da Psicologia da Educação que era suposto pensá-los em torno de critérios de eficácia, no pressuposto que existiria uma congruência, *à priori*, entre a contribuição da educação para o desenvolvimento e a coesão social e a sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos. Também a perspectiva defendida por DEBESSE também postula uma separação rigorosa entre meios e fins pressupondo que as "ciências humanas apenas fornecem dados aos educadores (...) (deixando) intactas as referências éticas de qualquer educação digna deste nome" (DEBESSE, 1976, p.73), embora reconheçam às diferentes ciências da educação a legitimidade de reflectirem sobre os meios, fazem-no segundo o registo da cumulatividade que inibe que se pense o individual e o social nas suas interdeterminações. O aparecimento de uma sociologia crítica da educação, apesar de ter representado uma importante ruptura com as concepções optimistas e funcionalistas da educação, não induziu uma mudança significativa na situação que temos vindo a descrever. A sociologia continuou a debruçar-se sobre os fins da educação embora se preocupasse também com a denúncia da incapacidade do sistema os realizar, e deixou ao cargo da Psicologia da Educação a abordagem científica dos meios, ou seja, a fundamentação científica da tecnologias educativas.

Até ao início da década de 70, a cisão do pedagógico em meios e fins já preconizada um século antes por H. MARION como condição imprescindível da cientificidade em educação, exprimiu-se nesta divisão do trabalho de investigação entre a Psicologia e a Sociologia da Educação. A conflitualidade entre as escolas psicológicas e

sociológicas no campo da educação, bem como a conflitualidade que se desenvolveu no interior de cada uma destas escolas – que seria estimulante se resultasse de um confronto entre olhares diferentes produzidos sobre um mesmo objecto – tendo sido, em parte, resultante de uma divisão e distribuição de um objecto por diferentes matrizes e escolas científicas, não contribuiu para que se reconhecesse a terceira ambiguidade constituinte da cientificidade em educação, a saber: as dificuldades com que neste domínio nos confrontamos para definir um objecto prévio à construção da própria "démarche científica". A reflexão educativa cientificamente instrumentada, na tentativa de se aproximar metodologicamente das ciências da natureza e de escapar a esta ambiguidade, procurou "cada vez mais circunscrever e delimitar o objecto de pesquisa" (ATLAN, 1994, p.177), levando-a a uma desagregação e estreitamento do campo de investigação que segundo CHOMSKY se faz à custa "de uma redução do seu assunto de estudo e de uma concentração em problemas relativamente periféricos." (CHOMSKY citado por ATLAN, 1994, p.183).

Dir-se-ia, portanto, que, apesar da riqueza das ideias produzidas pelo Movimento da Educação Nova este segundo momento de construção da cientificidade em educação herda as mesmas ambiguidades epistemológicas do período que o precedeu. A ocultação desta herança produz-se num contexto histórico que, embora seja marcado por um intenso movimento intrínseco à "comunidade científica" visando a cientificização dos procedimentos accionados, se caracteriza por uma consolidação dos sistemas educativos herdados do início do século, responsável pela "gramática educativa" que aí se produziu. Se tivermos, com efeito, em conta que as questões centrais que se colocavam aos sistemas educativos até ao final da década de 60, eram conceptualizadas em torno da problemática da contribuição da educação para o desenvolvimento económico e social e para a construção de uma democracia, facilmente se

compreende que, a eventual divergência entre as subjectividades educativas associadas às diferentes correntes que, no campo científico, disputam a primazia pela definição da cientificidade em educação, sejam variações produzidas no interior de uma mesma gramática educativa e, portanto, socialmente adequadas.

As condições simbólicas e institucionais responsáveis pela relativa "periferialização" da cientificidade em educação relativamente às instâncias que asseguram a produção e reprodução alargada dos "saberes científicos" e a sua apropriação social foram, no entanto, profundamente abaladas com a crise que se instalou nos sistemas educativos ocidentais no final dos anos 60.

As Reformas Educativas então implementadas, para além de terem sido responsáveis pela revalorização do papel da cientificidade em educação na formulação das políticas e na estruturação das práticas educativas, contribuíram também para uma complexificação dos mecanismos onde se define a sua legitimidade científica e, por uma valorização, por vezes, incontrolada de uma eficácia instrumental nem sempre compatível com um ideal de cientificidade construído na neutralidade axiológica.

Na realidade, a implementação de Centros de Investigação e Desenvolvimento e o reforço da figura do *expert* em educação a eles associada, não se limitaram a criar condições sócio-institucionais mais favoráveis à apropriação social alargada da cientificidade em educação, mas interferiram na definição dos próprios critérios que legitimam essa cientificidade. Por um lado, a racionalidade estruturante da definição destes critérios deixou de se definir exclusivamente pela conformidade a um modelo epistemológico pré-estabelecido, para passar também a ser construída em torno de critérios de eficácia cujo controlo escapava á própria "comunidade científica"; o espaço social onde se definia a legitimidade científica da cientificidade

em educação "deslocou-se", por isso, dos espaços onde ela se produz e recria para os espaços onde se realiza a sua apropriação social. Por outro lado, a revalorização sócio-institucional da figura do expert em educação não resultou apenas da revalorização dos dispositivos sócio-institucionais capazes de assegurarem uma relação mais eficiente entre as formações teóricas e as formações práticas; o expert não é, com efeito, apenas um mediador entre os saberes teóricos e os saberes práticos., mas tende a afirmar-se como um produtor de saberes específicos tendencialmente legitimadores dos saberes que eles são supostos mediar que, como realça Lucie TANGUY tendem a escapar à crítica por poderem fazer prevalecer sempre "uma das duas funções que cumprem simultaneamente na expertise: ajudar à decisão, guiar as políticas e instruir a sociedade." (TANGUY, 1995, p.472).

O projecto de construir a cientificidade em educação na sua neutralidade axiológica e unificação metodológica, ao mesmo tempo que sofre a erosão da institucionalização de mecanismos de legitimação onde o "sucesso técnico de domínio do mundo material (construído ao mesmo tempo que é dominado, e tanto melhor dominado quanto melhor construído) (tende a constituir) a prova de verdade do método científico" (ATLAN, 1994, p.180), sofre também a erosão resultante do reforço da sua conflitualidade interna cada vez mais "visível" em consequência da sua integração mais ou menos segura na instituição universitária.

Na realidade, a crise dos anos 60 não foi apenas responsável pelo reconhecimento sócio-institucional da importância da cientificidade em educação na estruturação das práticas educativas, mas implicou também o reconhecimento da sua relevância científica por parte da instituição universitária.

Em França, como reconhece Gaston MIALLET, a entrada da cientificidade em educação na instituição universitária

fez-se pela porta crise. A crise de Maio de 68 não foi estranha à tomada de consciência da importância da cientificidade em educação "e do papel que ela tinha de desempenhar na sociedade contemporânea" (MIALLARET, 1980, p.90) e ao conseqüente reconhecimento por parte da instituição universitária de uma capacidade de produzir saberes relativamente autónomos e capazes de conduzirem à concessão de graus académicos em Ciências da Educação, e já não em Pedagogia ou Ensino.

Ora, este reconhecimento institucional nem resultou de um reconhecimento da "maturidade epistemológica" da cientificidade em educação, nem tão pouco contribuiu para que ela se tivesse consolidado em torno da aceitação do paradigma dominante na instituição universitária. Gaston MIALLARET reconhece que, neste período, o "ensino ministrado foi diferentes de centro para centro (...) e os especialistas, segundo as sua competências, puderam desenvolver este ou aquele domínio das Ciências da Educação em perspectivas diferentes (...)" (MIALLARET, 1980, p.20). Também DEBESSE na conferência a que temos feito referência dá conta da conflitualidade interna à "comunidade científica" e, embora a pretenda minimizar reconhecendo o carácter pluridisciplinar da cientificidade em educação, é forçado a definir vários níveis de cientificidade e a "marginalizar" algumas das correntes que mais se afastavam de um ideal de ciência conforme ao da instituição universitária.

Sendo considerada por alguns autores como um reflexo e uma confirmação do carácter pré-paradigmático da cientificidade em educação e, para outros, como uma manifestação de originalidade e vitalidade, este confronto de perspectivas, correntes e projectos, agora institucionalizado como uma confronto "escolas científicas" reconhecidas na instituição universitária, não se limitou, no entanto, a reproduzir a conflitualidade latente entre as

diferentes matrizes disciplinares que se debruçam sobre a educação.

Ainda na década de 60 assiste-se, com efeito, ao desenvolvimento de um conjunto de práticas de investigação originais no campo da educação, oriundas de matrizes disciplinares diversificadas e mais ou menos marginalizadas no campo das ciências sociais e humanas (psicanálise, psicologia social, psicossociologia dos pequenos grupos, etc.), que além de procurarem explicitamente articular-se com um trabalho de intervenção, não se limitaram, a debruçar-se sobre um objecto empírico, que por se situar na "interface" entre o macro e o micro-educativo, tendia a questionar a tradicional divisão epistemológica do trabalho de investigação entre a Psicologia e a Sociologia da educação.

Os trabalhos de investigação e de intervenção educativa desenvolvidas pelas correntes tributárias da "Escola de Palo Alto", ou aqueles que se estruturam em torno das correntes da Análise Institucional, da Sócio-Psicanálise Institucional ou da Intervenção Psicanalítica nos pequenos grupos, bem como aqueles que são originários da Etenometodologia ou da Nova Sociologia da Educação, não se limitam, de facto, a alargar o "campo empírico" da cientificidade em educação, mas contribuíram para a interpelarem.

A reutilização sistemática e regular de instrumentos conceptuais em domínios que não são os domínios tradicionais de reflexão das matrizes disciplinares onde se construíram estes instrumentos e, o conseqüente o reconhecimento da existência de uma autonomia relativa entre o objecto teórico e o objecto empírico, contribuiu para uma crítica ao modelo positivista como referente privilegiado da construção da cientificidade em educação.

Por outro lado, a ênfase atribuída à articulação da investigação com a intervenção e a formação, bem como a

reflexão desenvolvida em torno desta articulação, foi imprescindível para a reconceptualização das relações entre os saberes teóricos e os saberes práticos, tradicionalmente estruturada em torno de uma racionalidade técnica que fazia dos segundos uma mera aplicação dos primeiros.

Finalmente, o importante papel epistemológico que estas correntes atribuem aos discursos que os actores produzem sobre as suas práticas como dimensões estruturantes de uma acção social globalizante, contribuiu para o reconhecimento dos limites quer da causalidade estrutural dominante na sociologia da educação, quer da causalidade linear dominante na Psicologia da Educação.

Interessa, por isso, que nos debrucemos mais detalhadamente sobre este movimento plural com o intuito de restituirmos a sua contribuição para a renovação epistemológica da cientificidade em educação e de contribuirmos para a compreensão da sua inserção nas matrizes disciplinares e nos movimentos pedagógicos em que se apoiam as diferentes correntes que o integram.

A opção que tomarmos em centrar o nosso "olhar" nas peripécias teórico-metodológicas que marcaram as relações que os "discursos" psicanalítico, psicossociológico e sociológicos estabeleceram com o campo educativo, procurando sempre que possível situarmo-nos do "exterior dos discursos" para os questionarmos do "interior do campo educativo" para cuja construção eles contribuíam ao procurar esclarecê-lo, define os limites da nossa abordagem.

Em primeiro lugar, a análise dos "discursos" psicanalítico, psicossociológico e sociológico não é uma análise da psicanálise, da psicossociologia ou da sociologia em educação produzida, respectivamente, por um "psicanalista", por um psicossociólogo ou por um sociólogo. Não procuraremos enaltecer as potencialidades cognitivas ou os contributos epistemológicos destas disciplinas, mas

antes discernir "espaços de convergência e de divergência" num trabalho de "bricolage" que se referencia mais às determinantes específicas do campo educativo do que às determinantes teórico-metodológicas específicas a cada uma das áreas disciplinares.

Em segundo lugar, esta análise não tem o intuito de fazer um inventário do contributo destes "discursos" para as Ciências da Educação. Debruçar-nos-emos mais sobre os problemas que eles levantam do que sobre as soluções que eles preconizam.

Finalmente, a opção por nos debruçarmos sobre estes discursos não implica que não se reconheça pertinência a outros discursos científicos sobre a educação. Esta opção resulta antes do reconhecimento da influência que estes discursos tiveram na produção de "instabilidades epistemológica" na cientificidade em educação, e não supõe qualquer juízo de valor sobre a consistência cognitiva das suas contribuições para o (re)conhecimento do campo educativo.

## **2 - O "discurso psicanalítico" em educação: da psicologia dos afectos à Sócio-Psicanálise institucional**

Considerada já em 1926 por Georges POLITZER como uma alternativa consistente a uma Psicologia da *terceira pessoa* que perdeu o sentido do sujeito que se propunha estudar para o definir como um "*simplex centro funcional*" (POLITZER, 1968 red.1926, p.52) e que, por isso, substituiu "o drama pessoal pelo drama impessoal, o drama onde o actor é um indivíduo concreto, onde ele é uma realidade, por um drama onde os figurantes são criaturas mitológicas, (...) (afirmando) que o drama impessoal, o verdadeiro, explica o drama pessoal que só é aparente" (POLITZER, 1968 red.1926, p. 52), a Psicanálise tem sido o centro de numerosas controvérsias no domínio das Ciências Sociais e Humanas.

Para além de reconhecer que a Psicanálise se aproxima o mais possível do exercício de uma "função crítica (...) (que deverá ser) intrínseca a todas as ciências humanas" (FOUCAULT, 1981, p.391), Michel FOUCAULT considera que ela revela que a trajectória destas ciências não se confunde com a das ciências da observação e "só pode ser feita do interior de uma prática onde o que está em causa não é apenas o conhecimento que se tem do homem, mas o próprio homem: o homem que convive com sua morte, que age no seu sofrimento, o homem que é o desejo que perdeu o seu objecto e que é linguagem através da qual se articula silenciosamente." (FOUCAULT, 1981, p.393). Para este autor a constituição de um discurso susceptível de levantar os problemas mais importantes que se colocam ao homem, passa pela construção de um campo comum à Psicanálise e à Etnologia que transitando "de uma à outra, sem descontinuidade, (pode assegurar) a dupla articulação da história dos indivíduos com o inconsciente das culturas e

da historicidade destas com o inconsciente dos indivíduos (...)." (FOUCAULT, 1981, p.396)

Jürgen HABERMAS, põe em realce a atitude epistemológica da Psicanálise que ele considera poder pré-figurar o "único modelo tangível de uma ciência que recorre metodicamente à auto-reflexão" (HABERMAS, 1976, p.247) e poder sustentar numa intencionalidade emancipatória imprescindível à construção de uma ciência social crítica.

Louis ALTHUSSER, por sua vez, reconhece que Freud tinha razão quando, por vezes, comparava as repercussões da Psicanálise à agitação provocada pela revolução coperniana. "A partir de Copérnico, sabemos que a terra não é o centro do universo. A partir de Marx, sabemos que o sujeito humano, o ego económico, político ou filosófico não é o centro da história – contra os filósofos do Iluminismo e contra Hegel, sabemos que a história não tem centro, mas possui uma estrutura que só tem centro no menosprezo (ou desconhecimento) ideológico. Freud revela-nos, por sua vez, que o sujeito real, o indivíduo na sua essência singular, não tem a forma de um ego, centrado no Eu, na consciência ou na existência – seja ela a existência do para si, do corpo-peculiar, ou do comportamento – que o sujeito humano é descentrado, constituído por uma estrutura que também não tem centro a não ser no desconhecimento imaginário do Eu, isto é, nas formações ideológicas onde ele se reconhece." (ALTHUSSER, 1969 red.1993, p.47).

Esta valorização da Psicanálise e dos seus contributos teóricos, metodológicos e epistemológicos para o conhecimento e reconhecimento do homem e para a estruturação das ciências que o estudam, contrasta com as posições defendidas por outros autores que, como Karl POPPER, além de não lhe reconhecerem um estatuto científico, consideram-na como uma metafísica especulativa que se aproxima mais "do atomismo anterior a Demócrito – ou talvez das Histórias do Olimpo que Homero reuniu – do que

da natureza de uma ciência testável." (POPPER, 1983, in CARRILHO, 1991, p.227).

Apesar destas controvérsias, cujos contornos apelaria para uma análise mais detalhada que não cabe no âmbito deste trabalho, a verdade é que a Psicanálise existe. Apesar de POPPER e dos positivistas ela continua a ser um referente importante na compreensão dos dramas individuais e dos inconscientes colectivos quer como ramo do saber, quer como terapêutica individual quer ainda como referente ao desenvolvimento de dispositivos de intervenção institucional. Apesar das potencialidades epistemológicas, cognitivas e terapêuticas que lhe são reconhecidas por POLITZER, FOUCAULT, HABERMAS ou ALTHUSSER, entre outros, a Psicanálise continua a conviver com tendências para a sua marginalização científica e para uma periferialização do campo da Psicologia clínica ou da Psiquiatria, onde o seu inegável sucesso terapêutico não impediu que ela fosse, por vezes, integrada no campo, sempre difuso, onde convivem as medicinas paralelas com as técnicas de curandeiros, a magia ou a religião.

Henri ATLAN depois de reconhecer que a Psicanálise ocupa um lugar impar na "busca da unidade entre uma verdadeira crítica desmistificadora (verdadeira porque científica e desmistificadora) e algo (um discurso, uma prática) que nos diz respeito enquanto seres humanos" (ATLAN, 1994, p.184) afirma que a ambiguidade da Psicanálise enquanto ciência, ou melhor, a sua ambiguidade enquanto ciência positiva, foi-lhe particularmente fecunda. Foi, com efeito, a gestão desta ambiguidade fecunda que incitou a Psicanálise a "continuar a reivindicar um carácter científico, criando novos conceitos (...) (que, embora, por vezes, se) tenham vindo a revelar bastardos do ponto de vista da evolução das ciências (...) permitiram à disciplina continuar a desenvolver-se ao abrigo, se me permitem que o diga, desta ambiguidade." (ATLAN, 1994, p.194). Foi também, esta ambiguidade que possibilitou que

não se tivessem abandonado os aspectos mais contestáveis da Psicanálise "do ponto de vista desta ciência do século XIX e do primeiro quartel do século XX que, surgem, hoje, como os mais interessantes e os mais ricos (...)." (ATLAN, 1994, p.193).

As controvérsias que se desenvolveram em torno do seu estatuto epistemológico, o facto de não existir uma relação directa entre uma cientificidade reconhecida e um correspondente reconhecimento da pertinência dos seus contributos, bem como os propósitos que atribuímos à nossa reflexão, aconselham a que a análise (retrospectiva e prospectiva) das relações que a Psicanálise estabeleceu com o campo educativo, não procure tanto de restituir o conteúdo das suas contribuições científicas para a elucidação dos enigmas educativos, mas incida mais sobre as suas ambiguidades e ambivalências, sobre a originalidade dos problemas identificados, sobre as metodologias de investigação e de intervenção, em suma, mais do que restituir as soluções, esta reflexão deve permitir restituir os modos de construção dos problemas, os enigmas, os desafios que a Psicanálise coloca ao campo educativos e à sua cientifização

Foi, aliás, este o sentido global das relações entre a Psicanálise e a Educação. Elas foram, na realidade, sempre marcadas pela ambiguidade e, quando, pontualmente, puderam ser conceptualizadas no registo da aplicação cognitiva - aplicação de um ramo do saber mais ou menos estabilizado a um domínio da vida social diferente daquele que esteve na sua origem - ou no registo da aplicação instrumental - aplicação de um saber mais ou menos constituído da produção de artefactos ou regras normativas para a acção -, essas relações saldaram-se sempre num empobrecimento das potencialidades da Psicanálise e/ou numa simplificação dos complexos desafios colocados ao campo educativo.

As preocupações demonstradas pela Psicanálise com o campo educativo são expressas pelo próprio Freud nos anos 20 quando atribui à educação "psicanaliticamente esclarecida" um importante papel na profilaxia individual da nevroses e no desenvolvimento de procedimentos que fossem capazes de assegurar que as energias vitais fossem "conduzidas para o bom caminho." (FREUD, cit. por FILLOUX, 1987, p.70).

Na primeira metade dos anos 20, as relações entre a Psicanálise e a educação foram marcadas por esta perspectiva profiláctica e por um apoio, por vezes ambíguo ao Movimento da Educação Nova.

Hans ZULLIGER, o autor do trabalho mais importante que, neste contexto, foi produzido pelo movimento psicanalítico sobre a problemática educativa, admite que, apesar de não serem estritamente analíticos, os chamados "métodos novos" poderiam ser enriquecidos e aprofundados pela perspectiva psicanalítica.

Ao fornecer "um apoio da ciência a dois princípios que todos os educadores puseram instintivamente em prática: deixar as crianças afirmarem-se (...) e amar as crianças" (BOVET cit. por FILLOUX, 1987, p.72), a Psicanálise procura relacionar-se com o campo educativo transformando-se numa Psicologia do Desenvolvimento Afectivo da Criança que se dirige aos educadores e mantém intactos os fundamentos sócio-institucionais da instituição escolar.

O estabelecimento de uma distinção clara entre a situação pedagógica e a situação analítica, o apelo para que o educador tenha uma (in)formação analítica que lhe permita, segundo as palavras do próprio FREUD, "dispensar à criança a justa medida do amor, conservando ao mesmo tempo uma parte eficaz de autoridade" (FREUD cit. por FILLOUX, 1987, p.76), o reconhecimento de que a acção educativa para que possa "cumprir o máximo e prejudicar o mínimo" (FREUD cit. por FILLOUX, 1987, p.75) deve "ensinar à criança a

dominar os seus instintos" (FREUD cit. por FILLOUX, 1987, p.75), constituem algumas das "contribuições" mais visíveis desta transformação da Psicanálise numa Psicologia do Desenvolvimento Afectivo da Criança e do seu relacionamento positivo o campo educativo segundo uma intencionalidade prática onde o educador "psicanaliticamente (in)formado" desempenha um papel central.

O contributo da Psicanálise na construção e "naturalização" das modernas "individualidades educativas" faz-se, assim, à custa de uma transfiguração que a leva a substituir o drama pessoal pelo drama impessoal - para retomarmos as palavras de POLITZER - e a transformar a auto-reflexão - cuja possibilidade ela anuncia, segundo HABERMAS - pela compreensão das leis do desenvolvimento afectivo, transmitidas ao educador. Dir-se-ia, portanto, que, as modalidades através das quais a Psicanálise procura, neste início dos anos 20, aplicar-se à educação altera a própria Psicanálise sem ser alterante do campo onde ela se vai aplicar cognitivamente: ela não põe em causa as "subjectividades educativas" produzidas pela modernidade, nomeadamente aquelas que são tributárias das correntes do Movimento da Escola Nova mais sensíveis ao problema da construção de uma "autoridade social" para o educador.

A partir da segunda metade dos anos 20 e até finais dos anos 30, com a publicação da Revista de Pedagogia Psicanalítica, as relações da Psicanálise com a educação adquiriram uma maior regularidade e sistematicidade, sem que se tivesse assistido a um abandono desta orientação geral.

Segundo Jean Claude FILLOUX, podem-se distinguir dois períodos na vida desta revista. A divulgação dos conhecimentos e dos métodos da Psicanálise e a denúncia dos "erros educativos tanto das famílias, como das escolas, como os que são imputáveis às carências (de formação) dos

professores" (FILLOUX, 1987, p.78), constituem as preocupações centrais e exclusivas do primeiro período que vai de 1926 a 1931. No segundo período esboça-se um deslocamento do "interesse pela psicologia da criança para um interesse crescente pela psicologia do pedagogo (...) (e pela necessidade de se proceder à) exploração analítica do educador e do seu projecto educativo." (FILLOUX, 1987, p.78).

Apesar de sugerir a possibilidade e a necessidade de se proceder a uma escuta analítica e crítica do campo pedagógico, reconhecendo a existência de um "drama pessoal" num dos seus principais protagonistas que, institucionalmente, é suposto escapar a qualquer espécie de "drama pessoal", esta segunda perspectiva analítica esboçada no início da década de 30 não teve a continuidade desejável no "discurso psicanalítico em educação".

Depois da 2<sup>a</sup> Guerra Mundial assiste-se, com efeito, ao regresso das preocupações relacionadas com a divulgação de um saber psicanalítico capaz de contribuir para um conhecimento mais aprofundado das leis do "desenvolvimento da personalidade da criança" e, de fundamentar a elaboração de atitudes ou métodos educativos destinados a favorecer o processo de aprendizagem ou a ajudar as crianças com dificuldades escolares.

Reflectindo de qualquer forma a conflitualidade, nem sempre explicitada, como vimos, entre a valorização do papel dos saberes científicos na construção de tecnologias de acção, tal como é preconizado pelas perspectivas mais experimentalistas, e a valorização do papel destes saberes na transmissão de uma compreensão das leis do desenvolvimento humano capaz de fundamentar uma prática educativa mais informada, a Psicanálise afirmou-se, neste período, quer como um saber preocupado em ditar normas para acção educativa quer como um saber capaz de assegurar uma melhor compreensão desta acção para a tornar mais eficaz.

Em ambos os casos, a Psicanálise não questiona a organização institucional do campo educativo, abdicando das suas potencialidades críticas, ou seja, ao ser aplicada instrumental ou cognitivamente à educação, a Psicanálise altera-se para não ser alterante do campo onde se aplica.

Esta tendência para se deixar instrumentalizar tendo em vista assegurar uma aplicação mais eficaz no campo educativo, na ilusão de que desta forma poderia melhor instrumentar este campo, persiste quase até ao final dos 30 gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial, num contexto educativo onde o modelo escolar herdado da criação do modernos Estados-Nação sofreu uma expansão sem precedentes.

O projecto de aplicar instrumentalmente as "ideias psicanalíticas" à educação para construir uma *pedagogia curativa* capaz de intervir eficazmente junto dos "alunos difíceis" para facilitar a sua integração escolar é retomado nos trabalhos que André BERGE e Georges MAUCO desenvolvem no Centro Psico-pedagógico Claude Bernard criado em 1946. Por sua vez, o projecto de aplicar a Psicanálise à educação para definir os métodos educativos e pedagógicos psicanaliticamente mais pertinentes e intervir na formação dos educadores, é desenvolvido por Charles BAUDOUIN, Heiring MENG e W. J. SCHARAMM. O primeiro, considera ser importante que os professores sejam analisados para que possam compreender melhor "as componentes inconscientes da sua relação com as crianças (...) (e formula) os princípios directores de uma pedagogia psicanalítica, a saber: mobilização da energia, equilíbrio entre a liberdade e o constrangimento (...) acções destinadas a favorecer as sublimações (nomeadamente das actividades artísticas), atribuição de um papel positivo ao sonho e à imaginação (...)." (FILLOUX, 1987, p.81). Por sua vez, Heiring MENG revela uma particular preocupação com a "higiene mental" do educador de forma a que a gestão do equilíbrio entre a liberdade e o constrangimento não venha

a ser perturbada com os desejos sadomasoquistas que estão sempre presentes na administração das punições e dos castigos escolares. A "higiene mental" do educador constitui também a preocupação central de W. J. SCHARAMM que propõe mesmo uma *tipologia psicanalítica do educador* consoante na sua personalidade predominam as características típicas da personalidades anal ou obcessional, da personalidade fálica ou histérica, da personalidade oral ou depressiva, ou da personalidade narcísica, conforme as palavras dos próprio SCHARAMM.

Dando uma ênfase maior à sua intervenção na formação de professores ou à construção de "tecnologias educativas", as correntes psicanalíticas que se estruturaram no campo educativo, num contexto onde a preocupação central era a de assegurar a sua expansão, têm em comum o facto de apenas promoverem uma reflexão sobre as dimensões inter-individuais de uma acção educativa "naturalizada" que só admite correcções nas suas "margens": junto dos alunos "anormais" que não se integram na ordem educativa vigente ou junto de professores que se afastam da "normalidade profissional".

Apesar de terem sugerido alguns problemas inéditos e desenvolvido uma reflexão teórica com alguma originalidade e complexidade, os discursos que, neste contexto, a Psicanálise produziu sobre a educação foram sempre discursos ambíguos e paradoxais: ambíguos no seu conteúdo e na incapacidade de se reconhecerem nessa ambiguidade e, paradoxais, por que produziram efeitos paradoxais que ocultavam para se afirmarem como discursos positivos, prescritivos e impermeáveis à interpelação crítica.

Na realidade, embora se tenha autonomizado pontualmente dos conceitos psico-pedagógicos que se afirmavam como uma alternativa às teorias educativas dominantes para se constituir numa alternativa à alternativa, a "ideia psicanalítica em educação" viveu

sempre numa situação paradoxal. Como realçam BIGEAULT e TERRIER, quanto mais esta ideia se clarificou e "foi pensada no seu quadro teórico de referência, tanto menos a sua aplicação pedagógica se inspirou no modelo de cura analítica." (BIGEAULT e TERRIER, 1978, p.41). Por sua vez, quando esta ideia se dissolveu numa teoria sincrética, diluindo as relações com o seu quadro teórico de referência para se permeabilizar as determinantes específicas do campo educativo "mais os seus modelos operatórios se inspiraram na experiência da Psicanálise" (BIGEAULT e TERRIER, 1978, p.41).

Para além de se ter confrontado com esta relação paradoxal entre a "ideia" e o "acto", ou entre a "teoria" e "experiência da teoria" que parecem excluir-se mutuamente, o projecto de aplicar a Psicanálise à educação desenvolveu sempre um conjunto de ambiguidades suplementares - ético-políticas, teóricas e epistemológicas - que nem foram reconhecidas como tal, nem encontram uma solução consistente no interior do "discurso científico" da Psicanálise entendida como um conjunto de saberes constituídos.

Assim, o reconhecimento consensual de que a educação profiláctica de inspiração psicanalítica deve assegurar a gestão equilibrada do princípio do prazer e do princípio da realidade, não obistou a que, no interior do movimento psicanalítico em educação, se tivessem estruturado um conjunto de correntes contraditórias que, aceitando este reconhecimento, não atribuem a mesma ênfase aos dois princípios cujo equilíbrio era necessário equilibrar. É, com efeito, em nome deste equilíbrio que Bruno BETTLHEIM se afirma como um crítico incondicional das pedagogias activas, enquanto que, JASMIM encontra na gestão deste mesmo equilíbrio os motivos que o levam a defender as pedagogias que favorecem a livre expressão da criança e da sua libido, com a mesma convicção com que Bruno BETTLHEIM as critica. Tanto JASMIM como BETTLHEIM são capazes de

fundamentar as suas opções pedagógicas que os afastam do ponto de vista político e ético, na aplicação de um discurso científico que os une.

Dir-se-ia, portanto, que o destino social de um discurso psicanalítico que, no campo educativo, se afirma como um conjunto de "saberes positivos", é influenciado mais pela estrutura do campo onde ele se aplica e pelas opções daqueles que o aplicam, do que pela estrutura de um saber a aplicar que parece mais vocacionado para definir os contornos e inventar problemas originais, do que em fornecer respostas e soluções.

Ora, esta "incapacidade" intrínseca à Psicanálise para produzir um saber capaz de fundamentar prescrições normativas que transcendam aqueles que as produzem referenciando-os a um saber que os transcende, é reveladora de um segundo tipo de ambiguidades que incidem sobre a definição social da intencionalidade que estrutura esta aplicação.

No contexto histórico da consolidação e desenvolvimento dos modernos sistemas educativos, a aplicação da Psicanálise à educação parece, de facto, ter produzido um efeito de naturalização destes sistemas sem que este efeito de naturalização estivesse inscrito, ou fosse intrínseco ao saber psicanalítico. Sem termos a preocupação da exaustividade e a título meramente exemplificativo, interessava fazer uma referência breve a dois dos domínios onde este efeito naturalizador é mais visível. O primeiro domínio diz respeito à distinção entre o normal e o patológico que, sendo teoricamente rejeitada pela Psicanálise, é por ela institucionalizada quando aplicada ao campo educativo. A tendência para que a intervenção da Psicanálise ao campo educativo se limite aos domínios da educação especial e ao apoio aos alunos com dificuldades escolares, não só subentende esta distinção entre o normal e o patológico, como contribui para a

naturalização de modalidades historicamente datadas e sociologicamente contextualizadas de se pensar e praticar a educação. Ao contribuir, por outro lado, para a ocultação do papel transformador do conflito intra-psíquico que a Psicanálise ajudou a desocultar, esta distinção contribuiu também para uma aceitação acrítica das teses da "harmonia educativa" que legitimam uma relação pedagógica que, embora se possa inscrever conflitualmente numa trajectória de desenvolvimento pessoal, é tendencialmente um garante de um desenvolvimento harmonioso já que assegura a inevitável libertação dos indivíduos relativamente aos "objectos parentais"; a relação educativa deixa de ser socialmente construída para se transformar em relação "natural" e imprescindível ao desenvolvimento "natural" dos indivíduos. Esta "naturalização" da escola é, por outro, lado reforçada pela própria definição que a Psicanálise construiu da relação educativa. Ela é sempre definida como uma relação interpessoal, dual que se desenvolve entre duas individualidades que diferem no seu nível etário - o adulto e a criança -, que não são investidas do papel institucional de professor e de aluno, nem tão pouco as suas relações são mediatizadas por um saber socialmente construído que as estrutura e constitui, mesmo, o pretexto para o seu desenvolvimento. Ao transformar o professor num adulto e o aluno numa criança, ao transformar a escola num sistema de relações duais, este discurso psicanalítico em educação acabou por "ocultar" a escola e a própria especificidade da educação para melhor as glorificar.

Mas, a aplicação da Psicanálise à educação, confrontou-se também com um conjunto de ambiguidades epistemológicas resultantes, em parte, da irreduzibilidade entre o estatuto epistemológico do analítico e o estatuto sociológico do pedagógico.

Na realidade, uma das características epistemológicas mais relevantes da Psicanálise reside na íntima relação que ela estabelece entre o saber e o contexto sócio-

institucional da sua produção: o saber analítico é um saber singular, contextualizado e produzido na situação de cura analítica que, por visar contribuir para que o analisado se reconheça na sua singularidade, dificilmente convive com uma transposição "incontrolada" para contextos diferentes dos da sua produção. Quando é apropriada como um conjunto de saberes constituídos, suficientemente gerais e positivos para poderem ser aplicados num domínio bem delimitado de fenómenos, a Psicanálise, como vimos, não se constitui numa matriz de referência para a resolução de problemas, podendo apenas contribuir para os definir de uma forma mais pertinente. A tentativa de transformar o saber analítico numa teoria do desenvolvimento individual ou numa teoria do desenvolvimento afectivo, ensinável aos educadores ou transmutável em tecnologias de acção educativa, saldou-se no seu abastardamento epistemológico e na sua marginalização praxeológica. Ao integrar-se nos programas de formação de professores, a Psicanálise, transmutada numa Teoria do Desenvolvimento Afectivo, inseriu-se num espaço concorrencial com a Psicologia que foi indutora de tendências para que ela afirmasse as suas virtualidades ortopédicas em detrimento das suas potencialidades transformadoras e procurasse ser reconhecida na sua conformidade a uma matriz científica que a tende a transformar numa biologia dos afectos e da sexualidade. Por sua vez, o projecto de construção de tecnologias da acção educativa baseados num saber analítico prescritivo, arrastou a Psicanálise para as margens dos sistemas educativos onde ela foi reconhecida como fonte inspiradora dos métodos de uma pedagogia marginal que se destinava aos marginalizados de um sistema que, por ter sido capaz de circunscrever as suas marginalidades foi imune a qualquer "perturbação" produzida na sua periferia.

Periferalizado nos espaços de marginalização do sistema e conformado com esta periferialidade, marginalizado de alguns dos fundamentos teóricos e

epistemológicos da prática científica de que ele se reivindicava, o discurso psicanalítico em educação que até meados dos anos 60 foi capaz de "conviver" com estas ambiguidades cuja ocultação era transformada numa vantagem acrescida foi abalado pela crise que abalou a própria educação nos finais da década de 60. Confrontado com um campo de aplicação que já não era susceptível de ser analiticamente decomposto em domínios empíricos delimitados e autónomos, cujas fronteiras delimitavam os "objectos empíricos" das diferentes matrizes disciplinares que adoptaram a educação como objecto de estudo, o "discurso psicanalítico em educação" sofreu um processo de des-estruturação isomorfo ao da própria des-estruturação do campo educativo: implicou-se ética e politicamente, procurou intervir na re-estruturação do campo onde se aplicava, perdeu a "arrogância" cognitiva com que tinha pautado a sua intervenção, permeabilizou-se as "discursos profanos", concebeu como apelo à re-articulação a divisão o objecto educativo que, anteriormente, tinha sido concebida como possibilidade de se afirmar como saber positivo sobre um segmento desse objecto.

Maio de 68 que consumou a crise do campo educativo, marcou também o início da construção de um discursos psicanalítico em educação de orientação institucionalista que já não é insular, mas peninsular, que já não é positivo, mas crítico, que já não é paralítico, mas interveniente, que já não é imune às suas ambiguidades, mas trabalha com elas.

Embora não tivesse superado as ambiguidades inscritas no projecto de aplicar a Psicanálise ao campo educativo, a orientação institucionalista do discurso psicanalítico em educação esteve atenta a estas ambiguidades e contribuiu seguramente para a sua redefinição.

Não cabe no âmbito da nossa reflexão proceder a uma descrição detalhada das perspectivas teóricas e

metodológicas desenvolvidas pelas diferentes correntes susceptíveis de serem integradas nesta orientação institucionalista e das suas eventuais divergências. Não nos propomos também analisar a congruência destas correntes com o "ideal psicanalítico" formulado por FREUD e, mais tarde, problematizado (ou reafirmado ?) por YOUNG e ADLER.

Os nossos propósitos, como já realçámos, aconselham a que nos situemos do "exterior" do movimento psicanalítico, para o questionarmos do "interior" do campo educativo com o intuito de restituirmos os desafios epistemológicos que os desafios anunciados por esta orientação institucionalista colocam à reconstrução de uma cientificidade em educação que se quer mais interpelante e menos afirmativa, mais preocupada em desenvolver a massa crítica do campo educativo do que em fornecer-lhe certezas e prescrições.

Ora, este movimento institucionalista da Psicanálise em educação, para além de ter contribuído para uma reabilitação da Psicanálise enquanto clínica em detrimento da Psicanálise enquanto conhecimento abstracto exportável para todos os fenómenos onde o afecto faz a sua erupção, ao valorizar "o pedido e a escuta educativas e ao condenarem o educador " à marginalidade do monge e do artista, (...) a uma presença ausente que já não é apenas condição da palavra, mas condição da emergência do sentido." (BIGEAULT e TERRIER, 1978, p.42), trouxeram para o campo educação a problemática do SENTIDO que tinha sido ocultada por uma reflexão educativa que se estruturou e ocupou apenas com a formulação da LEI. As rupturas que este movimento estabeleceu com a orientação Psicanalítica até então dominante no campo educativo, foram, por isso, também rupturas como com as modalidades dominantes de se pensar e definir a cientificidade em educação.

Os trabalhos desenvolvidos quer por F. OURY e Aida VASQUEZ, quer por Max PAGÉS e René KAËS, quer ainda os trabalhos de G. MENDEL e D. ANZIEU sugerem, na realidade,

não só modelos originais na estrutura de uma linguagem teórica alternativa no campo educativo, como novos dispositivos de interpretação e modalidades alternativas de produção de interpretações pertinentes no campo educativo.

Do ponto de vista da estrutura da linguagem teórica, estes autores, ao "exportarem" os instrumentos teóricos da Psicanálise para objectos empíricos como o pequeno grupo, a turma, a escola ou a instituição educativa, não só realizaram uma ruptura com a definição que a Psicanálise fez da relação educativa como relação dual onde se desenvolvem conflitos intra-psíquicos ou inter-psíquicos entre o adulto e a criança, como contribuíram para que a relação entre o indivíduo e a sociedade no campo educativa pudesse ser teoricamente pensada em termos novos. Eles, não se limitam, de facto, a promover apenas um alargamento do tradicional campo de observação, ou melhor, do tradicional campo de intervenção e de escuta analítica<sup>4</sup>, onde se aplicariam os instrumentos cognitivos construídos e accionados na análise da relação educativa como relação dual. Ao re-inventarem instrumentos cognitivos, ao promoverem a interpelação entre conceitos e modos de abordagem provenientes de matrizes disciplinares diversificadas, ao promoverem a propagação de conceitos nómadas, para utilizarmos a feliz designação de Isabelle STENGERS (1987), eles rompem com barreiras disciplinares e disciplinadas, contribuindo, deste modo, para a criação de um "novo olhar" sobre as relações entre o individual e o social no campo educativo que a epistemologia normativa tinha instituído como uma relação entre a Psicologia e a Sociologia da Educação sem ser capaz de decidir qual destas matrizes disciplinares teria o direito epistemológico de dizer a última palavra numa situação de interferência

---

<sup>4</sup> Preferimos a designação de campo de intervenção e de "escuta" em lugar da designação de campo de observação, na medida em que, como veremos, estes "discursos psicanalíticos" em educação estabelecem uma relação com a *empíria* que não pode ser pensada exclusivamente em torno da lógica da *epistemologia da observação*, mas projectam a possibilidade da construção de uma *epistemologia da escuta* explicitamente interventiva.

disciplinar. O recurso sistemático que é feito das contribuições da Psicanálise, da sociologia crítica, da psicossociologia ou a "autores malditos" como G. LUKACS ou OROWEL não se inscreve, com efeito, num projecto de construção de uma nova matriz disciplinar polifacetada, estável e internamente coerente capaz de elucidar um conjunto de fenómenos que ela tomaria como seus. Este "esforço conceptual" não foi, com efeito, pautado tanto pela preocupação de construir uma linguagem a partir da sobreposição ou intersecção de saberes que lhe pré-existiam, mas mais pelo propósito de promover uma interpelação que desafie os diferentes contributos disciplinares que a suportam a elucidarem-se, elucidando situações e fenómenos que se afastam estruturalmente daqueles onde estes contributos forma pensados e urdidos. A sua preocupação central não é a de encontrar um coerência sintáctica ou semântica entre contributos diversificados e já inseridos em "linguagens" mais ou menos coerentes, para construírem uma nova "linguagem" dotada, de uma forma mais ou menos definitiva, de uma nova coerência. O trabalho com estes contributos visa antes construir metodicamente equilíbrios conceptuais precários e úteis à interpretação partilhada e contextualizada de fenómenos singulares e diversificados.

Neste domínio, o trabalho desenvolvido por uma equipe interdisciplinar coordenada por Max PAGÉS em torno das organizações hiper-modernas é, particularmente relevante para o campo educativo.

Apoiando-se em conceitos e sistemas de articulação entre eles que pretendem dar conta da lógica do funcionamento de novas organizações onde o poder se tende a despersonalizar, a diluir-se na organização e a invadir o inconsciente dos seus membros, estes trabalhos parecem pertinentes para análise crítica da Escola que hoje se afirma como um novo sujeito educativo particularmente ambíguo. Na realidade, num contexto onde a Escola emerge na

sua autonomia para se afirmar ambigualmente como um espaço de exercício (tutelado?) da autonomia profissional dos professores que dissimula o reforço dos mecanismos de controlo social que se exerce sobre eles, torna-se imprescindível que a reflexão educativa cientificamente instrumentada esteja particularmente atenta à análise dos sistemas de mediação que asseguram a interdeterminação entre os processos sociais e os processos psíquicos.

Ao entender a organização como um sistema de mediações, "como um sistema dinâmico de respostas a contradições, (...) (que) não é dado, mas produzido (...) " (PAGÉS e al., 1984, p.30) e que simultaneamente regem os processos psíquicos e é regida por eles, o trabalho que esta equipe interdisciplinar desenvolveu sobre as redes de dependência dos indivíduos relativamente aos "centros" de um poder que já não é centrado, mas ubíquo, que já não se exerce apenas pela repressão e pela punição, mas que, tal como a figura maternal, gere o "amor", parece descrever a lógica actual do funcionamento do poder no campo educativo, nomeadamente do poder que se exerce sobre os professores.

Mas estas correntes não anunciam apenas rupturas na estrutura da linguagem teórica em que se apoia a construção de saberes disciplinares e positivos.

Elas promovem também um tipo de interpretação apoiada em dispositivos de análise que, embora já estivessem implícitas na *prática de investigação* desenvolvida pelo próprio Freud,, as afastam da epistemologia normativa que estruturou tanto a imagem que a Psicanálise construiu de si própria como as relações que ela estabeleceu com o campo educativo.

Ao mesmo tempo que se aproximou a aprofundou um FREUD que desenvolve uma prática investigativa e clínica potencialmente inovadora e emancipatória, o "discurso psicanalítico de orientação institucional" afastou-se de um FREUD que "transferiu" uma prática que era de *escuta* e

*auto-escuta* para o registo da *observação impessoal* de forma a encontrar nos seus *efeitos a acumulação de provas* que validassem cientificamente a Psicanálise.

Talvez se deva a Jürgen HABERMAS a reflexão mais aprofundada que foi produzida do "exterior" da Psicanálise sobre as consequências epistemológicas da ambiguidade intrínseca a um FREUD clínico que *pratica* uma crítica radical do positivismo e um FREUD que se dá a conhecer na "conformidade" a este positivismo e á intencionalidade técnica característica das ciências empírico racionais. Tendo-lhe sido atribuído tanto o estatuto epistemológico de situação experimental como o estatuto de técnica terapêutica onde se aplicam os saberes positivos produzidos na situação experimental, a situação de cura analítica é reabilitada epistemologicamente por este autor que ao reconhecer que ela, por ser simultaneamente situação experimental e situação terapêutica, nem é experimento nem técnica, mas interpretação original e partilhada, prenúncio da possibilidade de auto-reflexão portadora de uma intencionalidade emancipatória.

Na realidade, para HABERMAS, a interpretação analítica entendida como interpretação histórica distingue-se do trabalho de interpretação realizado pelo historiador, o arqueólogo ou sociólogo, não só por incluir no trabalho de interpretação um objecto original - o inconsciente - mas também por sugerir uma nova estrutura interpretativa. O trabalho de interpretação analítico apoia-se numa "hermenêutica alargada que relativamente à interpretação habitual nas ciências morais tem em conta uma nova dimensão" (HABERMAS, 1976, p.248): o não-dito, o "discurso privado" que não se exprime correctamente na linguagem pública, as omissões e as alterações que eram considerados como um material simbólico subsidiário e tendencialmente deficitário de sentido que, ao serem metodologicamente encarados como um material particularmente rico na

restituição do sentido e na reatualização de uma "memória histórica" adquirem um novo estatuto epistemológico.

Enquanto que a hermenêutica compreensiva de DILTHEY é chamada a suprir as falhas e as omissões do discurso, reconstruindo, através do trabalho de interpretação, a lógica estruturante de uma história a partir das formas e dos elementos que a narram coerentemente, a hermenêutica psicanalítica debruça-se sobre as mutilações discursivas e narrativas, para as interpretar enquanto mutilações, isto é, para as interpretar já não como uma "manifestação incompleta ou deformada do sentido" (HABERMAS, 1976, p.250), mas como segmentos de discursos que, por serem impenetráveis aos seus produtores, são particularmente relevantes na reconstrução do sentido destes discursos. "A hermenêutica das profundidades (...) incide sobre textos que denotam as ilusões do autor sobre si próprio. Transcendendo o conteúdo manifesto (...), estes textos revelam o conteúdo latente de uma parte das orientações do seu autor que, embora lhe seja inacessível e estranha, lhe pertence." (HABERMAS, 1976, p.251). A interpretação destes textos não se limita, assim, a restituir o conteúdo de um texto que foi deformado; mas ocupa-se da restituição do sentido da própria deformação do texto, ou se quisermos para parafrasearmos Freud, a interpretação analítica ocupa-se do trabalho de deformação dos textos.

É esta ruptura com a "interpretação compreensiva" que nos é sugerida também pelas "correntes psicanalíticas de orientação institucional" que não se limitam a valorizar o implícito, o não-dito ou os silêncios. Ao atribuir-lhes o privilégio metodológico de constituírem os eixos centrais de referência da interpretação do explícito e da interpretação do discurso que a instituição tem sobre si própria, estas correntes admitem que a instituição só "fala" pelos seus silêncios, só se dá a conhecer no que oculta.

Ao afastar-se da "hermenêutica compreensiva", por procurar reconstituir o "sentido histórico" de uma narrativa a partir dos fragmentos e dos textos que foram deformados pelo autor dessa narrativa e que são considerados metodologicamente irrelevantes pelo historiador, arqueólogo ou sociólogo, a "hermenêutica da profundidades" que suporta o trabalho de interpretação analítico anuncia também uma nova concepção de história e da sua interpretação.

Na realidade, enquanto que o esforço de interpretação dos historiador ou do arqueólogo se centra na reconstituição de um encadeamento temporal de acontecimentos de forma a aproximá-los analiticamente da forma como eles foram, subjectiva ou objectivamente, vividos, o trabalho de interpretação histórica da Psicanálise, ao pressupor que os acontecimentos ao serem narrados não são apenas recordados, mas revividos e recriados num tempo, num espaço e de acordo com um ponto de vista diferentes daqueles onde eles foram vividos, não se centra na sequência cronológica dos acontecimentos, mas na rede que eles tecem no tempo e no espaço da sua narração. A história que a análise procura interpretar não é, assim, uma história retrospectiva e cronológica mas integra sempre uma dimensão prospectiva e projectual: ao promover uma reflexão crítica e situada no tempo e no espaço, o analista procura contribuir para a criação de um sentido coerente a uma história que perdeu o seu sentido, ciente que o produtor da história se constrói e se forma nesta recriação não como passado, mas como projecto de futuro. O trabalho de interpretação histórica do analista não se referencia, por isso, a um passado que seria possível narrar coerentemente, mas constrói-se numa referencialização ao futuro, numa referencialização a um projecto.

A transmutação da Psicanálise num corpo de conhecimentos integráveis numa Psicologia do Desenvolvimento Individual ocultou esta dimensão

projectual, transformando os saberes analíticos em saberes que descrevem a história do indivíduo abstracto como se esta história pudesse ser apreendida numa sucessão cronológica de fases encadeadas. A Psicanálise perdeu, assim, o sentido da história dos indivíduos concretos que é necessariamente plural, não se dá a conhecer do seu exterior e que é sempre uma história actualizada e reactualizada "em função das actuais vivências" (HORNSTEIN, 1993, p.86); perdeu o sentido de uma história plural que não está "disponível", mas que é sempre uma história a fazer e a refazer. Tal como os saberes analíticos que, por não serem definitivos, não podem ser organizados seguindo as lógicas dos modelos cumulativos, também a história com que estes saberes "trabalham" nunca se desvenda como uma sucessão de acontecimentos elementares cronologicamente sequenciados, mas é uma história que se constrói "no decurso de um drama (...) onde o sujeito deve, não só poder relatar a sua própria história, mas também apreender as inibições que obstaculizam a auto-reflexão." (HABERMAS, 1976, p.292).

A auto-reflexão é assim inseparável do trabalho de análise que interpreta a história. Ela não é apenas um instrumento, mas constitui o próprio sentido de um trabalho que não é consumado por aquele a quem se reconhece a competência teórica e a legitimidade epistemológica e institucional para traduzir numa linguagem douta um "discurso profano" encarado como um versão mais ou menos degradada e contextualizada daquela.

O trabalho analítico de interpretação histórica, ou se quisermos, o trabalho de interpretação da comunicação perturbada de uma narrativa histórica não requer, com efeito, "um intérprete que sirva de intermediário entre *partenaires* que falam línguas diferentes, mas um intérprete que ajude um só e mesmo sujeito a compreender a sua própria língua (...), a ler os textos que ele próprio mutilou e deformou e a traduzir no discurso da comunicação

pública os símbolos de um discurso deformado na linguagem privada, (...) (em suma, um intérprete que seja capaz de incitar à) auto-reflexão." (HABERMAS, 1976, p.261).

Auto-reflectido, contextualizado e referenciado a um tempo que não é o tempo da história que se narra, mas o tempo da própria narrativa, este trabalho de interpretação histórica apoia-se num sistema de mediações – conceptuais, simbólicas e institucionais – imprescindível para que o indivíduo que se projecta num futuro seja capaz de reactualizar a narrativa que (não) faz de um passado.

Apesar de integrar sistemas de conceitos mais ou menos abstractos e descontextualizados, este sistema de mediações não transforma estes conceitos em informações científicas integradas em teorias gerais, nem procura promover a sua aplicação técnica, nem tão pouco assegurar a compreensão transmitida de um sentido construído pelo intérprete.

Na realidade, embora a validade empírica das *interpretações gerais*, em que se apoia o trabalho do analista, esteja, da mesma forma que a validade empírica das *teorias gerais*, dependente da sua aplicação repetida a contextos empíricos bem delimitados, a verdade é que são diferentes as modalidades que estruturam estas aplicações. A verificação das teorias gerais faz-se, como se sabe, através de uma "observação controlada seguida de uma comunicação entre investigadores" (HABERMAS, 1976, p.292), ao passo que a solidez empírica das *interpretações gerais* está dependente da sua pertinência para uma auto-reflexão construída na "comunicação entre o investigador e o seu objecto" (HABERMAS, 1976, p.292). As *interpretações gerais* só são, então, empiricamente sólidas se forem estrategicamente úteis para a construção de *interpretações singulares* e contextualizadas que, apoiando-se nelas, as transcendem para se reconhecerem como singularidade e não como ilustrações de conceitos e teorias gerais. O sujeito,

neste caso, "só pode adquirir um conhecimento do objecto se ele se tornar conhecimento para o próprio objecto que se liberta através deste conhecimento para se tornar sujeito." (HABERMAS, 1976, p.293)

Ao contrário da investigação nas Ciências da Natureza que se organiza em função de uma actividade instrumental onde "a natureza só se torna objecto de conhecimento do ponto de vista da manipulação técnica possível" (HABERMAS, 1976, p.318), a investigação analítica anuncia a possibilidade de construção de um conhecimento intencionalmente emancipatório que se constrói num processo de "auto-investigação intimamente ligado às condições do diálogo analítico" (HABERMAS, 1976, p.317) onde teoria e técnica não se sequencializam temporalmente, mas coexistem. O saber analítico, como realça Michel FOUCAULT, é, de facto, indissociável "de uma prática (...), de uma relação entre sujeitos" (FOUCAULT, 1981, p.393) que se escutam mutuamente. O seu método "não será, portanto um método de observação puro e simples, mas um método de interpretação" (POLITZER, 1926, red.1968, p.53).

A grande ilusão e a grande mistificação do discurso psicanalítico em educação consistiu em admitir que a Psicanálise seria uma teoria geral que, ao ser aplicada operacionalmente num contexto diferente do da sua produção, se mantinha inalterada. A grande contribuição epistemológica do discurso psicanalítico em educação no final dos anos 60 foi mostrar que esta aplicação não se desenvolve no quadro de uma actividade instrumental, mas é uma aplicação hermenêutica construída no interior de uma actividade comunicacional, crítica e interactiva, onde os conceitos não interpretam o objecto, mas, ao interpelarem os discursos do objecto sobre si próprio asseguram a mediação imprescindível ao trabalho de auto-interpretação. A interpelação crítica constitui, com efeito, o modelo de aplicação da Psicanálise em educação desenvolvido pelas "correntes institucionalistas" que, paradoxalmente,

"deslocam" esta aplicação para um campo institucional que não coincide com o campo dos fenómenos onde se construiu a própria Psicanálise. Esta perversão foi, no entanto, imprescindível para que se compreendesse que, aquilo que de "Freud deveria interessar ao pedagogo não (era) (...) tanto o conteúdo do seu discurso, mas mais o lugar de onde ele é produzido (...), não é tanto o conteúdo mas mais a *démarche* que interessa ao pedagogo (...)" (GILLET, 1987, p.142). Uma "*démarche*" que supõem uma *participação transferencial* do investigador com o seu objecto numa relação de "implicação que o *implica*" (MOSCONI, 1986, p.75) e que só pode ser criadora de novos saberes e de novas práticas se for simultaneamente alterada e alterante. "Alterada", porque ao ser "deportada do campo da terapia para o campo educativo, (a Psicanálise) será modificada pelo seu próprio objecto" (MOSCONI, 1986, p. 78) e alterante na medida em que altera o seu objecto fazendo emergir questões inéditas, nomeadamente questões relacionadas com a "presença de um trabalho inconsciente produzindo efeitos nas formações conscientes e que, (...) (ao ser reconhecido como tal), induz um verdadeiro *poder interpretativo*." (MOSCONI, 1986, p.77)

Enquanto ciência a Psicanálise não pode, por isso, constituir-se como referente da construção de métodos educativos psicanaliticamente esclarecidos e prescritos por ela. Ela não pode "converter-se em pedagogia à não ser à custa da sua própria subversão" (GILLET, 1987, p.147), à custa de se perder "como ciência do singular e do tratamento do acidental e do fortuito" (GILLET, 1987, p.137).

Ela não pode, por outro lado, formular conselhos. "Não pode afirmar-se como o último refúgio das insuficiências do discurso dominante. (...) Ela não constrói certezas para o educador. Afirmando para ele e para os outros o direito ao erro, à incerteza, ao insucesso, o direito a não saber tudo, ela confere-lhe o direito de

duvidar de tudo o que faz e de tudo o que pensa." (BAIETTO, 1982, p.162), ao mesmo tempo que reabilita aquilo que ele faz, aquilo que ele pensa, aquilo que ele diz.

### **3 - O "discurso psicossociológico" em educação: da dinâmica dos pequenos grupos à análise institucional**

Ao contrário do "discurso psicanalítico" que, em educação, se definiu originariamente como um discurso da profilaxia individual, para progressivamente alargar o campo da sua intervenção aos fenómenos de natureza sócio-institucional, o discurso psicossociológico no campo educativo estrutura-se pela preocupação de intervir e produzir conhecimentos sobre fenómenos que escapam à dicotomia entre o individual e o social.

Também ao contrário do discurso psicanalítico que, para conquistar a sua "cidadania científica", teve de afirmar a especificidade dos seus conceitos teóricos e a pertinência do seu objecto empírico, a psicossociologia "nasceu na encruzilhada de várias disciplinas já formadas ou em vias de formação" (LOURAU, 1975, p.193), que já tinham adoptado o pequeno grupo como objectos empírico pertinente e que já tinham elaborado uma linguagem conceptual mais ou menos consistente na compreensão dos comportamentos individuais e/ou na compreensão dos comportamentos sociais. A história da psicossociologia foi, por isso, marcada por preocupações relacionadas com a delimitação de fronteiras teóricas e empíricas e pela afirmação de uma especificidade metodológica que a colocou sempre na necessidade de gerir preocupações relacionadas com a produção de saberes sobre uma realidade empírica e a intenção de promover a sua transformação.

Finalmente, ao contrário da Psicanálise cujo desenvolvimento teórico e metodológico não foi directamente influenciado pelas transformações dos espaços onde se realiza a produção e reprodução material das sociedades, a psicossociologia construiu-se nestes espaços e foi particularmente sensível à contradição entre a burocratização do mundo industrial e a promessa democrática

da modernidade. Ela construiu-se, com efeito, nos interstícios da conflitualidade entre o cidadão e trabalhador ou, se quisermos, entre a participação democrática da vida social e a gestão burocrática e autoritária da racionalização dos sistemas de trabalho "naturalizada" pelo desenvolvimento do taylorismo e do fordismo. Tal como a sociologia industrial ou a sociologia das organizações, a psicossociologia toma uma opção ética e política afirmando-se prioritariamente como um manifesto anti-burocrático, "cientificamente legitimado" no movimento das *relações humanas* que tinha realçado o primado do sociograma relativamente ao organigrama na vida das organizações industriais.

O encontro da psicossociologia com a indústria que já se anunciava nos raros e pouco escutados apelos à participação dos operários na regulação dos processos de trabalho, num contexto onde os progressos da industrialização ao ocultarem a acção e a inteligência do trabalhador no processo de trabalho, e ao *suprimirem analiticamente* o trabalhador e o *trabalho vivo*, contribuíram para que a "ciência do seu trabalho se tornasse estranha ao operário (...)" (LOURAU, 1975, p.197), vai-se consumir com a consolidação e o desenvolvimento do taylorismo.

A generalização do taylorismo contribuiu, de facto, para que se reconhecesse que os "disfuncionamentos" do mundo industrial que a racionalização do trabalho não conseguiu suprir, fossem imputados ao "factor humano", ou seja, contribuiu para que se reconhecesse os limites da intervenção dos técnicos da organização e se apelasse para a intervenção de outros especialistas (os profissionais das relações humanas ou os psicossociólogos das organizações). Competia a estes "especialistas" como realça LAPASSADE (1976) realizar a tarefa de "de encontrar a relação entre o formal e o informal, entre a organização e a motivação, a tarefa de *desburocratizar* a organização ou, mais

concretamente, a tarefa de *modernizar* a burocracia por uma terapêutica à sua rigidez burocrática que a impossibilitava de assegurar a comunicação e de praticar o trabalho em comum." (LAPASSADE, 1967, p.19). O seu campo de intervenção privilegiado vai ser, por isso, o pequeno grupo cuja autonomia organizacional já tinha sido assinalada por Elton MAYO e cuja análise sistemática e "científica" tinha sido desenvolvida por Kurt LEWIN sob a designação de "dinâmica de grupo".

Numa primeira fase, o objecto empírico e a metodologia de investigação adoptada pela psicossociologia não a distinguia da Psicologia Social Experimental de que ela, aliás, afirmava ser a "ciência aplicada", "uma espécie de *braço armado*" (ARDOINO, 1994, p.14). O "termo *dinâmica de grupo* referia-se a uma ciência experimental praticada em laboratório sobre grupos artificiais reunidos para fins de experimentação (...) (que) obedeciam às regras fundamentais de toda a pesquisa experimental: controlo das variáveis, dispositivo experimental, quantificação das observações (...)." (LAPASSADE, 1987, p.30). Também para a Psicologia Social Experimental, como realça W. DOISE, "o objecto de estudo era constituído por modificações (provocadas experimentalmente) (...) que se produzem quando se passa de uma situação de interacção, para uma situação de interacção mais densa (...), (recorrendo-se) ao estudo de interacções sociais variadas para conceptualizar as suas diferenças." (DOISE, 1984, p.70).

O facto de, nesta fase, existir uma coincidência entre os "objectos empíricos" e as "metodologias de investigação" entre a Psicologia Social Experimental e a psicossociologia ou a "dinâmica de grupo", não significa, no entanto, que os seus campos de análise tenham coincidido. A Psicologia Social Experimental organiza experimentalmente o pequeno grupo para analisar fenómenos relacionados com o "comportamento do homem na sociedade (...) (que) se operacionaliza através do estudo comparativo da

variabilidade dos comportamentos, das atitudes, das opiniões em função do contexto social" (PAGÉS, 1994, p.153), ao passo que a psicossociologia parece mais vocacionada para o estudo dos fenómenos que se desenvolvem no interior do seu próprio objecto empírico, isto é, para definir as leis a que obedece o próprio funcionamento dos pequenos grupos.

Para a Psicologia Social Experimental, o pequeno grupo - espaço social onde se produzem interações face a face - é um campo de observação e não um campo de análise; este último constrói-se no reconhecimento da irreduzibilidade entre o discurso sociológico e o discurso psicológico, enquanto discursos que procuram explicar o comportamento humano, e no reconhecimento de que existe uma complementaridade entre estes discursos que não pode ser aprofundada por nenhum deles dada a sua irreduzibilidade. Como realça W. DOISE, a Psicologia Social procura estudar "o individual a partir do social e o social a partir do individual" (DOISE, 1994, p.63) ou, dito de uma forma mais eclética, procura estudar a articulação entre os quatro níveis de explicação em que ela dividiu o campo explicativo dos comportamentos humanos, a saber: o nível intra-individual onde "se procura a explicação nos próprios indivíduos, não sendo directamente abordada a interacção indivíduo-contexto social" (MONTEIL, 1989, p.33); o nível inter-individual ou situacional que "procura a explicação nas interações estabelecidas pelo indivíduo numa dada situação" (MONTEIL, 1989, p.33); o nível posicional onde se enfatiza a "posição que o indivíduo ocupa num sistema social" (MONTEIL, 1989, p.33) e, finalmente, o nível ideológico onde se atende sobretudo ao valor explicativo dos "sistemas de crenças e de representações, de avaliações e de normas (...)" (MONTEIL, 1989, p.33). Do ponto de vista teórico, a Psicologia Social inscreve-se no aprofundamento dos trabalhos de autores como G. TARDE e G. LE BON em França e C. COOLEY e G. H. MEAD nos Estados Unidos, ou de

uma forma mais longínqua, a Psicologia Social inscreve-se na tradição da reflexão desenvolvida por Jean Jacques ROUSSEAU ou Charles FOURIER. Do ponto de vista metodológico, como já realçámos, a Psicologia Social afirma-se pela "audácia intelectual de imaginar a possibilidade de submeter todos os domínios do comportamento humano individual ou colectivo, mesmo aqueles que estão mais carregados de afectividade, à observação empírica, ou seja, à experimentação" (STOETZEL, 1978, p.27).

Até ao fim da 2ª Guerra Mundial, a psicossociologia só se distingue da Psicologia Social pelo facto de valorizar sobretudo as contribuições dos trabalhos de Elton MAYO e de Kurt LEWIN em detrimento de outros autores. Os trabalhos de Elton MAYO, embora tivessem por objectivo melhorar a produtividade e a funcionalidade das empresas, contribuíram para a construção da autonomia do pequeno grupo e do importante papel que ele desempenha no funcionamento das organizações enquanto espaço de exercício de uma democracia, de afirmação da colegialidade do trabalho e de gestão da negociação do conflito. Por sua vez, Kurt LEWIN vai contribuir decisivamente para o estudo desta nova entidade, dos mecanismos de decisão e de participação que se desenvolvem no seu interior, bem como para o estudo da autoridade.

Aceitando o experimentalismo como o único instrumento de produção de conhecimentos, a psicossociologia, neste período, vai sobretudo realçar a importância e a autonomia de um domínio de investigação que não estava ausente das preocupações da Psicologia Social. O trabalho do psicossociólogo, como realçam Jean DUBOST e André LÉVY reflectindo sobre a sua própria experiência pessoal, reparte-se "entre actividades de estudo e de aplicações psicotécnicas - selecção e orientação -, realização de inquéritos por amostragem, estudos de mercado, pesquisas (...) - do tipo experimentação no terreno -, monografias

sobre empresas industriais - sob a égide da UNESCO, em geral -, tentativas de reeducação de adolescentes (...), etc." (DUBOST e LÉVY, 1980, p. 53).

Apesar de se ter apoiado nos trabalhos de Kurt LEWIN e de Elton MAYO, na sociometria desenvolvida por J. L. MORENO e na psicoterapia centrada no cliente de Carl ROGERS, a psicossociologia dos anos 50, foi profundamente marcada por uma perspectiva ortopédica e adaptacionista. Num contexto onde a "palavra de ordem era a produtividade, a organização e o consumo (...) (e) o estilo de vida proposto: a cooperação, a democracia em pequenos grupos, a ausência de conflitos fundamentais e a necessidade de relações harmoniosas e compreensivas (...)" (ENRIQUEZ, 1977, p.80), o único problema que se colocava "era o da necessária adaptação de cada um às tecnologias de trabalho continuamente mutáveis (...) e às estruturas de organização onde as decisões mais importantes eram cada vez mais apanágio das direcções gerais (...)." (ENRIQUEZ, 1977, p.80). Neste contexto, a psicossociologia procurava "favorecer a aprendizagem das decisões democráticas nos pequenos grupos (LEWIN), das relações humanas baseadas em atitudes de compreensão mútua e de resolução das tensões individuais e colectivas e de adequação entre a realização pessoal e o desenvolvimento da empresa (DURKER e certos trabalhos do Tavistock Institut ) (...)." (ENRIQUEZ, 1977, p.80).

O aparecimento dos primeiros sinais de desilusão "para todos aqueles que começavam a apreciar os *charmes discretos* da sociedade de consumo" (ENRIQUEZ, 1977, p.80) na década de 60, contribuíram decisivamente para a produção de importantes transformações na psicossociologia sem que ela tivesse abandonado as suas referências teóricas centrais.

O seu objecto de estudo e de intervenção vai, progressivamente, deixar de ser o "pequeno grupo" para passar a ser a mudança social e individual facilitada pelo

trabalho desenvolvido naquele. O pequeno grupo não é encarado apenas como um microcosmos social de aprendizagem do exercício da democracia, mas é também encarado como um espaço pedagógico e, principalmente como um espaço praxeológico de aprendizagem e de exercício da mudança social e individual. A psicossociologia tendeu a definir-se como "uma abordagem unitária da mudança individual e colectiva, (...) manteve-se sempre relativamente distante das capelas disciplinares e do mundo universitário" (PAGÉS, 1994, p.152) e não se "quis afirmar como uma mistura de disciplinas, (...), mas como uma outra resposta às relações entre disciplinas, como uma prática de *integração disciplinar*." (PAGÉS, 1994, p.153).

O trabalho de investigação e de intervenção abandona progressivamente as orientações experimentalistas e o modelo da aplicação instrumental das ciências empírico-analíticas, para valorizar sobretudo as contribuições de Kurt LEWIN no desenvolvimento da *investigação/acção*, articulando-as com as contribuições de Carl ROGERS e da psicoterapia centrada no cliente.

Agora referenciado a esta reinterpretação dos seus fundamentos teóricos, o trabalho dos psicossociólogos vai progressivamente afastar-se das suas referências psicométricas para se definir como um *trabalho clínico*. Embora se tenha assistido, já no final dos anos 50, ao aparecimento de tendências para a transformação dos papeis do psicossociólogo na sequência da passagem "dos instrumentos de investigação com objectivos métricos - correspondendo ao método das performances em psicotécnica - tributários de uma metodologia experimentalista ou diferencialista, para uma orientação mais clínica" (DUBOST e LÉVY, 1980, p.58), a verdade é que estas tendências só se consolidam nos anos 60 onde a "orientação não-directiva rogeriana dominou os primeiros anos de funcionamento (...)

apesar da influência já sensível da Psicanálise (...)” (DUBOST e LÉVY, 1980, p.60).

De Kurt LEWIN, a psicossociologia europeia já não retém apenas a imagem do estudioso dos fenômenos grupais, mas a do "pedagogo incansável e sempre acolhedor, pesquisador não conformista e profundamente tolerante de quem se louvava a *imaginação poética*" (BARBIER, 1977 red.1985, p.37) que foi responsável pelo desenvolvimento da *investigação/acção* que se mostrou decisiva para que "a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la, (...) (começasse) a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia." (BARBIER, 1977 red.1985, p.37). A técnica do *Training-Group*, elaborada por este autor em 1946, também se revelou de tal forma decisiva que ela "foi, durante muito tempo, o veículo principal, e mesmo único, da psicossociologia, ao ponto de esta se ter identificado, em grande parte, com esta técnica (...)." (PAGÉS, 1994, p.151).

Dos trabalhos de Carl ROGERS, os psicossociólogos vão valorizar sobretudo as contribuições que são congruentes com a ênfase que eles atribuem à *investigação/acção* e que lhes permite integrar num mesmo domínio um conjunto de práticas dispersas. A noção de *relação de ajuda* constitui, com efeito, uma referência duplamente integradora: ela permite, por um lado, integrar as "diferentes práticas profissionais, psicoterapia, aconselhamento psico-pedagógico, e tantas outras que, para (...) (ROGERS), eram apenas variantes conjunturais e situacionais do que designava de *relação de ajuda*, (e por outro ela assegura) (...), a integração entre a esfera pessoal a esfera profissional que ia para além da integração proposta pela Psicanálise, já que ela não incidia apenas na consciência da implicação do psicoterapeuta na relação com o cliente, mas na própria realidade da implicação que era suposta ser o motor da mudança terapêutica." (PAGÉS, 1994, p.150). A

relação de escuta, por sua vez, constitui uma referência ética e também epistemológica que define o trabalho do psicossociólogo numa lógica que implica "disposição e trabalho de análise a partir da expressão progressiva de um pedido pelo cliente (...) num terreno dado, em situações inscritas numa temporalidade (...) (onde) os diferentes objectivos se subordinam ao reconhecimento ético e prático dos interesses do cliente." (ARDOINO, 1994, p.12). Epistemologia da escuta, análise contextualizada e produção de saberes subordinados ao interesse emancipatório dos clientes, constituem assim referências que se encontravam também em filigrana na conceptualização que sugerimos da prática clínica desenvolvida pela Psicanálise. Para além dos saberes incidindo sobre o "trabalho do inconsciente", a psicossociologia retira também da Psicanálise, a ideia de que se o "indivíduo se conhece a partir de uma intervenção terapêutica que visa obter a cura, isto é, que visa produzir uma mudança da sua personalidade." (LAPASSADE, 1967, p.29), também o "psicossociólogo prático conhece o grupo organizando-o, e a sociedade transformando-a (...); o seu conhecimento científico estabelece-se a partir de uma prática social e o seu laboratório é constituído pelos grupos reais e pelas organizações sociais." (LAPASSADE, 1967, p.30).

Mas os trabalhos de Kurt LEWIN, Elton MAYO, J. L. MORENO ou Carl ROGERS não constituem apenas referentes teóricos, metodológicos ou éticos da psicossociologia dos anos 60. O seu aprofundamento abriu também as portas ao desenvolvimento de uma atitude epistemológica onde a "ideia de uma causalidade circular ou recíproca ou de um determinismo do campo se substitui, progressivamente, à ideia de um determinismo linear" (ARDOINO, 1968, p.XIV), para dar lugar a um modelo de representação dos fenómenos onde "os pontos do campo são simultaneamente causa e efeito relativamente aos restantes pontos do campo." (ARDOINO, 1967, p. 341). Como realçou Jacques ARDOINO, cerca de três

décadas mais tarde, o projecto científico anunciado pela psicossociologia, - para além "do escândalo epistemológico provocado pela *investigação-acção*, e o manuseamento da relação implicação/distanciamento a ela associado" (ARDOINO, 1994, p.15) -, ao propor também a passagem de um modelo de *causalidade linear* para uma causalidade que, por ser reticulada e "em malha (rede), (...) (suporta) melhor a polissemia e a interrogação sobre o sentido através do jogo interactivo das significações" (ARDOINO, 1994, p.17), realiza "uma *aventura epistemológica* reunindo uma corrente de pensamento antropológico mais vasto que vai da *scienza nuova* de VICO á obra de MORIN." (ARDOINO, 1994, p.23).

A autonomização da psicossociologia relativamente à Psicologia Social Experimental constrói-se, assim, numa reinterpretação das suas referências de origem, num contexto onde reaparece o "conteúdo *dramático* da vida social." (ENRIQUEZ, 1977, p.80). Aparentemente a unidade do movimentos psicossociológico seria assegurada pela existência de um objecto comum de investigação e de intervenção e por uma metodologia específica de abordagem desse objecto. Apesar do seu campo de intervenção se circunscrever aos grupo - espontâneos ou duráveis - às organizações e às instituições, a verdade é que o facto do campo de análise se tender a "alargar às dimensões políticas, económicas e institucionais do poder" (PAGÉS, 1994, p.155) e a relacioná-las com as dimensões inconscientes e imaginárias dos indivíduos e da vida social, constitui um garante de uma integração disciplinar suficientemente ampla para unificar práticas e abordagens diferenciadas.

A especificidade metodológica da investigação e da intervenção da psicossociologia neste período, assenta na aceitação tácita de quatro princípios que, ao mesmo tempo, que marcam a distinção relativamente ao experimentalismo dominante na Psicologia Social, são suficientemente amplos

para que neles se revejam metodologias de intervenção mais tributárias da Psicanálise com outras de cariz mais marcadamente sociológico. Em primeiro lugar, privilegia-se a *investigação/acção* enquanto metodologia de análise e de intervenção e, conseqüentemente, reconhece-se a subjectividade dos actores sociais e dos investigadores, bem como a forma como essa subjectividade afecta as situações e os acontecimentos e é afectada por ele. Em segundo lugar, valoriza-se o *trabalho clínico* enquanto trabalho hermenêutico simultaneamente implicado e distanciado. Em terceiro lugar, admite-se que a psicossociologia é uma *ciência do singular*, contextualizada, que produz uma teorização "flutuante" no reconhecimento de que as teorias disponíveis nunca elucidam completamente os fenómenos e, podem mesmo, por vezes, inibir a compreensão daquilo que ele anuncia como sendo irredutivelmente novo. Finalmente, admite-se que a psicossociologia é uma *ciência dos efeitos* que aceita uma *causalidade sistémica ou de campo* no interior da qual é admissível pressupor que uma mesma causa não produz necessariamente os mesmos efeitos, que uma causa pode ser efeito da causa que lhe deu origem, que os efeitos se podem produzir a partir de causas "não-objectivas", mas fantasmadas e que, uma causa mínima se pode inserir numa rede de causalidades imprevisíveis provocando grandes efeitos.

Sendo um tempo de afirmação da originalidade epistemológica da psicossociologia e da construção da sua "distinção" relativamente à Psicologia Social, a segunda metade da década de 60 é também um tempo de estruturação e cristalização de um conjunto de correntes internas à própria psicossociologia.

Ao mesmo tempo que criticam a excessiva dependência da relativamente às perspectivas de Kurt LEWIN, estas correntes vão-se estruturar valorizando determinados

dimensões da herança teórico-metodológica da psicossociologia em detrimento de outras.

O movimento institucionalista reconhece na psicossociologia um conjunto de "insuficiências" que tendem, não só a ocultar "os fenómenos políticos e institucionais, a questão do poder e, em particular, a questão do poder do Estado na sociedade capitalista desenvolvida" (ENRIQUEZ, 1977, p.82), mas também a "naturalizar" a questão do saber no pressuposto de que "o conhecimento representa um valor e um bem" (DUBOST, LÉVY, 1980, p.71), ignorando que ele é também um instrumento ideológico. Este movimento que, como veremos, desempenhou um importante papel na construção do discurso psicossociológico em educação, vai integrar a contribuição psicossociológica fundamentalmente como metodologia de um intervenção que procura implementar dispositivos "provocadores, obrigando a instituição a falar e ao aparecimento do não-dito" (ENRIQUEZ, 1977, p.81).

O reconhecimento de que a psicossociologia valoriza sobretudo as dimensões conscientes dos comportamentos individuais e sociais, tendo "esquecido" "o corpo, o biológico e a energia vital" (ENRIQUEZ, 1977, p.81) cuja importância é realçada nomeadamente por William REICH, e não atribuindo suficiente importância ao inconsciente e à linguagem, vai contribuir para a estruturação de um movimento complexo de orientação psicoterapêutica e/ou de orientação psicanalítica. A corrente da *Sócio-Psicanálise institucional* animada por Gerard MENDEL vai procurar articular as contribuições teóricas da Psicanálise com o Marxismo e desenvolver metodologias de intervenção onde a preocupação de promover o esclarecimento colectivo da problemática do poder institucional para que não haja uma "regressão do político ao psíquico" (BARBIER, 1977 red.1985, p.59), constitui a sua preocupação central. Os trabalhos da *Escola de Palo Alto*, animados, entre outros,

por BATESON e WATZLAWICK, vão sobretudo enfatizar a importância do paradoxo na construção da mudança individual e grupal. A corrente da *Psicanálise dos pequenos grupos*, animada fundamentalmente por René KAËS, vai, por sua vez, debruçar-se sobre a elucidação de um aparelho psíquico grupal e procurar construir uma "fantasmática da formação". A chamada corrente dos *novos grupos de formação*, da *bioenergia* e da *gestalt-terapia*, vão, finalmente, desenvolver metodologias de intervenção que favoreçam "a catarse dos indivíduos e o questionamento da sua *courça* muscular (...), debruçando-se sobre a psicologia, o corpo e o desenvolvimento de cada um (...) (e sobrevalorizando) os problemas individuais, o gozo e a reinvenção da comunicação." (ENRIQUEZ, 1977, p.81)

As correntes neo-marxistas de *inspiração althuseriana*, defendem a necessidade de se abandonar a problemática do pequeno grupo que admitem afastar as "pessoas daquilo que é essência: a revolução, a luta de classes, a subversão total da sociedade" (ENRIQUEZ, 1977, p.81), contrapõem uma lógica da macro-revolução à micro-revolução (ou micro-adaptação social), já que "os problemas dos pequenos grupos e das organizações lhes parecem de tal forma dependentes da estrutura social e da produção capitalista que só podem desprezar os *infelizes* reformistas *impertinentes* que são os psicossociólogos." (ENRIQUEZ, 1977, p.82).

O discurso psicossociológico em educação, apesar de algumas especificidades teóricas, metodológicas e epistemológicas, reflectiu esta história mais global da psicossociologia que, como vimos, foi uma história marcada pelas ambiguidades, pelas dependências, pela construção de autonomias precárias, pela consolidação de consensos mais ou menos estáveis ou pela produção de conflitos mais ou menos profundos.

Até ao início dos anos 60, o discurso psicossociológico em educação centra-se fundamentalmente no estudo do contexto educativo da criança, está submetido à influência hegemónica da Psicologia Social Experimental e procura afirmar-se como um "saber constituído" capaz de formular regras para a acção ou tecnologias educativas segundo a lógica da aplicação técnica e instrumental e/ou integrar-se nos sistemas tradicionais de formação de educadores segundo a lógica da aplicação cognitiva.

Apesar de se circunscrever à realidade francesa, o colóquio realizado em Maio de 1962 pela ARIP.<sup>5</sup>, é bem sugestivo a este respeito.

Por um lado, ele é marcado pela preocupação de mostrar a continuidade entre as implicações pedagógicas das contribuições deste "novo ramo da psicologia social, a psicologia dos pequenos grupos (...) (que se tem) empenhado em estudar as leis que presidem às interacções de um pequeno grupo de indivíduos a braços com uma tarefa" (FILLOUX, s.d., p.60) e o Movimento da Educação Nova. Num contexto, como é o das décadas de 50 e 60, em que o alargamento da base social de recrutamento da escola atingiu proporções até então desconhecidas, os discursos pedagógicos que se apoiam nestas contribuições para proclamarem a necessidade do professor se centrar no grupo são considerados como uma "actualização" para os novos contextos educativos dos discursos pedagógicos tributários do Movimento da Educação Nova que preconizavam a "centralização do professor no aluno".

Nesta refocalização do papel a prescrever ao professor, as experiências de LEWIN, LIPPITT e WHITHE são exemplares pelo papel legitimador que desempenham. Em primeiro lugar, o facto de elas terem tido por objecto empírico um público escolarizável constituído por "pequenas equipas de crianças entre os 12 e os 14 anos (...)" (FILLOUX,

---

<sup>5</sup>Association Pour La Recherche Et L'intervention Psycho-Sociologiques

s.d. p.61) justifica, como fizeram "alguns teorizadores da pedagogia (...) (que se defenda) que o mestre como *leader*, deve adoptar uma atitude de ajuda para tornar o grupo capaz de assumir o seu próprio destino." (FILLOUX, s.d. p.61). Em segundo lugar, porque estas experiências, quando "transpostas" para o campo educativo, não põem directamente em causa nem a liderança do professor nem a "neutralidade" do saber que ele é suposto transmitir e, permitem integrar as contribuições de Carl ROGERS interpretando a sua orientação não-directiva como um apelo ao exercício de uma liderança democrática: a liderança democrática, asseguraria uma maior eficiência cognitiva da acção educativa, além de contribuir para um desenvolvimento pessoal mais equilibrado dos seus destinatários. Finalmente, a transposição destas experiências para o campo educativo, tende a "focalizar" (reduzindo) a problemática da educação ao problema do exercício da liderança por parte do professor, o que justifica que, no domínio da formação de professores, se atribua a este "novo ramo da psicologia" um estatuto, pelo menos idêntico, ao da psicologia infantil, já que ele pode "indicar uma orientação geral para a acção do professor (...) (e preconizar-lhe) também determinadas atitudes e determinados métodos." (FILLOUX, s.d. p.64).

Apesar dos promotores deste colóquio terem seguido, posteriormente, percursos por vezes divergentes, a verdade é que ele reflecte o modo como a Psicologia Social Experimental se relacionou sempre com o campo educativo: segundo a lógica da aplicação instrumental e/ou da aplicação cognitiva dos saberes psicossociais enquanto saberes constituídos.

Na realidade, já no final da década de 80 (cerca de 30 anos depois do colóquio da ARIP a que fizemos referência), J.-M. MONTEIL, uma voz "autorizada" da Psicologia Social Experimental no domínio dos problemas da educação e da formação, depois de constatar que "apesar da psicologia e da psicologia social da educação ainda estarem

por construir" (MONTEIL, 1989, p.10), admite que, pelo facto da "educação e da formação, envolverem actores, determinarem e serem determinadas por interacções e se inscreverem em significações sociais" (MONTEIL, 1989, p.10), justifica que se "comunique aos actores da educação, a todos os actores da educação, saberes incidindo sobre o indivíduo como ser socialmente inserido e sobre os comportamentos que determinam ou que derivam destas inserções." (MONTEIL, 1989, p.10)<sup>6</sup>.

Na opinião deste autor, a "pouca audiência que os saberes psicossociais encontram junto dos meios da educação e da formação" (MONTEIL, 1989, p.15) que contrasta com as inúmeras referências aí feitas à Psicologia Social, podem ser explicadas pelo facto de elas se "limitarem ao campo da dinâmica de grupo ou a uma clínica psicossociológica" (MONTEIL, 1989, p.15) e ser da própria responsabilidade dos "investigadores a quem repugna sair do seu circulo de especialistas e (...) difundir os conhecimentos que produzem" (MONTEIL, 1989, p.16)<sup>7</sup>.

Este divórcio entre os investigadores e os práticos coloca, segundo J.-M. MONTEIL, a questão de fundo que diz respeito ao "futuro das conquistas científicas quando deixam o laboratório ou o circulo de especialistas" (MONTEIL, 1989, p.26), ou ao problema "mais geral do ligação entre a investigação fundamental e a intervenção num contexto social." (MONTEIL, 1989, p.27).

Apesar da ciência não resolver, por si só, os problemas dos práticos, a verdade é que, "a ignorância ou a rejeição dos conceitos cientificamente elaborados apenas garante esta ignorância e esta rejeição" (MONTEIL, 1989, p.27), não contribuindo, por isso, para a melhoria da eficácia da acção.

---

<sup>6</sup> O sublinhado é da nossa responsabilidade

<sup>7</sup> O sublinhado é da nossa responsabilidade

Na opinião do autor, a superação da dicotomia entre a investigação e a prática tem de ser conceptualizada à luz de um "ecletismo esclarecido" que supõe a possibilidade do prático recorrer, simultaneamente ou sucessivamente, a sistemas de explicações diferentes que "considerados cada um deles por si só, são muitas vezes insuficientes para orientar e guiar uma prática." (MONTEIL, 1989, p.27).

Ora, o sucesso deste ecletismo depende de, pelo menos, duas condições. Em primeiro lugar, é necessário que as políticas de formação profissional contínua assegurem a mobilização da vontade do "prático ser continuamente informado do desenvolvimento das disciplinas que têm relação com a sua de actividade (...) (e) a vontade dos investigadores para vencerem as suas reticências a difundirem o mais amplamente e acessivelmente possível os saberes que produzem." (MONTEIL, 1989, p.26)<sup>8</sup>. Em segundo lugar, supondo este problema resolvido, coloca-se a questão "da utilização, numa perspectiva operatória, de estes saberes" (MONTEIL, 1989, p.26) o que subentende a necessidade do prático se *imbuir de um espírito científico* que predispondo-o "a não aceitar nada como evidente seria o garante da sua recusa da evidência do senso comum, como único princípio da decisão para a acção (...) (ou seja, ele tem de estar imbuído de) espírito e de pensamento que é constitutiva da prática de laboratório." (MONTEIL, 1989, p.29).

A ruptura com os saberes experienciais e a difusão dos saberes científicos, eis a solução que Psicologia Social que procura "estudar a conduta humana segundo metodologias (...) (cujo vigor se procura aproximar do) das ciências académicas reconhecidas como exactas" (MONTEIL, 1989, p.29), preconiza para a superação da dicotomia entre a investigação e a prática neste final do século. XX, mais

---

<sup>8</sup> O sublinhado é da nossa responsabilidade

de meio século depois da publicação dos trabalhos de R. BUYSE que estiveram na origem da Pedagogia Experimental.

Mas se a Psicologia Social nas suas relações com o campo educativo se manteve epistemologicamente impermeável às transformações dos mecanismos que estruturam as práticas pedagógicas, a verdade é que estas transformações influenciaram a estrutura da linguagem teórica accionada no estudo de determinados problemas relevantes para o campo educativo.

A trajectória histórica das matrizes conceptuais accionadas para o estudo da inteligência é, a este respeito, particularmente elucidativa. Em primeiro lugar, porque a abordagem desta problemática é central na (des)ideologização dos processos educativos. Em segundo lugar, porque ela constitui uma das áreas de estudo onde a Psicologia Social, ao acentuar as suas dimensões sociais, melhor afirmou a sua originalidade teórica relativamente à Psicologia acentuando as suas dimensões sociais. Finalmente, porque a problemática da inteligência constitui um dos domínios de investigação onde a "démarche experimentalista" parece ter tido menos influência na elaboração das matrizes teóricas.

Até aos anos 60, como realça DOISE (1982), as investigações sobre a inteligência alternativas às perspectivas inatistas e individualistas que se encontram em filigrana nos trabalhos de BINET, são tributárias dos trabalhos de G. H. MEAD, Jean PIAGET e VIGOTSKY. O primeiro, ainda durante a década de 30, procura conceptualizar a *vida mental* como um processo de integração na vida social onde cada um "participa no processo que o outro indivíduo realiza e onde cada um guia a sua acção a partir desta participação." (MEAD cit. por MONTEIL, 1989, p.160). Nesta mesma época, PIAGET acentua o papel da cooperação social no "processo gerador da razão" e a imprescindibilidade do papel da vida social no

"desenvolvimento de um raciocínio lógico"; embora esta perspectiva seja abandonada anos mais tarde por PIAGET para "fazer depender as operações do pensamento da coordenação da acção e já não da transmissão social" (MONTEIL, 1989, p.161), a verdade é que as acções são concebidas como sendo simultaneamente de natureza individual e colectiva. Finalmente, para VIGOTSKY as "funções psíquicas superiores (atenção, memória, pensamento verbal ...) procedem directamente das relações sociais e inter-psíquicas, de que elas seriam, de qualquer forma a interiorização." (MONTEIL, 1989, p.161).

Apesar da ênfase que estes autores atribuem às relações sociais a verdade é que, como realça HAMELINE (1971) referindo-se a PIAGET, eles consideram as dimensões sociais como uma variável independente do desenvolvimento individual e ao insistirem "no sujeito como organismo em situação de troca, deixam, paradoxalmente, na sombra o conceito fundador de *sujeito social* (...) (contribuindo) para que o papel do meio humano nas suas especificações sociológicas, que alguns consideram como determinantes, (...) seja *diluído* na análise da adaptação ao contexto" (HAMELINE, 1971, p,102), ou seja, ao não integram nas suas matrizes teóricas o papel do indivíduo na construção subjectiva do seu contexto social, não têm em conta, para parafrasearmos BERGER e LUCKMAN, o processo de construção social da realidade. Por outro lado, apesar de terem desempenhado um importante papel no reconhecimento teórico das dimensões sociais do processo de construção da inteligência até então considerada como uma atributo dos indivíduos, nenhum destes autores se apoia numa perspectiva experimentalista; "os trabalhos de MEAD não deram lugar até agora a pesquisas experimentais para articular as abordagens psicológicas e sociológicas do desenvolvimento cognitivo, sobre VIGOTSKY faltam-nos informações" (MONTEIL, 1989, p.161) e os estudos que prolongam os trabalhos de PIAGET, embora tenham sido numerosos, preocuparam-se apenas

a pôr em evidencia "um paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social (...) (não tendo) manifestamente por objecto uma procura de causalidade." (MONTEIL, 1989, p.162). Ao considerar o contexto social como uma variável independente do desenvolvimento cognitivo, estas perspectivas teóricas contribuem, em última análise, para a legitimação das "pedagogias de compensação" que, como sabemos, constituíram a "grelha de leitura" dominante no campo educativo até finais da década de 60.

A escola pós-piagetiana de Génève desempenhou um papel determinante na transformação que a estrutura desta linguagem teórica sofreu a partir dos anos 70. Construída a partir dos trabalhos de A. N. PERRET-CLERMONT, W. DOISE e G. MUNGNY, esta nova linguagem teórica tem a preocupação de atribuir ao contexto social um papel central no desenvolvimento cognitivo, não sendo este contexto encarado apenas como um "meio físico" mais ou menos estimulante ao desenvolvimento cognitivo nem sendo atribuída à interacção social apenas o estatuto de variável independente. A ruptura teórica mais importante introduzida por estes trabalhos, reside no facto de se reabilitar o papel do conflito social e cognitivo no desenvolvimento das competências cognitivas e de se admitir que este conflito não se inscreve apenas na estrutura objectiva da situação, mas é, em parte, uma construção subjectiva dos sujeitos envolvidos na situação que investem esta subjectividade, construindo-se na própria construção social da realidade.

Ora, se a reabilitação do conflito reflecte de qualquer forma a possibilidade de se beneficiar positivamente do conflito estrutural que se instalou numa escola onde o alargamento da base social de recrutamento transportou uma pluralidade de "ordens cognitivas" e uma pluralidade de "registos de interpretação" da ordem social aí vigente, o tipo de causalidade subjacente à estrutura desta linguagem teórica afasta-se significativamente

daquela que foi valorizada pela ciências empírico-rationais e pelo "experimentalismo" a elas associadas. Com efeito, na ordem causal subjacente a esta linguagem nem sempre é possível distinguir com clareza as causas dos efeitos, ou se quisermos, as variáveis independentes das variáveis dependentes, na medida em que se admitirmos que as primeiras exprimem, de qualquer forma, a estrutura da interacção social onde estão envolvidos os indivíduos e as segundas o seu desenvolvimento cognitivo, a verdade é que a intervenção positiva das variáveis independentes no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é interactiva, não obedecendo à lógica da causalidade linear. Não basta com efeito que a estrutura "objectiva" da interacção social seja potencialmente geradora de conflito social e cognitivo é fundamental que exista uma "dinâmica interactiva supondo no sujeito um envolvimento activo numa confrontação cognitiva geradora de oposições e de diferenças de pontos de vista" (MONTEIL, 1989, p.163), ou seja, é imprescindível que o sujeito construa e viva "subjectiva e cognitivamente" a situação como uma situação conflitual do ponto de vista cognitivo e social.

A permeabilidade teórica da Psicologia Social Experimental às transformações e á crise social e educativa da década de 70, não se repercutiu apenas no aparecimento de novos problemas susceptíveis de uma abordagem científica. A trajectória teórica da análise do desenvolvimento cognitivo por parte da Psicologia Social apenas ilustra o aparecimento dos primeiros sintomas de uma transformação que, para J.-M. MONTEIL, é de natureza epistemológica porque introduz uma ruptura com uma concepção do sujeito como um ser passivo, ou como uma máquina de pensar afirmando uma nova visão ontológica do sujeito "como uma máquina de inferir (MOSCOVICI, 1972), como um actor e já não como um espaço de reacção." (MONTEIL, 1985, p.48) que parece ter mantida intacta uma

ordem metodológica construída na aceitação incondicional do experimentalismo.

Embora tenha desempenhado um importante papel simbólico da "manutenção" da unidade de uma "comunidade" científica cujo vigor teórico é indissociável de uma conflitualidade interna, a cristalização metodológica da "Psicologia Social" não contribuiu para o alargamento da sua influência no campo educativo. Este "espaço potencial de influência" foi, na opinião de J.-M. MONTEIL, "ocupado" por "certas correntes mais clínicas, como as da não-directividade ou as da dinâmica de grupo, que se prolongam hoje através da pesquisa/acção onde a heterogeneidade das práticas corresponde a um uso bastante polissémico do conceito" (MONTEIL, 1985, p.47).

A conflitualidade epistemológica e teórica que se desenvolveu no campo educativo entre a Psicologia Social Experimental e a Psicossociologia Clínica e de Intervenção, constituiu nos anos 60 uma reedição, eventualmente mais complexa e consistente, do conflito entre a Pedagogia Experimental e o Movimento da Educação Nova que se tinha desenrolado duas décadas antes.

Em ambas as situações, o "discurso" que se procura afirmar pela sua cientificidade reconhece-se numa unidade metodológica que o integra ilusoriamente(?) no domínio das ciências mais desenvolvidas e que o afasta dos mecanismos de estruturação das práticas educativas que, se admite serem mais permeáveis aos discursos que se afastam do "ideal de cientificidade".

Numa situação como noutra, o "ideal de cientificidade" construído na unificação metodológica das ciências defende a necessidade de criação de uma Ciência da Educação como aplicação cognitiva e/ou instrumental de um corpo de saberes já constituído ou em vias de constituição - de qualquer forma, como aplicação de saberes positivos -, no pressuposto de que ela só seria um saber alterante dos

fenómenos onde se aplica se não se afirmar como um saber susceptível de ser alterado nesta aplicação.

No caso como noutro, o reconhecimento da influência dos chamados "discursos não-científicos com pretensões à cientificidade" no campo educativo não é imputada ao facto de eles não estabelecerem uma ruptura com o "bom senso pedagógico"; é a heterogeneidade destes "discursos" resultante da sua permeabilização teórica e metodológica às contingências e heterogeneidades do campo educativo, que os aproxima desse campo educativo e os afasta de "ideal de cientificidade" que pressupõe a unificação metodológica.

A trajectória do "discurso da psicossociologia clínica em educação" foi, de facto, uma trajectória que, em lugar de conduzir à construção de consensos teóricos e metodológicos cada vez mais alargados, foi marcada pela produção de dis-sensos, de heterogeneidades, de conflitualidades internas de tal forma intensas que tenderem a desagregá-lo num conjunto de escolas que, afirmando-se, tributárias da psicossociologia clínica, se estruturavam na crítica a esta psicossociologia.

Tendo sido originariamente um "discurso" relativamente consensual na denúncia da burocracia educativa que fundamentava a proposta de auto-gestão pedagógica de Michel LOBROT, ou na denúncia da escola-caserna que fundamentava as propostas da Pedagogia Institucional de OURY e VASQUEZ, o discurso psicossociológico em educação, no contexto francófono de que nos ocuparemos com maior detalhe, só foi, no entanto, consensual enquanto se pôde conjugar na linguagem da denúncia, e ainda distante de linguagem capaz de estruturar uma intervenção transformante.

A psicossociologia, a Psicanálise, as pedagogias não-directivas de inspiração rogeriana vão, de facto, inspirar a psicossociologia clínica da educação que se inscreve, quer no prolongamento de uma tradição

republicana, laica e de esquerda protagonizada por Michel LOBROT no Movimento da Escola Moderna, quer uma tradição católica progressista protagonizada na época por HAMELINE e DARDELINE. Esta unificação momentânea das únicas sensibilidades que, na opinião de GILLET (1987) tinham o "vigor para suportar o choque intelectual e assimilá-lo" (GILLET, 1987, p.60) e que até então tinham seguido percursos mais ou menos contrastados, não pode ser, no entanto, imputada a uma apropriação de contributos teóricos entendidos como saberes mais ou menos positivos e prescritivos. Essa convergência parece antes ter resultado da possibilidade que os ditos contributos teóricos ofereciam à estruturação de um "discurso" crítico à sociologia e à psicologia da educação, discurso esse que, embora se legitime nos contributos teóricos, é produzido a partir de uma acção e de uma prática de intervenção, ou seja, é um discurso da prática legitimado teoricamente.

Tanto a experiência não directiva de HAMELINE e DARDELINE, como as cisões no Movimento da Escola Moderna protagonizadas por OURY e VASQUEZ por um lado e, por LOBROT por outro — que vão estar na origem do movimento institucionalista em educação —, não são o produto de uma aplicação cognitivo ou instrumental dos textos produzidos por uma psicologia clínica, mas um processo de explicitação de uma pedagogia crítica que se vai legitimar numa herança teórica que não é originária do campo educativo.,

Paradoxalmente, o processo de apropriação e de integração desta herança teórica e praxeológica no campo educativo, impulsionado pelos acontecimentos de Maio de 68, vai ser também um processo de reconhecimento crítico dos limites dessa herança teórica.

Maio de 68 vai estar, com efeito, na origem do aparecimento de um conjunto de correntes mais ou menos conflituantes que, embora se reconheçam também em heranças teóricas "exteriores" à psicossociologia clínica, vão

principalmente divergir nas suas referências éticas e políticas e no estatuto epistemológico que atribuem às contribuições da psicossociologia, da Psicanálise, da sociometria e da terapêutica não-directiva de orientação rogeriana.

Já no rescaldo destes deste Movimento, René LOURAU (1969) reconhece, com efeito, existirem duas correntes no movimento da Pedagogia Institucional: uma protagonizada por OURY e VASQUEZ e uma outra, a que o autor adere de uma forma mais ou menos dissimulada e, que seria protagonizada por LAPASSADE e LOBROT.

O projecto de OURY e VASQUEZ é fundamentalmente um projecto pedagógico estruturado na convergência das contribuições do Movimento da Escola Moderna (de que estes autores são originários), da psicoterapia institucional, da Psicanálise e da dinâmica dos pequenos grupos.

Da mesma forma que a psicoterapia institucional começou por ser "um discurso ético (...) e um instrumento terapêutico" (COULON, 1978, p.18) destinado a "transformar o hospital/prisão num lugar de vida apto a cuidar" (COULON, 1978, p.18), retomando a ideia já expressa por H. SIMON nos finais do século XIX de que era necessário "considerar como doente a própria colectividade ou a própria instituição" (COULON, 1978, p.19/20), este projecto pedagógico visa explicitamente a transformação da escola/caserna num espaço capaz de educar pressupondo que a própria escola ser educada e transformada.

As técnicas de FREINET, já não entendidas como tecnologias educativas ou apoios didácticos de uma pedagogia activa, mas pensadas como suportes, como mediações ou objectos institucionais de uma gestão terapêutica da classe cooperativa. Elas são, assim, "deslocadas" do seu contexto praxeológico original para se inscreverem num processo mais global de transformação da instituição educativa. Por outro lado, a "transposição" dos

princípios da não-directividade rogeriana para o campo educativo deve ser, segundo OURY e VASQUEZ, devidamente ponderada, utilizada de uma forma controlada e ocasional e subordinada à lógica do funcionamento cooperativo da classe. Estes autores admitem que a utilização sistemática destes princípios poderá ser justificada num contexto de formação de adultos, mas não num contexto de educação de crianças. Eles não deixam de realçar, com alguma ironia, que a pedagogia não directiva embora possa ser útil "para o adulto branco, chefe de serviço, não-nevrótico, e (...) (possa inspirar) uma terapêutica eventualmente eficaz para o indefinível mal-estar da mulher americana" (OURY e VASQUEZ, cit. por LOURAU, 1969, p.41 e 42), quando aplicada no campo educativo pode contribuir para que se negligencie o indivíduo e os seus dramas. Neste domínio, se se quiser observar para além das aparências e "discernir o sentido das realidades que a linguagem oculta e mascara" (OURY e VASQUEZ, cit. por LOURAU, 1969, p.42), ter-se-á de recorrer às matrizes explicativas da Psicanálise que é, assim, são transformada numa Psicologia do Inconsciente, num corpo de saberes positivos mais ou menos estável .

Embora se possa reconhecer neste projecto pedagógico um propósito ético e político preocupado em facilitar a construção de uma escola emancipada dos constrangimentos burocrático-administrativo através da sua permeabilização ao controlo dos seus utentes privilegiados, a verdade é que este propósito emancipatório se tende a restringir à afirmação de determinados objectivos éticos e políticos. No plano epistemológico este projecto pedagógico é, de facto, tributário de uma racionalidade instrumental onde as contribuições teóricas da psicoterapia e da Psicanálise são incorporadas e "registadas" numa lógica da aplicação técnica ou cognitiva e "transformadas" num "conjunto de técnicas de organização e de métodos de trabalho (...) (visando substituir) a acção permanente e a intervenção do professor por um sistema de actividades, de mediações que

assegurem de uma forma continuada a obrigação e a reciprocidade das trocas, dentro e fora do grupo" (OURY e VASQUEZ, cit. por LOURAU, 1969, p.42)

Paradoxalmente, como veremos, a tendência da Pedagogia Institucional animada por LAPASSADE, LOBROT e pelo próprio LOURAU, estrutura-se na crítica à herança teórica e praxeológica em que ela se apoia.

Em primeiro lugar, ela constrói-se na crítica à Pedagogia Institucional de OURY e VASQUEZ, admitindo que este projecto pedagógico se reduz a uma tecnologia educativa que, aceitando uma definição do contexto educativa que, por não ter em conta "a instituição do saber" (LOURAU, 1969, p.60), privilegia de uma forma incontrolada os sistemas relacionais sem os conceptualizar como sistemas de mediação de saberes. Ao não tematizar, por outro lado, as dimensões institucionais dos saberes educativos, esta tendência da Pedagogia Institucional reduz-se a uma psico-pedagogia construída na aceitação acrítica de que a aprendizagem resulta fundamentalmente da influência do adulto sobre a criança, isto é, construída no "registo" da "educação positiva".

Em segundo lugar, a Análise Institucional de LAPASSADE e LOBROT, apesar de se apoiar no pequeno grupo como instância privilegiada do trabalho de formação e de análise, constrói-se na crítica à psicossociologia, à dinâmica de grupo e à pedagogia não-directiva. O trabalho de grupo e, principalmente o *T-group*, é encarado como uma técnica de formação, como uma possibilidade entre outras que, ao ser accionado apenas com o intuito de facilitar a aprendizagem da vida em grupo ou a apropriação do saber instituído, não põe em causa a pedagogia tradicional, ou se quisermos, não põe em causa a forma como a educação positiva define os problemas pedagógicos. O *T-group* é, no entanto, considerado como um instrumento imprescindível à educação negativa, isto é, a uma concepção de educação, já

explicitada por ROUSSEAU, que, não negando a influência do formador, procura implementar dispositivos de análise onde esta influência é questionada, problematizada e "desnaturalizada". A crítica à psicossociologia dos pequenos grupos passa, portanto, pelo reconhecimento de que esta inaugura, sem a realizar, a possibilidade de uma educação negativa, "cuja originalidade resulta do facto de ela postular a necessidade de *clarificar* (...) (e analisar) o que PASSERON designa de *condições institucionais e sociais* da formação, em lugar de as *naturalizar* em nome de um universalismo pragmático." (LOURAU, 1969, p.45).

Ao mesmo tempo que se estruturou na crítica a alguns dos pressupostos teóricos e das metodologias de trabalho preconizadas pela psicossociologia dos pequenos grupos, a Análise Institucional apropriou-se de alguns dos contributos da psicossociologia clínica enquanto componentes de um discurso crítico da sociologia positiva e institucionalizada. René BARBIER (1977, red.1985) considera, com efeito, que a Análise Institucional se inscreveu no prolongamento de uma tradição clínica das Ciências Sociais e Humanas protagonizada por um conjunto de correntes que tinham por "objectivo intervir no meio humano, a fim de permitir que as pessoas e os grupos que o compõem tomassem conhecimento da sua situação individual e colectiva" (BARBIER, red.1985, p.48) com o intuito de protagonizarem uma transformação profunda. Ela vai, na opinião deste autor, reatar esta tradição clínica, crítica e intervencionista que, apesar da sua ambiguidade epistemológica e da sua relativa marginalização, se desenvolveu na Psicologia, na Filosofia, na História, na Sociologia e na Antropologia.

Esta intervenção clínica, crítica e interventiva no campo da Psicologia é originária da Psicanálise e foi retomada por MORENO e ROGERS. No contexto europeu, ela adquire uma certa importância nos anos 50 e 60, afirmando-se como uma alternativa terapêutica à utilização dos

exames e dos testes psicológicos, propondo uma revalorização de uma dinâmica terapêutica centrada no desenvolvimento deliberado de um sistema relacional denso entre o psicólogo e o cliente. A Análise Institucional vai combinar esta herança clínica com a investigação/acção de K. LEWIN e com a sócio-terapia de BION e JACQUES para a integrar mais num processo de intervenção para a promoção da mudança, do que no processo de produção de conhecimentos e de interpretações.

Se se pode, com efeito, considerar que a Análise Institucional, enquanto prática de intervenção se situa no prolongamento destas correntes, a verdade é que, enquanto prática organizada de interpretação, ela entra em ruptura com elas e constrói nesta ruptura a sua originalidade. Por um lado, como realça GUATTARI (1980), a originalidade do trabalho de interpretação dos precursores da Análise Institucional, reside no facto de eles entenderem que, no caso de haver interpretação e análise, ela não é terapêutica, nem tem por objecto "a análise de um grupo de indivíduos, mas um conjunto complexo de processos sociais" (GUATTARI, 1980, p.115) visando a produção de disposições de enunciação analíticas onde se combinem "discursos de origens diversas: não só discursos de teorização geral, mas também micro-discursos mais ou menos balbuciantes, incidindo sobre as relações na vida quotidiana, as relações com o espaço, etc." (GUATTARI, 1980, p.123). A análise e a interpretação, segundo este autor, "consiste em articular, em fazer coexistir e não em homogeneizar ou unificar, mas em dispor segundo o princípio da transversalidade, em fazer comunicar transversalmente estes diferentes discursos" (GUATTARI, 1980, p.123). Por outro lado, a Análise Institucional reconhece que o analista não detém o exclusivo da legitimidade de produzir a interpretação, já que este é um atributo de um dispositivo que o transcende, que transcende a sua própria materialidade para se afirmar como uma instância simbólica de promoção da auto-análise do

grupo envolvido na intervenção. Finalmente, a intencionalidade que estrutura o trabalho de interpretação e de intervenção também distingue este trabalho de interpretação do que é desenvolvido pela Psicologia Clínica e pela Psicossociologia. A ajuda, a reparação ou a cura que estas últimas procuram assegurar combinando a tecnicidade das relações humanas com a abordagem terapêutica, inscrevem-se, segundo J. ARDOINO (1980), numa visão de um mundo social regido por leis ou regras onde "os modelos da coerência lógica, da homogeneidade mecânica ou da coesão biológica se alternam ou se misturam de uma forma mais ou menos dissimulada" (ARDOINO, 1980, p.17) e, onde o recurso sistemático à noção de *disfuncionamento* apela para a necessidade de repor uma ordem anulando ou integrando o *patológico* que, assim, se distingue do *normal*.

Estas preocupações adaptativas, reguladoras de conflitos e regeneradoras de uma identidade original perdida, que constituem o núcleo do sentido das concepções de mudança predominantes na clínica psicológica e psicossociológica e, que não estão ausentes em certas concepções da clínica psicanalítica, contrastam com a intencionalidade *des-estruturante* da "clínica institucional ou sócio-analítica", menos preocupada com a reabilitação dos organismos sociais ou com o tratamento dos seus disfuncionamentos do que com "a interrogação sobre o sentido, a desocultação do que é ocultado pelos fenómenos institucionais e pelos jogos de interesses" (ARDOINO, 1980, p.18) que ela considera ser não só condição de mudança, mas também o sentido da própria mudança.

O facto das metodologias de intervenção da clínica adaptativa da psicossociologia e da clínica transformadora da Análise Institucional apresentarem um conjunto de traços técnicos comuns, não significa, portanto, que elas se não distingam praxeologicamente em função das suas referências éticas e políticas, bem como em função dos

sujeitos/objectos sociais que asseguram a articulação metódica dessas técnicas.

A inserção crítica da Análise Institucional nesta tradição clínica da psicologia, da psicossociologia e da Psicanálise articula-se e é complementar da sua inserção numa tradição clínica da filosofia da praxis desenvolvida nomeadamente por GRAMSCI, LUKACS, pela Escola de Franckfour e, aprofundada, por C. CASTORIADIS.

A filosofia da praxis que, segundo GRAMSCI, "só se pode apresentar inicialmente sob a forma polémica e crítica, como superação do modo de pensar anterior e do pensamento concreto existente" (GRAMSCI cit. por BARBIER, 1977 red.1985, p.52), constitui o fundamento epistemológico do trabalho corrosivo da interpretação crítica, partilhada e transformante preconizado pela "clínica institucional".

C. CASTORIADIS (1975) que, como reconhece Jürgen HABERMAS (1985, red.1990), realiza a "tentativa mais original, mais ambiciosa e mais reflectida para repensar como *praxis*, a mediação libertadora da história, sociedade, natureza exterior e interior" (HABERMAS, 1985, red.1990, p.301) foi, seguramente, o representante desta tradição clínica e crítica da filosofia da praxis que mais decisivamente influenciou a Análise Institucional. É este autor, com efeito, que mais contribuiu para a produção de um conceito de instituição, como produção dialéctica e conflitual susceptível de fundamentar uma concepção de sociedade que, como o sujeito da Psicanálise, se auto-institui produzindo "uma compreensão criativa do mundo, um sentido inovador, em novo universo de significações" (HABERMAS, 1985, red.1990, p.303), em suma, uma concepção de sociedade que se produz produzindo um imaginário social.

A *praxis*, associada a este *imaginário*, é indissociável do projecto que, como na dinâmica de cura analítica, não o "precede como a teoria precede a aplicação (...) (mas que, enquanto antecipação construída na sua

realização prática, nos remete sempre) para uma totalidade de acções que se subtrai a qualquer aproveitamento objectivante. (HABERMAS, 1985, red.1990, p.301). A praxis é assim o projecto que só é autónomo se se desenvolver no exercício de uma autonomia que nunca pode limitar-se "a seguir um cálculo quando escolhe o seu modo de actuar, não porque isso fosse complicado de mais, mas porque, por definição, o cálculo não contempla o factor decisivo da autonomia" (CASTORIADIS, 1975, p.214).

Ora, da mesma forma que o sujeito psicanalítico só se autonomiza e institui como sujeito auto-reflexivo quando se diz numa situação simbólica de troca de subjectividades capaz de contribuir para a interpretação de um material histórico e narrativo de que, embora ele seja o produtor, lhe é "estranho", resistente e maleável e impenetrável a uma interpretação referenciada à "situação objectiva" a que ele se referencia, também o trabalho de interpretação analítica é, antes de mais, interpretação da resistência à interpretação, restituição do não-dito e do seu sentido enquanto não-dito, trabalho "histórico" que não é objectivante e retrospectivo, mas subjectivante e prospectivo, em suma, trabalho sobre o desejo no que este tem de subversivo. Este trabalho de interpretação histórica converge, assim, com uma tradição clínica na História que, segundo Benoit VERHAEGEN é uma *história imediata* que se constrói "numa relação de trocas implicando a participação real do sujeito – enquanto actor histórico – no seu próprio conhecimento (...) (e accionando um método) decididamente voltado para uma prática social e política (...)." (VERHAEGEN, cit. por BARBIER, 1977, red.1985, p.54)

Embora reconheçam que a noção de *intervenção* seja "mais familiar aos meios da psicossociologia, influenciada pela dinâmica de grupo, do que no mundo sociológico, onde a sua utilização é mais reticente." (LAPASSADE e LOURAU, 1975, p. 41), os teóricos da Análise Institucional procuram

recuperar uma tradição clínica da sociologia que, de uma forma mais ou menos dissimulada, se tem afirmado como uma contra-sociologia, como uma alternativa à sociologia institucionalizada. Trata-se de uma tradição que remonta aos finais do século XIX com os trabalhos de LE PLAY e de alguns etnólogos e que, segundo Rémy HESS (1981), se prolonga nos trabalhos de Saul ALINSKY, J. RUBIN, ETZKOWITZ e SCHAFLANDER da escola da sociologia clínica americana, bem como na corrente da Sociologia Humanista de Alfred McClung LEE. É nesta tradição clínica da sociologia que se devem incluir os trabalhos de Paulo FREIRE em torno do conceito de conscientização, bem como as técnicas do inquérito conscientizante de Collette HUMBERT e Jean MELRO, os trabalhos de Danilo DOLCI, os trabalhos da sociologia da intervenção preconizada por Alain TOURAINE ou os trabalhos da sociologia do acontecimento em que esteve envolvido Edgar MORIN. Mais recentemente, Georges LAPASSADE considera a Análise Institucional como a versão francesa da etnometodologia americana e René BARBIER admite que ela se integra numa sociologia da emoções.

Abster-nos-emos de fazer, neste momento, uma análise detalhada das modalidades através das quais a Análise Institucional incorporou esta tradição clínica da sociologia, para realçarmos apenas a existência de espaços de convergência epistemológica e metodológica com a sociologia do acontecimento e a sociologia da acção.

Para Edgar MORIN (1984), a sociologia do acontecimento alternativa à sociologia da especialização disciplinar que se centra "mais no fenómeno que na disciplina, mais no acontecimento do que na variável, mais na crise do que na regularidade estatística" (MORIN, 1984, p.159), representa uma corrente da sociologia ocultada pelas concepções técnico-sociológicas dominantes que pode "desempenhar um papel de elemento marginal simultaneamente negativo (polémico) e positivo (reconstrutor)." (MORIN, 1984, p.159).

O acontecimento ou o fenómeno entendido como "informação que faz a sua erupção tanto no sistema social como no sistema mental do sociólogo" (MORIN, 1984, p.160) e que se apresenta sob a forma de "mensagens enigmáticas, avisos, ou reveladores significativos" (MORIN, 1984, p.161), desempenha um papel semelhante ao do analizador valorizado pela Análise Institucional.

O acontecimento, tal como analisador - "natural" ou "construído"-, remete sempre para transformações imprevistas, escapando às regularidades estatísticas e sociais e, dando origem a "dinamismos conjunturalmente congregados e até então independentes, e/ou a processos que evidenciam os traços isomorfos latentes nas diferenças ou nas heterogeneidades." (MORIN, 1984, p.161). É este "material" concentrado e denso do ponto de vista informativo, "rejeitado como insignificante, imponderável ou estatisticamente minoritário, perturbando a estrutura ou o sistema" (MORIN, 1984, p.162) que constitui o "universo empírico" da sociologia do acontecimento; da mesma forma, que o universo empírico da hermenêutica psicanalítica é constituído pelo discurso deformado, minoritário, desprovido de sentido a que esta atribui o estatuto metodológico de "revelador, desencadeador, enzima, fermento, vírus, acelerador, modificador" (MORIN, 1984, p.162), em suma, o estatuto de elemento estruturador do sentido do "discurso normal", do sentido da estrutura, do próprio sentido do acontecimento ou da deformação do sistema.

Enquanto *clínica sociológica*, a sociologia do acontecimento, da mesma forma que a clínica analítica, a clínica psicossociológica ou a clínica institucional, reconhece a dialéctica das relações e das transacções que se estabelecem entre o sujeito e o objecto e procura "retirar vantagens dos *inconvenientes* científicos (...) desta grande proximidade com o concreto" (MORIN, 1984, p.163) admitindo que, a indispensável dissociação "entre

observação e participação é uma dissociação *intelectual* que não exclui a participação afectiva" (MORIN, 1984, p.172) e a transacção dos afectos.

O reconhecimento da existência de sistemas complexos de transacção entre o sujeito e o objecto que, no domínio das Ciências Sociais e Humanas, são simultaneamente sujeitos/objectos, embora não constitua um óbice ao desenvolvimento da cientificidade, só pode transformar-se numa vantagem acrescida no respeito de determinadas precauções.

Por um lado, a transacção não implica a dissolução de papéis, mas apela para uma *dissociação* que não carece de uma institucionalização estável por ser de natureza *exclusivamente intelectual* e por se apoiar numa alteridade de estatutos. Por outro lado, esta dissociação não implica o abandono das preocupações com o rigor da análise, mas apoia-se "num rigor de raciocínio que mais é importante que o rigor do cálculo (...) (e num) questionamento que é mais importante que o questionário." (MORIN, 1984, p. 174). Finalmente, o rigor de raciocínio não se confunde com o rigor positivista que procura no real a confirmação de uma teoria, mas constrói-se numa relação dia-lógica entre o pensamento e o real apoiado num método onde a observação se conjuga com a praxis, com a intervenção e com a escuta. A observação, como realça MORIN (1984) delimita o fenómeno ou o acontecimento, a praxis reconhece as suas energias transformantes, a intervenção interpela-o nos seus pontos estratégicos e a escuta penetra na sua intimidade individual, interroga a acção, a palavra e as coisas ...

A sociologia da acção de Alain TOURAINE (1984) também se afirma como uma alternativa à sociologia dos "grandes acontecimentos históricos" no reconhecimento de que é "concentrando a atenção nos próprios actores, apreendidos nas suas condições de existência concreta, que se pode abordar melhor os mecanismos através dos quais (...) podem

ser apreendidas as condutas de produção conflitual da sociedade (TOURAINÉ, 1984, p.201).

Tal como a Análise Institucional também a Sociologia da acção se propõe "estudar os actores históricos e, em particular, os actores de classe e os seus movimentos sociais através dos pequenos grupos" (TOURAINÉ, 1984, p. 202 e 203), investindo-os, assim, do estatuto de campo de observação e intervenção privilegiado. O pequenos grupo é, com efeito, para TOURAINÉ (1984), um espaço quase experimental onde o peso das situações quotidianas é reduzido ao máximo possível para que o "actor possa exprimir o mais intensamente possível a sua contestação (...), os seus objectivos e a consciência que ele tem dos conflitos em que está envolvido." (TOURAINÉ, 1984, p.202).

Ao descentrar o estudo da acção histórica dos mega-inquéritos extensivos e dos grandes quadros teóricos de referência para se centrar "no estudo intensivo de grupos restritos com que os investigadores vão desenvolver estudos aprofundados de longa duração" (TOURAINÉ, 1984, p.202), a sociologia da acção, ao contrário da psicossociologia, não adopta o pequeno grupo como campo de análise privilegiado. Ele é antes o intérprete de uma história que o transcende temporal e socialmente, embora essa história "atravesse" e seja inserível na situação concreta do pequenos grupo.,

Ora, neste trabalho de interpretação, os investigadores, da mesma forma que o dispositivo sócio-analítico ou o "cerimonial" da cura psicanalítica, desempenham um papel imprescindível. É graças à sua intervenção activa que o "actor social pode passar de um nível a outro da realidade social e já não construir apenas condutas de respostas e adaptação, mas condutas de projecto e de conflito." (TOURAINÉ, 1984, p. 202).

Tal como a sociologia do acontecimento chama a atenção para a importância de uma dissociação dos papéis entre o sujeito e o objecto que não institucionalize a sua

separação, também a sociologia da acção realça o papel militante dos grupos de investigação/acção e a necessidade de assegurar a gestação da contradição latente "entre este papel de militância e o papel de analista dos participantes (...) (ocupados numa) análise que se orienta para a descoberta do sentido mais profundo da acção" (TOURAINÉ, 1984, p.204). O investigador, neste contexto, é um analista de narrativas que estuda "menos a conduta dos actores que a sua auto-análise" (TOURAINÉ, 1984, p.206) com o intuito de fazer perceber de que "forma e com que força as condutas de produção da sociedade estão também presentes noutras condutas que podem ser analisadas ou apercebidas noutros níveis da vida social" (TOURAINÉ, 1984, p.207), isto é, com o intuito de "extrair uma significação de uma prática complexa e fazer reconhecer que esta significação é portadora de sentido para outros aspectos da acção." (TOURAINÉ, 1984, p.207).

Os saberes produzidos na sociologia da acção que transcendem o contexto da sua produção, têm um estatuto epistemológico semelhante ao dos "saberes positivos" da Psicanálise. O que os valida é "a capacidade do grupo reinterpretar e orientar a sua experiência passada, presente e futura" (TOURAINÉ, 1984, p.211) em função das interpretações contextualizadas que eles induzem.

Embora os institucionalistas considerem que a intervenção preconizada pela sociologia da acção de Alain TOURAINÉ se centra exclusivamente no domínio das práticas discursivas, não tem suficientemente em conta a problemática do *transfert* e do *contra-transfert* institucional e sobrevaloriza o papel do investigador, a verdade é que eles reconhecem o seu contributo para a "teorização de uma sociologia da intervenção tanto pelos problemas que colocam as suas intervenções, como pelos problemas que ele resolveu." (HESS, 1981, p.148).

Como espaço de integração interpelante de contribuições teóricas e epistemológicas diversificadas e, por vezes, inconciliáveis, a psicossociologia clínica da educação das décadas de 60 e 70, pela controvérsias em que se envolveu, pelas práticas em que se implicou e pelas problemáticas que sugeriu, constitui seguramente uma referência importante para a reconceptualização da cientificidade em educação neste final do século.

Apesar de não ter produzido, neste contexto histórico e nos seus desenvolvimentos posteriores, uma estrutura discursiva e praxeológica capaz de contribuir para a superação das ambiguidades constituintes da cientificidade em educação, este movimento poli-mórfico, conflitual e polémico, que se desenvolveu nas margens dos "espaços" onde se definem as legitimidades científicas, foi responsável pelo "deslocamento" destas ambiguidades para novas "zonas de incerteza" eventualmente mais consistentes.

Embora reconheça que a "a psicossociologia morreu no turbilhão dos anos 70" (PAGÉS, 1994, p.159), Max PAGÉS associa esta morte a um renascimento que se constrói, em parte, numa reinterpretação da uma herança teórica e praxeológica, onde as preocupações relacionadas com a construção de narrativas totalizantes e a explicitação de princípios explicativos últimos (libido, luta de classes, energia sexual ...) capazes de assegurar uma integração disciplinar, dão lugar a uma atitude mais tolerante sem que por isso deixe de ser menos crítica, ao desenvolvimento de micro-interpretações sem que por isso deixem de ser menos rigorosas, ou ao desenvolvimento de uma interdisciplinaridade multi-polar e contextualizada sem que por isso se deixe de reconhecer a existência de zonas de articulação entre as diferentes matrizes disciplinares ...

Na opinião deste autor, a psicossociologia das décadas de 80 e 90, embora conserve a "sua ambição original de articular campos e disciplinas das ciências sociais e

humanas" (PAGÉS, 1994, P.159) e, embora admita que a problemática das teorias e das práticas do pequeno grupo construam uma parte da sua herança, é uma psicossociologia polimórfica e policêntrica que não se define por ter um objecto específico incidindo sobre "um sector da conduta humana que a situaria ao lado de outras disciplinas (...), (mas) pela sua démarche intelectual e a sua epistemologia específica." (PAGÉS, 1994, p.159).

Enquanto "démarche intelectual" e espaço de produção de uma nova atitude epistemológica, a psicossociologia clínica pode contribuir de uma forma particularmente relevante para um re-equacionamento da cientificidade em educação que redefina as suas ambiguidades constituintes.

A reabilitação e a recriação de um conceito de instituição onde esta não é reduzida à sua funcionalidade, nem à sua materialidade organizacional, mas é investida de uma "imaterialidade", de uma espacialidade e de uma temporalidade que a transcende enquanto espaço social delimitado, constitui uma das contribuições da Análise Institucional que melhor poderá contribuir para a complexificação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade como referente privilegiado na definição dos problemas educativos e na estruturação das práticas pedagógicas.

É certo que os primeiros passos da psicossociologia em educação se foram estruturando no pressuposto de que o pequeno grupo constituiria um espaço onde, o exercício de uma democracia participada, asseguraria não só a superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade no campo educativo, como também a própria aprendizagem da vivência democrática.

É certo também que esta "ilusão grupista" se articulava com um projecto teórico, por vezes dissimulado, de superação da conflitualidade entre a psicologia e a sociologia da educação através da produção de uma ciência

unitária que, incidindo sobre um objecto inédito, asseguraria a construção de sínteses capazes de aprofundar o conhecimento das leis que regem o funcionamento do pequeno grupo para daí inferir tecnologias educativas e construir referentes à estruturação de práticas pedagógicas.

É certo, portanto, que o pequeno grupo se tendeu a afirmar como o espaço a privilegiar no reencontro com uma harmonia perdida, como objecto empírico susceptível de superar dicotomias teóricas e metodológicas e foi dotado de uma materialidade e de uma autonomia tal que ele se posicionava num espaço etéreo que o colocava ao abrigo dos interesses públicos e privados.

Mas ter-se-á de reconhecer que algumas das correntes mais representativas da psicossociologia clínica em educação se estruturaram na crítica a esta "ilusão grupista" buscando uma integração disciplinar onde, mais do que a construção de sínteses, se promovia uma interpelação dos contributos de cada uma das matrizes disciplinares pelos contributos das restantes, onde o sentido das convergências teóricas instáveis estava subordinado à lógica de uma praxeologia de intervenção.

Neste projecto epistemológico, o pequeno grupo perdeu o estatuto metodológico de objecto empírico capaz de superar uma dicotomia entre o psicológico e o sociológico, que a divisão do trabalho entre a psicologia e a sociologia institucionalizaram como irredutibilidade ou como separação entre os fins e os meios em educação, para se afirmar como uma micro-instituição de interpretação, como um espaço de interpelação da instituição, de reconstrução e desocultação de sentidos, em suma, para se afirmar como um espaço epistemológico de produção da uma multireferencialidade e como um espaço praxeológico de desestruturação da instituição.

Dir-se-ia, portanto, que estas correntes da psicossociologia em educação não só reconhecem a impossibilidade de se proceder a uma gestão da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade no campo educativo no registo da cientificidade, como procuraram transformar esta dicotomia numa complementaridade contraditória inscrita num processo de compreensão hermenêutica de uma realidade que só se conhece, transformando-a e interpretando-a numa multireferencialidade interpelante.

Para além de se apoiar em colectivos de interpretação, o trabalho de análise da instituição entendida mais "como uma *totalização em curso* (no sentido sartriano do termo) do que como uma *totalidade*" (ARDOINO, 1988, p.254) dada, já não se define "pela sua capacidade de separação, de decomposição, de divisão/redução em elementos mais simples, mas pelas suas propriedades de *compreensão*, de *acompanhamento* dos fenómenos vivos e dinâmicos (...), num processo de *familiarização* clínica (...), numa relação *implicada* ao outro (...) onde a *escuta* que tem em conta as dimensões hitórico-temporais (e existenciais) que a *observação* põe de lado desempenha um papel determinante (...)" (ARDOINO, 1988, p.257). Ao contrário da interdisciplinaridade ou da multidisciplinaridade que se restringe ao diálogo entre os discursos disciplinares, isto é, que se restringe ao diálogo entre os saberes sábios promovendo a sua intersecção ou a sua justaposição para a produção de um "discurso" sobre um objecto que lhes pré-existe, "a multireferencialidade supõe a capacidade de falar várias linguagens sem as confundir" (ARDOINO, 1988, p.257), não só "linguagens sábias", mas também linguagens profanas, pelo que subentende a existência de colectivos de interpretação.

Ao mesmo tempo que "desloca" analiticamente as relações entre o individual e o social dos seus objectos empíricos - o indivíduo e a sociedade - e das suas

linguagens científicas – a psicologia e a sociologia – para um campo inédito – a instituição – onde, estando ambos ausentes, está presente a expressão da sua conflitualidade, a clínica institucional faz da intervenção, não só uma exigência ética e ... política, mas também e, principalmente, um imperativo epistemológico.

A ênfase que é dada à intervenção e à investigação/acção de inspiração Lewiniana, apesar de se inscrever em opções éticas e políticas, de subentender uma concepção de formação e de ser metodologicamente justificável pelo reconhecimento das vantagens "cognitivas" da familiaridade do investigador com o seu objecto, inscreve-se numa opção epistemológica que reconhece a abordagem compreensiva como modalidade privilegiada de acesso ao mundo social.

Esta atitude compreensiva que não se reduz à empatia como "acto misterioso de identificação dos estados mentais de um sujeito exterior" (HABERMAS, 1981 red.1987, p.125) é inseparável de uma actividade intercompreensiva que subentende a possibilidade de uma *crítica recíproca* entre discursos com pretensões à verdade, entre intérpretes que não se podem limitar à observação sob pena de só terem acesso aos "abstractos físicos das expressões sem as compreenderem." (HABERMAS, 1981 red.1987, p.131). O dispositivo de análise onde se integram os "analistas", não como intérpretes investidos da posição privilegiada de observadores "exteriores", mas como intervenientes implicados que participam enquanto locutores e auditores, constitui o suporte de uma intercompreensão como actividade de interpretação partilhada.

É neste contexto de interpretação partilhada enquanto exigência cognitiva do acesso à compreensão que deve ser equacionada a problemática da intervenção.

Na realidade o dispositivo de análise onde se insere o analista é duplamente interveniente. Sendo constituído

por sujeitos socializados, isto é, por sujeitos que ao falarem, pesarem e agirem sobre o seu contexto social se produzem enquanto sujeitos produtores do seu contexto de socialização, o dispositivo de análise é um dispositivo de (trans)formação, isto é, um catalisador informacional e situacional que transforma as relações do sujeito com o seu contexto de socialização. A originalidade da clínica institucional reside no facto desta re-socialização não visar explicitamente a apropriação de um sentido que, embora possa ser pertinente para o sujeito, é produzido do seu exterior e materializada em tecnologias da acção ou em compreensão transmitida das regras eficientes da acção, mas ser tendencialmente auto-compreensão partilhada das relações do sujeito com os seus contextos de socialização que se apoia mais na interpelação crítica do que na circulação de saberes positivos. Por outro lado, o dispositivo de análise ao desenvolver-se num sistema de interacções tendencialmente des-estruturante do sistema de interacções da instituição em análise, participa na instauração de um sistema de acção que ele não pode analisar como um objecto preexistente à análise, mas como um objecto-projecto que se constrói na própria análise.

A transformação do objecto que se quer apreender cognitivamente e a transformação dos próprios sujeitos que se envolvem neste processo cognitivo, não é um subproduto da acção cognitiva, mas é constitutiva da compreensão como modalidade de acesso aos factos nas ciências hermenêuticas e de construção de saberes que já não são positivos, mas críticos.

Ao tocar as ambiguidades constituintes da cientificidade em educação, a trajectória do discurso da psicossociologia clínica em educação pode contribuir para uma redefinição do contexto onde se define essa cientificidade.

Em primeiro lugar, a tentativa de superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade no campo educativo que tem conduzido ao desenvolvimento de projectos de construção de uma interdisciplinaridade pensada como sobreposição ou conjugação de contribuições provenientes de diferentes matrizes disciplinares, parece poder ser repensada em torno da problemática de uma integração disciplinar temática e construída na interpelação crítica dessas matrizes disciplinares. Pressupondo que nem o indivíduo é o objecto de estudo exclusivo da Psicologia, nem a sociedade um exclusivo da abordagem sociológica, esta dinâmica da integração disciplinar não se confunde com o projecto empiricista que visa construir a interdisciplinaridade atribuindo uma importância metodológica acrescida a objectos empíricos que se situariam na interface entre o indivíduo e a sociedade: o grupo, a organização escolar, a instituição educativa, etc.. Ela apoia-se numa atitude epistemológica interpelante que postula a possibilidade de se reconhecer os limites dos diferentes "olhares disciplinares" explorando metodicamente as potencialidades interpretativas de cada um dos olhares em "domínios empíricos" que, tradicionalmente, não se integravam no campo das suas preocupações.

Esta atitude epistemológica que procura aprofundar as tendências que nos últimos anos se têm esboçado nos olhares disciplinares que mais têm influenciado a construção da cientificidade em educação articula-se com o reconhecimento de que o campo educativo é intrinsecamente complexo e apelante ao desenvolvimento de uma multireferencialidade e que não pode ser reflectido na aceitação acrítica da separação entre os meios e os fins.

Na realidade, a separação entre meios e fins em educação que constitui um dos fundamentos do projecto inacabado de construção de uma cientificidade em educação capaz de a distinguir de uma abordagem moral, conduz a uma valorização incontrolada do modelo industrial como matriz

estruturadora da reflexão educativa e a uma "naturalização" da racionalidade cognitivo-instrumental na definição das relações entre formações teóricas e formações práticas no campo educativo. A ênfase dada ao programa e ao plano, como realça CASTORIADIS (1975) corresponde a uma hipostasia do "momento técnico de uma actividade, quando condições, objectivos e meios podem ser (...) determinados com exactidão" (CASTORIADIS, 1975, p.106-107) e quando a prática pode ser pensada como *fabricação*. O plano "reclama uma Figura de Autor, de Proprietário do sentido, (de um Organizador) capaz de assegurar a previsibilidade das tarefas de produção" (IMBERT, 1992, p.112) e tende a ignorar ou a desvalorizar duas das características mais importantes da acção: "a capacidade de acção colectiva e a habilidade estratégica na transacção com as coisas, os equipamentos e as matérias primas." (THÉVENOT, 1995, p.412).

Ao deslocar-se da problemática instrumental para a problemática do sentido, a reflexão educativa não abandona a reflexão sobre a instrumentalidade em educação. Ela é subordinada, no entanto, a uma reflexão sobre a praxis que implica uma redefinição tanto do conteúdo da reflexão como das instâncias que a promovem.

Na realidade, a acção pensada como *praxis* não se pode confinar ao quadro de uma relação entre a teoria e a sua aplicação, isomorfa da relação "Autor e pacientes, mas é interacção entre autores que se afirmam como seres actuantes uns em relação aos outros de tal forma que cada um nunca é apenas agente, mas sempre a ao mesmo tempo paciente." (IMBERT, 1992, p.117). Ao contrário da *fabricação* que trabalha com e sobre as previsibilidades e que para ser eficaz subentende o máximo de objectividade prévia, a *praxis* não é a utilização das faculdades dos indivíduos, mas recriação, produção de energia inexistente, gestão da imprevisibilidade, troca de subjectividades

viáveis. Ela não subentende uma definição prévia de fins que sejam capazes de dar sentido à articulação dos meios disponíveis, mas produz meios e fins numa dinâmica onde eles se tendem a confundir.

A *praxis* não subentende, assim, uma reflexão prévia sobre os fins apoiada nas Ciências Morais, como pretendia MARION, na filosofia, como admitiam os defensores do experimentalismo em educação, ou na sociedade tal como DURKHEIM a sacralizou. Não carece também de uma teoria dos meios susceptível de assegurar a sua eficácia pela sua aplicação a uma universalidade de contextos finalizados. Ela apela, no entanto, para mediações que rompam e resistam ao *habitus* instituído e que se afirmem como *dispositivos de interpelação* capazes de des-estruturarem tendo em vista uma nova estruturação.

Da mesma forma que a cura analítica se apoia em *mediadores simbólicos* que promovam a *auto-interpelação* do sujeito rompendo com os *habitus discursivos* instituídos, a clínica institucional desenvolve dispositivos de interpelação (pré)ocupados com uma auto-reflexão institucional que facilite a ruptura com as práticas instituídas.

O facto de, como pensamos, ela se poder constituir como quadro potencial de referência a uma redefinição das relações entre formações teóricas e formações práticas no campo educativo, deriva, em parte, do facto de ela equacionar estas relações, não em torno da sua maior ou menor funcionalidade, mas num plano epistemológico que interpela a própria cientificidade em educação.

Na realidade, como realça, F. IMBERT (1992) a abordagem clínica que conduz ao questionamento das práticas, não se confunde com uma *abordagem científica* construída em torno de uma concepção unificadora da Ciência. A primeira afirma-se como sendo a "*inteligência da ordem* e procura a sua validade na natureza *dedutiva* e

*predictiva dos seus enunciados; pelo contrário o esforço de conhecimento incidindo sobre as práticas sociais é inteligência da desordem, integra desejo, angústia, temporalidade e conflito (...) (e exclui a possibilidade de se poder) tratar o sujeito como se trata um objecto.*" (IMBERT, 1992, p.208). Enquanto que a *démarche científica* se relaciona com as práticas sociais invulnerabilizando as suas produções teóricas, a clínica vulnerabiliza deliberadamente a teoria no pressuposto de que a análise e a intervenção não é necessariamente "precedida de um desejo de saber do analista nem consiste na aplicação de um saber já constituído." (IMBERT, 1992, p.214).

É esta ênfase dada à vulnerabilidade que nos permite aprofundar a noção de multireferencialidade que ARDOINO considera ser constitutiva das ciências do complexo e que serviu de suporte às considerações que fizemos para contrapormos à interdisciplinaridade no campo da educação a ideia de integração disciplinar interpelante. Na realidade, a atitude interpelante que esta integração disciplinar subentende não se circunscreve ao estabelecimento de uma vulnerabilidade entre as disciplinaridades, mas ter-se-á de "abrir" para o exterior da cientificidade, isto é, será também uma vulnerabilidade dos saberes sábios relativamente aos saberes profanos. A cientificidade, neste contexto, não se estrutura na procura de saberes positivos capazes de produzirem interpretações mais ou menos definitivas, mas inscreve-se numa prática contingente de interpretação partilhada, também ela contingente, que se apoia em saberes críticos suficientemente flexíveis para serem permeáveis ao efeito de surpresa, no pressuposto de que em educação não há teorizações definitivas; estamos condenados a um eterno recomeço, não há nada conquistado "de uma vez por todas dado que tudo recomeça com aquele que acaba de nascer e com aquele que o educa." (CIFALI, cit. por IMBERT, 1992, p.222).

#### **4 - O "Discurso Sociológico sobre a Educação": o Funcionalismo Crítico à Cidade Educativa**

A promessa Durkheimiana de assegurar a cientifização do campo educativo através de uma divisão epistemológica do trabalho científico que assegurasse e estabilizasse a gestão da conflitualidade entre meios e fins, ou entre o social e o individual, marcou de tal forma o discurso sociológico em educação que este, até meados da década de 70, procurou garantir a sua notoriedade científica afirmando-se como alternativa ao discurso psicológico em educação enquanto discurso dos meios e como alternativa ao "discurso dos práticos em educação" enquanto discurso que concilia aquilo que a ciência discrimina.

Vocacionado essencialmente para a produção de enunciados incidindo sobre as finalidades em educação e sobre a coerência dos meios relativamente às finalidades afirmadas, o discurso sociológico, neste contexto histórico, dirigiu-se fundamentalmente para o Estado enquanto encarnação política do social, contribuindo, deste modo, para a estabilização de uma definição "naturalizada" da relação pedagógica como espaço de exercício de uma actividade inter-individual mediatizada por um saber a transmitir. Enquanto que a psicologia da educação, como já realçámos, se construiu como uma ciência dos meios educativos que se dirigia privilegiadamente para os educadores com o intuito de os educar nas tecnologias educativas mais eficientes, a sociologia da educação construiu-se como uma ciência dos fins em educação ou como ciência da denúncia dos desvios relativamente aos fins, que, se em determinado momento legitimou um "discurso crítico" por parte dos educadores, raramente se focalizou na relação pedagógica por se dirigir privilegiadamente para a SOCIEDADE ou para o poder político. Dir-se-ia, portanto,

que se a psicologia da educação desempenhou o papel da ciência dos instrumentos e artefactos educativos, a sociologia da educação, se afirmou como a ciência da normatividade educativa ou como a ciência da denúncia educativa. A primeira – a Psicologia da Educação – ocupa-se dos instrumentos necessários à produção da modernidade educativa, a segunda – a Sociologia da Educação – ocupou-se da denúncia aos "desvios" das promessas da modernidade educativa.

Ora, se esta divisão epistemológica do trabalho científico inibiu o "discurso psicológico" de se debruçar sobre as finalidades sociais da educação, a verdade é que ela também contribuiu para que o "discurso sociológico" cuidasse quase exclusivamente da congruência dos meios relativamente aos fins no pressuposto de que a ordem educativa seria profundamente ritmada pelos espaços e tempos da intervenção do Estado-Nação e justificada na aceitação do princípio da igualdade de oportunidades.

Seguindo a tendência dominante das Ciências Sociais que, como realçam WALLERSTEIN e al. (1996), se centraram até finais da década 40 "muito na noção de Estado, no sentido em que era aos Estados que se ia buscar os enquadramentos – supostamente óbvios – em que tinham lugar os processos analisados pelas ciências sociais" (WALLERSTEIN e al. 1996, p.144), para depois da 2ª Guerra Mundial e na sequência da consolidação do Estado-Providência consagrarem este estadocentrismo com um conceito de desenvolvimento associado prioritariamente ao "desenvolvimento de cada Estado isoladamente, tomado como entidade singular." (WALLERSTEIN e al. 1996, p.145), O "discurso sociológico em educação", como realça POPKEWITZ (1991) também se centrou excessivamente num conceito naturalizado de desenvolvimento humano e social sustentado na crença de uma ideologia do progresso que, tendencialmente, interpreta o conflito social em torno das preocupações relacionadas "com a eficiência e a eficácia

administrativa e com a engenharia social (...)." (POPKEWITZ, 1991, p.248), geridas no espaço social delimitado pelos modernos Estados Nação.

Tanto nos países anglo-saxónicos como nos países francófonos, o enquadramento conceptual e metodológico do "discurso sociológico em educação" foi até meados da década de 60 profundamente tributário de uma definição política da educação onde se subentendia a existência de uma relação forte entre a macro-regulação dos sistemas educativos, a "organização política da escola e as actividades de conhecimento que se desenvolvem a propósito dela" (DEROUET, 1992, p.29). Na opinião de DEROUET (1992) as diferentes correntes da sociologia da educação, incluindo as mais críticas, estruturaram-se em torno da ideal da igualdade de oportunidades e construíram categorias analíticas que, sendo pertinentes para a análise dos fenómenos produzidos à escala do Estado-Nação, se associam a um processo de "naturalização" de uma concepção centralizada e estandardizada da educação pouco permeável ao reconhecimento de lógicas educativas que escapem aos espaços e aos tempos da intervenção do Estado.

Apesar de HAMELINE (1971) ter admitido que o trabalho "*Rapport pédagogique et communication*" da autoria de BOURDIEU, PASSERON e SAINT-MARTIN anunciava a possibilidade de se proceder a uma interrogação crítica do relação pedagógica recorrendo ao olhar sociológico, a verdade é que o desenvolvimento posterior da sociologia se fez na aceitação do pressuposto de que a escola se inscrevia num regime de justificação simples onde o princípio da igualdade de oportunidades legitimaria, não só a intervenção homogeneizante do Estado-Nação, como a estrutura dos "discursos sociológicos em educação" fossem eles tributários das correntes funcionalistas ou de correntes mais críticas. Os primeiros tendem a "naturalizar" o funcionamento dos modernos sistemas educativos inscrevendo-os numa trajectória individual de

desenvolvimento onde se afirma a imprescindibilidade da escola como espaço de socialização e se conceptualiza a sua contribuição para o desenvolvimento social em torno da teoria do capital humano; reconhecem, por isso, na escola uma instância natural do desenvolvimento individual cuja uniformização asseguraria tanto a igualdade de oportunidades de acesso, como uma desigual das realizações escolares funcionalmente adaptada à manutenção de uma coesão social. As correntes mais críticas, por sua vez, não pondo em causa o princípio da igualdade de oportunidades de acesso denunciam a desigual distribuição social do sucesso como um défice democrático, ou melhor, como a manifestação da funcionalidade da escola na reprodução da sociedade de classes que tende a ser dissimulada por não ser reconhecida como tal, mas como uma desigual distribuição das competências cognitivas dos indivíduos.

Conjugadas no registo da consagração do discurso político sobre a educação com o intuito de mostrar a progressiva democratização dos sistemas educativos e a sua contribuição para o progresso social, ou, pelo contrário, conjugadas no registo da denúncia dos desvios relativamente às promessas da modernidade, a sociologia da educação até meados da década de 60 parece aceitar a possibilidade do Estado desenvolver políticas distributivas em prol do progresso da escolarização. Os apelos ao desenvolvimento de políticas de discriminação positiva que possam compensar os "défices" económicos ou sócio-culturais dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas ou os apelos à transformação do próprio Estado e das políticas educativas para que assim se pudesse "inverter" o papel dos sistemas educativos na reprodução das desigualdades sociais, apesar de se poderem inscrever em projectos políticos conflituais e de derivarem de concepções teóricas eventualmente contraditórias, não deixam de atribuir um papel fortemente central ao Estado na estruturação das práticas educativas. Também os estudos de carácter transnacional desenvolvidas

sobre a égide da OCDE nos finais dos anos 60, parecem ser tributárias desta concepção estadocêntrica da sociologia da educação; eles analisam comparativamente os diferentes contextos nacionais não atribuindo uma importância determinante às heterogeneidades no interior dos diferentes Estados-Nação, ou melhor, não pensando estas heterogeneidades como heterogeneidades, mas como estádios diferenciados do desenvolvimento educativo, nem tão pouco realçando as interdeterminações entre os processos nacionais de desenvolvimento da escolarização.

A crise das políticas distributivas do Estado que se anunciam a partir do final dos anos 60 com "as redistribuições a aumentarem a um ritmo mais lento do que as reivindicações de melhor redistribuição (contribuiu para que se reconhecesse) (...) que era, afinal, cada vez menor a felicidade que os Estados tinham para oferecer." (WALLERSTEIN e al. 1996, p.116) e, como corolário deste reconhecimento, a ideia de que o Estado constituiria naturalmente a moldura conceptual das Ciências Sociais "passou a estar aberta à discussão e a um questionamento muito sério." (WALLERSTEIN e al. 1996, p.117). A importância acrescida que foi atribuída aos fenómenos transestatais e transnacionais na sequência do reconhecimento de que o Estado não "constitui a fronteira natural - ou sequer a mais importante - da acção social" (WALLERSTEIN e al. 1996, p.120) traduziu-se numa reconstrução dos objectos de estudo das ciências sociais e na produção de um conjunto de "descoincidências articuladas" entre a espacialidade e a temporalidade dos objectos empíricos e as respectivas matrizes conceptuais. Assim, se a desreferencialização da Sociologia relativamente ao Estado se traduziu, no plano teórico, pela atribuição de uma ênfase acrescida a fenómenos da globalização que transcendem e reconfiguram as nacionalidades, a verdade é que empiricamente estes fenómenos não são abordados apenas em objectos sociais

especialmente mais "extensos" do que os espaços sociais que se suponha serem estruturados pela influência directa dos estados. A emergência do "local" na sua especificidade e não como miniatura de um global, mas como reconstrução singular de fenómenos que, embora o transcendam, só são inteligíveis na sua reactualização localizada, constitui também um dos efeitos do reconhecimento dos limites da influência dos Estados-Nação por parte das Ciências Sociais.

Por outro lado, o reconhecimento de que a lógica da acção social não envolve apenas fenómenos que transcendem as individualidades, contribuiu, não só para o reconhecimento da notoriedade de alguns "autores perversos" como GOFFMAN e FERRAROTTI, mas também para o desenvolvimento de um conjunto de trabalhos que, tal como A. GIDDENS, procuram articular problemáticas associadas às "intimidades" ou "identidades pessoais" com os processos de globalização.

O "discurso sociológico sobre a educação" nem foi imune a estas transformações no campo teórico da sociologia nem se impermeabilizou ao reforço das tendências para a transnacionalização e transestatização do campo educativo, nem tão pouco para a diluição das suas fronteiras com outros domínios da vida social, nomeadamente, com a esfera do trabalho.

A partir da década de 70, a sociologia da educação não se limitou a "registar" e a analisar as transformações do campo educativos que apelavam para um olhar que se descentrasse do Estado para melhor compreender tanto a intervenção do Estado como as práticas dos actores educativos

A crítica ao estadocentrismo que se acentuou com a atribuição de uma importância social acrescida a novos actores educativos que se construía na "interface" das

fronteiras dos objectos empíricos da sociologia e da psicologia da educação, articulou-se com o reforço da crítica às concepções "objectivistas" e às ilusões dos determinismos universalistas. O "discurso sociológico" em educação redescobriu uma tradição fenomenológica no campo da sociologia e "inventou" problemas e campos de investigação originais que anunciavam a possibilidades de um "diálogo interdisciplinar" sustentado em pressupostos novos.

Ao atribuir uma "centralidade" teórica e epistemológica a "linguagens" e a perspectivas metodológicas que, num contexto teórico marcado por preocupações macro-estruturais, a tinham interpelado apenas nas suas margens, o "discurso sociológico em educação" alterou-se. Esta alteração foi, por outro lado, imprescindível para que esses discurso pudesse contribuir para a produção de novas problemáticas, de novas perspectivas de análise e de novas possibilidades de intervenção, ou seja, para que o discursos sociológico em educação fosse alterante do campo das "subjectividades educativas" que ele tinha contribuído para consolidar ou para definir exclusivamente como uma espaço de produção de ilusões educativas. Finalmente, o discurso sociológico em educação que se esboça neste final do século não se limita a promover a integração de novos problemas e de novos objectos, nem se limita a redescobrir perspectivas analíticas que ela até então rejeitava. Ele interpelou-se, interpelando as diferentes "linguagens científicas" em educação, a distribuição que elas fazem dos objectos e dos problemas educativos, as relações que elas estabelecem entre si e com o campo educativo, contribuindo assim para que se reconhecesse a possibilidade de construção de uma cientificidade em educação mais indisciplinada porque menos disciplinar e mais crítica porque menos positiva.

René BARBIER (1994) dá conta de um duplo movimento das ciências sociais e humanas que se traduz por um reforço das perspectivas objectivistas e positivistas da Psicologia sob a influência crescente das neurociências, em contraste com a tendência da sociologia se afastar progressivamente da sua tradição durkheimiana para, influenciada pela etnologia e pelo método das histórias de vida, se tender a centrar "no vivido, na implicação e no regresso ao sujeito." (BARBIER, 1994, p.97).

Ora, no campo da sociologia da educação este regresso à experiência vivida e ao sujeito, bem como a reafirmação de uma tradição crítica e intencionalmente transformante, traduziu-se pelo desenvolvimento de novas metodologias de investigação, em parte tributárias da tradição clínica da psicossociologia, e, principalmente, pelo aparecimento de novas problemáticas que se situavam no exterior das fronteiras da sociologia.

Não cabe obviamente no âmbito deste trabalho proceder a uma análise exaustiva destas novas problemáticas e metodologias de investigação. Pela importância que pode ter para a recientificação do campo educativo, interessava, no entanto, realçar que o desenvolvimento destas problemáticas e metodologias de investigação contribuiu decisivamente para uma transformação do "estilo de escrita sociológica"; este tem vindo, progressivamente, a atribuir uma importância acrescida aos "textos" e aos "discursos" educativos encarados como peças de um enredo que importa reescrever.

A ideia de que os textos produzidos pelos actores educativos não revelam apenas as ilusões que eles têm sobre a educação e sobre eles próprios, mas são constitutivos dos próprios fenómenos educativos, não emerge no campo da sociologia da educação apenas na década de 70. Os trabalhos desenvolvidos por BERNSTEIN na década precedente já tinham

realçado que a distribuição socialmente diferenciada das competências linguísticas valorizadas pela escola é constitutiva da produção social do insucesso escolar, e os trabalhos de LABOV tinham, por sua vez, matizado as concepções de BERNSTEIN ao sugerirem que as competências linguísticas accionadas se distinguem das competências possuídas e são determinadas pelo contexto social da sua utilização. Apesar das divergências entre estes dois sociólogos, a verdade é que eles convergem na aceitação tácita de que os discursos e as competências discursivas dos actores são desenvolvidos em contextos que lhe são dados e não são constitutivos destes contextos.

Ora, uma das originalidades epistemológicas da sociologia da educação dos anos 80 que retoma as tradições da etnometodologia norte-americana reside no reconhecimento de que os discursos não são apenas instrumentos de cognição de uma "realidade exterior", mas são constitutivos da produção dessa realidade e dos actores que a narram; ao "discursar" o actor social não discorre apenas sobre um objecto que pré-existe à produção do discurso, mas esta produção contribui para a produção do próprio objecto do discurso. A importância que a etnometodologia atribui às práticas discursivas para o estudo dos etnométodos, isto é, para o "estudo do raciocínio prático quotidiano enquanto fundamento de toda a actividade humana" (CICOUREL, 1979, p.133), não deriva apenas de uma opção técnica incidindo sobre o tipo de informação ou os instrumentos de recolha de informação valorizados na investigação, mas é uma opção fundamental que, por isso, fundamenta um projecto científico alternativo à sociologia objectivista. Como realça Aaron CICOUREL (1979) os etnometodólogos procuraram mostrar que as noções de "pressuposições ligadas à experiência passada (*background expectancies*), de práticas dos participantes (*membres practices*) ou de procedimentos interpretativos (...) são imprescindíveis para tornar coerentes ou socialmente significativas" (CICOUREL, 1979,

p.102) as estruturas e as interacções sociais. As competências discursivas associadas aos procedimentos interpretativos são, portando, indissociáveis das competências interactivas, isto é, elas constroem a interacção social, não são apenas a sua expressão mais ou menos objectiva.

Embora possa ser, em parte, imputável a uma desenvolvimento intrínseco à etnometodologia e à sua convergência com um conjunto de práticas de investigação e, principalmente, com um conjunto de práticas de intervenção que se tinham desenvolvido na sociologia europeia, a importância que, a partir do final da década de 70, o discurso sociológico em educação atribui às práticas discursivas e às lógicas de justificação dos actores educativos, só é explicável se se tiverem em conta as transformações entretanto produzidas nos modos de regulação dos sistemas educativos e, conseqüentemente, nos referentes accionados na definição da pertinência dos problemas educativos.

Como realça DEROUET (1992), a crise do Estado-Providência, para além de ter questionado a organização centralizada e estandardizada da escola, interrogou também um certo tipo de conhecimento do social pondo fim ao monopólio da igualdade de oportunidades e fazendo emergir outras referências como "o vigor comunitário, a procura de eficácia, o respeito da criança, a livre concorrência entre estabelecimentos." (DEROUET, 1992, p.32). De um universo de justificação simples e universal, a "escola entrou irremediavelmente num universo de justificação múltipla" (DEROUET, 1992, p.32) que a incita a fazer apelo simultaneamente a princípios de justiça e a lógicas de justificação, por vezes contraditórias, que só permitem regular a actividade dos actores educativos e fazer funcionar o sistema se forem pensados como compromissos locais.

É neste contexto que se pode admitir que a sociologia crítica da educação já não pode ser apenas uma sociologia da denúncia, isto é, uma sociologia ocupada com os "desvios objectivos" do sistema relativamente a um princípio que se supõe consensualmente aceite, mas tende a transformar numa sociologia da elucidação das disputas que acompanham a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas.

Ora, esta "desreferencialização" da ordem educativa relativamente a um princípio e a uma lógica universalmente aceite, gerível e denunciável à escala nacional, colocou a sociologia crítica da educação perante um conjunto de desafios teóricos, técnicos e epistemológicos particularmente complexos e inéditos. Em primeiro lugar, o exercício da crítica sociológica deixou de ter um referente estável e consensual capaz de estruturar um trabalho de denúncia que se queria axiologicamente neutro; a tentativa de restaurar a legitimidade do processo de escolarização na construção de compromissos locais apoiados em referências variadas e racionalidades compósitas, contribuiu para que este trabalho crítico da sociologia se deslocasse de uma lógica da denúncia para uma lógica da interpretação das disputas locais e da compreensão dos mecanismos de produção de novas legitimidades educativas. A sociologia crítica da educação começou, por isso, a deixar de ser uma sociologia macro-estrutural para se afirmar como uma micro-sociologia que se desreferencializou do espaço e do tempo da intervenção do Estado para se permeabilizar às solicitações dos acontecimentos e das temporalidades locais.

Por outro lado, para abordar a problemática da justiça educativa enquanto processo social de construção de lógicas compósitas de justificação situado no registo da disputa, a sociologia crítica da educação que até então se tinha construído como um discurso objectivista alternativo

teve de renunciar à "repartição *a priori* entre o que é do domínio do indivíduo que cairia no domínio da psicologia e o que é colectivo, que seria relevante (...) (para ela, e tratar) a qualificação singular ou colectiva da disputa como um produto da actividade dos próprios actores. Em lugar de se apoiar em colectivos já constituídos e, de qualquer forma, prontos para serem utilizados, (...) (tornou-se) necessário apreender as operações de construção dos colectivos examinando a formação das causas colectivas, isto é a dinâmica da acção política." (BOLTANSKI, 1990, p.23).

Ao atribuir uma atenção acrescida ao processo de produção social de novos actores e categorias educativas em detrimento da ênfase que tinha atribuído ao posicionamento diversificado dos actores relativamente a categorias que lhes pré-existem, a sociologia da educação tendeu a deslocar o seu objecto do funcionamento das estruturas educativas para o campo fluído da construção social das práticas e dos problemas educativos. As disputas educativas nas duas últimas décadas parecem, com efeito, não incidir tanto sobre a acção dos actores no interior de um campo mais ou menos estruturado, mas mais sobre a afirmação de princípios de justiça "racionalmente" incompatíveis que, sendo provenientes de mundos cívicos diferentes, conduzem definições diferenciadas dos problemas educativos. Para aprofundar a sua tradição crítica, a sociologia da educação enquanto abordagem sociológica das disputas educativas inscreveu-se num movimento mais amplo das ciências sociais, muitas vezes associado a uma "viragem linguística" que se pode caracterizar, como faz Nicolas DODIER, pela passagem de uma "sociologia do agente" para uma "sociologia da tradução". Em lugar de definir os agentes "através de atributos estáveis, de os dotar de interesses e de disposições intrínsecas capazes de engendrarem intenções objectivas e não conscientes, em lugar de se atribuir como tarefa explicar a acção destes agentes quando eles

encontram obstáculos exteriores, a sociologia da tradução mostra como é que os actores elaboram discursos sobre a acção, ou para retomar as palavras de Paul RICER, mostra como é que eles realizam o trabalho de "construir o enredo" das suas acções (RICER, 1983)." (BOLTANSKI, 1990, p.56).

Esta sociologia da elaboração das narrativas educativas encaradas como instâncias de produção das pertinências e dos problemas educativos, embora admita, tal como tinham realçado os etnometodólogos, que a vida e os actores sociais se constroem através da linguagem, não subentende que o social produzido pelos próprios actores lhes seja transparente ou acessível exclusivamente através das trocas linguísticas entre eles. Ela não se confunde com a "sociologia pop", para utilizarmos a designação de Peter BERGER (1981), e apesar de não postular uma oposição entre a "sociologia sábia" e a "sociologia profana", não dilui a narrativa sociológica no discurso do actor social que se narra.

BOLTANSKI (1990) depois de realçar que a narrativa sociológica, não sendo a metanarrativa do social, é, de qualquer forma, uma narrativa de narrativas que não se situa no mesmo plano que estas. Da mesma forma que psicanálise fundamenta a sua "démarche interpretativa" e a sua epistemologia da escuta na definição de um narrador que, embora tenha perdido o sentido da sua narrativa, só pode aceder a este sentido por referência à narrativa deformada, a sociologia da disputa admite que só se pode aceder ao sentido do social por referencia às narrativas mesmo que deformadas. Ela atribui por isso uma importância central ao trabalho interpretativo dos actores definidos também como autores da realidade social que interpretam, sem procurar "reduzi-los ou desqualificá-los opondo-lhes uma interpretação mais forte" ((BOLTANSKI, 1990, p.57); a interpretação do sociólogo ou a teorização desenvolvida pela sociologia tem um estatuto epistemológico semelhante

ao que HABERMAS atribui às interpretações gerais da psicanálise, não sendo por isso uma interpretação consolidada e estável, construída exclusivamente com base em instrumentos cognitivos predeterminados, mas uma interpretação que se deixa "conduzir pelas formas estáveis que emergem dos depoimentos dos actores". (BOLTANSKI, 1990, p.57).

Sendo um trabalho de deambulação através da contingência, o trabalho sociológico é também um trabalho contingente que não se dissolve, no entanto, nas contingências dos discursos dos actores sociais. A sua posição de exterioridade relativamente à disputa subentende, no entanto, o desenvolvimento de uma postura metodológica de interioridade relativamente às lógicas argumentativas dos actores em disputa pela definição legítima da situação. Não se encontrando, com efeito, submetido à urgência do tempo de julgar e de agir, o sociólogo pode não só accionar recursos interpretativos que não derivam directamente da situação, como pode também acumular um conjunto de narrativas a que nenhum dos actores de *per si* tem acesso e, principalmente, confrontar estas narrativas num espaço argumentativo que, não sendo o espaço da disputa, é imprescindível à sua interpretação. É neste trabalho de produção de interpretações gerais contextualizadas que se afirma a imprescindibilidade do trabalho de interpretação sociológica como interpretação do processo de produção de contextos contingentes. Como reconhece BOLTANSKI, o sociólogo para que possa clarificar os "discursos" dos actores tem de "expô-los, confrontando-os com uma estabilidade de uma outra ordem, isto é, dito de uma forma mais precisa, ajustando-os às convenções que suportam a sua inteligibilidade e a sua aceitabilidade por um numero indefinido de outros actores. Neste caso a clarificação consiste em inferir os *etc.*, para retomarmos um conceito etnometodológico, que cada um dos interlocutores poderia extrair do enunciado quando reflecte

separadamente mantendo-se no mesmo espaço semântico, (...), ou seja, a clarificação consiste em ascender na cadeia argumentativa até aos enunciados de generalidade elevada, no sentido em que eles são aceitáveis por actores não especificados e onde a sua validade já não depende apenas das dimensões contingentes da situação" (BOLTANSKI, 1990, p.59).

Para além de se apoiar na interpretação dos "textos" e discursos educativos sem visar construir-se num meta-texto ou num meta-discurso que, referenciando-se aos factos objectivos, se sobreporia àqueles, a sociologia da disputa pela definição dos problemas, das situações, dos actores e da justiça educativa, apoia-se numa definição original de actor social. Na realidade, se a sociologia webberiana atribui ao actor social uma "personalidade" dependente da intencionalidade que ele imprime às suas acções e, se a sociologia estruturalista associa esta personalidade às primeiras experiências sociais da mesma forma que a psicologia a situa nas primeiras experiências familiares ou sexuais, a sociologia da disputa, embora admita que os actores em disputa pela definição legítima da situação são actores socializados que possuem capacidades cognitivas, não faz depender o trabalho de interpretação desta socialização e destas capacidades. Mais do que acentuar os esquemas pré-determinados de percepção e de classificação das situações, a sociologia da disputa acentua "a plasticidade dos actores, a sua aptidão a mudar de situação e em encontrar acordos em situações diferentes (...)" (BOLTANSKI, 1990, p.91) com o intuito de compreender o presente como produto do presente e não como prolongamento do passado. Esta ênfase num tempo presente que, não negando o passado, é irreduzível a ele, sugere uma atitude epistemológica semelhante ao da prática psicanalítica que projecta as narrativas do passado numa história que não é reconstruível como um encadeamento temporal de factos passados e subjectivamente interpretados, mas como história

projectual que se produz do domínio do desejo e que, por isso, é reconstruída e revivida no tempo presente.

A trajectória teórica e metodológica que marcou a abordagem sociológica de entidades educativas que até aos anos 70 estiveram ausentes ou se desenvolveram nas margens do "discursos sociológico" sobre a educação, apesar das suas ambiguidades, é ilustrativa da construção de uma sociologia da disputa e da tradução alternativa à sociologia das estruturas sociais e da socialização.

Procuraremos ilustrar estas tendências abordando as modalidades através das quais o "discurso sociológico em educação" construiu duas entidades educativas - o aluno e a escola - que até ao início dos anos 80 estavam praticamente ausentes do universo das suas preocupações e eram apenas objecto de alguma reflexão por parte do discurso psicológico em educação, no primeiro caso, ou, como no segundo caso, sujeitos a uma análise mais normativa por parte das Ciências da Administração ou da Sociologia das Organizações.

1) O ofício do aluno: de objecto de socialização a profissional de educação.

O aparecimento de uma problemática sociológica relacionada com o "ofício do aluno", independentemente dos instrumentos conceptuais accionados na sua definição, representa, simbolicamente, o reconhecimento implícito de que a escolarização já não é um processo "natural" inscrito numa trajectória de desenvolvimento pessoal. Ser aluno já não significa inscrever-se em estruturas de socialização mais ou menos adaptadas funcionalmente a um processo de maturação individual e de integração social conforme às leis do desenvolvimento individual ou social, mas subentende a aprendizagem social de normas e de regras que, do ponto de vista do indivíduo que as vai assumir, apresentam sempre um carácter mais ou menos arbitrário. Ser

aluno já não é apenas estar envolvido num processo de socialização conforme à natureza, individual ou social das coisas, mas é assumir desde logo um estatuto social que se define de *per si*, não podendo por isso ser exclusivamente apreciado pela forma como ele se articula com um *antes* (socialização familiar) ou a um *depois* (a adultez de que ele seria o antecedente natural).

Para além desta "desnaturalização" do processo de escolarização, que nos últimos anos sofreu um intenso processo de erosão, o aparecimento da problemática do "ofício do aluno" no campo da sociologia da educação é também o reflexo de uma transformação mais global de uma "linguagem sociológica" cada vez mais atenta ao actor social e aos processos da sua socialização e construção social

Por outro lado, a incorporação desta nova problemática no "discurso sociológico" inaugurou um "espaço de tensão teórica" com a psicologia da educação que, por incidir sobre um objecto empírico comum a estes dois "discursos científicos" é potencialmente geradora de uma permeabilidade analítica susceptível de promover a renovação conceptual de ambos os "discursos".

O reconhecimento da cidadania científica do aluno no campo da sociologia da educação não é, no entanto, explicável tendo exclusivamente em conta a evolução interna a este campo ou as transformações das suas relações com a moderna cientificidade educativa. Régine SIROTA (1993) realça que esta evolução teórica deve ser metodicamente articulada com as transformações no próprio campo da educação. Em sua opinião "para percorrer a galeria dos retratos que compõem a actual figura do aluno é necessário reunir e tecer os fios que ligam a evolução (do discurso sociológico) (...) com a evolução da gestão política do sistema educativo e com os debates sobre a escola (...)."

(SIROTA, 1993, p.85), razão pela qual se pode admitir que a "construção sociológica do ofício do aluno" subentende uma "desnaturalização" do próprio aluno e é inseparável da "desnaturalização" da escolarização enquanto estrutura estruturante da democracia e das modernas individualidades educativas.

Na realidade, a invenção ou a descoberta do aluno como ofício e do trabalho escolar como trabalho, não resultou apenas de um alargamento do universo empírico de uma sociologia da educação que se teria mantido inalterada. Para além de ter sido responsável por um questionamento de um conjunto de rotinas constitutivas do *habitus* sociológico, esta invenção do ofício do aluno concorreu para que o "discurso sociológico em educação" diversificasse as suas heranças teóricas alargando-as a LE PLAY, MEAD, GARFINCKEL, CICOUREL, GOFFMAN, SIMMEL ou STRAUSS. Por outro lado, o movimento teórico que acompanhou a "descoberta" do aluno como entidade irreduzível às propriedades sociais dos seus contextos de socialização primária, apesar de ter sobretudo chamado a atenção para a importância das abordagens micro-sociológicas, interferiu também no estudo sociológico das regularidades sociais e estatísticas cujo "campo de observação" se deslocou progressivamente para os espaços que "escapam" a estas regularidades, como se a compreensão do "desvio à norma" fosse imprescindível ao conhecimento da própria norma.

Na realidade se, na sociologia da educação francófona, a problemática do aluno foi, até ao final dos anos 60, quase exclusivamente tematizada em torno das regularidades estatísticas reveladas nos trabalhos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos, a verdade é que esta definição estatística do aluno contribuiu, em parte, para a sua ocultação como actor educativo; encarado como uma variável independente onde se

concentram um conjunto de atributos sociais imputáveis à família, ou como variável dependente produzida pela acção socializadora da escola, o aluno construído por este "discurso sociológico em educação" está ausente do tempo e dos espaço educativo, ele está "antes" e "depois" da acção educativa e raras vezes está nesta acção.

O aluno como actor do drama educativo só entra em cena no discurso sociológico em educação, a partir dos anos 80, pela porta da análise do curriculum, nomeadamente, pela portas da análise das interacções sociais na sala de aula e na escola e da análise do processo de fabricação social da excelência escolar. Em ambos os domínios as contribuições anglo-saxónicas da sociologia do curriculum, nomeadamente a distinção que ela estabelece entre curriculum manifesto e curriculum oculto, desempenharam um importante papel quer para a compreensão dos processos informais de avaliação e das regras que os estruturam, quer para a compreensão das redes informais de comunicação na escola e do seu papel na aprendizagem das regras do jogo escolar, das suas subtilidades e da forma socialmente diferenciada da sua aplicação e da sua acessibilidade. O "ofício de aluno" é, assim, construído na aprendizagem informal de regras também elas informais que, ao mesmo tempo que devem ser aceites, admitem uma "margem" de transgressão estratégica, ou seja, admitem a possibilidade da sua transgressão por actores que ao fazê-lo se mantêm nas regras do jogo; os "truques do ofício" desempenham um papel central na integração no ofício e a desigual acessibilidade social do acesso a esta "informalidade" constitui problemática central dos discursos sociológicos que construíram e se apoiam nesta definição do aluno. "Assimilar o curriculum (na sua informalidade) é tornar-se indígena da organização escolar, ser capaz de desempenhar o seu papel de aluno sem perturbar e sem exigir um tratamento particular" (SIROTA, 1993, p.89), é, para parafrasearmos os etnometodólogos americanos, tornar-se membro, aprender as regras tácitas

que constituem "uma parte da rectaguarda implícita do saber social que os alunos devem aprender, da mesma forma que devem aprender a organização do tempo, as capitais dos países, ou o nome das cores, se querem ser bem sucedidos junto dos professores ou de outros responsáveis escolares que podem avaliar as suas performances" (MEHAN, cit. por COULON, 1988, p.146).

Tendo desempenhado um papel pioneiro na abordagem da problemática do aluno por parte da sociologia da educação de língua francesa, e tendo-se apoiado em metodologias de investigação oriundas da psicossociologia clínica e da antropologia, as quais procuram articular a análise das interacções sociais com a análise das práticas discursivas, os trabalhos de PERRENOUD (1984, 1994) e de SIROTA (1988), parecem, no entanto, ser tributários das teses da reprodução social. A sua preocupação fundamental é, com efeito, caracterizar as modalidades através das quais a socialização familiar dos alunos se articula com uma socialização escolar implícita para assegurar uma distribuição socialmente discriminatória do insucesso escolar.

Pelo contrário, os trabalhos que no início da década de 90, são desenvolvidos por GALLAND (1988, 1991), DUBET (1987, 1991, 1992) CHARLOT, BAUTHIER e ROCHEX (1992) já não se inserem nesta tradição sociológica. Ao procurarem, com efeito, compreender o "sentido" da escolarização tal como ele é construído pelo aluno através da sua experiência escolar, eles definem o aluno como um "actor educativo" capaz de imprimir um sentido à sua acção que não é directamente dedutível do sentido do processo da sua socialização familiar. GALLAND e DUBET apoiando-se na tradição francesa da "sociologia da intervenção" e procurando explicitamente compreender a(s) lógica(s) das estratégias escolares dos alunos na articulação do sentido que eles atribuem à sua experiência escolar e às suas

escolhas culturais, realçam que o ofício do aluno se caracteriza pela estabelecimento de uma dissociação entre a sua vida escolar e a sua vida cultural, entre o sistema e a pessoa, entre o desejo de eficácia escolar e o interesse intelectual, ou seja, o ofício do aluno constrói-se na consolidação das tendências onde ele deixa de ser estudante - alguém que vai à escola - para passar a ser um trabalhador escolar, ou seja, alguém que vai à escola.

Ao contrário da sociologia dos anos 60 que, ao associar indiscriminadamente o aluno ao estudante, contribuiu para a ocultação do ofício do aluno e do trabalho escolar, o discurso sociológico dos anos 90 ao procurar definir o aluno como actor um educativo, desreferencializou-o do estudante para redescobrir uma individualidade no exercício de um ofício que se constrói na gestão das autonomias relativas entre as diferentes esferas da sua vida social. Esta redescoberta das individualidades sociais e das singularidades de trajectórias que não são inferíveis das suas propriedades sócio-culturais encaradas como objectivações de sucessivos processos de socialização, constitui também a preocupação central do trabalho pluridisciplinar desenvolvido por CHARLOT, BAUTHIER e ROCHEX (1993) sobre a avaliação que os alunos fazem dos seus saberes-fazer.

Para além de ter contribuído para a construção de um olhar sociológico sobre objectos empíricos relativamente marginalizados no "discursos sociológico sobre a educação", esta sociologia do ofício e da acção do aluno inscreve o processo de socialização numa ordem temporal onde, mais do que a influência de cada uma das instâncias de socialização, se enfatizam as suas interdeterminações inserindo-as analiticamente em trajectórias de socialização construídas, em parte, pelo próprio aluno como sujeito/objecto de socialização.

Ora, se esta nova "sociologia do actor educativo" se construiu na reabilitação de uma tradição etnográfica desenvolvida por algumas das tendências da Nova Sociologia da Educação Inglesa dos anos 60 e pela etnometodologia Americana dos anos 50 procurando, em parte, articular metodicamente uma abordagem biográfica e temporal com uma abordagem estrutural e espacial, a verdade é que o papel epistemológico atribuído aos "discursos dos actores", às suas "práticas" e aos "dizeres das práticas" é marcado por uma grande ambiguidade. Mais do que escutar os "dizeres" dos actores com o intuito de restituir o seu trabalho de produção do social através de uma actividade comunicacional num processo de transacção de sentidos e de "negociação" (assimétrica) de "ordens classificatórias" que ordenam e reordenam os objectos e as estruturas sociais, procura-se "observar" estes "dizeres" encarando-os como manifestações de representações sociais que exprimem as posições diferenciadas dos actores relativamente a uma ordem social que, em parte, os transcende. Por outro lado, a ausência de uma reflexão sistemática sobre a construção social do "ofício de professor" enquanto "partenaire" da construção do "ofício do aluno" e dos contextos educativos, sugere que o professor é encarado como uma agente do Estado na escola, isto é, como o representante mais visível de uma estrutura educativa num contexto escolar que, por este facto, tende a ser "descontextualizado" e, em grande parte, determinado por uma "intervenção" invisível (porque não acessível aos agentes locais) do Estado.

A ênfase atribuída à abordagem etnográfica e a preocupação de "focalizar" o trabalho empírico no "local" ou, se quisermos, no micro-social, não implicou, portanto, uma ruptura definitiva com as tradições estadocêntricas que, até aos anos 70, marcaram, como vimos, a trajectória teórico-metodológica e epistemológica das Ciências Sociais, em geral, e sociologia da educação francófona em particular.

Independentemente desta ambiguidade, ter-se-á, no entanto, de reconhecer que a sociologia do actor educativo que se esboçou nos estudos sociológicos sobre o ofício do aluno contribuiu, não só para uma complexificação de modelos de explicação sociológico que tiveram de conviver com interpretações mais compreensivas, como contribuiu também para o reconhecimento da pertinência empírica de objectos tradicionalmente excluídos do "discurso sociológico em educação" por serem apenas empiricamente relevantes para a Psicologia da Educação.

Para além de construir a sua empiria em torno de objectos que se situam no tradicional campo de estudo de outros discursos científicos questionando assim o postulado positivista que tende a fazer coincidir extensivamente os objectos teóricos com os objectos empíricos, a sociologia da educação francófona que tinha privilegiado os estudos longitudinais, extensivos e de longa duração, tornou-se também nestes últimos anos permeável ao acontecimento atribuindo-lhe um valor explicativo particularmente denso. A discussão que se desenvolveu em França em torno do episódio do véu islâmico ou aquela que se desenrolou em Portugal em torno dos acontecimentos de COUREL, para além de assinalarem o envolvimento do "discurso sociológico" no debate sobre a construção da "cidadania na escola" e sobre a conflitualidade entre o direito público e o direito privado, ou seja, no debate sobre a conflitualidade entre os vários regimes que interferem na produção da justiça educativa, assinalaram também o seu envolvimento nos fenómenos que, embora se tenham produzido numa temporalidade curta e numa espacialidade "limitada", não deixaram de ser exemplarmente pertinentes mesmo para o estudo de fenómenos temporalmente longos e espacialmente extensos.

Para além de "transportar" o "discurso sociológico em educação" para uma actualidade que o tende a transformar

num discurso interveniente e ocupado na produção social dos processos educativos, esta sociologia do acontecimento ou do episódio ao ter instituído uma "décalage" ou uma "descoincidência articulada" legítima entre o "espaço e o tempo" da empiria e o "espaço e o tempo" da teoria produziu uma das mais importantes rupturas com a sociologia objectivista que, até meados dos anos 70, se tinha constituído como o referente privilegiado de legitimidade científica dos discurso sociológico em educação.

Ao mesmo tempo que se afasta metodologicamente da sociologia positivista para enfatizar a importância das abordagens mais compreensivas e localizadas, este "novo (?) discurso sociológico" tende a abandonar o "estilo de escrita" sábio que a sociologia da reprodução privilegiou, para adoptar um "estilo de escrita" mais narrativo que recorre frequentemente a designações como trãnsfugas, desertores, bárbaros e outras, num contexto onde os discursos sobre a reprodução social, a violência simbólica ou o capital cultural se insinuam já não como símbolos de distinção científica da sociologia, mas como símbolos de distinção de educadores cultivados pedagogicamente numa racionalidade crítica que legitima a ausência de uma intervenção crítica.

Podendo ser associada à emergência de fenómenos relativamente inéditos no campo educativo - desemprego juvenil, exclusão social, violência e cidadania nas escolas, para só referirmos alguns - que apelam para uma nova linguagem conceptual e, principalmente, para novas metodologias de interpelação particularmente atentas à problemática da construção dos contextos sócio-educativos em detrimento da problemática da reprodução das desigualdades e das estruturas educativas, a verdade é que esta transmutação linguística é "mais política e ideológica do que intelectual" (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p.320), já que a sociologia das desigualdades continua a ser um dos

referentes privilegiados na produção deste novo(?) discurso sociológico. Como realça SIROTA (1993, p.92) as "rearticulações e recomposições (sugeridas pela sociologia do aluno) (...), apesar de marcarem os limites e os impasses de uma sociologia determinista, preocupam-se, no entanto, sempre em compreender o como e o desenvolvimento do processo" de produção das desigualdades sociais perante a escola. O abandono, por vezes, incontrolado das preocupações relacionadas com a reprodução social e as desigualdades, foi, em geral, feito à custa do abandono de uma intencionalidade crítica e à conseqüente valorização de uma sociologia mais pragmática que tende a "transformar-se numa actividade expertise" (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p.319) que se aproxima mais da engenharia escolar do que da actividade de crítica global à escola e ao sistema educativo.

## 2) A escola: da autonomia funcional à cidade a construir

Se a trajectória teórico-metodológica da construção de um "discurso sociológico sobre o aluno" foi pautada pelo estabelecimento de relações ambíguas com a sociologia da reprodução e das estruturas escolares, o aparecimento e o desenvolvimento de um discurso sociológico sobre a escola enquanto entidade educativa, para além de ter sido "atravessado" por estas ambigüidades foi profundamente modulado pelas suas relações com a esfera de decisão política.

Construído na crítica ao relatório COLLEMAN, o "discurso sociológico sobre a escola" reflectindo, de qualquer forma, a ambigüidade do estatuto empírico de um objecto situado na interface entre as macro-estruturas educativas e o microcosmos construído a nível da turma, recorreu quer a instrumentos de investigação privilegiados pelas abordagens macro-sociológicas (estudos quantitativos

e extensivos), quer a abordagens etnográficas, quer ainda a instrumentos desenvolvidos pela Psicologia no estudo das interações entre professores e alunos.

Apesar da construção da escola como objecto de estudo ter sido marcada por este pluralismo técnico-metodológico, a verdade é que os processos de produção da escola como entidade educativa e ... científica foi muito influenciado pelas conjunturas nacionais das políticas educativas. Reportando-se apenas ao mundo francófono e ao mundo anglo-saxónico, DEROUET realça que é necessário distinguir dois tipos de "discursos sociológicos" sobre a escola: "um mais político do que científico em França e outro mais científico do que político no mundo anglo-saxónico" (DEROUET, 1987, p.151).

Nos Estados Unidos, a problematização sociológica da escola esboça-se ainda nos anos 60 tendo mais por preocupação analisar o efeito dos estabelecimento escolar no rendimento dos alunos do que debruçar-se sobre "a questão da identidade da escola (que parece ser considerada) como uma especulação gratuita por parte dos responsáveis da educação" (DEROUET, 1987, p.153). Esta ênfase nos efeitos produzidos pela escola inscreve-se, por outro lado, na crítica às insuficiências técnicas apontadas ao relatório COLLEMAN e às suas opções exclusivamente quantitativistas. A construção de uma alternativa epistemológica ao quantitativismo baseada no reconhecimento da legitimidade metodológica das perspectivas etnográficas, só se vai, no entanto, consumir na década 80 na sequência de um movimento interno à sociologia da educação que encontra nestas perspectivas metodológicas a pertinência necessária à abordagem de um objecto já existente na estrutura descentralizada do Sistema Educativo Norte-Americano.

Sendo, em grande parte explicável pela dinâmica interna do campo da sociologia da educação, a trajetória teórico-metodológica da abordagem sociológica da escola foi nos Estados Unidos também influenciada pelos efeitos que as políticas educativas produziram na definição social das normas de excelência escolar. DEROUET (1987) reconhece, com efeito, a existência de uma espécie de isomorfismo entre o desenvolvimento das abordagens etnográficas da escola e a transformação de um ideal de escola que, deixou de ser, "como nos anos 60, o da escola que luta contra as desigualdades e que procura integrar as minorias no "meting pot" americano, para passar a ser o da escola que oferece a cada clientela o modelo de educação que lhe convêm e que assegura uma gestão harmoniosa das relações com as diferentes comunidades como se não procurasse estabelecer estas reacções." (DEROUET, 1987, p.157).

Apesar do desenvolvimento da abordagem etnográfica da escola na sociologia da educação de origem anglo-saxónica não ser dissociável das tendências para que o modelo de justificação da escola se "desloque" do mundo cívico onde prevalece a relação com o utente, para um mundo industrial onde se estrutura a relação com o cliente, o debate sobre a "autonomia do estabelecimento escolar" é, nos Estados Unidos, um debate que se realiza no interior de uma comunidade científica apoiado em argumentos de natureza teórico-metodológica.

Em França, pelo contrário, o debate científico sobre a construção da autonomia da escola é originário da esfera da decisão política que o promove e que determina, em larga medida, os seus contornos.

Na realidade, apesar de no colóquio de Amiens realizado nos prelúdios de Maio de 68 se terem feito numerosas referências e recomendações sobre o papel a desempenhar pelo estabelecimento escolar na renovação do

Sistema Educativo<sup>9</sup>, a verdade é que até ao início dos anos 80 a investigação desenvolvida sobre a escola resultou quase sempre da iniciativa governamental e foi profundamente tributária da noção de "efeito de estabelecimento", dominante, como já sublinhámos, na sociologia norte-americana dos anos 60. O reconhecimento do "efeito escola" e a procura de uma eficácia educativa constituíram, com efeito, as preocupações centrais dos trabalhos promovidos pelos serviços de estatística do Ministério da Educação que coexistiram com investigações realizadas no âmbito da Psicologia Social mais preocupadas com o estudo das relações inter-individuais. A escola como objecto científico parece ter sido, neste contexto, definida como um espaço geográfico cuja especificidade se define pelo seu desvio relativamente aos atributos médios de um mundo escolar gerido centralmente em torno de uma ordem cívica assente no princípio da igualdade de oportunidades, ou como um espaço relacional e afectuoso ambigualmente referenciado a um mundo da inspiração ou a um mundo doméstico, de qualquer forma congruente com os propósitos político-administrativos de legitimar a emergência de equipas pedagógicas que dessem consistência à anunciada descentralização educativa.

Independentemente da ambiguidade epistemológica do processo de construção da escola como objecto de estudo, a verdade é que a autonomia da escola nos anos 80 estava não só fabricada como legitimada cientificamente. Com ela cristalizavam-se "subjectividades educativas" propensas à construção de uma "vontade política" interessada em promover a transposição para o campo educativo da metáfora do mercado e da livre escolha como princípio regulador da elaboração de respostas congruentes às solicitações

---

<sup>9</sup> Referências de carácter gestor onde se realçavam as virtualidades da descentralização como instrumento de gestão das heterogeneidades ocultas pelo sistema gerido centralmente, mas também referências mais pedagógicas que realçavam as potencialidades da comunidade escolar na formação para uma cidadania construída numa lógica da democratização e da participação.

educativas heterogêneas. "Naturalmente" o Estado Educador transformava-se no Estado Indutor de práticas e contextos educativos que, para assegurar a consistência mínima do sistema, teria de se tornar também num Estado Avaliador capaz de regular a oferta de educação através da avaliação das escolas e de assegurar a comparabilidade dos efeitos por elas produzidos através da avaliação dos alunos.

Ora, se a autonomia da escola e a promoção da visibilidade social das individualidades e das entidades educativas imprescindíveis ao funcionamento do mercado escolar, pareciam estar adquiridas no início da década de 80, a introdução da problemática da avaliação das escolas, porque coloca inevitavelmente a questão do *sentido* da acção educativa, reactivou um debate que contribuiu decisivamente para o processo de definição de um objecto científico susceptível de problematizar a definição político-administrativa da escola.

Tendo sido marcado pela preocupação de "desnaturalizar" a metáfora do mercado como instrumento de adaptação dos sistemas educativos à heterogeneidade dos públicos, o colóquio realizado pela ASCESE constituiu um momento particularmente importante na reactualização da sociologia da escola e na reapropriação de uma tradição crítica que marcou o "discurso sociológico em educação" de origem francófona.

COQ (1990) pôs em realce que a associação que a actual retórica educativa faz de um conjunto de noções "naturalizadas como "concorrência, competitividade, adaptação à procura, modelo de empresa" (COQ, 1990, p.25) com o elogio do estabelecimento escolar e da iniciativa local "tem por função desresponsabilizar o sistema pelos seus efeitos globais (...) (e reactualizar) uma ideologia que tende a responsabilizar os actores locais pelo insucesso" (COQ, 1990, p.24) do próprio sistema.

BALLION (1990), apoiando-se num estudo empírico sobre a estruturação da procura em educação nas regiões onde, a título experimental, se flexibilizaram os critérios de recrutamento dos alunos, mostra que a aplicação, mesmo que condicionada, do princípio da livre escolha da escola por parte das famílias é geradora de tendências reprodutoras. Para além de pôr em realce o carácter minoritário daqueles que "não se satisfazem com a oferta natural que representa o estabelecimento mais próximo (...) (que não representam o) conjunto da população envolvida, tanto pela natureza da procura escolar de que eles são portadores, como pelas suas propriedades sócio-culturais." (BALLION, 1990, p.155), este autor mostra que as "aspirações das famílias no que diz respeito à escolha dos estabelecimentos (...) estão fortemente ligadas ao seu estatuto social" (BALLION, 1990, p.155), reproduzindo desigualdades sócio-culturais e sendo indutoras de uma desigual distribuição social quer das condições de acesso quer das condições de sucesso na escola.

Por sua vez DEROUET (1990) coloca a problemática da sociologia da escola num processo mais amplo de transformação e de expressão de "subjectividades educativas" e de regimes de justiça a elas associadas que tende a ser ocultado pela utilização indiscriminada de instrumentos cognitivos oriundos quer da psicossociologia das organizações quer das teorias empresariais que tendem a produzir uma definição da escola "decalcada" da empresa onde se enfatiza apenas a sua eficácia instrumental. O seu programa de investigação afirma-se como uma alternativa quer às abordagens macro-sociológicas, quer às que são tributárias da sociologia das organizações, da psicossociologia ou da análise institucional. As primeiras, por se apoiarem em totalizações estatísticas e "técnicas específicas (médias, correlações, etc.) são supostas aceder a um nível da realidade mais verdadeiro que a consciência dos indivíduos, desvendando uma realidade desconhecida dos

actores sociais, ou das intenções não ditas" (DEROUET, 1990, p.161), ocultando o trabalho de construção desta realidade, ou melhor, o trabalho de concertação dos actores na construção desta realidade. As restantes abordagens, por sua vez, produzem definições parcelares da escola: a sociologia das organizações associa analiticamente a escola à empresa, "a psicossociologia realça a ideia de comunidade escolar e está muito atenta à qualidade das relações entre as pessoas negligenciando a eficácia das aprendizagens (...)" (e a) análise institucional encara o estabelecimento escolar apenas como um fórum de criação cultural (...)" (DEROUET, 1990, p.163), quando a escola deve ser analiticamente considerado ao mesmo tempo como "uma unidade de serviço público, (...), uma empresa susceptível de ser avaliada pelo seu rendimento, uma comunidade escolar onde se desenvolvem relações pessoais de amizade e de intimidade, e um fórum vivo de cultura ..." (DEROUET, 1990, p.164). Para além de ser um espaço social multifacetado e compósito, a escola é definida como um espaço social em construção, como uma *cidade* a construir num equilíbrio instável entre valências cuja coerência não pode ser assegurada centralmente, mas resulta sempre da produção de compromissos locais instáveis combinando lógicas e regimes de justiça contraditórios. O trabalho do sociólogo não incide por isso sobre um objecto estável cuja estrutura seria ignorada ou dissimulada pelos actores, nem incide tão pouco sobre o posicionamento socialmente diferenciado destes relativamente a uma realidade social que os transcenderia. Ele é antes um trabalho de interpretação do processo de produção de compromissos e de disputas entre diferentes racionalidades e modalidades de definição dos problemas educativos, isto é, é um trabalho de interpretação/compreensão do processo social de construção da escola encarado como um processo de produção de compromissos instáveis que não supera as diferenças entre as lógicas em que se apoia, "nem tão pouco resolve as suas

contradições, mas apenas suspende o debate" (DEROUET, 1990, p.164) entre lógicas e racionalidades contraditórias. Trata-se, portanto, de um trabalho analítico de tradução do processo de superação provisória das dicotomias que definem a escola como *cidade a construir*. Por um lado, a escola é analiticamente definida quer como um bem comum quer como uma comunidade de problemas. Por outro lado, enquanto comunidade de problemas e espaço de disputa entre modalidades distintas de definir e de justificar esses problemas, a escola é encarada, não como uma "realidade objectiva" apropriada pelos actores, mas como um epifenómeno construído na construção de uma ordem precária, contraditória e des-estruturante. Ela é encarada como uma estrutura des-estruturante continuamente permeável a "forças centrífugas", como "realidade" compósita e instável, processo e produto simultaneamente objectivo e subjectivo, espaço social produzido numa materialidade objectivante e numa subjectividade discursiva, e define-se como projecto de construção local de um processo globalizante que se "materializa" numa singularidade irreduzível à expressão material de uma ordem social que a transcende.

Este programa teórico e metodológico, embora preconize o regresso analítico do actor, não se inscreve numa sociologia do actor ou numa sociologia das individualidades que tem desempenhado um papel imprescindível à "naturalização" da metáfora do mercado no campo educativo. O actor é aqui encarado como um autor analiticamente inserível num espaço político, num espaço de produção política de uma *cidade*, de uma ordem pública. Ao contrário do actor que se define exclusivamente no domínio da *poiesis* em torno das noções ambíguas de estratégia e de intencionalidade, o autor encontra o seu sentido na *praxis*, na confluência da acção com o discurso.

Definida como processo, a escola não é assim um novo objecto susceptível de ser interpelado pelo "discurso sociológico em educação". Ela interpela o próprio discurso que a interpela apelando, como realça BERGER (1990) para um conjunto de opções teóricas, metodológicas e ... cívicas onde a ênfase que a sociologia das organizações atribui à problemática do "como" e do "porquê" construída no registo da eficácia, deve dar lugar a uma atitude mais crítica, a uma "sociologia crítica preocupada com a capacidade instituinte dos actores e dos autores, a uma sociologia política" (BERGER, 1990, p.338) centrada na problemática do sentido, centrada na problemática da construção da justiça e da justificação.

Tendo por objecto a escola como *cidade a construir* num processo instável de produção de uma ordem compósita onde as diferentes "racionalidades", ordens justificativas e lógicas argumentativas se interpelam, este programa teórico-metodológico terá de recorrer a uma multiplicidade de "discursos científicos", a uma multireferencialidade que não é cumulativa, mas interpelativa. Da mesma forma que BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) associam a competência crítica dos actores à sua capacidade de "passarem de uma ordem de justificação para a outra" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.29), o trabalho de tradução desta actividade crítica dos actores tem de ser associada à capacidade do tradutor passar de um registo disciplinar para outro, ou seja, à sua capacidade de interpelar os objectos inscritos num mundo disciplinar recorrendo a instrumentos cognitivos de outra(s) disciplinaridades(s), de outros horizontes disciplinares.

### **3ºCapítulo: Discursos sobre a Educação e a Educação como Discurso: contributos para uma epistemologia da controvérsia no campo educativo**

#### **1 - Introdução**

Na primeira parte deste trabalho debruçámo-nos sobre a produção histórico-epistemológica dos espaços de afirmação da cientificidade em educação encarando-os como espaços polémicos e instáveis susceptíveis de induzirem mudanças de sentido na definição da própria cientificidade. Esta abordagem que se situou mais no domínio da "ciência a fazer" do que domínio da "ciência feita" procurou encarar este processo histórico como um processo de gestão do conjunto de tensões resultantes da passagem "do risco ao método, da criação de uma relação singular com a coisa ao julgamento que institui a singularidade da coisa em obstáculo (epistemológico), da celebração de uma conquista à afirmação de um direito de conquista" (STENGERS, 1993, p.128).,

Procurámos interrogar os "discursos que se produzem em nome da ciência" com o intuito de, no seu processo de estruturação, discernirmos não só os seus efeitos de elucidação como também os efeitos de ocultação e de desqualificação. Embora se tenha referenciado à estrutura discursiva das práticas de cientificidade, este trabalho de reflexão procurou também compreender como é que o mundo da educação, como é que o conjunto de práticas e de significações produzidas no campo educativo "se tornou disponível às estratégias desenvolvidas "em nome da ciência"" (STENGERS, 1993, p.128) e permeável às transformações produzidas nestas estratégias.

Deambulámos pelos projectos de cientificidade interrogando o seu "núcleo estável" através das instabilidades produzidas nas suas margens e encarando a ciência não como um processo progressivo de produção de juízos factuais progressivamente mais consistentes e alargados, mas como um processo (dia)lógico e complexo onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões.

Debruçámo-nos sobretudo sobre os "momentos fortes" de construção desta cientificidade para melhor nos elucidarmos sobre as rupturas que eles tendem a instituir, sobre as mudanças de sentido por eles anunciadas e sobre as ambiguidades que eles transportam.

Marcado pela subordinação da cientificidade em educação à cientificidade da Psicologia, o *primeiro momento forte* que é historicamente contemporâneo da produção dos modernos Estados-Nação, estruturou-se em torno de um conjunto de ambiguidades e instituiu um conjunto de dicotomias a elas associadas, que marcaram decisivamente a cientificidade em educação.

Simultaneamente ocultada e explicitada, a dicotomia entre meios e fins que remete os primeiros para o Reino da Natureza e para o domínio da factualidade e os segundos para a Cidade dos Homens e para o domínio da opinião e da metafísica, instituiu um espaço de ambiguidade imprescindível ao reconhecimento da possibilidade de construção de uma cientificidade coerente com os modelos científicos dominantes neste contexto histórico e epistemológico. Por sua vez, a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade como referente privilegiado na definição legítima dos problemas educativos, embora, num primeiro momento, tenha assegurado uma certa estabilidade no campo, instituiu uma conflitualidade disciplinar responsável pela a cristalização da tendência para que a Sociologia se afirmasse quer como uma Moral Social susceptível de substituir a Ética como a "Ciência dos Fins em

Educação", quer como uma Ciência que para expurgar as opiniões da Cidade dos Homens a "transportou" para o Reino da Natureza. Finalmente, e como expressão destas duas dicotomias, a cientificidade em educação construiu-se em torno de uma noção ambígua de Ciência Aplicada e mostrou-se incapaz de elucidar se esta aplicação é de natureza cognitiva ou instrumental ou de "delimitar" o campo onde se supõe aplicar a(s) Ciência(s).

Tendo-se afirmado como o projecto mais acabado de produção de um pensamento educativo e de uma prática científica capaz de conceber a educação na unidade ontológica com a Natureza, o Movimento da Escola Nova, seguindo as pisadas de Jean-Jacques Rousseau, nem foi capaz de decidir se a Natureza se materializava no indivíduo ou na Sociedade nem tão pouco assegurou uma articulação estável entre este isomorfismo ontológico e um isomorfismo metodológico assente na aceitação dos modelos de cientificidade dominantes nas Ciências da Natureza. O laboratório e o experimentalismo que se tinham instituído em mediadores imprescindíveis à tradução do discurso da natureza para o discursos dos homens, nunca constituíram instâncias estáveis à produção de um projecto que querendo pensar a educação como uma COISA regida por leis a pensou sempre como cidadania inscrita no contracto social. Por outro lado, a possibilidade de este Movimento se ter constituído como ESCOLA particularmente relevante enquanto referente simbólico da afirmação de uma profissionalidade docente, derivou mais das suas potencialidades e da sua inserção no reino dos Homens, do que das suas potencialidades normativas e prescritivas que o aproximariam da positividade característica dos factos da Natureza.

A unidade metodológica das Ciências Positivas constitui o núcleo central do projecto epistemológico protagonizado pela Pedagogia Experimental. A integração da Educação no Reino da Natureza seria, neste caso, assegurada através de uma opção metodológica que institui o Laboratório como Tribunal dos factos e "espaço" de purificação das opiniões.

Transformados em objectos que só se dão a conhecer através da mediação do Laboratório, os fenómenos educativos só são reinvestidos na Cidade dos Homens quando se exprimem através dos "discursos" dos que estão investidos do papel de investigadores e que, por isso, se investem do estatuto de seus legítimos representantes. Esta centralidade do Laboratório enquanto espaço legítimo de produção de discursos legítimos sobre a educação, ao mesmo tempo que contribuiu para uma desqualificação sem precedentes da palavra educativa e da palavra dos educadores, foi também responsável por uma desvalorização do próprio "discurso científico" sobre a educação. A impossibilidade de influenciar os discursos e as práticas emanados da *polis educativa* e o consequente envolvimento do "discurso científico" numa disputa pela legitimidade de produzir enunciados legítimos sobre um objecto que, paradoxalmente, se afirmava como um sujeito que não só produzia juízos sobre si próprio, mas também se construía na produção destes juízos, foi o preço que a Pedagogia Experimental teve de pagar pela sua discutível opção metodológica de considerar a Educação como Natureza. A distinção que ela estabeleceu entre meios e fins, para se ocupar apenas dos primeiros e incumbir a Cidade dos Homens da discussão sobre os fins, não só não impediu que fosse posto em causa o próprio processo de construção dos factos e a legitimidade daqueles que discorriam em seu nome, como contribuiu também para a cristalização de dicotomias disciplinares que, em última análise, se sustentavam nesta distinção.

O processo de consolidação das ilusões da modernidade durante os trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial foi também o processo de consolidação dos "discursos científicos em educação" que se edificaram numa dicotomia entre o Indivíduo e a Sociedade onde se insinuava a dicotomia entre os meios e os fins. O discurso sociológico estruturou-se como o discurso científico sobre os fins e fez depender a sua superioridade cognitiva da existência de uma

racionalidade ilimitada capaz de assegurar a subordinação dos meios aos fins. . As suas versões mais críticas que se declinaram no registo da denúncia, edificaram as práticas de purificação como ideal de cientificidade e, por vezes, "ritualizaram" a "ruptura com o senso comum" numa formalidade capaz de assegurar a sua "distinção" relativamente às práticas sociais produtoras de opiniões. Por sua vez, o discurso psicológico sobre a educação afirmou-se como o discurso científico do meio, que tendeu a absorver a Pedagogia Experimental e a afirmar a independência dos meios relativamente aos fins. A purificação foi também o seu ideal de cientificidade, embora, neste caso, ela já não se tenha afirmado um mediador de legitimação do exercício da crítica, mas como intermediário da instrumentação.

Sustentada por este duplo trabalho de purificação e na existência de objectos relativamente estáveis e estandardizados que permitiam a coexistência de pontos de vista sem diluição das fronteiras e dos territórios disciplinares de onde eles eram produzidos, a cientificidade em educação confrontou-se no final da década de 60 com a proliferação de objectos e problemáticas que não só escapavam a esta divisão disciplinar, como questionavam a estabilidade das distinções estabelecidas entre factos e opiniões, sujeitos e objectos, meios e fins, educativo e não educativo, em suma questionavam não só a partilha disciplinar dos objectos como a distinção entre ciência e não ciência.

A Psicanálise foi, talvez, o primeiro discurso científico estruturado e reconhecível como tal que se construiu na diluição das distinções entre linguagem dos factos e linguagem das opiniões, entre teoria como contemplação e a prática como intervenção e entre sujeito e objecto. Por um lado, os "factos" que ela aborda estão de tal forma intrincados nas opiniões que o "Laboratório" da Psicanálise se institui como um espaço onde os factos se constroem na interpelação partilhada de opiniões. Por outro lado, os espaços e os tempos de produção teórica (ou seja, os

"Laboratórios" do Psicanalista) são de tal forma inseparáveis dos espaços e dos tempos de intervenção, ou seja, dos espaços e dos tempo da prática da teoria que esta é imprescindível e contemporânea daquela. Finalmente a relação entre sujeito e objecto é uma relação cuja intimidade é tal que o sujeito só produz enunciados pertinentes quando eles são produzidos pelo objecto enquanto enunciados singulares que lhe permitem reconstruir-se na sua singularidade.

Ora, se o discurso psicanalítico em educação se estruturou sempre numa ambiguidade epistemológica que tendeu a transmutá-lo num conhecimento positivo sobre o desenvolvimento afectivo dos indivíduos, a verdade é que a notoriedade que ele adquiriu no campo educativo no final da década de 60, sendo, em parte, explicável pelo efeito conjugado das suas potencialidades epistemológicas e da proliferação de objectos híbridos na sequência da "crise" da modernidade em educação, depende mais da sua contribuição para o reconhecimento da pertinência de problemáticas inéditas no campo educativo, do que da sua contribuição para a elucidação daquelas cuja pertinência parecia inquestionável.

O discurso psicossociológico que construiu a sua originalidade na ênfase atribuída a objectos empíricos que escapavam à divisão do trabalho entre a Psicologia e a Sociologia, adquiriu uma certa relevância no campo educativo no final dos anos 60, num contexto onde se acentuavam os sintomas de crise dos sistemas educativos ocidentais. Esta notoriedade que, como sabemos, não se traduziu por uma correspondente notoriedade no campo científico onde a psicossociologia ocupou sempre uma posição relativamente marginal, não é, no entanto, explicável pelas potencialidades heurísticas da descoberta ou da invenção do pequeno grupo como entidade empírica ontologicamente pura e distinta do indivíduo e da sociedade. Ela é antes a expressão da proliferação de objectos híbridos e da correspondente

saturação institucional e epistemológica do contexto onde se tinha construído a moderna cientificidade em educação.

O "discurso psicossociológico em educação" deve, com efeito, a sua crescente visibilidade no campo, ao trabalho que desenvolveu em torno de objectos carregados de ambiguidades: *ambiguidade empírica* já que estes objectos trânsfugas escapavam à distinção entre o Indivíduo e a Sociedade como formas ontologicamente puras de pensar a educação; *ambiguidade epistemológica* já que a psicossociologia, tal como a Psicanálise, sempre se desenvolveu num espaço epistemologicamente miscigenado de práticas de investigação e práticas de intervenção; *ambiguidade praxeológica* já que a ilusão ontológica da existência de uma distinção clara entre meios e fins em educação foi sempre questionada pela impossibilidade de assegurar a estabilidade da distinção entre investigação e intervenção. Poder-se-ia mesmo dizer que o reconhecimento da impossibilidade de superar as ambiguidades constituintes da cientificidade em educação através de uma qualquer artifício metodológico e a transformação desta impossibilidade numa vantagem epistemológica acrescida, constituíram as contribuições mais importantes das correntes da psicossociologia que foram capazes de incorporar e aprofundarem as potencialidades epistemologicamente mais transgressoras e críticas da Psicanálise.

Mas se o trabalho com os objectos híbridos se revelou ser potencialmente enriquecedor e problematizante, a verdade é que é que o "discurso psicossociológico em educação" nem sempre potenciou a ambiguidade radical que estes objectos-sujeitos anunciavam. Por um lado, apesar destes objectos já serem portadores de uma complexificação das relações entre o educativo e o não-educativo, eles foram trabalhados como objectos educativos ou objectos não-educativos num contexto onde ainda era possível construir artefactos metodológicos capazes de assegurarem a ilusão da existência de fronteiras claras neste domínio. Por outro lado, o reconhecimento de que

estes objectos escapam às divisões disciplinares estabelecidas e às rotinas metodológicas mais ou menos estabilizadas, nem sempre induziu ao aprofundamento de um trabalho de mediação que questionasse esta ordem classificatória e cognitiva; em lugar de mediadores que transportam formas originais e singulares de superação de dicotomias, eles foram epistemologicamente classificados como intermediários entre o indivíduo e a sociedade, ou se quisermos, como objectos mistos ou intermediários entre o indivíduo educável e a sociedade ou o Estado Educador.

A disputa que se desenvolveu no campo da psicossociologia da educação envolvendo um conjunto de tendências estruturadas e legitimadas na afirmação da superioridade heurística de um dos pólos do sistema de ambiguidades a que atrás nos referimos, embora tenha raízes de natureza institucional, é também o reflexo da equivocidade do estatuto atribuído aos objectos híbridos e do trabalho de "purificação epistemológica" a que eles foram submetidos, por forma a defini-los como objectos de intermediação cuja elucidação depende da elucidação prévia dos fenómenos inscritos nos pólos por onde eles circulam.

O pequeno grupo, a organização ou a instituição como espaço privilegiado de elucidação da psicossociologia tenderam, com efeito, a serem definidos, quer como objectos empíricos distintos dos da psicologia e da sociologia, ou seja, como novas formas transcendentais ontologicamente puras, quer como espaços transitórios de actualização de outras formas também ontologicamente puras e transcendentais que se situam num dos pólos da dicotomia entre os indivíduos e a sociedade. No primeiro caso, o trabalho de purificação epistemológica procurou dotar estes objectos de um estatuto empírico que fosse capaz de legitimar o desenvolvimento de um saber sobre formas ontologicamente puras que se distinguem e transcendem aquelas que legitimaram a Psicologia e a Sociologia. A Psicologia Social Experimental e certas correntes da psicossociologia que procuraram estudar as leis

e a dinâmica dos pequenos grupos, constituem a materialização mais acabada deste trabalho de purificação. Ao fazer depender a sua legitimidade científica exclusivamente de uma razão metodológica, a Psicologia Social Experimental deslocou estes objectos para o Reino da Natureza a que subordinou a Cidade dos Homens. A psicossociologia dos pequenos grupos, por sua vez, embora tivesse anunciado uma transgressão metodológica justificada por trabalharem sobre objectos/sujeitos inscritos na Cidade dos Homens, limitaram a amplitude desta transgressão ao considerá-la como uma imposição da transposição da lógica laboratorial para um objecto abastardado.

Esta tendência para assegurar a "purificação epistemológica" dos objectos híbridos através da atribuição de um estatuto empírico que os distinguisse do estatuto dos pólos onde eles circulam, foi acompanhada por uma outra que os tendeu a definir como expressões transitórias de formas ontologicamente puras que os transcendiam. Ao terem considerado o grupo como uma micro-sociedade ou como uma individualidade colectiva, estas tendências, não só contribuíram para a diluição da autonomia relativa destes objectos/sujeitos, como foram também responsáveis pela sua simplificação e, conseqüente, redução das suas potencialidades complexificantes. Neste caso, admitiu-se que estes objectos constituíam apenas uma materialização de um "reencontro de elementos que sempre estiveram presentes" /LATOURE, 1991, p.111) e que, por isso, lhe pré-existiam.

Apesar destes equívocos, ter-se-á de reconhecer que a multiplicação destes objectos para além de ter contribuído para o desenvolvimento de novos domínios do saber e para a revalorização de "discursos" relativamente periféricos no campo da cientificidade em educação, contribuiu também para profundas transformações internas aos discursos que tinham estruturado esta cientificidade. A Sociologia da Educação que se tinha estruturado em torno de uma perspectiva estruturo-funcionalista onde o Estado é considerado como o

referente central de uma abordagem que tende a conceptualizar a Sociedade como Natureza ou como o espaço de construção de uma moral social crítica apelando para uma subordinação dos meios relativamente aos fins declarados foi, a partir da Segunda metade dos anos 70, particularmente "sensível" aos desafios lançados por objectos portadores de uma intencionalidade que transcendia a vontade do Estado e portadores de uma espacialidade e de uma temporalidade que não coincidiam com as que estavam delimitados pelas fronteiras dos Estados-Nação. A Sociologia redescobriu e afirmou contributos e heranças até então desconhecidas, inventou o social nos objectos empíricos que tradicionalmente "pertenciam" à Psicologia, reconheceu a pertinência da palavra do seu objecto, em suma, deixou de se definir como a *palavra autorizada* para se inscrever numa rede de práticas discursivas onde convivem e se interpelam os discursos sábios e profanos.

As transformações internas aos discursos científicos sobre a educação e a reestruturação das hierarquias epistemológicas que definem as relações entre estes discursos, e as relações que o campo da cientificidade mantém com a *polis educativa*, embora anunciem e prefigurem a possibilidade de se repensar a cientificidade em educação em torno de problemáticas relativamente inéditas, nem definem os contornos desta nova cientificidade nem asseguram necessariamente o aprofundamento destas problemáticas.

Este trabalho não tem a pretensão de definir estes contornos nem elucidar estas problemáticas com o grau de profundidade desejável. Pensamos, no entanto, ser útil proceder a uma caracterização mais detalhada dos desafios que se colocam à recientificação do campo educativo, para num segundo momento nos debruçarmos, com algum detalhe, sobre alguns dos domínios onde os apelos a esta recientificação são mais urgentes.

## **2 - Para uma redefinição sócio-antropológica da cientificidade em educação**

Apesar de não ter tido apenas reflexos nas "margens" ou nos "discursos" relativamente marginalizados da cientificidade em educação, a multiplicação dos objectos híbridos teve efeitos relativamente limitados no desenvolvimento de tendências consistentes para a recientificização do campo educativo. Como sugerimos, cada um dos "discursos disciplinares" que registou a "presença" destes objectos procurou "discipliná-los" através de um trabalho de purificação metodológica mais ou menos conseguido, e os "discursos" que (se) promoveram na ambiguidade radical que estes objectos transportavam exercerem uma influência limitada num campo cuja estrutura parece mais adequada à gestão de uma estabilidade epistemológica, assegurada pela hierarquização dos diferentes "discursos" em função das suas contribuições para a elucidação de um objecto que lhes pré-existiria, do que à circulação e elucidação das *instabilidades* que o trabalho em torno destes objectos necessariamente comporta.

Embora subentenda a possibilidade de se repensar a estrutura do campo da cientificidade em educação já não como hierarquia estabelecida ou em vias de se estabelecer mas como malha ou rede onde os diferentes "discursos científicos" se interpelam e são interpelados pelos discursos profanos, o aprofundamento dos desafios anunciados pelos objectos híbridos e a possibilidade de se lhes atribuir um estatuto que os qualifique como actores dotados de uma "capacidade de traduzirem o que transportam, de o redefinirem, reafirmarem ou mesmo de o traírem" (LATOURET, 1991, p.121) terá de ter em conta os efeitos produzidos em cada um dos discursos disciplinares, as suas especificidades e os seus limites.

Assim, o processo de erosão da definição e da distinção clássica entre sujeito e objecto, não produziu os mesmos

efeitos nos diferentes "discursos científicos em educação. Pressupondo a possibilidade que o sujeito tem de se confrontar "com objectos cujo mundo de existência é distinto do seu" (STENGERS, 1993, p.150) e fazendo depender desta possibilidade a própria possibilidade de produção de conhecimento, esta distinção persistiu no "núcleo central" dos discursos sociológicos e psicológicos em educação.

Os efeitos que o questionamento desta distinção teve nos discursos psicossociológico e psicanalítico também foram limitados e circunscritos. A problemática das relações entre sujeito e objecto nem sempre foi integrada nas condições de produção de conhecimento e, apesar das relações entre os dispositivos de investigação e os dispositivos de intervenção terem sido marcadas por uma grande instabilidade epistemológica e praxeológica, a verdade é que esta problemática só interferiu nos dispositivos de investigação pela importância que lhe foi atribuída na construção do conceito de clínica e do conceito de intervenção psicossociológica.

O questionamento da dicotomia entre o individual e o social, responsável pela notoriedade praxeológica da abordagem psicossociológica em educação e por algumas transformações internas ao "discurso sociológico", foi integrado de uma forma ambígua pela Psicologia da Educação e conduziu mesmo ao aprofundamento de um trabalho de purificação responsável pela "naturalização", metodológica e ontológica, de alguns saberes educacionais. O regresso dos "discursos educativos" que, ao apelarem incontroladamente para o respeito da "natureza da criança", contribuem para a ocultação do processo histórico de produção social do aluno, bem como o reaparecimento de concepções vitalistas que, no domínio das Ciências Cognitivas, tendem a reinstaurar a lógica do Laboratório como condição imprescindíveis à construção de "factos científicos", constituem algumas das manifestações mais visíveis deste trabalho de purificação.

A diluição da distinção entre o educativo e o não-educativo que tinha sido anunciada pelo aparecimento da problemática da Educação Permanente e pelo desenvolvimento de um conjunto de práticas discursivas onde não estiveram ausentes as preocupações relacionadas com a escolarização do não-educativo, tendeu na última década a ser pensada através de uma razão funcional que faz do reforço das relações entre Educação e Trabalho a solução para a crise do mundo do trabalho e para a crise da escolarização. Por outro lado, o aparecimento de formas "atípicas" de exercício do trabalho no campo da educação/formação na sequência da crise da relação salarial fordista e da crise do próprio conceito de trabalho que o associa ao emprego, conjugada com o desenvolvimento de modalidades de formação em alternância e com o aparecimento de modalidades de exercício e de organização do trabalho onde se assume e se procura explicitamente promover as suas valências qualificantes, têm sido "registadas" quer pelas Ciências da Educação quer pelas Ciências do Trabalho sem que, no entanto, se possa afirmar a existência de práticas reflexivas suficientemente estruturadas que interpelem as modalidades de estruturação de estes dois domínio do saber.

Finalmente, a construção de uma ordem causal que faz depender a explicação dos fenómenos de um conceito de desenvolvimento legitimada pela "naturalização" de uma temporalidade onde passado, presente e futuro se ordenam numa sequência estável, tem sido fortemente questionada por alguns dos "discursos científicos em educação". O "discurso psicanalítico" e algumas das correntes da Análise Institucional, projectaram o passado no futuro: o passado e a sua inteligibilidade são des-objectivizados, são associados à noção de projecto, de reinterpretação, de "narrativa projectada", de (des)(re)estruturação, envolvimento, em suma, o passado é pensado como sentido a construir numa ordem temporal e numa causalidade que já não é sequencial, mas matricial. Os trabalho que no campo da sociologia se têm desenvolvido no âmbito do "ofício do aluno" têm por sua vez,

modulado a influência dos factores de socialização, do passado, para realçarem a importância heurística da situação escolar e a sua influência na "actualização" dos factores "objectivos" que marcaram as peripécias da socialização.

Ao sugerirem relações entre os fenómenos e relações entre os seres onde passado, presente e futuro já não se ordenam num todo coerente e sequenciado, tanto a psicanálise em educação como os "discursos" que a sociologia tem produzido acerca do ofício do aluno, questionam seriamente as noções de desenvolvimento e de socialização que, como sabemos, desempenharam um papel central na estruturação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação.

Num contexto onde, como realça ainda LATOUR (1991), se assistiu à instabilização do fluxo de um tempo que se tornou turbulento e onde o passado já não é um tempo ultrapassado, mas um tempo que volta, que se repete, que se transforma e que se reinterpreta tornando-se um tempo presente que se projecta num futuro, importa situar as nossas acções e a reflexão que desenvolvemos sobre elas numa multitemporalidade que revalorize o "tempo que passa(...), o ser e as suas relações, as suas redes construtoras de reversibilidades e de irreversibilidades" (LATOUR, 1991, p.105". Trata-se, no fundo, de proceder a uma reabilitação, metodológica e ontológica da *situação* e do *acontecimento* no sentido que lhes dão BOLTANSKI e THÉVENOT como "relação entre estados-pessoas e estados-coisa" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.11). É também esta a perspectiva de HABERMAS quando reconhece que a "ciência das configurações culturais (...) visa aceder à coerência estrutural da obras e não ao encadeamento factual dos acontecimentos." (HABERMAS, 1987, p.17)

A tendência para que o desenvolvimento - ou seja o processo de sair de si - já não se pense como dicotomia do envolvimento, mas como complementaridade contraditória que subentende um revisitar de si, constitui apenas uma dos indícios mais marcantes dos efeitos desagregadores que a

multiplicação dos híbridos produziu no campo da cientificidade em educação.

Tendo sido qualificada de perturbação momentânea circunscrita aos discursos "científicos" de "cientificidade" mais duvidosa, susceptível de ser reabsorvida por uma ordem epistemológica construída na aceitação de um sistema articulado de dicotomias, esta perturbação, se pensada, no entanto, em conjugação com outras a que já fizemos referência, indicia um processo mais generalizado de produção de instabilidades que, além de profetizarem um processo de recientifização do campo educativo, põe em causa as relações que o seu núcleo central manteve com as suas periferialidades.

Na realidade, a crescente importância de objectos e de problemáticas profanadoras das fronteiras entre disciplinas estabelecidas e da distinção entre o discurso dos factos e o discurso das opiniões, induz uma reordenação das hierarquias epistemológicas do campo da cientificidade em educação, onde as periferias que mais intensamente se sensibilizaram a estes objectos tendem a desempenhar um papel fortemente central.

Esta tendência para a reterritorialização não é, no entanto, exclusivamente interna à ordem epistemológica do campo da cientificidade. Sendo, em parte, um produto da perturbação da distinção entre discurso dos factos e discursos das opiniões, esta reterritorialização "exterioriza-se" incorporando no próprio processo de construção dos "saberes científicos" a problemática da definição do seu destino social. A Ciência idilicamente pensada como instância de elucidação dos factos ou como instância de desocultação do(s) sentido(s) que, de uma forma mais ou menos dissimulada, tinha sustentado a ideia da Ciência como uma metanarrativa construída no registo da positividade ou no registo da denúncia, tende assim a ser "realisticamente" pensada como uma instância de medição

discursiva entre diferentes razões científicas e entre estas e as diferentes razões que proliferam (n)a(s) cidades dos Homens. Os quase-objectos ou os objectos híbridos de que nos fala Bruno LATOUR para nos dar conta da diluição das fronteiras entre o Natural e o Social, entre o Reino da Natureza e a(s) Cidade(s) dos Homens, não são apenas objectos dotados de uma realidade que transcende os seus discursos, mas são sujeitos que não só se narram como discurso, mas que se constroem também nessa narrativa. O facto de nos interessarmos por estas narrativas, de nos interessarmos tanto pelos textos, como pelos contextos ou pelos pretextos não significa que nos estejamos a afastar da "realidade" educativa, nem que tenhamos abandonado o propósito de contribuir para a sua elucidação. Trata-se apenas, como realça também LATOUR de reconhecermos aos sujeitos-objectos educativos o "direito e a dignidade de serem narrativa" (LATOUR, 1991, p.123) e de considerarmos as estruturas do "mundo vivido como regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio" (HABERMAS, 1987, p.145) .

Ora esta atitude sócio-antropológica face às narrativas que pode ser associada à proliferação dos objectos híbridos e à tentativa de a "registar" por parte de alguns discursos científicos, insinuando assim que no campo da produção científica não é apenas o sujeito que cria o objecto, mas o próprio objecto que constrói o sujeito, sugere a necessidade de se pensar a prática epistemológica não no registo da observação - do sujeito que observa o objecto e que evita ser observado por ele - mas também como prática de escuta - como relação (dia)lógica entre sujeitos/objectos que se narram. Na análise que faz do trabalho da bióloga Barbara McClintock, Isabelle STENGERS (1988, red.1991) depois de se questionar se esta atitude epistemológica não será característica de um ciência no feminino, associa este "princípio da narratividade" a um tipo de inteligibilidade que não permite fazer a economia do objecto, "definindo a priori (...)a que

tipo de questões ele deveria responder, mas que se dirige a uma realidade dotada de significação que importa decifrar e não reduzir ao estatuto de ilustração particular de uma verdade geral." (Isabelle STENGERS 1988, red. 1991, p.181).

Não sendo nova, o reaparecimento da problemática da escuta no campo da cientificidade, para além da anunciar o fim do domínio totalitário que o olhar distante exerceu na produção de saberes legítimos, propõe uma reabilitação dos procedimentos específicos às *ciências do terreno*, encarando-os como procedimentos dia-lógicos cuja cidadania epistemológica não está dependente da sua maior ou menor afinidade com os procedimentos laboratoriais.

A irredutível incerteza que, segundo Isabelle STENGERS, constituiria a marca das *Ciências do terreno* resultante em parte do facto de que aquilo que um terreno permite afirmar, "*outro terreno pode contradizer* sem que, por isso, os testemunhos sejam falsos, ou sem que as duas situações possam ser consideradas como intrinsecamente diferentes (...)" (STENGERS, 1993, p.151) não pode, num contexto de escuta, ser considerada, como uma inferioridade epistemológica. O que está em causa é a impossibilidade de se produzir a ilusão da estabilização da distinção entre sujeito e objecto num contexto que não é de observação, mas de questionamento e onde aqueles que são questionados "são susceptíveis de se interessarem pelas questões que lhe são postas, isto é, são capazes de interpretar do seu ponto de vista o sentido do dispositivo que os interroga, ou seja, de se porem a existir num mundo que integra activamente a questão que lhe é posta." (STENGERS, 1993, p.165). Neste caso o objecto não se limita a ser olhado, escutado ou interpretado, mas olha, escuta, interpreta e também interpela o sujeito, perturbando e inviabilizando uma distinção que autorizava o sujeito a tornar-se juiz que se situa num mundo diferente do mundo dos objectos que ele é chamado a julgar.

Reinserido no mundo dos seus objectos, encarado como um narrador de histórias que não só fazem sentido para aqueles que são narrados nas histórias como participam na construção do seu próprio sentido, o sujeito nunca encontra no terreno a prova definitiva da veracidade da sua história. Ora, a partir do momento em que já não pode sustentar a validade das suas afirmações numa exterioridade radical, o investigador, como realçam, BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) "deve (...) manter-se o mais próximo possível da maneira como os próprios actores estabelecem a prova na situação observada, o que o conduz a estar particularmente atento à diversidade das formas de justificação." (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.25).

Centrada na situação e na diversidade das formas de justificação, estruturada pela lógica da narratividade, esta cientificidade do singular e da mediação, ocupa-se mais do(s) sentido(s) que dos "factos" inscrevendo-se na mediação entre estes e as opiniões, na ingerência entre os sujeitos e os objectos.

Este trabalho de mediação incidindo sobre objectos carregados de ambiguidade que resistem à "purificação metodológica" tendente a integrá-los no registo da factualidade, não implica apenas que se atribua uma centralidade acrescida à análise das práticas discursivas, mas subentende também que, tal como é preconizado pelas abordagens etnometodológicas, se reconheça ao actor a capacidade de definir a realidade social e se definir a si próprio nesta definição. A ênfase dada à análise da comunicação e da linguagem não resulta apenas de uma opção metodológica susceptível de ser inscrita na conflitualidade entre as abordagens compreensivas e explicativas que marcaram a história das Ciências Sociais. Ela têm um fundamento ontológico e ético onde o actor social não é reconhecido apenas como objecto de um processo "sábio" de produção qualificações, mas como um ser que dispõe de competências de ele próprio se qualificar e requalificar, isto é, como um ser que se narra construindo-se nesta narrativa.

Ao ser deslocada do domínio das opções metodológicas ou do campo onde se elaboram as estratégias mais eficazes de investigação, para se situar na esfera ontológica e ética, a análise das narrativas e das práticas discursivas adquire um estatuto que questiona o próprio estatuto que a cientificidade se atribuiu a si própria. Na realidade as Ciências Sociais e Humanas, da mesma forma que as Ciências da Educação, que tinham afirmado a assimetria da relação entre as suas narrativas explicativas e as narrativas descritivas dos sujeitos que elas tomam como objecto, são, neste contexto, induzidas a pensarem-se, já não no interior de uma relação assimétrica que dissimula a afirmação da sua superioridade cognitiva, mas no quadro de uma intertextualidade que subentende o reconhecimento da pertinência das diferentes narrativas.

O reconhecimento da existência de uma relação de complementaridade e de interpelação entre "os princípios de explicação em uso nas ciências sociais e os princípios de interpretação accionados pelos actores que as ciências sociais tomam por objecto insistindo muitas vezes na ruptura que separa o observador do observado" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.23), não implica, no entanto, que se apregoe a diluição da distinção entre sujeito e objecto ou que se integre a cientificidade no campo difuso das opiniões. O que se questiona é a validade geral de uma distinção entre sujeito e objecto, ou entre facto e opinião que seria exclusivamente assegurada pela intervenção metodológica. O que se reconhece é que esta distinção não é "um direito, mas um vector de risco, um operador de descentração" (STENGERS, 1993, p.151) que não assegura ao sujeito a exclusividade do direito de "conhecer o objecto, mas reconhece ao objecto o poder de pôr o sujeito à prova" (STENGERS, 1993, p.151) e de se reconhecer segundo modalidades distintas daquelas que o sujeito o dá a conhecer. É no quadro desta redefinição da distinção entre sujeito e objecto que não a anula, mas complexifica-a e instabiliza-a que é possível restituir a

singularidade das práticas de investigação reconhecendo que ela não reside tanto na sua capacidade de triunfar sobre a ficção e a opinião, mas da sua capacidade de as pôr à prova, inventando práticas que contribuem para as "fragilizar confrontando-as com algo de irreduzível a outra opinião. (STENGERS, 1993, p.151).

Não podendo fazer a economia da ingerência entre factos e opiniões, entre objectividades e subjectividades, mas integrando esta ingerência nas condições da sua produção e de afirmação da sua singularidade, a cientificidade dos híbridos e da mediação "desloca-se" decisivamente para o mundo do sentido e da troca de sentidos sem que, por isso, se afaste do mundo do ser. O "mundo do sentido e o mundo do ser são um só e um mesmo mundo" (LATOURET, 1991, p.176), que não se declina apenas no registo da justeza, mas também no registo fluido e difuso da justiça e das formas de justificação, num registo que já não é apenas de elucidação, ou de desocultação progressiva do(s) sentido(s), mas um registo da tradução.

O "desvio linguístico" que se produziu nas "margens" da cientificidade em educação, ao atribuir à linguagem não só um importante papel metodológico, mas principalmente um importante papel ontológico na produção de uma realidade que se constrói na construção do(s) sentido(s), anuncia a emergência e a centralidade das práticas de tradução na construção de uma semântica da acção. Louis QUÉRÉ (1993) realça que, nesta semântica, as formações discursivas não se limitam a elucidarem uma "representação subjectiva" que o actor construiu da acção e da relação que ele estabelece com a sua objectividade, mas desempenha um papel organizante que configura a própria acção.

A ênfase que a praxeologia dos híbridos e das mediações atribui à tradução não significa que ela não se reconheça como portadora de uma capacidade de produção de factos/opiniões que transcendem os factos/opiniões pré-inscritos na "realidade" que ela quer reconhecer dando-se a

conhecer. A tradução, como realça HABERMAS (1987), não se confunde, embora pressuponha, o "transporte empático de uma individualidade para outra, nem tão pouco a subordinação da outra às nossas normas; ela significa sempre elevação a uma universalidade superior que transcende não só a nossa individualidade, mas também a dos outros." (HABERMAS, 1987, p.193). Ela não procede apenas à "transferência" das práticas discursivas de um registo linguístico para outro, mas incide sobre os "jogos de linguagem", sobre "o todo composto pela linguagem e as actividades a que ela está ligada" (WITTIGENSTEIN, cit. Por HABERMAS, 1987, p.169) que, ao associar a organização dos símbolos com o seu uso, nos remete para as gramáticas das formas de vida onde a linguagem e o sentido são indissociáveis. Para além de não incidir apenas sobre as práticas discursivas, mas sobre os "jogos de linguagem", a praxeologia da tradução não se limita a desocultar um sentido accionando regras de correspondência entre linguagens. Como realça ainda HABERMAS (1987) a tradução só intervém porque não é possível dispor das "regras transformadoras que permitem, por substituição, estabelecer, uma relação dedutiva entre as línguas" (HABERMAS, 1987, p.195), ou seja, a tradução só é possível porque ela nunca é exacta.

Afirmando-se como uma prática singular de interpretação envolvendo intérprete e interpretante numa intersubjectividade em busca de um acordo que não envolve prioritariamente a comunidade legítima dos intérpretes (a comunidade científica), a praxeologia da tradução subentende um tradutor capaz de recriar, capaz de inventar uma linguagem que não seja apenas sua, mas que realize também um entendimento entre linguagens diferentes, isto é, um tradutor que seja capaz de, ao assimilar elementos estranhos, desenvolver o seu próprio sistema linguístico. Não há, portanto, apenas conversação do intérprete (...) (com o objecto interpretado), mas também conversação do intérprete consigo próprio e com a sua interpretação.

Ao situarem-se num espaço particularmente sensível à perturbação - perturbação do intérprete pelo interpretado e pela temporalidade da sua interpretação e perturbação do interpretado pelo intérprete e pela situação que o incita a produzir interpretações - as práticas de tradução, como práticas de mediação de interpretações, não se confundem com práticas de "registo" ou de "verificação" de sentidos ou de "realidades objectivas" que as transcendem. Contribuindo para a desagregação das estruturas de produção e ocultação de sentido e de "objectividades", elas inscrevem-se e reconfiguram espaços de exercício da crítica. Mas não se inscrevem numa *cientificidade crítica* que se legitima insistindo de uma forma incontrolada e "abusiva na exterioridade da ciência para fundamentar a legitimidade da sua prática" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, P.24) e encontrar na conciliação com o positivismo a neutralidade científica que a autoriza a formular juízos críticos declinados num registo - o registo da justeza - que se distingue do mundo complexo da justiça e da justificação. Sem ter a ilusão ou a pretensão de assegurar a conciliação do inconciliável e sem abandonar as preocupações relacionadas com a justeza, esta *cientificidade crítica da tradução e da mediação*, torna-se num "recurso, numa competência entre outras, numa gramática das nossas indignações" (LATOURE, 1991, p.65) que visa explicitamente a interpelação entre várias ordens justificativas e modos de afirmar a justiça reconhecendo uma pertinência limitada a cada um deles. Ela é também, propensa à constituição de modalidades de interpelação indutoras de uma reconceptualização das relações entre teoria e prática capazes de reabilitarem as dimensões ético-políticas que Aristóteles atribui aos saberes práticos e que os distinguem quer dos saberes científicos enquanto consumação de uma racionalidade cognitiva quer dos saberes técnicos encarados como materialização de uma racionalidade instrumental.

Na realidade, o trabalho de mediação entre os "factos" e as "opiniões", ou seja, o trabalho de construção de

complementaridades contraditórias entre pólos que se apresentam como dicotómicos, ao admitir a possibilidade de se estabelecer uma relação de simetria "entre os princípios de explicação em uso nas ciências sociais e os princípios de interpretação accionados pelos actores que as ciências sociais tomam por objecto" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.23) situando-os no mundo da justiça e da justificação, apoia-se no reconhecimento da cidadania reflexiva dos saberes que são instituídos e desvalorizados enquanto opiniões. Ao contribuir, por outro lado, para o reconhecimento da *autoria* dos saberes e dos "discursos" produzidos, este trabalho de mediação é tendencialmente auto-reflexivo, ou seja, não assegura a estabilização da distinção entre sujeito e objecto, ou melhor, não assegura a estabilização dos espaços de produção ilusória desta distinção. Finalmente, o trabalho de mediação por ser um trabalho de interpelação crítica, é permeável aos contextos da interacção; sem abdicar dos propósitos de generalização, ele reconhece-se como um trabalho interactivamente localizado e contextualizado.

Apesar de não se diluírem nos saberes práticos, os saberes produzidos neste trabalho mediação não apresentam uma estrutura cognitiva qualitativamente diferente daqueles: têm ambos uma *forma reflexiva* - são um saber sobre o outro, mas também um saber sobre si -, são ambos *saberes interiorizados* - são forjados e forjam 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 interacção.

A permeabilização do trabalho científico às circunstâncias locais, o reconhecimento da centralidade das práticas de interpretação/tradução no trabalho sobre os objectos híbridos e sobre a mediação, constituem referentes imprescindíveis a um aprofundamento da desagregação da

moderna cientificidade educativa que viabilize a construção de uma atitude sócio-antropológica e ética onde as ambiguidades constituintes das Ciências da Educação já não são encaradas como perturbações ou défices epistemológicos que as afastara de um ideal de cientificidade, mas são considerados como riscos inerentes ao exercício de uma actividade crítica susceptíveis de se tornarem numa vantagem acrescida. Esta transmutação dos défices em vantagens acrescidas ao aprofundamento de práticas que já não são de "purificação" mas de interpelação, subentende, por outro lado, que a recontextualização das práticas investigativas e dos saberes não seja reconhecida apenas como uma propriedade inerente aos seus processos de produção, mas que se estenda aos processos de definição dos contornos das espacialidades e das temporalidades que organizam e definem a legitimidade dos seus domínios de reflexão.

### **3 - A periferialização dos centros e a centralidade da periferia**

A divisão do campo educativo pelos espaços empíricos da psicologia e da sociologia, ou seja, a subordinação da organização do espaço educativo às pertinências analíticas dos estudos que incidem sobre a acção dos indivíduos ou sobre a acção da sociedade, é regularmente transgredida pela proliferação de novas espacialidades instáveis e construídas em montagens compósitas de individualidades e sociabilidades. A estabilidade do tempo sequenciado debate-se, por sua vez, com a erupção de temporalidades articuladas em rede, que atravessam as fronteiras da distinção entre passado, presente e futuro e constroem na intensidade das vivências uma nova temporalidade onde o progresso e o desenvolvimento não se opõem, mas subentendem, o regresso e o envolvimento numa relação que já não é dicotómica mas de complementaridade contraditória. A inviabilização do tempo que apela para a construção de modelos de inteligibilidade das marcas do passado subordinadas a um presente e a uma dinâmica projectual que transfere o passado para os futuros vislumbráveis foi, por sua vez, responsável pela relativa centralidade que se tem atribuído aos "acontecimentos quentes" e às insignificâncias carregadas de sentido.

É neste contexto de desagregação das espacialidades e das temporalidades estáveis que importa re-equacionar a oposição entre o individual e o social, ou se quisermos, oposição entre as explicações pelo colectivo e as explicações pelo individual que, como realçam BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) "parece tão radical que a escolha metodológica fundamental do investigador se tende a definir segundo esta alternativa" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p.40). Também neste caso importa repensar a oposição já não como ambiguidade epistemológica, mas como mediação, como espaço de redefinição de uma unidade contraditória que a acção insiste em relacionar e que a actividade científica parece insistir em dividir.

A recentificação do campo educativo supõe, por isso, o aprofundamento do trabalho de mediação sobre as mediações. Mediação entre teoria e prática, mediação entre o educativo e o não educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social.

Ao ter entendido estas mediações como dicotomias, a moderna cientificidade em educação ocupou-se de um trabalho de purificação metodológica na ilusão de que assim asseguraria a pureza ontológica dos objectos distribuídos pelas diferentes "disciplinaridades". Ao fazer depender a dignidade científica desta "pureza" ontológica das empirias que delimitava as fronteiras disciplinares e evitava a contaminação entre os diferentes discursos científicos", esta cientificidade relegou para a sua periferia o desenvolvimento do trabalho sobre os objectos que resistiam a esta obra de purificação. A "moderna cientificidade" não foi, por isso, sensível nem à crescente centralidade conquistada pelas suas marginalidades enquanto espaços particularmente sensíveis às mediações e às instabilidades disseminadas pela multiplicação dos híbridos, nem às tendências para a reterritorialização que se desenvolvia no seu centro onde a crescente autonomização das teorias relativamente às empirias se traduzia por uma utilização cada vez mais frequente e regular de quadros teóricos em objectos empíricos que, na sua forma "pura", estavam adstritos a outros quadros teóricos de referência.

A reconstrução de uma cientificidade credível no campo educativo está, pensamos, dependente do desenvolvimento de duas atitudes metodológicas que nunca estiveram ausentes do campo da cientificidade em educação: o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos.

A primeira - o gosto de trabalhar nas margens - é imprescindível para que nos possamos re-apropriar das instabilidades resultantes da diluição das distinções entre o educativo e o não educativo, entre o sujeito e o objecto,

entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social, encarando-as, não como perturbação provisória de zonas de intermediação entre pólos estáveis, mas como impossibilidade de se pensar as antigas estabilidades dos pólos.

A segunda - a *transgressão dos territórios estabelecidos* - é complementar da primeira e cria uma espaço potencial de atribuição de uma cidadania científica aos fenómenos que não se dão a conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos, que transgridem as empirias estabelecidas, que são factuais porque emitem opiniões e que não se limitam a dar-se a conhecer, mas conhecem-se...

Esta cientificidade credível sustenta-se de práticas científicas. Mas em lugar de considerar estas práticas "na sua objectividade, na sua verdade, na sua frieza e na sua extraterritorialidade - qualidades que elas nunca tiveram (...) - considera-as naquilo que elas tiveram de mais importante: a sua audácia, a sua experimentação, a sua incerteza, o seu calor, a sua mistura incongruente de híbridos, a sua capacidade em recompor as relações sociais. (LATOURET, 1991, p.195)

## **4ºCapítulo: O trabalho pedagógico na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação***

### **1 - Introdução**

Nos capítulos anteriores procurámos explicitar os modos de abordagem das grandes problemáticas que estruturam a cadeira de Análise Crítica das Teorias em Educação que, como referimos, constitui uma cadeira comum a todos os cursos de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estatuto curricular da cadeira, associado ao facto da sua própria designação aconselhar a que no seu desenvolvimento se atribuisse uma ênfase particular à leitura crítica do processo histórico e epistemológico da construção da moderna cientificidade em educação, para a partir daí discernir alguns dos desafios que se colocam à recientificação do campo educativo, influenciou decisivamente a trajectória reflexiva que procuramos promover na nossa prática docente. Na realidade, se a importância pedagógica desta cadeira está indissociavelmente associada à sua capacidade de gerar disposições que reabilitem o exercício da actividade crítica no trabalho de investigação que os estudantes serão chamados a realizar no âmbito da sua dissertação de Mestrado, a verdade é que não nos podemos alhear da necessidade de disponibilizar alguns instrumentos teórico-metodológicos úteis ao desenvolvimento ao desenvolvimento destes trabalhos de investigação que não irão necessariamente privilegiar apenas um "olhar disciplinar".

Esta cadeira situa-se, por isso, num espaço de grande ambiguidade e conflitualidade na medida em que, como realça Pierre BOURDIEU (1992), deve, por um lado, facilitar a apropriação de dispositivos úteis à construção de problemáticas pertinentes, de *modos operandis* convenientes e de instrumentos teóricos e técnicos eficientes do ponto de vista da economia da investigação e, por outro, ela deve desenvolver "uma formidável disposição crítica, uma inclinação para se porem em dúvida esses instrumentos (...)" (BOURDIEU 1992, p.218); ela deve permitir a apropriação de instrumentos sem cair no instrumentalismo e favorecer o exercício da acção crítica sem promover disposições favoráveis ao desenvolvimento de um hipercriticismo incontrolado.

Foi no reconhecimento da necessidade de se proceder a uma gestão desta conflitualidade que se procedeu não só à organização e ordenação das temáticas que constituem o programa desta cadeira, mas também à estruturação das metodologias de abordagem.

Apoiando-nos ainda em Pierre BOURDIEU, admitimos que se a cientificidade em educação não quer ser prisioneira dos problemas educativos que toma e transforma em problemas com dignidade científica, ela deve preocupar-se e ocupar-se da "história social da *emergência* de estes problemas, da sua constituição progressiva, isto é, deve (pre)ocupar-se com o trabalho colectivo - muitas vezes realizado na concorrência e na luta - que foi necessário para fazer conhecer e reconhecer estes problemas como *problemas legítimos* (...)" (BOURDIEU 1992, p.209); entendendo esta história, não como abordagem prévia aos problemas e à construção das problemáticas, mas como dimensão estruturante e estruturadora das práticas reflexivas e críticas que ela necessariamente terá de promover. Nesta perspectiva, embora se reconheça que a história crítica da cientificidade em educação é inseparável da construção de

subjectividades educativas tendencialmente conformes à construção da educação e dos seus problemas no campo político e que, por isso, ela é inseparável da produção de poderes educativos, também se admite, que a cientificidade educativa não se limitou a registar, configurar e legitimar estas subjectividades educativas, mas interpelou-as, subordinou-as a uma abordagem crítica, anunciou subjectividades transformadoras num processo que, por se ter concentrado na periferia do próprio poder científico foi também interpelante deste poder.

A estrutura geral dos conteúdos programáticos da cadeira sustenta a sua legitimidade neste reconhecimento. O propósito de favorecer uma leitura cruzada entre a cientifização do campo educativo e o processo histórico de construção de "subjectividades educativas" tendencialmente conformes à construção política da educação, não significa que se aceite a tese da articulação funcional destes domínios, mas obedece ao propósito de favorecer a descoberta e a invenção de "subjectividades educativas" que ao anunciarem a desconformidade se remetem para periferias cuja centralidade se procura anunciar.

Por outro lado, o facto de nesta cadeira se atribuir uma forte centralidade à periferia da moderna cientificidade educativa, induz a que a sua organização programática obedeça mais a uma ordem cognitiva estruturada em torno de problemáticas e temáticas, do que a uma ordem ocupada mais com o avanço dos saberes mesmo se na apropriação destas saberes não estão ausentes as preocupações relacionadas com o desenvolvimento de atitudes críticas. Como pensamos ter sugerido na primeira parte deste relatório, as marginalidades da moderna cientificidade educativa não se ocuparam da construção de saberes capazes de, progressivamente, elucidarem um objecto que os transcende, mas a que eles se referem, mas questionam o próprio processo de construção do objecto retomando problemáticas que pareciam ter sido superadas

pelo minucioso trabalho de "purificação metodológica" anunciado pelas concepções positivas e positivistas da cientificidade educativa como imprescindível à purificação ontológica.

Se quisermos retomar as considerações feitas por Gilles DELEUZE a propósito das "ciências errantes" ou das "ciências nômadas", desqualificadas mas não suprimidas, pela modernidade científica, diríamos que estas marginalidades contribuíram mais para a *invenção de problemas* do que para a construção de *soluções científicas* para os problemas, e inseriram-se numa ordem cognitiva que não é a do progresso ou do desenvolvimento do saber sobre a educação, mas é uma ordem do envolvimento, do regresso, do retorno e da deambulação, cuja representação geométrica se aproxima mais da espiral do que da linha recta. Ora, esta deambulação teórica e epistemológica e, principalmente esta deambulação ontológica que, mais do que o esclarecimento, promove a complexificação, dificilmente rima com uma sensatez pedagógica ocupada com o avanço dos saberes. Ela parece mais consonante com uma deambulação pedagógica situada mais na lógica do projecto do que na lógica do plano.

É esta dupla deambulação que estrutura o trabalho pedagógico na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

Com efeito, sua organização programática estrutura-se em torno de uma deambulação problemática ou temática. A sua organização pedagógica aproxima-se mais da deambulação do "bricoleur" do que do plano a cumprir, procura mais participar na produção de dispositivos reflexivos do que encontrar estratégias pedagogicamente eficazes.

## **2 - Que prática educativa para promover a análise crítica das suas teorias?**

O título do sub-capítulo onde nos ocupamos da elucidação de alguns dos contornos do trabalho pedagógico a desenvolver na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* procurou deliberadamente realçar que esta elucidação não pode fazer a economia de uma reflexão prévia sobre o paradoxo da situação em que nos encontramos quando procuramos assumir o papel de educador crítico da crítica educativa.

Num trabalho anterior (CORREIA, 1994) afirmámos que, independentemente das propriedades do público envolvido ou da estrutura cognitiva dos saberes que medeiam a relação pedagógica, "o trabalho pedagógico é um trabalho de gestão de compromissos parcialmente incongruentes. As suas razões, as suas determinantes, as opções em que se apoia, os efeitos que procura produzir ou os valores que veicula, remetem-nos para esferas diversificadas da vida social estruturadas segundo lógicas que, apesar da sua interdependência, dispõem de uma tal autonomia relativa que não é possível sustentar no plano teórico uma articulação entre elas susceptível de fundamentar consistentemente os pressupostos em que se apoia o trabalho pedagógico. As opções axiológicas, cuja explicitação poderia contribuir para a redução desta margem de indeterminação são, por outro lado, sempre mais ou menos arbitrárias e por isso incapazes de anularem a arbitrariedade dos mecanismos estruturadores do trabalho pedagógico." (CORREIA, 1994, p.35).

A atribuição à prática pedagógica de uma qualidade científica ou de uma excelência instrumental que constituiria a sua distinção e a protegeria dos

questionamentos que não fossem dirigidos do "espaço de pontos de vista" onde ela se qualifica, ou a sua inscrição funcional num contexto que, por a transcender, determinaria a sua lógica, embora possa contribuir para a ocultação da sua constituição eminentemente paradoxal, nem suprime o pedagogo nem elimina o seu estilo onde ele se afirma como autor.

O estilo que como realça Marcel Proust "é tanto para o escritor ou para o pintor, não uma questão de técnica mas de visão" (PROUST, cit por PERETTI, 1991, p.63) faz do pedagogo um "visionário" e um sonhador projectando-se num tempo que não é só presente e num contexto que não lhe é dado, mas construído.

A contextualização da acção pedagógica é assim imprescindível ao exercício da originalidade. Não porque o contexto seja só constrangimento e variável independente, mas porque ele é também produção e variável dependente. A acção contextualizada inscreve-se irremediavelmente num contexto provisório. Ela é também uma acção provisória.

O contexto curricular onde se inscreve a cadeira que constitui o pretexto deste relatório é por isso um texto a produzir.

O crescimento da procura social dos Mestrados em Ciências da Educação, que tende a transformá-los não só em instâncias de autorização de profissionais em crise de exercício do poder, mas também em instrumentos capazes de os transportar para o espaço dos "especialistas especialmente especializados" que a crise da modernidade educativa valorizou de uma forma incontrollada, constitui um pré-texto onde o texto curricular desta cadeira não se pode pensar apenas como espaço de iniciação estruturada a uma investigação desinteressada, em harmonia com as formações anteriores dos destinatários.

O "Desenvolvimento da Criança" a "Educação, Desenvolvimento e Mudança Social", a "Formação e o

Desenvolvimento para a Saúde", a "Animação e Gestão da Formação" ou a "Educação Multicultural", como áreas de especialização dos Mestrados em Ciências da Educação onde esta cadeira já se exercitou e se construiu curricularmente, não constituem apenas heterogeneidades que importa gerir, mas sustentam-se noutras heterogeneidades inscritas nas propriedades dos estudantes, nas suas formações, no desfasamento entre os seus interesses especializados e a especialização dos interesses que o processo de selecção dos candidatos ao Mestrado não só não anula, como pode eventualmente acentuar.

Inserido neste espaço de heterogeneidades onde se exprimem e dissimulam interesses e pontos de vista especializados, a originalidade do trabalho a desenvolver nesta cadeira reside no facto de ela tender a ser definida como um espaço especializado na des-especialização.

Ela deve, em primeiro lugar, revelar um espaço de pontos de vista, sem cair na pedagogia da revelação. Este primeiro paradoxo que, penso ser constituinte de qualquer prática pedagógica que não procure legitimar o poder do educador na neutralidade axiológica dos saberes que ele transmite e na possibilidade de eles constituírem uma narrativa totalizante dos fenómenos a que eles se referem, tem neste caso uma importância acrescida pelo facto dos pontos de vista a revelar não se constituírem num sistema capaz de se legitimar pela afirmação de uma qualquer coerência cognitiva ilusória.

O segundo paradoxo que interessava realçar deriva do facto dos espaços deste pontos de vista não se situar necessariamente no mesmo registo onde se constituíram os pontos de vista especializados que o trabalho pedagógico é chamado a desespecializar. Na realidade se se admitir que a recientificação do campo educativo não subentende necessariamente a afirmação de uma factualidade que se oporia aos discursos opinativos já que, em educação, estes

discursos são constitutivos dos factos, ter-se-á também de reconhecer que o trabalho de formação num domínio que nega esta oposição entre factos e opiniões não se pode construir em torno da oposição cuja pertinência se não aceita. A multireferencialidade interpelante que constitui o núcleo central desta cadeira não se constrói, com efeito, apenas na troca das referencialidades estruturadas no campo científico, mas subentende e sustenta-se sempre no reconhecimento da legitimidade das interpelações originárias de referências mais profanas.

Ora, se este reconhecimento, contribui para fragilizar, pelo menos aparentemente, o papel do formador que, assim, se permeabiliza a um conjunto de interferências que inibem o exercício de um poder sustentado numa delegação cognitiva de um saber tendencialmente inquestionável, a verdade é que este reconhecimento não impõe que o formador se remeta para uma posição ilusoriamente simétrica à dos formandos.

É certo que a autoridade do formador já não pode sustentar-se apenas numa qualidade atribuída num espaço e num tempo que não é o da sua acção e que ele tenderia a preservar, mas também é certo que, por ter acesso à pluralidade dos pontos de vista e, eventualmente, dos instrumentos que permitem contextualizá-los e, por isso reconhecê-los como pontos de vista, o formador está numa situação privilegiada que lhe permite promover um confronto de pontos de vista já não com outros pontos de vista, mas com um sistema de referenciais que não estavam presentes no espaço e no tempo onde se produziram os pontos de vista em confronto. Pode mesmo admitir-se que a originalidade do trabalho do formador se constrói na possibilidade que ele tem de promover uma interpelação entre regimes de justificação criando a possibilidade de eles se reconhecerem como pertinentes no interior de um regime de justificação que os transcende e que renega a sua pertinência. Ele já não é, por isso, o maestro que garante

a sintonia do espaço polifónico onde se move, mas, apesar disso, a sua presença activamente neutral preserva as condições de exercício desta polifonia inibindo a sua cristalização.

Sendo estruturada e estruturante do contexto pedagógico aqui esboçado, as nossas opções de trabalho não podem ser inseríveis apenas no que hoje se convencionou designar de rotinas dos formadores descritas em manuais onde se "enumeram as etapas obrigatórias de uma planificação séria da formação" (HAMELINE, 1994, p.200). Estas etapas, ao tenderem a "canonizar a metáfora linear da racionalidade", pensam a acção apenas no registo da rotina, não dando conta do papel estruturador desempenhado pelas *micro-decisões* cujo encadeamento só reproduz as etapas da deliberação racional quando pensado em torno do "jocosos princípio do pouco mais ou menos." (HAMELINE, 1994, p.200).

Esta impossibilidade de pensar e de discorrer o desenvolvimento da acção pedagógica como ordem pré-programada que se legitima na valorização incontrolada de uma racionalidade cognitivo-instrumental, não significa necessariamente a impossibilidade de se proceder à sua planificação, ao seu cálculo. No entanto, o(s) instrumento(s) de planificação, neste caso, não definem um conjunto de normas e de prescrições cuja observância interessaria assegurar, mas tendem antes a afirmar-se como um quadro de inteligibilidade da sua inobservância, como referente da construção do sentido de uma acção que se quer simultaneamente sensata e insensata, discreta e interveniente, construída na mediação entre a êxtase da dispersão e na afirmação de um estilo apelando para a coacção.

A ordenação das problemáticas que constituem os conteúdos da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* numa sequência que, *grosso modo*, obedece à ordem cronológica da produção dos fenómenos educativos a que se

associam essas problemáticas, obedece a uma dupla preocupação pedagógica. Por uma lado, e como já referimos atrás, ela obedece à preocupação pedagógica de fomentar a produção de disposições que façam da história social dos problemas a investigar e dos instrumentos cognitivos accionados na sua definição, uma rotina do trabalho de investigação. Por outro, ela atende também à intenção de instituir no espaço do confronto de pontos de vista um referencial que não é explicitamente oriundo do mesmo espaço e do mesmo tempo onde se produziram os pontos de vista em confronto.

Compreende-se, por isso, que uma parte significativa do tempo de cada uma das sessões semanais de 3 horas dedicadas a esta cadeira seja ocupada com uma exposição destinada a equacionar os contornos gerais da problemática a abordar, e que, por vezes, recorramos a uma discussão em torno de um ou mais textos que se revelem ser particularmente críticos da forma como esta problemática é definida ou ocultada pelos modelos de cientificidade dominante no campo educativo.

A preocupação que tivemos em estruturar a abordagem crítica de cada uma destas problemáticas, recorrendo regularmente à análise dos "discursos científicos sobre a educação" procurando discernir não só a sua organização semântica e sintáctica, mas principalmente os "limites" da *purificação metodológica* que eles se propõem realizar de forma a restituir a sua eventual contribuição para a complexificação das problemáticas que, actualmente, sobressaem no campo educativo, obedece, por sua vez, à preocupação de reinscrever as problemáticas passadas, mas não superadas, no tempo presente. Procura-se, deste modo, contribuir para uma redefinição dos problemas educativos susceptível de aprofundar as potencialidades críticas de práticas investigativas que reconhecendo-se e reconhecendo (n)a sua historicidade sejam capazes de afirmar uma tolerância epistemológica imprescindível para que a sua

apropriação no espaço sócio-educativo não conduza inevitavelmente à desqualificação dos "textos educativos" e à desautorização da palavra dos agentes educativos.

Admite-se, finalmente, que a incorporação crítica das problemáticas abordadas na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, só é susceptível de ser consumada na reinterpretação que cada um dos estudantes faz do seu ponto de vista. A sua reescrita pressupõe um trabalho de tradução que implica uma compreensão aprofundada da estrutura das "linguagens" envolvidas, bem como a transfiguração do "texto" que é objecto da tradução. É este o desígnio estruturador dos procedimentos de avaliação accionados na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

A opção que fizemos de não reclamar que fossem produzidos produtos específicos para a avaliação nesta cadeira, apoia-se na aceitação do pressuposto de que a avaliação não visa apenas a emissão de um juízo de valor sobre uma acção passada, nem pode ser pensada numa perspectiva métrica onde se privilegiaria a conformidade dos produtos - neste caso materializados nas transformações dos pontos de vista de partida - relativamente a uma norma definida do seu exterior - neste caso construída em torno do ponto de vista que privilegiamos na abordagem do programa da cadeira. A perspectiva que aqui se adopta não é métrica, mas é antes uma perspectiva hermenêutica que se centra no(s) sentido(s), ou melhor, nos com-sensos que se vierem a estabelecer entre um conjunto plural de pontos de vista que integram, não só aqueles que são desenvolvidos noutras cadeiras dos Mestrados em Ciências da Educação, como também aqueles que melhor se articulam com as temáticas, por vezes ainda difusas, mas estruturantes das dissertações de Mestrado e que, obviamente, integra também o(s) sentido(s) inscritos nos conteúdos trabalhados nesta cadeira. Estes propósitos atribuídos à avaliação tendentes a dissociá-la da problemática do controlo, que a deslocam

do campo da objectividade para o campo da gestão das tensões<sup>10</sup> e que desvinculam a avaliação da *métrica* e dos objectivos pré-definidos, não obrigam que as práticas avaliativas se desvinculem do recurso a sistemas referenciais. Eles permitem, no entanto, pôr em realce a importância de integrar nestes sistemas elementos construídos no decurso do próprio trabalho de avaliação, produzidos *in loco* com a implicação daqueles cujas produções serão objecto de um juízo de valor. Neste contexto, a acção avaliativa não só acompanha como interpela a acção formativa e exige uma intervenção particularmente activa na escolha das problemáticas/temas a serem desenvolvidos, já que é desejável que esta escolha se inscreva explicitamente num processo de produção de espaços de pertinência que promovam uma descoincidência articulada entre os "pontos de vista" e os seus eixos de referência, ou seja, entre os "pontos de vista" e as referências que os tendem a instituir como verdades e não como sentido que carece de argumentação e de controvérsia.

O desenvolvimento de uma intervenção estruturada no processo de avaliação que procure deliberadamente obstar a que os produtos avaliáveis se não limitem ao aprofundamento de uma ou de várias problemáticas abordadas nesta cadeira, não é apenas desejável, mas é uma importante condição à realização de um trabalho de formação tal como o temos vindo a caracterizar sucintamente.

---

<sup>10</sup> Referimo-nos a tensões teóricas, metodológicas, bem como a tensões que exprimem uma eventual conflitualidade de interesses

### **3 - A organização temática da cadeira de Análise Crítica das Teorias em Educação**

#### **3.1- Do programa ao projecto de formação**

O nosso interesse pelas problemáticas que constituem o programa desta cadeira resultou do esforço desenvolvido para articular o trabalho de docência realizado nas cadeiras de *Introdução às Ciências da Educação, História Contemporânea das Ideias em Educação, Métodos de Investigação em Educação e Contextos de Trabalho e Formação*, integradas no plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Quando assumimos a docência das duas primeiras cadeiras, tivemos a preocupação de as estruturarmos de forma que elas pudessem desempenhar um papel propedêutico do trabalho a realizar na cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* à qual se atribuía um importante papel estratégico na formação dos futuros Licenciados em Ciências da Educação. Foi este o motivo que nos conduziu a estruturar este trabalho propedêutico atribuindo uma grande importância à produção histórica dos modernos instrumentos cognitivos responsáveis pelas modernas definições dos problemas educativos.

A cadeira de *Introdução às Ciências da Educação* foi, assim, pensada como uma introdução à produção histórica das modernas subjectividades educativas que nem sempre são objecto de um trabalho crítico no interior do campo onde se desenvolvem as práticas de investigação que adoptam uma postura mais crítica relativamente aos poderes e saberes

instituídos. Este trabalho crítico que, como realçámos no relatório da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação*, constitui um dos aspectos centrais do que então designámos por *pedagogia crítica da investigação*, parece adquirir hoje uma importância acrescida. A acentuação crise de uma modernidade educativa que sempre conviveu com o estado de crise, parece, com efeito, apelar não só para a procura de soluções originais para os problemas educativos, mas também para a invenção de instrumentos cognitivos inéditos e capazes de contribuírem para uma redefinição desses problemas. A crise da modernidade educativa não é, de facto, apenas uma crise das modernas formas de praticar a educação mas é também, e sobretudo, uma crise da moderna consciência educativa e da cientificidade que a sustenta.

Ora, se o trabalho que desenvolvemos na cadeira de *Introdução às Ciências da Educação* nos incitou a reconhecer a importância de se proceder a uma recontextualização da moderna cientificidade em educação, a responsabilidade pela docência da cadeira de *História Contemporânea das Ideias em Educação* contribuiu para que situássemos essa cientificidade não espaço que não é apenas o dos "discursos científicos" estabilizados, mas também o espaço profano das utopias anunciadas, dos projectos pedagógicos e da sua interferência nos projectos epistemológicos que, muitas vezes, aqueles dissimulam. A cadeira de *História Contemporânea das Ideias em Educação* estruturou-se para dar também conta dos *Ideais Educativos* onde estas ideias foram, metodicamente, reinterpretados como *Teorias Críticas da Educação*, ou seja, como "textos" que, ao anunciarem uma utopia indispensável, discorrem sobre a educação situando-se, por isso, também nos "espaços discursivos" estruturados para produzirem um saber sobre a educação.

Esta problemática foi retomada na cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* que integra no 2º ano o plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação da

F.P.C.E.U.P.. O reconhecimento da historicidade dos procedimentos e dos problemas científicos e, portanto, o reconhecimento do carácter relativamente arbitrário da afirmação de uma superioridade cognitiva inquestionável constitui mesmo um dos propósitos centrais da pedagogia da investigação que procuramos desenvolver nesta cadeira.

Por sua vez, na cadeira de *Contextos de Trabalho e Formação* para além de nos debruçarmos sobre a construção histórica da autonomia relativa entre os sistemas de trabalho e os sistemas de formação, atribuímos uma atenção particular à estruturação de um conjunto de fenómenos sociais que não podem ser analiticamente integrados na distinção entre o educativo e o não-educativo.

A tentativa de integrar, num mesmo espaço de formação, discursos e saberes disciplinares diversificados, colocou-nos um conjunto de desafios que, em última análise, desempenharam um importante papel estruturador do trabalho desenvolvido na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

No plano epistemológico, esta integração foi pautada pela preocupação de permitir uma interpelação mútua entre as contribuições das chamadas "Ciências do Trabalho" - preocupadas com a utilização social das qualificações dos indivíduos, ou seja, com os destinos sociais dos produtos das práticas formativas - e as contribuições das chamadas "Ciências da Formação", mais preocupadas com as práticas sociais responsáveis pelas transformações dos indivíduos, ou seja, pela produção social dos efeitos que constituem o objecto privilegiado das chamadas Ciências do Trabalho. A crescente importância social que tem sido atribuída a formas híbridas de exercício do trabalho e da formação, a existência de tendências para que as relações entre educação e trabalho deixem de ser pensadas segundo a lógica da sequencialidade, para serem encaradas numa lógica da interdeterminação e do questionamento mútuo, bem como o

facto de, nas duas últimas décadas, a reflexão sobre o trabalho se prolongar numa reflexão sobre a cognição no trabalho, realçada por exemplo em que Marcelle STROOBANTS (1993, p.21), a propósito da sociologia do trabalho reconhecendo que ela "parece abrir-se a uma sociologia do conhecimento do trabalho", aconselham a que a incorporação da problemática do trabalho no campo educativo se pautasse mais por uma atitude epistemológica recompositiva e interpelativa do que por uma atitude cumulativa e aditiva.

Apesar da sua relevância sociológica e das suas inegáveis potencialidades teóricas e metodológicas, o campo de reflexão onde incide a cadeira de *Contextos de Trabalho e Formação* é marcado por uma grande ambiguidade epistemológica resultante quer da pluralidade de matrizes disciplinares envolvidas, quer pela conflitualidade teórica e metodológica no interior de cada uma destas matrizes, quer ainda pela grande densidade de discursos ideológicos que, recorrendo sistematicamente a um pretenso pragmatismo, ocultam as opções societárias subjacentes às suas propostas.

Na realidade, os trabalhos que neste domínio têm sido desenvolvidos tanto pela ergonomia ou a sociologia do trabalho como pela psicossociologia das organizações ou a sociologia dos sistemas de formação, bem como as novas perspectivas para a compreensão da cognição que têm sido abertas pelas chamadas ciências da cognição ou pela própria etnometodologia, contribuíram para o desenvolvimento de matrizes teóricas e praxeológicas onde é possível encontrar simultaneamente "zonas de complementaridade" e "zonas de incomensurabilidade" que constituem um dos eixos privilegiados no trabalho desenvolvido na cadeira de *Contextos de Trabalho e Formação*.

A docência de uma cadeira como a *Análise Crítica das Teorias em Educação* que requereu um trabalho de construção da própria cadeira permitiu-nos não só aprofundar alguns destes desafios, como também encontrar soluções pedagógicas

e científicas capazes de assegurar a sua gestão num contexto pedagógico profundamente marcado pela heterogeneidade. Na realidade, se os discursos científicos que são objecto de uma análise crítica nesta cadeira já são mais ou menos familiares a alguns dos estudantes do Mestrado que já tinham frequentado a Licenciatura em Ciências da Educação, a verdade é que para alguns dos restantes esta análise crítica constitui também um espaço e um tempo de apropriação de uma informação estruturada com o conteúdo destes discursos.

Compreende-se, por isso, que o trabalho desenvolvido e que é agora objecto de uma reflexão e de uma explicitação possível, deva ser pensado no registo da "bricolage pedagógica" e "bricolage científica" no sentido que lhe é atribuído por LEVY STRAUSS (1962).

A sua preocupação central não será tanto a de afirmar certezas ou de disponibilizar um "património científico" constituído, mas a de contribuir para a produção de pré-disposições à reutilização metódica e contextualizada dos recursos cognitivos e metodológicos diversificados independentemente da congruência epistemológica que é possível discernir entre os contextos e das matrizes disciplinares de onde eles são originários. É nesta recontextualização epistemológica e recombinação analítica de um património heterogéneo que a bricolage pedagógica encontra o seu sentido.

Ora, se reapropriação da historicidade dos recursos e instrumentos cognitivos é imprescindível para produzir disposições à sua reutilização e reconstrução num espaço e num tempo que não foi o da sua constituição, a verdade é que, como realça Abraham Moles, para não cairmos em determinismos, importa desenvolver uma atitude prospectiva pensando o presente como construção do futuro e não como um produto determinado pelo passado. Esta atitude prospectiva, procura deliberadamente introduzir uma dimensão projectual

na análise do presente, contribuindo simultaneamente para uma reabilitação analítica dos fenómenos perturbadores e das crises a eles associadas, encarando-os como "factos portadores de provir": "portadores de provir verdadeiramente futuros que, por definição são indiscerníveis, imprevisíveis (...) (ou) factos portadores de provir já presentes (...) que já estão agindo, e se encontram na primeira fase das suas consequências (...)." (MOLES, 1973, p.232).

A promoção de uma "bricolage reflexiva", a restituição da historicidade tanto das problemáticas educativas como das "subjectividade sábias e profanas" que as estruturam e a articulação desta abordagem histórica com uma abordagem prospectiva, constituem assim os vértices estruturadores quer das "micro decisões pedagógicas" quer da organização temática dos conteúdos abordados.

Da mesma forma que o dispositivo pedagógico de formação, a estrutura temática da cadeira edificou-se tendo uma referência mais projectual do que programática. Ela deve ser, por isso, também encarada como um referencial da intervenção formativa e um quadro de inteligibilidade das situações imprevisíveis que necessariamente a acompanham.

### 3.2 - Da organização temática à ordenação das problemáticas

Os temas abordados nesta cadeira que já foram objecto de uma análise mais ou menos cuidada na primeira parte deste relatório, podem ser organizados em três módulos de formação.

O 1º Módulo de Formação dedicado à "Produção Sócio-Histórica das Condições de Possibilidade da Reflexão Epistemológica na Cientificidade Educativa" é constituído por 4 unidades temáticas cuja desagregação obedeceu à preocupação de discernir as dimensões analíticas a ter em conta, mais do que identificar um elenco de conteúdos a abordar.

Na primeira unidade temática debruçar-nos-emos sobre a produção histórica das modernas categorias educativas com o intuito de analisarmos a construção histórica de um pedido social de cientifização do campo educativo que associa a noção de pedagogia à noção de didáctica e promove uma concepção assistencialista da acção educativa apoiada num conceito pré-moderno de Reforma Social entendida como a salvação do pobre.

Apesar de incidir sobre um tempo e um espaço que parece pertencer ao passado, esta primeira área temática particularmente centrada no estudo da "descoincidência" entre o pedido social da cientificidade em educação e a instituição da educação como ciência, projecta-se num tempo presente e futuro onde se acentuam os pedidos de recientifização do campo educativo num contexto onde a comunidade científica, embora reconheça os limites dos modos de abordagem que se integram no seu património histórico, ainda não estabilizou modos de abordagem alternativos.

A relevância desta área temática reside também no facto de ela permitir discernir um conjunto de ambiguidades constituintes da cientificidade educativa que, tendo sido considerados pelo projecto positivista como resquícios de uma pré-cientificidade, foram objecto de um trabalho de purificação metodológica que, embora possa ter contribuído para a sua ocultação, não assegurou a sua dissolução. Referimo-nos à ambiguidade da distinção que se estabeleceu entre meios e fins, indivíduo e sociedade, educativo e não educativo, bem como à dicotomização das relações entre formações teóricas e formações práticas, ou se quisermos, entre factos e opiniões.

A proposta epistemológica de DURKHEIM, seguramente a tentativa mais estruturada que, no campo da cientificidade positiva, se propôs superar a ambiguidade ontológica do objecto educativo e as ambiguidades constituintes da sua cientificidade, através de um trabalho de purificação metodológica inscrito no projecto positivista de unificação da Ciência, constitui o objecto central de reflexão da 2ª Área Temática.

A "originalidade" desta proposta epistemológica reside no facto de ela tender a promover e a "legitimar" cientificamente o que se propõe superar.

Assim, DURKHEIM não só não nega a pertinência da distinção dicotómica entre meios e fins em Educação, como "transfere" a problemática da discussão dos fins para o campo da Ciência positiva e prescritiva - isto é, desloca-a do espaço de confronto de opiniões característica da Cidade dos Homens para um domínio da factualidade que a integra metodologicamente no Reino da Natureza - e faz dela uma condição de legitimação científica da Sociologia e da História da Educação que, não se imiscuindo na questão da determinação dos meios eficientes, asseguram a subordinação dos meios aos fins e, por arrastamento, a subordinação

epistemológica das ciências dos meios (a Psicologia da Educação) às referidas Ciências da Educação.

Durkheim não discute também a pertinência da dicotomização da distinção entre educativo e não educativo que, como convém realçar, constitui uma distinção imprescindível a uma homogeneização dos factos educativos capaz de sustentar a possibilidade de cientificar a educação. Ele postula, antes, a subordinação da Educação à Sociedade e faz desta subordinação uma condição do exercício de um poder por parte do professor que se confunde com a sua autoridade pedagógica. O professor (in)formado das solicitações que a sociedade dirige ao campo educativo é definido como um agente da superação da dicotomia entre o individual e o social que garante a liberdade das individualidades pelo reconhecimento "racional" de que o exercício dessa liberdade as conduz inevitavelmente à subordinação ao social.

É também este professor (in)formado e autorizado a exercer um poder por delegação da sociedade que constitui o núcleo central da gestão da conflitualidade entre formações teóricas e formações práticas no campo educativo. A capacidade que ele tem de incorporar na sua prática tanto os contributos das Ciências da Educação - História, Sociologia e Psicologia da Educação - como os contributos da Pedagogia entendida como teoria/prática da educação que mantém relações com as Ciências da Educação semelhantes às que as Ciências Médicas mantêm com a Fisiologia, a sagacidade que o professor demonstre em discernir as utopias educativas, materializadas nas Teorias Pedagógicas, e a descrição "objectiva" dos factos educativos, constituem o fundamento do exercício de uma Autoridade Educativa que transcende o próprio educador porque se legitima na própria História da Humanidade.

Da mesma forma que a superação da dicotomia entre o indivíduo e sociedade quando transportada para o campo

científico se transforma numa divisão do trabalho (dicotómica?) entre Sociologia e Psicologia da Educação e transmutada na subordinação dos meios relativamente aos fins, a superação da dicotomia entre teoria e prática passa por uma hierarquização epistemológica dos saberes envolvidos na acção educativa que contribui para a desqualificação da prática subordinando-a à teoria.

Finalmente, o trabalho de Durkheim, não só por aquilo que explicita mas principalmente por aquilo que oculta, tem uma particular relevância na análise crítica da cientificidade educativa (pre)ocupada numa recientifização do campo educativo atenta à problemática da reconstrução da *polis educativa*. Da sua proposta epistemológica não derivam, com efeito, apenas regras metodológicas eficientes para o conhecimento de um objecto e de uma factualidade que lhe são dadas. A definição destas regras articula-se metodicamente com um trabalho de redefinição da própria concepção de educação e da sua factualidade congruente com o projecto epistemológico da sua cientifização. O projecto epistemológico é, assim, um projecto imediatamente político que reconhece, sem o afirmar, a controvérsia que necessariamente acompanha a construção da factualidade.

A análise das relações entre a cientificidade no campo educativo e a construção da *cidade educativa*, constitui o objecto central da 3ª Área Temática dedicada à análise do Movimento da Educação Nova. A complexidade de que se reveste este movimento que foi muitas vezes apresentado como uma referência mítica à afirmação da pedagogia como discurso crítico sustentado num conjunto de pressupostos consensualmente aceites e, que ainda hoje, tendem a ser reafirmados, quer na crítica às pedagogias autoritárias, quer como instrumento ideológico da construção de novos individualismos legitimadores do neo-liberalismo educativo, aconselha a que a análise deste movimento se revista de precauções acrescidas.

Em primeiro lugar, e em conformidade com as preocupações centrais da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, vai-nos interessar reflectir sobretudo sobre a diversidade de projectos pedagógicos e de modelos de *idades educativas* que se insinuam num interior de um movimento que foi capaz de dissimular a sua conflitualidade interna por se ter afirmado opondo-se. Na realidade, os propósitos de edificar a *idade educativa* na valorização pedagógica de uma actividade do aluno que respeite as leis "naturais" do desenvolvimento da sua individualidade, não se incompatibiliza com a transposição para o campo educativo das *idades* valorizadas pela cidade industrial e laboriosa que os métodos de organização científica do trabalho tendiam a "naturalizar". Estes princípios pedagógicos não contrariam também com a construção de uma *idade educativa* estruturada em torno de uma ideologia participativa particularmente *qualificada* pela cidade cívica, nem tão pouco com a valorização da criatividade que a cidade inspirada institui em qualidade estruturante. Teremos de reconhecer também que a "pedagogia do contrato", que se reivindica do Movimento da Educação Nova, poderá constituir o valor a enaltecer na construção de uma *idade educativa* apoiada nas *idades* valorizadas pela cidade comercial. Não é, finalmente, desprovido de sentido admitir-se que o "naturalismo" que inspira a utilização indiscriminada da *metáfora hortícola* pode contribuir para a *qualificação* de um *biologismo educativo* e tornar-se num importante operador ideológico da medicalização da sociedade e do comportamento desviante, tal como hoje se insinua no campo educativo. Este amplo "espaço de possibilidades" deixado em aberto para a apropriação social dos princípios pedagógicos do Movimento da Educação Nova, recomenda que na sua análise se procure fundamentalmente valorizar os seus contrastes internos, em lugar de se enaltecer uma identidade mítica onde se enfatizam sobretudo

os princípios comungados pelas diferentes correntes que o compõem.

Por outro lado, o trabalho a desenvolver em torno deste Movimento tem de se mostrar particularmente atento à eventual "décalage" entre a cartografia dos projectos epistemológicos e a cartografia dos projectos pedagógicos que o estruturaram. Na realidade, o Movimento da Educação Nova não constitui apenas um espaço e um tempo de afirmação de princípios pedagógicos relativamente inéditos, mas instituiu também a Ciência em tribunal que julga a conformidade destes princípios às leis do desenvolvimento, ou seja, investiu também a cientificidade educativa do papel de julgar a justeza das práticas educativas. Como realçámos na 1ª Parte deste trabalho, conviveram no seu interior projectos epistemológicos que tendem a constituir o tribunal das práticas na aplicação cognitiva da Psicologia ou da Sociologia ao campo educativo, com outros que incluem o projecto de cientifização no exercício de uma actividade comunicacional transformante e emancipatória. Os primeiros valorizam sobretudo o modelo do educador autorizado pela informação que possui das leis do desenvolvimento individual ou social, ao passo que os segundos preconizam uma autoridade educativa que se autoriza pela sua obra emancipatória e pela capacidade de discorrer sobre ela. Nestas circunstâncias não se pode, portanto, afirmar com segurança que o Movimento da Educação Nova que está indissociavelmente ligado aos "anos loucos da pedagogia", não tenha concorrido para a *qualificação* da pedagogia, contribuindo, ao mesmo tempo, para a *desqualificação* dos pedagogos e da sua palavra.

Esta *desqualificação* dos pedagogos, dos seus discursos e das suas experiências que acompanhou a *qualificação científica* da Pedagogia, será objecto de uma análise mais detalhada na 4ª Área Temática onde nos ocuparemos do debate entre a Pedagogia Experimental e o

Movimento da Educação Nova. Este debate, muitas vezes referenciado ao signo da conformidade a um modelo de cientificidade inquestionável, tende, na realidade, a opor duas concepções diferentes de cientificidade e de modalidades de pensar a sua articulação com a acção educativa. A Pedagogia Experimental apoia-se numa reedição da dicotomia entre os fins e os meios em educação, não para a procurar superar ou estabilizar através de uma divisão epistemológica de um trabalho científico metodologicamente purificado, mas para afirmar que a Ciência da Educação tal como o pedagogo só se pode ocupar da questão dos meios já que só eles são acessíveis a uma abordagem axiologicamente neutra. Mas, se se reconhece que os meios são acessíveis à prática do educador, a verdade é que não é através da sua experiência que ele pode assegurar a sua gestão eficiente.

A Pedagogia Experimental, ao mesmo tempo que postula que a experiência é o único instrumento de acesso ao conhecimento axiologicamente neutro dos meios, afirma a impossibilidade de acesso a este conhecimento por parte das experiências que "escapam" ao controlo experimental. As experiências são, assim, metodologicamente hierarquizadas em função do seu grau de proximidade relativamente à **experiência** controlada experimentalmente, da mesma forma que as Ciências que se ocupam da Educação são epistemologicamente hierarquizadas de acordo com o seu grau de conformidade ao método experimental. Esta dupla hierarquização que atribui aos especialistas a exclusividade da representação legítima de uma Pedagogia Científica que se propõe encerrar definitivamente a Educação no Reino da Natureza, estrutura um "ideal-tipo" de educador construído no campo da Engenharia Escolar que, além de "naturalizar" o interesse técnico como único interesse legítimo da Ciência desinteressada, reconhece apenas o discurso do sujeito como um discurso assujeitado às crenças e aos valores cujo interesse científico não

depende do conteúdo explícito do discursos, mas da informação que ele contem sobre o sujeito que o produziu.

Embora esta desvalorização da acção, da experiência e do discurso do pedagogo não estivesse ausente do(s) projecto(s) epistemológico(s) que (se) estruturaram (n)o Movimento da Educação Nova, a verdade é que, esta desvalorização para além de não ter a extensão que lhe atribuiu o espírito "cientifista" da Pedagogia Experimental, é matizada e reconfigurada num modelo mais complexo de definição da autoridade pedagógica. O educador da Educação Nova não é autorizado apenas através da utilização adequada dos artefactos tecnológicos (em sentido amplo do termo) disponibilizados por um saber científico a cuja produção ele não tem acesso, mas fundamentalmente assegurada por uma informação que lhe é acessível pela mediação dos modernos sistemas de formação profissional. A discussão dos fins também não lhe é inacessível por ser inacessível à Pedagogia Científica que o autoriza. Os fins inscrevem-se, pelo contrário, nas leis do desenvolvimento humanos e/ou social que sendo estruturadoras da prática do educador (in)formado também incidem sobre os meios.

Ora, os pressupostos, nem sempre explicitados, que fundamentam a oposição entre estes dois Movimentos Pedagógicos ou Científicos, são particularmente relevantes, não só para o aprofundamento da discussão da ambiguidade da noção de aplicação do conhecimento científico e para a estruturação de um debate em torno da tese da dualidade das Ciências de Habermas, como podem "projectar-se" num tempo presente onde se acentuam os sinais do regresso da "Engenharia Escolar" e da "Engenharia Educativa" encaradas como verdadeiros santuários destes tempos de crise da educação. Por outro lado, estes pressupostos configuram o "pano de fundo" onde se delinearão as "convergências" e as "divergências" que estruturaram o núcleo central da comunidade científica em educação nos trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial.

Apesar de não constituírem a dimensão privilegiada na análise das temáticas que se integram no 2ºMódulo de Formação que se ocupará mais dos "discursos científicos" de interface do que dos "discursos epistemologicamente puros", estas "convergências" "divergências" serão objecto de uma análise mais detalhada.

Este módulo subordinado ao tema "Centros e Periferias da moderna cientificidade educativa num contexto de consolidação e crescimento dos Sistemas Educativos" propõe uma deambulação sobre os discursos científicos que se constituíram no campo educativo após a 2ªGuerra Mundial de forma a discernir as tendências conducentes à reabilitação epistemológica da Educação como discurso. Esta deambulação incide sobre três "discursos científicos" que, por terem convivido com a periferia da comunidade científica e/ou com os "espaços" onde se estruturam as relações de poder instituído, foram particularmente permeáveis à transgressão das distinções que constituem os dicotomias onde se estruturou a cientificidade educativa.

A 1ºUnidade Temática debruça-se sobre as relações entre o discurso psicanalítico e o campo educativo e procura compreender as interdeterminações entre as transformações epistemológicas deste discurso e as transformações socio-políticas da educação. A importância que atribuímos à análise do discurso psicanalítico em educação, claramente desproporcionada relativamente à sua notoriedade no campo, justifica-se por três motivos que constituem também as dimensões analíticas privilegiadas no desenvolvimento desta unidade temática.

O primeiro motivo reside no facto de se reconhecer que o carácter instável e polémico da cientificidade da Psicanálise permeabilizou este discurso científico quer às transformações das propriedades dos campos onde ele se aplica, quer à expressão de modelos de cientificidade que se construíram na crítica ao projecto positivista da

unificação da Ciência. As perspectivas defendidas por HABERMAS e por FOUCAULT, a que já fizemos referência na primeira parte deste Relatório, ao mesmo tempo que contrastam com as de POPPER, não se limitam a reconhecer a cientificidade da Psicanálise mas admitem mesmo que ela constitui a promessa mais consistente da possibilidade de construção de uma Ciência Emancipatória. Estes dois autores não associam a cientificidade da Psicanálise às suas potencialidades epistemológicas a uma pretensa "objectividade" ou ao carácter axiologicamente "neutro" do "saber analítico", mas realçam fundamentalmente as rupturas que a psicanálise tende a instituir entre as subjectividades e a objectividade, entre os factos e as opiniões, entre o saber e a sua aplicação ...

A perspectiva desenvolvida por ATLAN também não promove a defesa da objectividade do "saber analítico" e sugere uma reflexão mais aprofundada sobre as relações que no campo da psicanálise se estabelecem entre os "saberes sábios" e os "saberes profanos" realçando o carácter relativamente arbitrário da sua distinção. Este autor, com efeito, não só reconhece a pertinência cognitiva dos saberes analíticos que não foram qualificados de "saberes sábios", como admite mesmo que eles, por vezes, se revelaram ser mais pertinentes do que aqueles que foram tolerados pela comunidade científica, ou seja, admite que algumas das "fragilidades constituintes" da psicanálise foram capazes de se transfigurarem em vantagens epistemológicas acrescidas.

Ora, se estas considerações de ATLAN são primordiais para que se possam equacionar as fragilidades constituintes da cientificidade educativa, a verdade é que as modalidades através das quais o campo educativo se apropriou do "discurso psicanalítico" nem sempre conduziu a uma valorização das potencialidades epistemológicas deste discurso na reconstrução da cientificidade educativa. Na realidade, até ao início da 2ª Guerra Mundial, num contexto

onde se assiste a uma consolidação dos Sistemas Educativos herdados do fim do Sec. XIX, e onde as "preocupações" relacionadas com a produção de um saber científico na educação se resumem ao aprofundamento dos conhecimentos sobre as leis do desenvolvimento da criança, a Psicanálise é definida e apropriada pelo campo educativo como domínio especializado da Psicologia que se ocupa do desenvolvimento afectivo da criança. Ao estruturar a sua reflexão educativa em torno de conceitos como os de criança ou de adulto, a Psicanálise, transformada numa Psicologia do Desenvolvimento Afectivo, contribuiu não só para ocultação dos estatutos institucionais do aluno e do professor, como para a naturalização de uma definição de relação pedagógica como relação inter-individual onde estariam ausentes tanto o saber como o seu enquadramento institucional. Este trabalho de "naturalização" das modalidades historicamente datadas de praticar a educação, inserindo-as em trajectórias do desenvolvimento dos indivíduos também "naturalizadas", para além de não ter contribuído para uma alteração das "subjectividades educativas" que estruturam o campo de aplicação cognitiva da psicanálise, não foi também "alterante" de uma concepção positivista da psicanálise que não tinha suficientemente em conta as relações entre os "saberes analíticos" e os contextos cognitivos e sócio-institucionais da sua produção.

A ênfase atribuída ao conhecimento das leis do desenvolvimento afectivo da criança não inibiu a psicanálise de procurar influenciar tanto a determinação dos meios como a definição dos fins em educação. Em qualquer um destes domínios a sua influência foi limitada. Foi limitada pelos limites da importância que lhe era reconhecida no campo onde se produziam os saberes legítimos sobre a criança e, foi limitada pelos limites intrínsecos que têm os saberes normativos e prescritivos em determinarem o sentido da acção educativa. A psicanálise limitou-se a propor uma fundamentação psicanalítica aos

chamados "métodos activos", e a sua tentativa de alicerçar "cientificamente" os fins da educação saldou-se na construção de um "discurso moralista" onde se reafirma a necessidade de gerir equilibradamente o princípio da realidade e o princípio do prazer.

Se no período que antecedeu a 2ª Guerra Mundial, as relações entre o discursos psicanalítico e o campo educativo se estruturaram sobre a égide da aplicação cognitiva, no período que se seguiu ao fim desta Guerra e se prolongou até meados dos anos 60, elas foram reguladas por uma razão técnica e instrumental congruente com a consciência "ortopédica" que dominou o campo educativo na sequência da sua expansão sem precedentes.

Definida como um "espaço teórico" susceptível de fundamentar a construção de tecnologias de gestão do desenvolvimento afectivo, a psicanálise especializou-se na gestão dos terrenos marginalizados do sistema, na "normalização" dos chamados alunos difíceis, definindo-se como uma das áreas especializadas no tratamento da "anormalidade". A distinção entre o "normal" e o "anormal" que, como se reconhece, é também um dos produtos do próprio funcionamento institucional dos Sistemas Educativos, e que foi, no plano teórico, fortemente criticada pela psicanálise, instituiu-se como fronteira da delimitação dos terrenos especializados da intervenção psicanalítica. Esta delimitação das fronteiras não só contribuiu para a "naturalização" da instituição educativa como instância de normalização do desenvolvimento "normal" das crianças, como justificou que a psicanálise, no reforço de algumas preocupações higienistas, se tivesse ocupado tanto da "higiene mental" dos educadores como da dos educandos. A "higiene institucional" do campo educativo manteve-se, por isso, num espaço de invisível, resguardada de qualquer questionamento...

Para além de não ter sido alterada nos seus preconceitos positivistas, a psicanálise, neste período, só foi, potencialmente, alterante das marginalidades instituídas no campo educativo, deixando incólumes tanto as "subjectividades" que o estruturam como os seus centros. Ao aplicar-se tecnicamente no campo educativo, a psicanálise afirmou-se, assim, como um "discurso marginal" que se ocupa das marginalidades do sistema.

As relações entre a Psicanálise e a Educação sofreram importantes transformações a partir da segunda metade dos anos 60. Ao construir a sua matriz teórica no campo educativo em torno de categorias analíticas contextualizadas nesse campo e em torno do reconhecimento da relativa arbitrariedade histórica e institucional dessas categorias, o discurso psicanalítico em educação abandonou as suas referências ortopédicas e a preocupação de assegurar uma neutralidade axiológica, para se conjugar no registo da denúncia e da crítica. O discurso psicanalítico assim transfigurado, para além de deixar de se afirmar como um discurso descontextualizado e susceptível de ser exportado mantendo-se inalterado, não só contribuiu para a produção de problemas e problemáticas educativas inéditas, como se alterou deixando de ser exclusivamente um discurso centrado nas modernas individualidades, para se dedicar também aos grupos, às organizações e às instituições.

Para além das alterações na matriz teórica que foram potencialmente alterantes das "subjectividades educativas", o discurso psicanalítico tendeu a estruturar as suas relações com o campo educativo através da reabilitação das potencialidades epistemológicas de uma concepção de "clínica analítica", em ruptura com os modelos da aplicação cognitiva e/ou instrumental dos saberes analíticos, que se afirma como uma instância de intervenção institucional potencialmente produtora de uma auto-reflexibilidade emancipatória que a aproxima mais de uma lógica da "terapia institucional" do que da terapia dos indivíduos.

Neste momento do nosso relatório, não se justifica que façamos uma referencia detalhada sobre as transfigurações dos discurso psicanalítico em educação. Para melhor elucidarmos os motivos que nos levaram atribuir uma grande importância ao discurso psicanalítico na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, interessava realçar que, para além de ter sido um "discursos científico" particularmente permeável às transformações no campo educativo, o discurso psicanalítico em educação sofreu um conjunto de transfigurações que, além de não terem resultado tanto de transformações intrínsecas ao discurso mas mais da mudança das suas relações com o campo educativo, interpelam directamente alguns dos *habitus epistemológicos* estabelecidos na moderna cientificidade educativa.

Em primeiro lugar, estas transfigurações constituem uma crítica ao pressuposto positivista que postula ser desejável e, mesmo, imprescindível assegurar a coincidência e a coerência "espacial" entre as matrizes teóricas e os objectos empíricos; uma das originalidades mais importantes da transfiguração do discurso psicanalítico foi a "transgressão" deste pressuposto e a consequente utilização do seu património teórico em "objectos empíricos" que não se situam no prolongamento dos "objectos" de onde é originário este património. Ora, a possibilidade de gerir a descoincidência articulada entre as teorias e as empirias constitui, em nossa opinião, uma das dimensões a incorporar na reflexão em torno da multireferencialidade educativa ...

Em segundo lugar, a transfiguração do "discurso psicanalítico" ao reinserir a "clínica analítica" num "espaço epistemológico híbrido" que nem se define por ser um espaço de produção de conhecimentos nem um espaço da sua aplicação, mas que, apesar disto, é um espaço de produção e aplicação de conhecimentos, constitui uma referência imprescindível para a complexificação da reflexão em torno

das relações entre formações teóricas e formações práticas no campo educativo. Como sugerimos na 1ª Parte deste Relatório, esta reabilitação da clínica nem pode ser pensada em torno da noção de aplicação cognitiva de uma teoria geral a um contexto particular definido como uma ilustração daquela, nem tão pouco em torno da noção de aplicação instrumental onde a teoria fundamenta artefactos tecnológicos que não são mais que a sua materialização. Ela tem de ser pensada na lógica da aplicação comunicacional onde as "terias gerais", como realça HABERMAS, devem ser encaradas como interpretações gerais ou interpretações antecipadas cuja veracidade está associada à sua eficiência comunicacional na promoção de um conhecimento singular das singularidades de um objecto que se (re)conhece na sua irreduzibilidade relativamente às interpretações gerais.

Esta reabilitação da "clínica" tem, por outro lado, de ser também aprofundada tendo em conta a sua contribuição para o reconhecimento da veracidade dos "discursos profanos" e das opiniões que a moderna cientificidade tende a definir apenas como visões enviesadas de uma factualidade que as transcendem. Os "factos" com que trabalha a clínica estão de tal forma contaminados pelas "opiniões" que eles são as próprias opiniões. A factualidade com que trabalha o analista é intrinsecamente controversa e não pré-existe a um trabalho analítico onde o analista disporia de uma superioridade cognitiva que asseguraria a sua omnipresença no acesso à factualidade. Embora seja imprescindível, o trabalho do analista integra-se num dispositivo que o transcende, num "dispositivo de tradução" onde o diálogo se constrói num confronto de linguagens que, por interpelares, interpretam-se.

Finalmente, a transfiguração do discurso psicanalítico contribuiu para que se pudessem inserir as narrativas biográficas num tempo que nem é o tempo da produção dos conhecimentos narrados, nem é o tempo da narração. Ele é um tempo projectual onde a história narrada

se constrói e se narra como "história projecto". O tempo da narrativa é um tempo do provir, é um tempo de intervenção que por se situar sempre no "entre" . . . . , não convive com a afirmação de dicotomias que opõem o progresso ao regresso, o desenvolvimento ao envolvimento, ou a subjectividade à objectividade.

As transfigurações do discurso psicanalítico em educação sugerem, portanto, um conjunto de eixos de problematização particularmente relevantes para o reequacionamento da relevância epistemológica do trabalho de purificação metodológica realizado pela moderna cientificidade educativa em torno das dicotomias que a constituíram.

A análise do "discurso psicossociológico em educação" que constitui o objecto central da 2ª Unidade Temática deste Módulo, será estruturada em torno destes eixos de problematização, na medida em que a Psicossociologia se debateu com um conjunto de problemas epistemológicos semelhantes aos que referimos a propósito da Psicanálise.

Assim, da mesma forma que a psicanálise, também a psicossociologia foi e é fortemente criticada pela sua falta de rigor metodológico e também ela se debate com dificuldades no seu reconhecimento institucional pelo facto de não ter produzido um conjunto estável de saberes susceptível de ser ensinado.

Mas, se para alguns autores a ambiguidade epistemológica da psicanálise constituiu, num contexto de crise da modernidade científica, uma vantagem epistemológica acrescida, também se terá de reconhecer que a instabilidade dos saberes psicossociológicos em educação pode ser o reflexo da sua implicação directa na *polis educativa*, e a sua "falta de rigor metodológico" um efeito induzido desta inserção e das dificuldades, daí resultantes, em consumir um trabalho de purificação que lhe permitir construir um conhecimento e desenvolver uma

intervenção na Cidade Humana, como se esta pertencesse ao Reino da Natureza. A psicossociologia é, com efeito, um "discurso" explicitamente originário da polis tendo-se desde logo afirmado como um "manifesto anti-burocrático", como uma crítica ao Taylorismo que se tendia a afirmar como Inca modalidade racional de se pensar a organização do trabalho. A implicação axiológica é, assim, constituinte da psicossociologia.

As propostas de experimentação social de PROUDHON, FOURIER e OWEN que inspiraram decisivamente a psicossociologia, são na realidade propostas de intervenção política visando a afirmação de um princípio da comunidade num contexto de desenvolvimento das democracias moderna e da sequente erupção do conflito e da concorrência na vida social. Por sua vez, os trabalhos de Elton MAYO, embora tenham sido objecto de uma apropriação onde se valoriza sobretudo as suas contribuições para o reconhecimento da importância do "informal" na vida das organizações, podem também ser reinterpretados como um manifesto anti-burocrático e, principalmente, como um trabalho de investigação que institui um dispositivo de intervenção cuja lógica transcende quer a lógica da investigação quer a lógica da intervenção dos investigadores.

O reconhecimento da transcendência da acção do dispositivo de intervenção relativamente à "materialidade" da acção desenvolvida por aqueles que estão investidos do papel de investigadores intervenientes, bem como as problemáticas relacionadas com o papel da acção comunicacional na mediação entre a investigação e a acção, que nos foram sugeridos no processo de reabilitação da clínica psicanalítica, estão, com efeito, já presentes em filigrana nos trabalhos fundadores da psicossociologia desenvolvidos por Elton MAYO.

Mas as interdeterminações entre a psicanálise e a psicossociologia não se limitam ao domínio das opções

metodológicas. Ainda na década de 50, os trabalhos desenvolvidos pelo TAVISTOCK INSTITUT, ou os trabalhos de Max PAGÉS, René KAES ou Didier ANZIEU transgridem as fronteiras entre estes domínios disciplinares e são dificilmente integráveis em apenas um deles.

A "mestiçagem teórica" constitui mesmo uma das propriedades mais importantes das correntes que, na segunda metade dos anos 60, embora se reivindicuem da psicossociologia, se construíram na crítica à Escola Norte-Americana da dinâmica dos pequenos grupos que se estruturou na continuidade dos trabalhos de Kurt LEWIN.

O desenvolvimento de uma tendência inspirada na psicanálise que procura compreender o funcionamento dos "aparelhos psíquicos grupais" surge no reconhecimento da pouca relevância que a "psicossociologia oficial" atribui ao inconsciente individual e grupal e na crítica à ideologia "grupista" que ilude os conflitos grupais para afirmar o grupo como instância de reencontro com uma fraternidade perdida.

A mistificação da existência potencial de uma comunicação racional otimizada que, ao assegurar a partilha de um conhecimento também racional, desempenharia um papel imprescindível às transformações dos indivíduos e dos grupos, foi realçada, sobretudo, pelos trabalhos do grupo de Palo Alto que mostraram a emergência da comunicação paradoxal e do paradoxo nos processos de mudança individual e grupal.

O reconhecimento de que a "psicossociologia oficial" não realçava suficientemente o papel da linguagem e não favorecia a "catarse", a libertação do corpo e da "energia vital" vai estar na origem dos "novos grupos de formação" que, apoiando-se, em parte, nos trabalhos de W. REICH, enfatizaram o papel do corpo e da bio-energia na reinvenção da comunicação total.

Finalmente, o movimento institucionalista que se apoia nas contribuições da psicossociologia para reflectir e desenvolver dispositivos de intervenção institucional, apoia-se na Psicanálise e em determinadas contribuições da Sociologia para superar as limitações da "psicossociologia oficial" que tende a dissimular a problemática do poder, nomeadamente a problemática do poder do Estado.

Foi este movimento institucionalista que desempenhou o papel mais relevante no campo educativo.

Na realidade, embora se deva reconhecer que a Escola Norte-Americana da "Dinâmica dos pequenos grupos" constitui um eixo de referência às críticas das pedagogias individualistas e autoritárias, para além de ter fundamentado um conjunto de artefactos tecnológicos da "pedagogia de grupo", a verdade é que a entrada do "discurso psicossociológico" na educação se faz pela porta da Pedagogia Institucional que se, num primeiro momento, se ocupou fundamentalmente da denúncia da burocracia educativa, sustentou, no final dos anos 60, a sua originalidade na sua capacidade de accionar um conjunto diversificado de contribuições disciplinares e, principalmente, na sua capacidade de os integrar no desenvolvimento de uma intervenção sócio-educativa.

Na 1ª Parte deste Relatório já nos referimos, com algum detalhe, a este movimento. Interessava agora apenas reter algumas das suas propriedades que são realçadas na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*.

O primeiro aspecto diz respeito à clarificação do estatuto epistemológico do "pequeno grupo" que se diferencia claramente daquele que lhe é atribuído pela Psicologia Social. Apesar o ter adoptado como campo de observação privilegiado, a verdade é que a Psicologia Social, ao contrário da psicossociologia de Kurt LEWIN, não institui o "pequeno grupo" como objecto de estudo. Ele é, antes, um artefacto laboratorial, que, por se situar na

"interface" entre o individual e social, permite desenvolver uma investigação sobre objectos que se constroem no reconhecimento da simultânea irredutibilidade e da complementaridade entre as matrizes teóricas da Sociologia e da Psicologia. Se para Kurt LEWIN, o pequeno grupo é simultaneamente campo de observação e objecto de estudo e, para a Psicologia Social ele é campo de observação, mas não é objecto de estudo, para as correntes institucionalistas ele é definido como um "analisador artificial", um "constructo" onde se concentram fenómenos que o transcendem e que são acessíveis aos participantes através da mediação comunicacional e não pela informação transmitida pelo investigador; ele à mais um "espaço de escuta interpelante" que um campo de observação ou que um objecto de estudo.

O segundo aspecto a realçar na abordagem do movimento institucionalista é a tendência que se desenvolveu no seu interior para que a investigação/acção deixasse de ser apenas um símbolo de distinção metodológica para se tornar num objecto de estudo particularmente relevante. Os trabalho de René BARBIER sobre a investigação/acção existencial e a ênfase que, a partir dos anos 80, os institucionalistas atribuíram à reflexão sobre a instituição da intervenção institucional, são reveladores de uma originalidade que importa reconhecer e aprofundar.

O terceiro aspecto a realçar é o da reabilitação do "trabalho clínico" como instância privilegiada de produção de um saber marcadamente sócio-institucional. Como já realçámos na abordagem que fizemos do "discurso psicanalítico em educação", esta reabilitação tem um interesse particular para a construção de uma reflexão sobre a cientificidade em educação que pense as suas dicotomias constituintes procurando, não superá-las através de qualquer artifício metodológico, mas desenvolver as suas potencialidades heurística articulando metodicamente estas dicotomias na gestão das "descontinuidades articuladas"

entre objectos empíricos e objectos teóricos e entre estes e os campos de interpretação.

Finalmente, vai interessar realçar a importância que tem a regeneração do discursos profano no desenvolvimento de uma epistemologia da escuta ou de uma epistemologia da narrativa que, como realçámos, foi particularmente valorizada pela psicanálise.

A 3ª Unidade Temática deste módulo de formação tem por campo de análise as relações entre o "discursos sociológico" e o campo educativo. Interessava destacar, desde já, alguns dos contornos, dos pressupostos e dos "caminhos" desta análise para não correremos o risco de suspeição relativamente a um possível tratamento privilegiado da "sociologia da educação" numa cadeira que se propunha ocupar fundamentalmente das "marginalidades científicas" do campo educativo.

Na realidade, embora não possa desmentir o meu interesse pessoal pela "sociologia da educação", a verdade é que a sua integração no elenco das temáticas abordadas na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* não deriva tanto deste interesse, mas mais de algumas das características do "discurso sociológico em educação" que se procurarão realçar na sua abordagem.

Por um lado, a Sociologia da Educação que ao instituir-se, com DURKHEIM, como Ciências dos Fins contribuiu para a estabilização e para a legitimação epistemológica das dicotomias entre indivíduo e sociedade e entre meios e fins, nem sempre se afirmou como uma Ciência positiva na determinação dos fins mais convenientes. Até ao início dos anos 70, a sociologia da educação foi também uma sociologia crítica da educação construída no registo da denúncia, nomeadamente no registo da denúncia da incongruência do funcionamento dos Sistemas Educativos relativamente ao princípio da igualdade de oportunidades que se tinha instituído como princípio de justiça

orientador e como lógica estruturadora da justificação das decisões educativas.

Apesar de se opor a uma sociologia funcionalista particularmente pré-disposta à legitimação e consagração da ordem estabelecida, este discurso crítico da sociologia no campo educativo partilha um conjunto de pressupostos que interessava salientar. Por um lado, ambas as correntes são tributárias de uma concepção estadocêntrica que as leva a aceitar que os espaços e os tempos da abordagem sociológica coincidem com os espaços e os tempos da intervenção do Estado-Nação. Esta "naturalização" dos espaços e dos "ritmos" da intervenção do Estado-Nação conjugada com a aceitação do pressuposto de que, quer a denúncia quer a consagração, se devem referenciar predominantemente ao princípio da igualdade de oportunidades que aquele deveria garantir, conduziu a que o "discurso sociológico em educação" se estruturasse em torno de uma matriz cognitiva que pressupõe a existência de uma forte coerência entre inserção da Educação nos limites e nos tempos da intervenção política do Estado, com a organização "política" dos espaços e dos tempos educativos e com a estruturação das actividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços e nestes tempos. A sociologia da educação, não só adoptou um princípio de justificação simples - o princípio da igualdade de oportunidades - como admitiu que os espaços educativos, pensados em torno deste princípio, são exclusivamente engendrados pelo Estado, isto é, resultam de uma miniaturização da *cidade educativa* gerida e pensada pelo Estado de acordo com os pressupostos e as *qualidades do mundo cívico*.

Por outro lado, a sociologia crítica da educação partilha com a sociologia funcionalista uma definição do aluno que o reduz a um conjunto de atributos sociais, em grande parte, inscritos nas propriedades sociais dos seus contextos de socialização "extra-escolar". Até aos anos 70, o aluno reduzido a um conjunto de atributos e a Escola como

miniatura do Estado, são os grandes ausentes tanto da sociologia crítica da educação como da sociologia funcionalista.

Tendo-se sustentado na aceitação da crença que as políticas distributivas do Estado poderiam ou deveriam assegurar a democratização do ensino e apoiado no inquestionável domínio das "tecnologias do olhar" no acesso à "objectividade" e à "factualidade", esta estrutura da linguagem sociológica na educação foi, a partir da 2ª metade dos anos 70, fortemente abalada quer pela crise das políticas e dos mecanismos de macro-regulação quer pela crise das "tecnologias do olhar", por vezes associada à erupção da pós-modernidade.

Sem que se pretenda proceder a uma caracterização detalhada dos efeitos desta dupla crise, interessava realçar que ela foi responsável pela crescente visibilidade social de um conjunto de fenómenos educativos que transcendem os espaços e os tempos onde se construiriam as categorias analíticas dos discursos sociológicos em educação.

O reconhecimento da importância da acção de "novos actores educativos" (a Escola, o projecto educativo, o partenariado sócio-educativo, etc.) que não são exclusivamente referenciáveis nem ao Estado nem às modernas individualidades educativas, constitui um reflexo da transestatização da problemática educativa, apelando para a produção de eixos analíticos susceptíveis de se desreferencializarem do Estado. A globalização da vida das sociedades, por sua vez, foi acompanhada pela transnacionalização da Educação que se exprime quer pela perda da influência dos Estados na definição das políticas nacionais, quer pela recriação de espaços sociais menos extensos, mas mais intensos dos que os que delimitam a intervenção do Estado. Finalmente, as perturbações da sequência temporal e espacial que regulou as relações entre

educação e trabalho e que tinha fundamentado não só a distinção entre educativo e não educativo, como a distinção entre processo de desenvolvimento e entrada na maturação, esta perturbação não só questionou o determinismo do tempo e o conceito de desenvolvimento a ele associado, como foi responsável pela multiplicação de fenómenos trans-educativos.

A partir dos anos 70, a sociologia da educação, não só "registou" estas tendências como foi perturbada nas suas margens.

Para além de terem assinalado estes fenómenos transcendentais relativamente às suas categorias analíticas, os "discursos sociológicos periféricos" alteraram-se adoptando, nomeadamente, uma postura epistemológica sensível à necessidade de assegurar a gestão de um conjunto de descoincidências articuladas que se associam às tendências referidas.

Assim, a tendência para a trans-estatização que, como referimos, se associa ao aparecimento de "novos actores educativos" foi responsável pelo aprofundamento de uma descoincidência articulada entre várias lógicas da acção e da decisão educativa, que foram de qualquer forma incorporadas em alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito da sociologia da escola.

Por sua vez, a crescente trans-nacionalização do campo educativo que, como sugerimos não se materializou apenas numa amplificação em extensão da problemática educativa, mas foi também acompanhada por uma valorização do "local" como espaço particularmente intenso na construção da educação, pode ser associada à tendência para a produção de uma descoincidência articulada entre os campos empíricos da sociologia e as suas matrizes teóricas. Para além de ter sido registada pela sociologia da escola, esta descoincidência exerceu uma assinalável influência em alguns trabalhos desenvolvidos no domínio da Educação

Intercultural e, foi também responsável pelo aparecimento de um conjunto de trabalhos de investigação que, embora sejam, em parte, tributários de abordagens mais quantitativistas, têm atribuído uma importância crescente às irregularidades estatísticas. Finalmente, a multiplicação dos fenómenos trans-educativos, induziu uma descoincidência articulada entre sequências temporais e sequências causais que, no campo da sociologia da educação, se manifestou não só pelo reconhecimento da importância da "sociologia do acontecimento", da "sociologia da acção" e da "narrativa na sociologia", como influenciou decisivamente o aparecimento de uma "sociologia do ofício do aluno".

Não cabe obviamente a esta cadeira proceder a uma análise detalhada destas tendências. Pensamos, no entanto, ser relevante atribuir uma atenção particular a três tendências globais que podem ser ilustradas através de trabalhos desenvolvidos em algumas das áreas referidas atrás.

Em primeiro lugar, iremos pôr em destaque os trabalhos desenvolvidos pela etnometodologia realçando, nomeadamente, a sua "responsabilidade" no "desvio linguístico" da sociologia, ou seja, a sua responsabilidade pelo reconhecimento da importância do papel das práticas discursivas na construção da realidade social. Convém realçar que este "desvio linguístico" para além de questionar a distinção entre factos e opiniões que a sociologia positiva consagrou através da chamada "ruptura com o senso comum", inscreve-se no incremento de uma "sociologia do autor" alternativa à "sociologia das representações sociais" onde o "discurso profano" não é apenas encarado como uma expressão enviesada de uma realidade que o transcende, mas integrado no próprio processo de construção do social.

Em segundo lugar parece-nos importante relevar a importância de alguns trabalhos desenvolvidos pela sociologia da escola que, além de adotarem uma perspectiva fortemente crítica relativamente às perspectivas neo-liberais que se insinuam neste domínio, têm sublinhado a problemática da construção da cidadania na escola e a problemática da escola como construção de uma montagem compósita de modelos de justiça e de ordens justificativas. Ao salientarmos estas perspectivas pensamos sobretudo nos desafios epistemológicos que se colocam a uma sociologia da educação que, tendo-se referenciado excessivamente ao Estado e a um modelo de justificação simples - o princípio da igualdade de oportunidades - se tem de confrontar com processos complexos de construção de justiças educativas locais que envolvem uma pluralidade de "ordens de justificação" e, portanto, uma pluralidade contraditória de princípios de justiça cuja complexidade não pode ser restituída quando se procura reduzi-la através de uma divisão científica do trabalho pelos diferentes domínios especializados da sociologia.

O terceiro e último eixo de análise que privilegiaremos, inscreve-nos directamente no processo de "desnaturalização" de instrumentos cognitivos do moderno pensamento educativo. Os trabalhos levados a cabo no domínio da "sociologia do ofício do aluno", para além de privilegiarem um modelo explicativo que já não é causal, mas cénico, o que os leva a adoptar uma "linguagem sociológica" que, por se ocuparem da descrição dos enredos, recorre frequentemente a um "linguagem profana" claramente em ruptura com a "linguagem sábia" que constituiu um dos símbolos da distinção da escrita sociológica. Esta sociologia do ofício do aluno, por outro lado, tem contribuído para que o trabalho escolar seja pensado por aquilo que é, ou seja, como trabalho e realçado a importância da construção *in situ* de um ofício que exige àquele que o desempenha uma capacidade de assumir uma

"dupla personalidade", ou seja, uma capacidade de não deixar o trabalho escolar interferir com o lazer, o que é dificilmente compatível com uma naturalização de um conceito de desenvolvimento pessoal que legitimou as modernas formas escolares de realizar a educação.

Estas tendências, apesar de serem minoritárias e relativamente periféricas no campo da sociologia da educação, inscrevem-se num processo de instabilização das dicotomias que, não só fundamentaram a moderna cientificidade educativa como regularam as suas disputas internas, e cujo aprofundamento constitui o objecto central do 3ºMódulo de Formação.

Obedecendo à designação genérica "Os factos controversos e a controvérsia dos factos: contributos para uma recientificação do campo educativos", o 3ºMódulo de Formação tem por preocupação proceder a uma síntese prospectiva de alguma das tendências referidas anteriormente. Assumindo-se como um trabalho de prospecção e, portanto, como um trabalho inconclusivo, ele inscreve-se num trabalho de reflexão provisória que retomará algumas problemáticas que pareciam definitivamente esclarecidas.

Não será, por isso, de censurar que, neste módulo, se proponha um regresso ao 1ºMódulo de Formação, uma reanálise do sistema articulado de dicotomias que materializou as ambiguidades constituintes da cientificidade educativa, com o intuito de as repensar, já não como resquícios de uma pré-cientificidade, mas como manifestações de uma "mestiçagem" intrínseca susceptível de incutir vantagens praxeológicas acrescidas.

Na estruturação da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, a progressão didáctica no elenco das temáticas abordadas não foi pensada na oposição ao regresso a estas mesmas temáticas, da mesma forma que não pensámos o desenvolvimento da flexibilidade na antinomia ao envolvimento na reflexão, nem tão pouco pensámos o tempo da

formação numa sequência temporal e causal linear que fizesse da cadeira um programa a cumprir. Da mesma forma que é desejável promover uma recientificação do campo educativo onde as suas dicotomias constituintes possam ser encaradas como potencialmente geradoras de atitudes epistemológicas capazes de assumirem a "impureza" e a "mestiçagem" como um desafio a gerir e não a evitar, também o trabalho de formação a desenvolver neste módulo se deve construir numa gestão provisória da complementaridade contraditória entre a sua estruturação e a sua desestruturação.

A estruturação do módulo pelas unidades temáticas que iremos desenvolver, não reflecte, por isso, nem o sentido do trabalho já realizado na docência desta cadeira, nem constitui a materialização de uma proposta de trabalho futuro. As unidades temáticas integram algumas das questões que foram abordadas ao longo dos três anos de docência da cadeira sem que todas elas tivessem sido abordadas em simultâneo num mesmo ano. Eles não constituem, por isso, um conjunto coerente de conteúdos programáticos susceptíveis de assegurar, pela sua articulação, uma progressão na aprendizagem, mas a sua escolha obedeceu a uma lógica mais prosaica que se relaciona com a sua actualidade política ou científica, ou com a sua relevância circunstancial em função dos temas das Dissertações dos estudantes do(s) Mestrado(s).

As áreas temáticas não têm, nestas circunstâncias, a intenção instituir uma estrutura possível da cadeira, nem de restituir uma estrutura já estabilizada. Elas constituem, antes, ilustrações possíveis do desenvolvimento plausível de uma cadeira que, sendo estruturada, deve ser estruturante e incitar a uma gestão aberta e circunstancial.

Deste modo, a 1ª Unidade Temática que designámos por "Educação e Trabalho: contributos para a construção de uma

epistemologia da mediação" constitui uma versão aprofundada da abordagem que fizemos em torno das relações entre Sistemas de Formação e os Sistemas de Trabalho num contexto onde um numero significativos de estudantes dos Mestrados em Ciências da Educação na especialidade de Educação, Desenvolvimento e Mudança Social e na Especialidade de Formação e Desenvolvimento para a Saúde, se propunha desenvolver dissertações em que esta problemática poderia ter alguma relevância.

A análise das relações entre Educação e Trabalho obedece a uma preocupação central e estrutura-se em torno de três eixos de referência, ou três momentos de análise.

A preocupação central é a de fomentar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva que não se limite a promover a análise destas relações, mas que se situe entre a Educação e o Trabalho, ou seja, uma atitude reflexiva construída na mediação entre os instrumentos cognitivos accionados pelas Ciências do Trabalho que tendem a interrogar a Educação a partir do Trabalho, e os instrumentos cognitivos accionados pelas chamadas Ciências da Educação que, por sua vez, interrogam o Trabalho a partir da Educação, considerando-o muitas vezes como um constrangimento ao desenvolvimento individual.

O facto de reconhecermos que a análise das relações entre Educação e Trabalho pode favorecer o desenvolvimento de uma atitude reflexiva que integramos numa "epistemologia da mestiçagem" para a contrastarmos com as atitudes epistemológicas que fazem depender a cientificidade da "pureza metodológica", é uma consequência do reconhecimento da possibilidade de se expandir e aprofundar algumas das tendências que já se esboçam neste domínio.

Na realidade, quer as chamadas Ciências do Trabalho quer as chamadas Ciências da Educação, por envolverem saberes de vários domínios disciplinares, são particularmente propensas a um trabalho de interpelação

entre as diferentes disciplinaridades e entre estas e os "discursos" oriundos dos respectivos "campos empíricos", na condição de esta interdisciplinaridade não vir a constituir um pretexto ao desenvolvimento de um trabalho de purificação metodológica que reforce a subordinação das diferentes disciplinaridades aos domínios mais amplos do saber de onde elas são originárias.

Por outro lado, tanto as Ciências do Trabalho como as da Educação têm amplificado as suas preocupações para domínios que se situam na interface entre a Educação e o Trabalho. No domínio das Ciências do Trabalho, as correntes da Ergonomia que abandonaram as perspectivas psicométricas para procurarem discernir a lógica da construção dos "saberes profissionais" através das narrativas que os actores produzem sobre o seu trabalho, alargaram o âmbito da sua reflexão para o campo da formação dos saberes profissionais, da mesma forma que a Sociologia do Trabalho não se tem debruçado apenas sobre a realização das qualificações profissionais, mas também sobre a sua formação. Com já realçámos, nas Ciências da Educação recorre-se cada vez mais frequentemente a uma linguagem originária do trabalho, não só para lidar com a problemática do Ofício do Aluno, como para compreender a lógica do funcionamento do trabalho e dos sistemas de formação, como também problematizar a lógica de um "discursos político" que procura reforçar a subordinação da Educação ao Trabalho.

Finalmente, a instabilização da sequência que ordenava temporalmente as relações entre Educação e Trabalho, associada às tendências atrás referidas, têm conduzido a uma instalilização sem precedentes nos *habitus de investigação* e nos *instrumentos cognitivos* já instalados.

A mestiçagem epistemológica não é, deste modo, apenas uma atitude epistemológica a prescrever na análise das

relações entre Educação e Trabalho, mas ela tende a estruturar um campo onde são já evidentes as tendências para uma instabilização teórico-metodológica e para uma instabilização das fronteiras dos respectivos "objectos empíricos".

Os eixos de referência ou os momentos de análise que atrás salientámos, procuram explicitamente salientarem esta instabilização.

Deste modo, o primeiro momento de análise incide sobre a construção histórica das modernas categorias de trabalho e de formação e do processo social de produção da autonomia relativa dos sistemas de trabalho e de formação.

Para além de se integrar na metodologia geral da reflexão adoptada na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, a abordagem histórica é não só necessária como imprescindível quando o objecto da reflexão envolve as relações entre educação e trabalho.

Nas duas últimas décadas este campo reflexivo tem sido, com efeito, sobrecarregado por um conjunto de operadores ideológicos geralmente oriundos do campo político que qualquer análise crítica que questione os seus pressupostos tende a ser qualificada de discurso ideológico pouco atento às evidências. Curiosamente, se o "discurso político" tem feito do apelo ao reforço das relações entre Sistemas Educativos e Sistemas de Trabalho um imperativo dos novos desafios da modernização que justifica o abandono cada vez mais frequente das referências ao papel da escola no aprofundamento da democracia e no combate às desigualdades sociais, a reflexão crítica "cientificamente instrumentada" para além de mostrar os limites da causalidade implícita apregoada pelo discurso político tem feito da crítica a esta causalidade uma condição prévia ao desenvolvimento da reflexão.

Sem que se parta do pressuposto de que a superioridade cognitiva da reflexão cientificamente

instrumenta derivaria de uma ilusória "neutralidade axiológica" que constitui uma qualidade ausente de um discurso político que tende a afirmar esta qualidade dissimulando-se num pragmatismo incontrolado, a verdade é que, para que o contraste entre as duas ordens discursivas não se confunda com uma oposição entre duas ordens ideológicas ou normativas, parece aconselhável proceder a uma restituição da historicidade e, portanto da relativa arbitrariedade cognitiva, das modernas concepções de trabalho e de educação, bem como da polissémica noção de qualificação que tende a articular estas concepções.

Na impossibilidade de procedermos a uma abordagem histórica detalhada destas concepções, realçaremos algumas tendências gerais que tendem a questionar a ideia de que o actual reforço da escolarização e, nomeadamente o reforço das suas modalidades mais profissionalizantes, seria uma necessidade resultante da complexificação das competências tecnológicas exigidas aos trabalhadores como resultado da crescente complexificação tecnológica dos seus contextos de trabalho.

Os limites dos determinismos tecnológicos que suportam esta proposição podem ser ilustrados contrastando as relações que se estabelecem entre a complexidade tecnológica dos contextos de trabalho e a complexidade tecnológicas das competências exigidas aos trabalhadores nas cooperações medievais e na empresa taylorizada.

Se é, de facto, inquestionável que as tecnologias utilizadas na empresa moderna são mais complexas do que as que são utilizadas na cooperações medievais, já é, no entanto, discutível que o seja a complexidade tecnológica das competências dos trabalhadores. Para além desta descoincidência cuja articulação tende a ser assegurada por uma divisão sócio-técnica do trabalho, ilusoriamente definida como divisão técnica do trabalho, interessava realçar que o desenvolvimento do Fordismo e da contratação

colectiva do trabalho associada ao desfazamento entre os ritmos de desenvolvimento da escolarização e da estrutura dos diplomas escolares e a evolução, relativamente mais lenta, da estrutura das qualificações dos postos de trabalho, contribuiu para que, a partir da década de 50, a estrutura dos empregos, entendida como estrutura das qualificações legalmente exigidas para o exercício do trabalho, tendesse a ser cada vez mais referenciada aos contextos sociais da contratação colectiva de trabalho e menos aos contextos tecnológicos do exercício do trabalho.

À abordagem da problemática da formação e da construção social das suas relações com o trabalho é necessário ter analiticamente em conta esta dupla descoincidência que não nos autoriza a definirmos o trabalho como uma entidade universal nem a pensar as suas relações com a formação segundo a lógica da funcionalidade tecnológica. Na realidade, mesmo no contexto medieval onde sistemas de formação e sistemas de trabalho se organizam assegurando a sua coincidência espacial e temporal, assiste-se a uma "alargamento artificial" do tempo de aprendizagem que só é inteligível se se tiver em conta o papel da formação na revalorização simbólica dos ofícios, na produção de uma mão-de-obra barata e como instancia inibidora das tendências à sobreprodução de potenciais candidatos à mobilidade profissional ascendente.

Também o crescimento, em parte "auto-sustentado"<sup>11</sup>, dos sistemas educativos nas décadas de 50 e 60 sugerem que estes, ao "diferirem" temporalmente o momento da procura do primeiro emprego, ou seja, ao diferirem o "momento" da realização potencial do valor de troca da formação, desempenharam um importante papel na regulação social e no relativo êxito das políticas do pleno emprego. Eles permitiram assegurar a articulação da "descoincidência" entre as qualificações socialmente disponíveis num dado

---

<sup>11</sup> Se nos referenciarmos às famosas "necessidades de mão-de-obra"

momento histórico e as que são requeridas para o exercício do trabalho.

A análise da problemática das relações entre os sistemas de formação e os sistemas de trabalho deverá, em nossa opinião, ter em conta a articulação entre este sistema de "descoincidências" que se consumou e estabilizou nos trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial e que nas duas últimas décadas tem sido submetido a um processo de instabilização particularmente intenso.

Para pôr em realce o carácter intrinsecamente ambíguo que caracterizou a história destas relações nos últimos 50 anos, Guy JOBERT (1990) considera que a narração desta história se assemelha a uma crónica de uma relação infeliz.

Numa primeira fase que se prolonga até meados da década de 70, esta relação, segundo o autor, constrói-se no registo de uma incomunicabilidade instituída que permite preservar as lógicas intrínsecas ao funcionamento do mundo da formação e ao funcionamento do mundo do trabalho. Trata-se de uma situação onde a infelicidade e a sua ocultação está associada à ausência de interpelação e de interrogação mútua.

As relações entre estes dois mundos estruturam-se em torno de uma sequência temporal estabilizada onde a pertença a um dos mundos exclui a pertença ao outro, ou seja, onde o funcionamento autónomo de cada um dos mundos parece ser condição para a sua articulação funcional. A delimitação das fronteiras entre o mundo da formação e o mundo do trabalho sustenta um sistema estável de oposições - desenvolvimento/maturidade, Escola/Vida Activa, Socialização Profissional/Exercício da profissão e, como veremos, Cidadania/Trabalho - harmonicamente agrupadas numa sequência temporal que se confunde com uma sequência causal.

Apesar das lógicas intrínsecas a cada um destes mundos gerar um conjunto de dicotomias - as dicotomias no mundo da formação são derivadas da sua segmentação entre cultura geral e formação profissional e no mundo do trabalho são decorrentes da fragmentação entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado - a verdade é que estas dicotomias de cada um dos mundos não carecem de justificação por serem legitimadas pelas dicotomias do outro com as quais elas mantêm uma articulação funcional que não carece de uma interpelação ou de uma interrogação mútua.

O campo da Educação de Adultos, potencialmente mais permeável a esta interpelação por envolver na formação actores sociais "naturalmente" inseridos no mundo do trabalho, estrutura-se, por sua vez, em torno da dicotomia formação de Cidadãos/Formação de Trabalhadores, agrupando o primeiro pólo um conjunto de práticas visando a qualificação dos cidadãos e o segundo pólo as práticas formativas ligadas à promoção profissional, ou seja, associadas à qualificação dos trabalhadores.

Neste contexto de estabilidade as relações entre formação e trabalho tendem a ser pensadas e estruturadas sob o signo de uma tripla exterioridade:

- 1 - "Exterioridade" da *polis* e da cidadania relativamente ao trabalho apoiada numa oposição de racionalidades: o mundo do trabalho estrutura-se em torno de uma "racionalidade" instrumental que não admite o exercício da cidadania em torno de uma ideologia participativa. A esta oposição entre Trabalhador e Cidadão corresponde, no campo pedagógico, uma dicotomia entre uma "pedagogia instrumental" que instrumentaliza a formação dos trabalhadores e uma "pedagogia participativa" que organiza a formação dos cidadãos, nomeadamente, dos cidadãos adultos;

2 - "Exterioridade" dos indivíduos relativamente aos seus contextos sociais: a formação tende a ser estruturada para a *qualificação dos indivíduos*, quer como trabalhadores quer como cidadãos, pressupondo que existe uma congruência entre as lógicas da produção destas qualificações e as lógicas que regulam a sua utilização social;

3 - "Exterioridade" dos tempos e dos "espaços de formação" relativamente aos tempos e aos espaços do exercício do trabalho, seja porque a formação visa objectivos sociais "exteriores" ao trabalho (formação de cidadãos) seja porque o processo de produção de competências profissionais só é funcional relativamente à sua utilização se for anterior e exterior a esta.

O segundo momento da crónica desta relação infeliz, é um momento de subordinação de um mundo relativamente ao outro onde ainda se mantêm intactas as respectivas fronteiras. A problemática da gestão das estabilidades dá lugar à problemática da mudança, da mudança adaptativa, ortopédica e planificada, ao mesmo tempo que o sistema de oposições a que atrás fizemos referência, tende a transforma-se num sistema articulado de subordinações: o desenvolvimento tende a subordinar-se à maturidade, a Escola à Vida Activa, a socialização profissional ao exercício da profissão e a Cidadania ao Trabalho. Como realça Claude DUBAR (1990) as formações desenvolvidas neste período organizam-se em torno dos seguintes pressupostos:

1 - o pressuposto de que a mudança é fundamentalmente uma mudança técnica, competindo à formação intervir à posteriori para assegurar o restabelecimento de um equilíbrio através da requalificação técnica e psicológica dos indivíduos

2 - o pressuposto de que a mudança tem de ser planificada mantendo intactas as relações entre conceptores e executantes;

3 - o pressuposto de que a formação visa *qualificar os indivíduos* numa lógica da acumulação (produção de novas competências) ou da substituição (substituição das competências que se revelaram ser obsoletas).

Não nos iremos debruçar detalhadamente sobre este 2º momento na medida em que ele, apesar de anunciar a perturbação das relações entre formação e trabalho dos anos 80, não põe o conjunto de descontinuidades características do período precedente. Circunscreve-as apenas a uma ordem temporal, onde a separação entre tempo de formação e tempo de trabalho já não se conjuga apenas no registo da anterioridade da formação relativamente ao trabalho, mas, embora subentendendo a possibilidade do trabalho ser também anterior à formação, postula uma "exterioridade espacial" que inibe pensar-se o trabalho como concomitante da formação.

Se o primeiro momento desta crónica de uma relação infeliz foi modelado pela estabilidade e o segundo pela mudança, o terceiro momento construiu-se no enredo da instabilidade: instabilidade no trabalho e na formação, mas também instabilização nas dicotomias que estruturaram cada um dos mundos e as suas sequências temporais.

Por um lado, a formação deixa de ser exclusivamente encarada como uma instância de qualificação individual para o trabalho para se imiscuir cada vez mais os contextos de trabalho numa lógica onde "a formação e o desenvolvimentos profissional /tendem a fundir-se) num só processo produtivo" (SANTOS, 1989, p.5). Por outro lado, a miragem pós-industrial que prometeu ganhos de produtividade capazes de "diminuïrem significativamente o tempo de trabalho produtivo e, com isso, a centralidade do trabalho na vida das pessoas", produziu desemprego e formas atípicas de relação com o trabalho e o emprego e, com isso, contribuiu para a centralidade do emprego (ou da falta dele) na vida das sociedades e para o envolvimento da formação na gestão

do desemprego e na criação de um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão social, onde, por vezes, a entrada na formação constitui, já não a oportunidade de qualificação, mas a 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 acompanhada 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 proliferação de formas híbridas e trans-estatais de promover a formação e de a articular com o trabalho e a promoção incontrolada da flexibilidade na superação da crise, constituem as características mais importantes do 3º momento da crónica de uma relação cuja infelicidade já não resulta da incomunicabilidade ou da subordinação, mas da perturbação, da incerteza, da interferência e da promiscuidade.

Não nos debruçaremos sobre os efeitos destas perturbações nem sobre o sentido da sua evolução. Interessar-nos, no entanto, realçar que, apesar dos seus efeitos se terem traduzido por um reforço da racionalidade técnica e da metáfora do mercado como principio de gestão da flexibilidade e como operador integrante das "subjectividades sociais", a verdade é que estas perturbações também criaram condições sociais para se poder pensar teoricamente o mundo do trabalho como cidadania e como cidade a construir.

Pela importância que podem ter para uma reconceptualização da formação que pense as suas relações com o trabalho no registo da cidadania, os trabalhos coordenados por Claude DUBAR e as reflexões desenvolvidas por VELTZ e ZARIFIAN sob a designação genérica de

organização qualificante do trabalho, merecem uma atenção particular.

Os primeiros porque promovem uma crítica sistemática de uma noção essencialista de qualificação profissional e inserem a problemática da formação num processo mais amplo de socialização profissional concebido como um processo inacabado que não se consoma nem no "antes" do exercício da profissão (que é a concepção "naturalizada" pela modernidade educativa), nem durante este exercício (concepção que justifica a defesa de uma subordinação da formação ao trabalho, mas que se desenvolve um espaço polimorfo de "suspensão" entre a formação e o trabalho, onde se transaccionam temporalidades auto-biográficas e determinantes estruturais, cuja inteligibilidade reside no "sentido subjectivo" da formação e do trabalho. Este conceito de socialização profissional, por outro lado, constrói-se na interpelação entre discursos científicos diversificados, num espaço teórico polimorfo e híbrido, onde os "discursos" dos sujeitos/objectos da socialização desempenham um importante papel estruturador por interpelarem os "discursos teóricos".

Os trabalhos coordenados por Claude DUBAR permitem-nos também discernir as tendências e os desafios colocados por algumas experiências inovadoras desenvolvidas no campo da formação inicial e contínua. Independentemente de se revestirem de formas diversificadas, estas experiências desenvolvem-se de acordo com três tendências centrais que estruturam os desafios que elas são chamadas a gerir. Em primeiro lugar, elas promovem um ajustamento da formação à mudança dos conteúdos do trabalho que não se apoia apenas nas técnicas racionais de gestão previsional, mas integram-se numa acção estratégica que, não se esgotando na formação, apoia-se nela. Dito por outras palavras, estas experiências inovadoras reforçam a tendência para que a formação não seja encarada apenas como uma instância de adaptação à mudança técnica do trabalho, mas possa ser

explicitamente ponderada como uma instância de gestão da uma transformação sócio-técnica centrada nos colectivos de trabalho e não nas individualidades que os integram. Por outro lado, apesar destas experiências inovadoras encararem a formação segundo a lógica da "terapia organizacional", a verdade é que por elas, por interferirem explicitamente sobre "relações estratégicas" entre formação/trabalho /emprego que se traduzem "por tensões, por compromissos, por conflitos entre os actores múltiplos de estas operações de formação que têm cada uma delas a sua própria lógica que não é só de optimização económica mas também de reconhecimento identitário interferem com as dinâmicas mais delicadas das mudanças em curso: as que ligam o económico com o cultural, o individual com o social, a eficácia e o reconhecimento." (DUBAR, 1990, p.55). Em terceiro lugar, o autor chama a atenção para o facto destas formações tenderem a superar as lógicas disciplinares da especialização, valorizando as lógicas transversais e estabelecendo "articulações originais entre uma lógica escolar de apropriação de saberes ou de linguagens de base (...) e uma aprendizagem experiencial que considera as situações de trabalho - e dos problemas reais encontrados no trabalho - situações formativas interdisciplinares." (DUBAR, 1990, p.53), ou seja ,a formação que se apoia numa combinação original de várias modalidades de se articular com o trabalho tende a ser pensada como uma "clínica do trabalho" entendida, como "arte de regular as passagens entre racionalidade da acção e a racionalidade teórica, ou o exercício prático de transferência entre o sentido de uma experiência e a significação dos conceitos." (CLOT, 1995, p.123), porque visa uma recombinação das competências identitárias desempenha um "lugar essencial nas transformações identitárias e na (...) produção de identidades socioprofissionais." (BARBIER, 1992, p.129).

Enquanto que os trabalhos a que nos temos referido devem a sua relevância à elucidação de um conjunto de

tendências capazes de (en)formarem uma reconceptualização da formação e das suas relações com o trabalho, a importância dos trabalhos de VELTZ e ZARIFIAN associa-se mais àquilo que eles sugerem, do que àquilo que eles evidenciam como sentido das tendências produzidas no Laboratório da experimentação social que se reactiva nos contextos de crise.

Na realidade, estes autores, apesar de não se referirem explicitamente à problemática da formação, propõem um conjunto de rupturas nos modos de se pensar a organização do trabalho que interpelam directamente as "modalidades tradicionais" de se pensar e praticar a formação.

Em primeiro lugar, ao admitirem que a "performance" de um sistema de trabalho depende mais das qualidades da organização e da densidade das redes de relações que ela autoriza e promove, do que das operações elementares, estes autores induzem a que as intervenções formativas se ocupem explicitamente na promoção de redes relacionais diversificados, ou seja, que não se ocupe somente das qualidades dos indivíduos, mas também, e principalmente, da qualificação das organizações. Os seus destinatários prioritários não são, por isso, apenas os agentes do trabalho, mas o sistema social onde eles intervêm com o intuito de potenciar as suas capacidades para produzir competências cognitivas e relacionais.

Em segundo lugar, o estabelecimento de uma relação estreita entre a eficácia produtiva e a construção de referenciais comuns que não resultam do aprofundamento técnico de cada uma das especialidades, mas do diálogo entre as especialidades, constitui um desafio às práticas e aos sistemas que procuram desenvolver formações polivalentes. Na realidade, a formação para a polivalência que se tem organizado em torno dos indivíduos procurando aprofundar ou recombina as suas especialidades segundo uma

lógica da acumulação, terá de promover antes uma des-especialização que, embora se apoie nas especialidades, apela para a produção de lógicas que as transcendem para se inscreverem nos colectivos de trabalho. A formação polivalente, nestas circunstâncias, terá de promover uma intervenção articulada junto dos indivíduos e dos colectivos de trabalho abandonando o pressuposto de que lhe incumbiria produzir "competências transversais" que, uma vez adquiridas, seriam susceptíveis de uma aplicação a uma diversidade mais ou menos alargada de contextos. Não é a "descontextualização" da formação que promove a sua polivalência, mas sim a sua "recontextualização" transformante.

Em terceiro lugar, e para concluirmos, interessava realçar que, apesar de não ser particularmente sensível à problemática da "desarticulação" entre o trabalho prescrito e o trabalho "real", a abordagem qualificante das organizações sugere a necessidade de inserir a formação num processo de desocultação do "regime nocturno do trabalho" que subentende que ela se referencie mais às "experiências" do que às "carências". Os autores a que nos temos vindo a referir, realçam, com efeito, que a gestão da complexidade organizacional em que os trabalhadores estão envolvidos é suportada fundamentalmente num conjunto de saberes que nem são socialmente reconhecidos nem são objecto de uma formação explícita. Trata-se, de qualquer forma, de saberes implícitos semelhantes àqueles que, nos sistemas de trabalho fortemente segmentados e taylorizados, permitem uma recontextualização das prescrições por parte dos colectivos de trabalho de forma a que "clandestinamente, numa relação ambígua com os poderes hierárquicos, (eles possam) tornar a situação visível" (SCHWARTZ, 1995, p.123) sem se preocuparem explicitamente com a eficácia da produção.

A modernização da antiga profissionalidade e, portanto, a capacidade de articular saberes heterogéneos

para os transformar em competências operatórias, constitui também uma das dimensões valorizadas no perfil do operário técnico de produção. O conhecimento "ubíquo" e aproximativo, a inteligência polimorfa que nunca é igual a si própria, que se situa a meio caminho entre o raciocínio por analogia e a habilidade para decifrar os sinais que ligam o visível ao invisível", a bricolage que Levi-Strauss<sup>12</sup> descreve magistralmente na sua análise da ciência do concreto, o conhecimento que BERTHELOT (1985) considera ser característica da prática profissional dos agricultores e que DETIENNE e VERNANT (1974) encontram tanto no adivinho, como no piloto de navios, no médico como no político, parece ter envelhecido pouco. Sem pretender afirmar uma visão nostálgica do passado, é este saber que não convive facilmente com a lógica da duplicação e da formalização, que se presta mais a ser escutado do que observado, que se constrói mais segundo uma lógica da "situação" do que segundo a lógica da decomposição e da acumulação; é este sujeito cognitivo que desafia o campo da formação. Um campo que já ritualizou a aplicação pela duplicação em lugar da interpretação das singularidades, a observação em lugar da escuta, a acumulação em lugar da recomposição, em suma, um campo que se estruturou em torno de uma concepção de saber definido segundo a lógica da ruptura epistemológica e que hoje é incitado a produzir um diálogo profícuo entre os saberes sábios e os saberes profanos.

A desejável aproximação entre os contextos de trabalho e os contextos de formação, não necessita de ser pensada apenas no registo da adaptabilidade. As tendências que temos vindo a realçar, sugerem, com efeito, a possibilidade de promover uma formação que promove uma aproximação crítica, interpelante, funcionalmente "desadaptada" às relações instituídas no trabalho e preocupada com a requalificação dos colectivos de trabalho.

<sup>12</sup>Ver LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, em particular p.3-47.

Ora, esta possibilidade de se pensar explicitamente a formação como um espaço de intervenção dos colectivos de trabalho e de reconstrução de processos identitários, apela para a produção de novos "discursos e linguagens" da formação capazes de superar as perspectivas normativas, gestionárias e funcionalistas que têm estruturado o campo.

Terminaremos esta unidade temática por uma referência breve a alguns dos contornos destas linguagens, retomando algumas reflexões produzidas num outro contexto<sup>13</sup>.

Como sugerimos, as transformações no mundo do trabalho tornam hoje possível conceptualizar o trabalho simultaneamente como razão técnica, razão organizacional e razão cognitiva, num sistema interactivo onde o artefacto tecnológico, como realça Bruno LATOUR (1991, 1994) já não é encarado apenas como indutor ou inibidor de um sistema de relações humanas, mas como interveniente activo cujo sentido não é dado, mas constrói-se na interacção em que ele está envolvido. As transformações na forma de pensar a prática científica, já anunciadas por Thomas KHUN, permitem pensarmos numa Ciência que mais do que produzir certezas definitivas, produz incertezas pertinentes; numa Ciência cujo destino social já não é apenas a de fundamentar artefactos tecnológicos ou de esclarecer os problemas particulares por aplicação das leis gerais, mas de uma Ciência capaz de induzir pertinências no diálogo com os saberes e as circunstâncias locais. As transformações nos modos de pensar as organizações autorizam-nos a pensar numa organização qualificante para a formação que, para ser qualificante para os colectivos de trabalho terá de prestar uma atenção acrescida ao informal, às situações imprevistas, aos diálogos invisíveis dos saberes aos espaços e aos tempos simbólicos que estruturam a formação mesmo quando não estão presentes na sua "materialidade". As

---

<sup>13</sup> Ver CORREIA, José Alberto (1996). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Volume 1. P.3-31

transformações no campo pedagógico, por sua vez, autorizam-nos a pensar numa autonomia do campo construída na gestão de uma pluralidade de dependências cada vez mais complexas e autorizam-nos a pensar num pedagógico des-escolarizado e atento à racionalidade do irracional.

São estas transformações que nos autorizam a pensar a formação numa temporalidade, numa espacialidade e numa lógica que já não é aquela onde se "materializa" a intervenção dos formadores; autorizam-nos a pensar na formação como uma rede de elementos heterogéneos que não se reduzem àqueles que são integráveis no seu contexto sócio-institucional.

A noção de contexto, de que a linguagem da gestão pedagógica por objectivos se socorreu para incorporar e interpretar o processo de erosão a que foram submetidos os seus pressupostos, é nesta perspectiva insuficiente. O contexto não integra os elementos espacial e, principalmente, os elementos temporalmente ausentes nem prevê a possibilidade destes elementos serem intermutáveis, de modificarem a sua posição e função num jogo que é simultaneamente estratégico - porque conduz à acção - e comunicacional - porque se constrói na intercompreensão imprescindível à acção. Pode-se mesmo afirmar que o *sentido estratégico* da formação se define em torno deste jogo, isto é, a formatividade da formação estaria intimamente ligada à sua capacidade de promover a intermutabilidade dos elementos da rede transformando a natureza dos seus vínculos. As intervenções formativas constituem, por isso, dispositivos intervenientes em redes de formatividade.

O trabalho a desenvolver em torno deste conceito de dispositivo de formação só terá a ganhar, em nossa opinião, se incorporar algumas das contribuições epistemológicas e praxeológicas do dispositivo analítico e da hermenêutica psicanalítica, sem que por este facto se pretenda reduzir a

formação a uma psicoterapia, e muito menos a uma psicoterapia individual.

Na realidade, da mesma forma que as potencialidades terapêuticas da situação analítica são em grande parte atribuíveis ao dispositivo e não à materialidade da intervenção discursiva do analista, também a formatividade de uma situação de formação não depende exclusivamente do trabalho dos formadores, mas do funcionamento de um dispositivo que os transcende. O dispositivo não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipe de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou.

Por outro lado, embora o funcionamento das diferentes instâncias de mediação do dispositivo, apelem ao desenvolvimento de um trabalho mais compreensivo do que explicativo, a verdade é que nem o trabalho do formador nem o do analista se confunde com um trabalho de compreensão contemplativa. A intervenção de ambos apoia-se numa atitude de "neutralidade activa" substancialmente distinta quer da "neutralidade" cognitiva apregoada pela Ciência Moderna, quer da "neutralidade instrumental" que se apresenta como sendo característica da produção de artefactos tecnológicos.

A "neutralidade activa" porque se inscreve numa actividade comunicacional, procura activamente induzir um trabalho de interpretação sem lhe determinar previamente o sentido. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional, não como interpretações gerais cuja validade empírica se procura verificar (racionalidade cognitiva) nem como interpretações gerais susceptíveis de intervirem eficazmente em todas as situações particulares (racionalidade instrumental), mas

como elementos de uma compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as suas produções históricas e projectuais.

Finalmente, da mesma forma que o trabalho do analista, também o trabalho da equipe de formação, se estrutura em torno da dialéctica do transfert e do contra-transfert que faz com que ele não seja um trabalho de formulação de respostas tecnicamente eficazes a pedidos explicitados, mas um trabalho sobre os próprios pedidos e sobre o próprio trabalho de formulação de respostas.

O dispositivo de formação não é, nestas circunstâncias, apenas produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes. Ele inscreve-se, como refere Bernard HONORÉ, numa "praxis que se situa 'entre'. No intervalo. No que separa, no que distingue, na brecha... (...) entre o interior e o exterior, entre o sujeito e o objecto, entre a pessoa e o colectivo.. Questionar as condições e as experiências vividas na diferença para ultrapassar as separações onde elas se inscrevem e as delimitam, para as integrar em conjuntos novos." (HONORÉ, 1974, p.134)

A distinção analítica entre dispositivo e sistema ou programa de formação é, a nosso ver imprescindível, à compreensão do sentido das dicotomias a que nos referimos quando anunciamos o fim da nossa comunicação.

Num trabalho anterior desenvolvido num outro contexto e com outra finalidade, admitimos que a conflitualidade no campo da formação de adultos deriva, em parte, do facto das diferentes correntes não se apoiarem na mesma racionalidade para definirem os mesmos problemas e construírem a pertinência das soluções encontradas. No essencial, retomaremos agora a argumentação desenvolvida, para

analisar a forma como a "racionalidade técnica e adaptativa" e a "racionalidade expressiva e emancipatória" formulam respostas e definem os problemas susceptíveis de se inscreverem em dois domínios a que se tem atribuído uma importância crescente no campo da formação de adultos, a saber: o da definição do papel a atribuir às carências e às experiências na estruturação da intervenção dos formadores, e o da definição da articulação a estabelecer entre a "experiencialidade" e a "cientificidade" na produção de projectos de acção.

Tendo sido um fenómeno relativamente marginal no campo da formação, a erupção dos saberes experienciais adquire a partir da década de 70 uma importância e uma centralidade que interessava realçar. É esta centralidade que justifica o aparecimento de um conjunto de procedimentos que, de uma forma mais ou menos dissimulada, procuram proceder à sua análise objectiva e exaustiva, com o intuito de identificar as carências dos destinatários da formação,

A ilusão objectivista que sustentou o conjunto de procedimentos desenvolvidos, foi objecto de numerosas críticas, provenientes do campo da reflexão teórica ou induzidas por modelos de intervenção preocupados com o aprofundamento das valências emancipatórias da formação. De uma forma mais ou menos explícita, essas críticas sugerem a necessidade de se proceder a uma reabilitação das experiências inserindo-as num processo onde a sua pertinência já não se defina pela sua adequabilidade relativamente aos saberes formais e susceptíveis de serem transmitidos, mas pelo sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação. Neste contexto, o trabalho de formação já não se limita a proceder a um registo e a uma observação prévia dos saberes experienciais. Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações onde os indivíduos se reconheçam

nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação. Este reconhecimento dos saberes experienciais não tem, no entanto, apenas uma valência retrospectiva, mas fundamentalmente uma dimensão projectual. Como assinala, Michel FABRE, embora a análise das histórias experienciais, não mude a história, ela pode mudar "a relação do sujeito com a sua história: ela permite evitar as ilusões do fatalismos e da omnipresença da liberdade e da responsabilidade individual.", se se inscrever no "registo da expressividade" (FABRE, 1993, p.238) e instaurar uma dialéctica entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reaproprie do seu poder de formação. Ora, esta reapropriação da formatividade para além de ser imprescindível para que o adulto construa uma relação com a formação onde esta não é entendida como um retorno à escola, contribui decisivamente para a produção de disposições à auto-formação e ao reconhecimento dos constrangimentos sociais produtores dos fenómenos de valorização social diferenciada dos saberes.

O trabalho desenvolvido em torno da "experiencialidade" não se confunde assim com o trabalho do arqueológico ou do historiador preocupado com a reposição da verdade factual da história. Enquanto que estes procuram observar e registar as marcas e as experiências passadas para as contextualizar no espaço e no tempo da sua produção, o trabalho de formação em torno das "histórias experienciais" procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma re-articulação e recontextualização que as projecte no futuro. Ele admite que narrar, não é descrever; é reescrever. Ele subentende que interpretar a narrativa experiencial, não é interpretar objectivamente o presente como um encadeamento causal de uma passado, é subjectivá-los para os projectar no futuro.

O trabalho da formação experiencial, não é decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem da prospectiva.

O papel atribuído à experiencialidade e à cientificidade no desenvolvimento de projectos, constitui a segunda área problemática que nos propusemos analisar.

A contribuição da formação para a construção de projectos de acção, constitui uma das temáticas onde parece existir um consenso no campo da Educação de Adultos. No entanto, a forma como as diferentes correntes conceptualizam o papel dos saberes científicos e dos saberes experienciais na produção desses projectos é qualitativamente diferentes. Para caracterizarmos estas diferenças vamo-nos apoiar na distinção que Lévi STRAUSS<sup>14</sup> estabelece entre os mapas cognitivos accionados pelos técnicos especializados na realização do seu trabalho e aqueles que sustentam a acção de "bricolage" ou o trabalho do artesão. Segundo este autor o trabalho realizado pelo técnico especializado apoia-se em mapas cognitivos estruturados segundo uma lógica cumulativa onde os novos saberes vão substituindo progressivamente aqueles cuja precariedade se reconhece. São estes mapas que lhe permitem utilizar novos recursos e instrumentos cognitivos adaptados às finalidades atribuídas à sua acção. A sua formação ou auto-formação também se estrutura segundo uma lógica cumulativa da substituição onde as certezas vão progressivamente ocupar o lugar das incertezas.

O trabalho do "bricoleur" ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto de recursos e de instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo cuja integração no seu capital experiencial depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa, do que da sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se fundamentalmente num património experiencial e apoia-se em

---

<sup>14</sup>Ver LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon. em particular p.3-47.

mapas cognitivos que lhe permitam permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis. Estes mapas cognitivos estruturam-se, assim, segundo uma lógica da recomposição. A integração de elementos novos não conduz necessariamente à substituição dos antigos, mas pode permitir enriquecer e diversificar o elenco de combinações susceptíveis de se estabelecerem entre os elementos disponíveis.

A conflitualidade que neste domínio se estabelece no campo da Educação de Adultos reflecte no fundo a conflitualidade entre uma lógica de substituição e uma lógica da recomposição. As correntes pedagógicas que adoptam os mapas cognitivos dos técnicos especializados como modelos estruturadores da formação, postulam que o êxito dos projectos de acção depende da pertinência dos saberes científicos ministrados, razão pela qual os "saberes experienciais" se integram no domínio difuso dos pré-conceitos e servem, quando muito, de suporte para a identificação dos saberes científicos que interessa ministrar ou para a estruturação de estratégias de ensino mais eficazes; a sua luta é a luta da verdade contra a ignorância, é a luta da certeza contra a incerteza.

Por sua vez, o trabalho pedagógico que procura aprofundar e modernizar o trabalho artesanal admite que o êxito dos projectos de acção depende da utilização plurifuncional dos saberes experienciais, razão pela qual a sua preocupação é a de contribuir para o seu reconhecimento, a de promover a sua transferabilidade para novos contextos cognitivos e a de fazer da acção e da prática uma oportunidade para o enriquecimento do património experiencial e não um mero pretexto para a aplicação dos saberes ministrados; a sua luta é a luta pela visibilidade do invisível, é a luta da gestão das incertezas contra a acumulação de certezas. A sua preocupação não é a de transmitir sentidos susceptíveis de

contribuírem para a normalização, mas a de instituírem mediações susceptíveis de produzirem sentidos para as experiências. Apesar de se admitir que o núcleo estruturador da formação é constituído pelas experiências e não pelas carências, reconhece-se que o trabalho com as experiências se deve apoiar numa multiplicidade de instâncias de mediação, já que, como assinala Guy JOBERT (1990) os saberes experienciais são, em geral, opacos àqueles que os produziram e que são os seus detentores. Estas instâncias de mediação não procuram, no entanto, sobrepor às subjectividades uma pretensa objectividade construída a partir delas, mas antes promover uma troca de olhares entre subjectividades que se escutam mutuamente numa relação de reciprocidade que difere da relação de observação onde o observador procura revelar o observado sem se dar a revelar. Nesta reciprocidade de olhares, como refere Simmel, o sujeito quando procura "reconhecer um objecto, não se limita a registá-lo, mas entrega-se e comunica com ele" (SIMMEL, 1981, p.227).

Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, antes, um acontecimento que, como realçam Ilya PRIGOGINE e Isabelle STENGERS (1990) deve ser susceptível de modificar o sentido da evolução onde se inscreve, de gerar novas coerências e que não pode ser deduzido a partir de uma lei determinista já que "ele implica 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" (PRIGOGINE; STENGERS, 1990, p.61).

Concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural, a formação é portadora de um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais. Como realça, Guy BERGER (1991), ao questionar as concepções "domésticas" de

educação assentes na previsibilidade, no plano epistemológico, ela questiona as teorias científicas do tipo objectivista 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" (BERGER, 1991, p.243).

A 2ª Unidade Temática que serve de ilustração ao desenvolvimento deste módulo de formação tem por título "Cientificidade e práticas educativas: contributos para a construção de uma cientificidade educativa qualificante". O seu propósito central é o de sugerir um conjunto de áreas problemáticas na reconstrução de práticas científicas cuja qualificação não depende apenas das propriedades intrínsecas aos saberes produzidos, mas da sua contribuição para a construção de uma *polis educativa qualificante*, alternativa aos Sistemas Educativos qualificados. O seu eixo de referência central é, portanto, a problemática da *qualidade* no campo educativo.

A sua integração na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*, surgiu num contexto onde a utilização indiscriminada dos "discursos sobre a qualidade" dos Sistemas Educativos, tendia a ocultar não só o sentido das opções políticas, mas também os pressupostos epistemológicos que sustentavam as decisões e os apelos que eram feitos em nome dessa qualidade.

Em conformidade com a atitude reflexiva que temos vindo a desenvolver nesta cadeira, a abordagem crítica da problemática da qualidade em educação subentende a inserção desta problemática no contexto social dos anos 80 e 90 onde ela adquiriu uma assinalável importância discursiva.

Na realidade, a introdução da problemática da qualidade no campo educativo surge num contexto onde se assiste a uma profunda crise da escolarização acompanhada por uma erosão particularmente intensa quer dos mecanismos clássicos de estruturação da oferta e de estruturação da procura de educação, quer dos mecanismos que possibilitavam regular a escolarização no espaço social e nos ritmos que pautavam a intervenção do Estado-Nação, quer ainda de crise dos operadores ideológicos que associavam a escolarização ao desenvolvimento económico, à construção de identidades nacionais ou à mobilidade social ascendente.

A globalização e a internacionalização das economias, conjugada com a tendência para reforçar as relações entre a educação e o trabalho, foram, paradoxalmente, acompanhadas pelo aparecimento de dificuldades crescentes à realização do valor de troca dos diplomas escolares no mercado de trabalho, o que contribuiu para a desvalorização do papel da educação na produção e reprodução das identidades nacionais e para o reconhecimento dos seus limites enquanto instância de socialização social e profissional. O aparecimento e a persistência do desemprego juvenil encarado já não como um fenómeno conjuntural, mas estrutural, foi, por sua vez, responsável pelo crescimento incontrolado de uma procura de escolarização que, ao contrário da procura optimista dos anos 50 e 60, se caracteriza pelo pessimismo e por uma tentativa de proceder a uma revalorização dos diplomas escolares a através do aumento artificial do tempo necessário à sua obtenção.

Os dispositivos que tinham assegurado a estruturação da oferta de escolarização foram, por sua vez, submetidos a um processo de erosão particularmente intensos. As restrições ao investimento público em educação e a imprevisibilidade quanto à sua evolução em consequência da crise financeira (e política) do Estado-Providência, a imprevisibilidade da evolução de um mercado de trabalho cuja retracção persiste apesar da retoma económica e da

diminuição das taxas de natalidade, a própria imprevisibilidade da evolução científica e tecnológica a que não é estranha a crescente mercantilização da Ciência e da Tecnologia, contribuíram para o reconhecimento da crise dos pressupostos teóricos e instrumentais da planificação previsional enquanto modelo de gestão pública da educação.

Esta crise da intervenção estatal na educação não é, no entanto, apenas uma crise da instrumentalidade.

O importante papel material e, principalmente, simbólico que tem sido atribuído à intervenção de outros agentes sociais no campo educativo (nomeadamente aos agentes e aos operadores ideológicos oriundos do mundo empresarial), sugere, com efeito, estarmos perante numa crise de legitimidade da intervenção de um Estado cuja modéstia se realça cada vez mais frequentemente. O desenvolvimento da indústria do Ensino — principalmente da indústria dos manuais escolares — e o papel cada vez mais importante que ela desempenha na estruturação das práticas profissionais dos professores em detrimento daquele que teria sido desempenhado pelo Estado através das prescrições curriculares e dos sistemas de formação profissional contínua de professores, contribui por sua vez para que a capacidade de interpretação do interesse público no campo educativo se deslocasse progressivamente da esfera pública para a esfera privada. Finalmente, a desvalorização simbólica do papel desempenhado pelas normas de excelência escolar nas normas de excelência cultural, sugere estarmos perante uma crise do próprio estatuto social atribuído à escolarização.

Tal como no mundo industrial de onde é originária, a introdução do "discurso" da qualidade no campo educativo, surge num contexto caracterizado pela irresistível emergência do incerto e da complexidade, onde a problemática da gestão planificada dá lugar à problemática de uma gestão das imprevisibilidades cada vez mais

permeáveis às circunstâncias. Tal como no mundo industrial, também os modelos em torno dos quais se conceptualiza a questão da qualidade e se buscam modelos praxeológicos adequados à sua gestão, não são unívocos. O espaço social onde se define esta problemática é, com efeito, marcado por uma conflitualidade latente, onde se insinuam um conjunto de rupturas incidindo, tanto sobre a definição do estatuto epistemológico dos saberes pertinentes para a gestão do incerto, como sobre a definição dos modelos organizacionais que melhor exprimiriam a sensibilidade do sistema às circunstâncias locais, bem como rupturas que dizem respeito à definição dos modelos de justificação e de justiça no mundo escolar.

O sentido destas rupturas e a sua estruturação em sistemas tendencialmente coerentes, pode ser restituído integrando-as em dois modelos de gestão da qualidade - o modelo tecnicista e o modelo estratégico global - que, sendo oriundos do mundo industrial, obrigam, quando transpostos para o campo educativo, que acentuemos deliberadamente os seus contrastes e que os interroguemos não só na lógica da tecnicidade, da instrumentalidade ou da justeza, mas também num registo de justiça, num registo ético cívico e político, que permita explicitar o sentido dos seus projectos educativos e societais.

Num segundo momento procuraremos, portanto, interpelar os modelos de gestão da qualidade no campo educativos - que são também modelos de construção da qualidade em educação - situando-os na *polis* e na "Cidade dos Homens" e não num mundo industrial pensado como Reino da Natureza, de onde eles são provenientes.

Apesar de serem marcadas por uma grande ambiguidade, as referencias que o "discurso político" em Portugal faz à problemática da qualidade em educação são tributárias de um modelo tecnicista construído na analogia entre a Escola e a Empresa. A eficácia e a institucionalização de centros

especializados de avaliação e controlo constituem os seus eixos centrais de referência.

As tendências, muitas vezes dissimuladas, para promover escolas de excelência que possam constituir-se, simultaneamente, como referente privilegiado de avaliação da qualidade das escolas e centro difusor de experiências e "soluções" susceptíveis de sustentarem, legitimarem e despolitizarem ... as decisões políticas, o desenvolvimento de observatórios da qualidade das escolas, a ênfase dada a uma formação disciplinar dos professores que "naturalize" e reforce a sua vinculação privilegiada a um posto de trabalho construído na relação triangular professor/matéria a ensinar/aluno (ou turma), bem como a ênfase dada à formação de especialistas especialmente especializados no exercício das funções de administração escolar, gestão curricular ou orientação educativa, parecem constituir as suas preocupações centrais. Os modelos de formação profissional contínua de professores apoiadas numa pedagogia que, por subentender que os professores são tendencialmente desqualificados relativamente a postos de trabalho cada vez mais exigentes, se preocupa com a acumulação de competências didácticas, bem como a tentativa de regular o sistema *à posteriori* através da realização de provas nacionais de avaliação dos alunos que dissimulam mecanismos de controlo de qualidade das escolas e dos professores, constituem apenas algumas das manifestações mais visíveis do importante desempenhado pelo modelo tecnicista de gestão da qualidade.

Ao conjugar-se em torno da metáfora da eficiência, esta definição social da qualidade em educação, contribui para a diluição da distinção entre justiça e justeza e no tratamento "com os mesmos instrumentos conceptuais das situações onde um desajustamento será qualificado indiferentemente no registo da injustiça ou no registo do disfuncionamento" (BOLTANSKI, THÉVENOT, 1991, p.59). Não implicando o abandono das preocupações cívicas, ela induz

um sistema de pré-disposições cognitivas para que essas preocupações sejam definidas, interpretadas e resolvidas como preocupações típicas do mundo industrial.

O que parece, pois, específico deste discurso da qualidade associado à eficácia é o facto de ele evitar todas as referências éticas e de "transformar a educação fundamentalmente num problema técnico" (DEROUET, 1992, p.106). A sua consistência ideológica está, por sua vez, intimamente ligada à sua capacidade de promover o "interesse particular através de um discurso que se refere ao interesse geral" (DEROUET, 1992, p.125).

Ora, a tendência para que a questão educativa se "desloque" do mundo cívico para o mundo industrial exerce uma influência determinante, tanto na definição dos modelos epistemológicos a quem se reconhece a legitimidade de produzirem "saberes científicos" legítimos em educação, como na estruturação dos sistemas de vinculações institucionais que definem as trajectórias onde se constrói o destino social dos seus produtos e procedimentos.

Ao construir uma ordem justificativa que repousa sobre "a eficácia dos seres, a sua performance, a sua produtividade, a sua capacidade em assegurar uma função normal, para responder utilmente às necessidades" (BOLTANSKI, THÉVENOT, 1991, p.254), o mundo industrial induz um conjunto de predisposições para que a legitimidade dos saberes legítimos se defina em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental que faz depender a consistência cognitiva dos saberes da sua pertinência tecnológica. A harmonia deste mundo, como realçam (BOLTANSKI, THÉVENOT, 1991, p.261), "exprime-se na organização de um sistema, de uma estrutura onde cada ser tem a sua função num universo tecnicamente previsível".

Conceptualizada à imagem da acção industrial, a acção educativa para ser coerente carece de "uma visão correcta do espaço onde se inscreve (...) (que lhe permita) detectar,

descobrir, identificar, pôr em evidencia, medir, analisar e decompor os elementos pertinentes" (BOLTANSKI, THÉVENOT, 1991, p.208), ou seja, carece de saberes positivos, práticos e funcionais capazes, tanto de informar os centros políticos de decisão, como de (en)formar os profissionais no terreno, especialmente aqueles que estão especialmente vocacionados para assegurar um controlo especializado da qualidade do sistema nos diferentes centros e níveis de especialização.

A cientificidade em educação será, neste contexto, profundamente gestonária, prescritiva e normativa.

Ao excluir a denúncia dos seus propósitos, ela (pre)ocupar-se-á com a produção de saberes positivos e prescritivos capazes de neutralizar as opções políticas e societais que a neutralizam e de instrumentar os actores que a instrumentalizam. No domínio das suas preocupações estarão excluídas aquelas que se relacionam com o seu estatuto epistemológico, com a reflexão crítica e instrumentadas dos procedimentos que lhe permitem criar a ilusão de aceder à verdade, bem como as preocupações relacionadas com as relações entre o saber e o poder; o exercício da crítica e da denúncia tenderão a ser excluídas porque afastam a investigação do ideal de "neutralidade", de positividade, de eficácia.

A sua agenda epistemológica e cognitiva confunde-se com um inventário de problemas que se tomam por reais por coincidirem com os disfuncionamentos de um sistema que é dado, e não por serem o produto de uma interrogação sistemática sobre a relativa arbitrariedade dos instrumentos cognitivos accionados na sua definição. Um inventário de problemas que subordina universo de pertinências epistemológicas e cognitivas ao universo hierarquizado de problemas ordenados em função da urgência das soluções. Em suma, um inventário de problemas que se adicionam e se substituem numa ordem cujo sentido lhe

escapa, numa ordem que não admite a interpelação, a interrogação, o questionamento.

A forma como se tem vindo a estruturar em Portugal os espaços de produção e distribuição das legitimidades dos saberes pedagógicos, ilustra de uma forma particularmente explícita as condicionantes que delimitam as trajectórias em torno das quais se define o destino social dos saberes científicos em educação num contexto fortemente tributário de uma abordagem tecnicista da qualidade.

Tendo resultado em parte do efeito conjugado da revalorização das figuras dos técnico de educação e do sistema complexo das suas vinculações institucionais com o Estado e com a Indústria do Ensino, estes espaços de legitimação tendem a desagregar-se e a recompor-se num conjunto de espaços especializados na produção de saberes teóricos, saberes tecnológicos e saberes práticos que, embora se relacionem entre si, raramente se interpelam.

Afirmando-se como saberes de mediação, os saberes tecnológicos desempenham um papel particularmente importante quer na definição da legitimidade científica dos saberes teóricos quer na definição da legitimidade instrumental dos saberes práticos. Estes saberes são fundamentalmente veiculados pelas figuras do Técnico de Educação — para cuja revalorização simbólica não é estranha a criação da Comissão de Reforma do Ensino — e por figuras mais difusas que se ligam institucionalmente à indústria do ensino algumas delas cooptadas e mesmo tuteladas pelas instâncias que asseguram a gestão da intervenção dos técnicos da educação. Eles constroem-se, por isso, numa zona de trânsito entre a esfera pública e a esfera privada de gestão da educação e são particularmente permeáveis quer à necessidade de traduzir o interesse privado no interesse público quer à necessidade de transmutar a racionalidade cognitiva dos saberes teóricos numa racionalidade instrumental que faz da necessidade da urgência a virtude

da coerência cognitiva. O seu sistema de legitimação, particularmente complexo e precário, constrói-se numa gestão de compromissos onde a capacidade de traduzir as "linguagens", as lógicas e os interesses de cada um dos espaços de legitimação nas "linguagens", nas lógicas e nos interesses dos restantes desempenha seguramente um importante papel.

Os saberes teóricos, por sua vez, têm nas Universidades a sua sede privilegiada e legítima de produção e na racionalidade cognitiva o suporte para a sua legitimação. A participação cada vez mais frequente de alguns dos seus depositários no exercício de funções de "expertise" e o papel cada vez mais activo que eles desempenham na formação dos especialistas especialmente formados para exercerem o controlo intermediário dos sistema, contribui para que eles sejam socialmente apropriados como fonte suplementar de legitimação dos saberes tecnológicos e para a produção e reprodução da ilusão de que estes últimos seriam uma mera "aplicação" de saberes que os transcendem e que se estruturariam com a exclusiva preocupação de promover um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Ora, esta reestruturação dos espaços de produção dos saberes educativos, sendo também uma estruturação dos espaços de produção dos poderes educativos, contribuiu decisivamente para que o grupo profissional dos professores enquanto "especialista" na produção de saberes práticos perdesse o controlo sobre a definição dos critérios que definem a legitimidade das suas práticas e para que esses critérios se passassem a pautar apenas pela "racionalidade da eficiência" em detrimento da "racionalidade crítica" característica de uma militância que os vinculava aos movimentos pedagógicos. A "racionalidade crítica" em educação construída na referência a estes movimentos pedagógicos e exercitada na troca entre pares foi progressivamente substituída por uma racionalidade

instrumental referenciada aos saberes tecnológicos construídos por Técnicos de Educação cooptados em parte junto de militantes pedagógicos que intervinham na periferia do Sistema, ou pelo resquício de uma racionalidade crítica cuja legitimidade já não se constrói na troca entre pares mas na sua relação com os sectores críticos que intervêm no Ensino Superior e Universitário.

O efeito de atracção dos saberes tecnológicos em educação exerceu também uma influência decisiva na estruturação dos saberes teóricos. Por um lado, as chamadas Ciências da Educação tenderam a cindir-se em várias correntes que mantêm relações institucionais privilegiadas com o Estado ou que, pelo contrário, procuram reabilitar os "saberes críticos em educação" e a desenvolver metodologias de intervenção em espaços educativos particularmente sensíveis à problemática da exclusão social. Por outro lado, os saberes teóricos e os "discursos críticos" são objecto de um processo de banalização que os transmuta em receituários para a acção quando mediatizados por publicações asseguradas por Editoras Didácticas que contam, não só com a colaboração de alguns técnicos de educação recentemente recrutados junto dos militantes pedagógicos e legitimados por diplomas académicos, como contam com o apoio financeiro do próprio Estado. Esta "transmutação" das chamadas Ciências da Educação em Tecnologias da Acção ou da Reforma Educativa e o "neutralização" dos seus produtos e procedimentos mais críticos, contribuiu decisivamente para a estruturação de um verdadeiro "espaço de legitimação" dos saberes profissionais dos docentes construído na convergência, mesmo que momentânea, de um conjunto de interesses e individualidades.

É, com efeito, neste espaço que convergem os interesses do Estado preocupado com a ocultação dos mecanismos de controlo sobre os professores e com a despolitização das suas opções políticas no campo da educação, os interesses de escribas em busca de uma

notoriedade, mesmo que fugaz, e o interesse privado da própria indústria do ensino preocupada em "vender" os seus produtos, mesmo que para isso tenha de invadir as escolas com um marketing educativo cada vez mais ofensivo e desprovido de princípios, mas simultaneamente cada vez mais ocultado pela pretensa seriedade da sua contribuição na promoção de uma Imprensa Pedagógica ou no apoio à divulgação de uma pretensa cientificidade.

Ao mesmo tempo que procura promover um sistema educativo de qualidade, o modelo tecnicista, porque faz depender a qualidade do sistema de uma intervenção circunscrita a determinados espaços de especialização, contribui decisivamente para a desqualificação dos profissionais da educação. Ao procurar, por outro lado, incorporar no seu funcionamento a complexidade das solicitações dirigidas ao campo educativo neste final do século, o modelo tecnicista, transforma-a num modelo de justificação simples: traduz o princípio da igualdade de oportunidades no princípio da eficiência, definindo como potenciais clientes os utentes da escola.

Apesar de ser originária da cidade industrial, a definição da qualidade proposta pela abordagem estratégica global pelos problemas que levanta na sua transposição para o campo educativo, envolve decisões que se inscrevem directamente no mundo cívico e que, portanto, não se legitimam por referência exclusiva à racionalidade técnica, mas invocam opções de carácter ético, cívico e político.

Em primeiro lugar, o princípio do primado do cliente, que no mundo industrial se associa ao reconhecimento da necessidade de subordinar o processo produtivo a uma procura tendencialmente imprevisível e individualizada, não é susceptível de uma transferência directa para o processo educativo onde o cliente é sempre uma entidade mais ou menos difusa.

A opção por se privilegiar os pais, os alunos, os potenciais empregadores ou as comunidades locais como referente privilegiado da produção das práticas e das políticas educativas é, convém realçá-lo, sempre uma opção política e ética que não resulta da aplicação mais ou menos eficaz de critérios retirados de uma qualquer razão funcional. Por um lado, o papel que a educação parece ainda hoje desempenhar na formação para a cidadania não autoriza a que ela se possa subordinar acriticamente a uma lógica do mercado, sem que se tenham tomado previamente um conjunto de opções e decisões políticas. Por outro lado, a institucionalização de uma relação dos utentes com a escola segundo a lógica do cliente induz tendências para naturalizar a reivindicação dos pais escolherem livremente a escola dos filhos que é, eventualmente contraditória, com uma definição da educação como serviço público e com o próprio direito dos alunos viverem experiências diversificadas no campo educativo.

Também a descentralização organizacional preconizada pela abordagem estratégica global, quando transposta mecânica e incontroladamente para o campo educativo nem sempre é compatível com o direito que os alunos têm de circularem horizontal e verticalmente no interior do sistema.

Por sua vez, o reconhecimento da importância dos projectos educativos de escola, considerado nos anos 60 como um instrumento imprescindível à construção de uma "maioridade" profissional dos docentes e à afirmação da sua autonomia relativamente ao Estado, não pode ser tematizada exclusivamente no registo da tecnicidade; o projecto educativo de escola, quando inserido em contextos de trabalho taylorizados, pode, com efeito, induzir tendências difusas e, por isso, mais eficazes de dependência dos professores relativamente a novas figuras profissionais que, sendo especialmente especializados para o efeito, se tendem a tornar em verdadeiros oráculos dos tempos

educativos marcados pela crise da modernidade, ou ainda contribuir para a sua subordinação a sistemas de dependência relativamente a "clientes da escola" que melhor são capazes de reivindicarem já não o sucesso educativo "tout court" mas o sucesso sem adjetivos. Os projectos educativos de escola, ao constituírem, finalmente, um dos símbolos da individualidade da escola, podem ainda contribuir para o reforço da lógica do mercado no campo educativo e para a subordinação da escola pública às lógicas do funcionamento da escola e da empresa privada.

Mais do que permitir discernir e hierarquizar um conjunto de soluções organizacionais mais ou menos eficientes, a transposição do modelo estratégico global para o campo educativo deve ser associada à estruturação de modelos de inteligibilidade da definição dos problemas e dos esclarecimento dos pressupostos éticos e políticos que esta definição comporta.

Assim, a superação da crise moral e social da escola enquanto serviço público cuja uniformização se justificava no respeito do princípio da igualdade de oportunidades, passa pela sua permeabilização às lógicas locais cuja eficiência social não é necessariamente assegurada por uma subordinação, mais ou menos dissimulada, ao princípio do mercado tal como é preconizado pelos discurso neo-liberais ou pelos apelos mais ou menos míticos à participação solidária da chamada sociedade civil. A forma como algumas experiências inovadoras desenvolvidas em Portugal têm definido os problemas colocados por estas crise, sugerem, com efeito, a possibilidade de inventar soluções onde, a necessária permeabilização do(s) sistema(s) aos utentes, não passa pela transformação destes em clientes, mas pelo desenvolvimento de um esforço metódico de construção de uma nova cidadania através do aprofundamento de lógicas comunitárias.

A questão da cidadania coloca-se, pois, no centro do modelo estratégico global sem que ele forneça uma razão tecnicamente imperativa para optar entre as diferentes alternativas formuladas. O que este modelo nos permite é dar visibilidade à ideia de que a crise de uma concepção de escolarização legitimada por um modelo de justificação simples onde o princípio da igualdade de oportunidades é único referente accionado na identificação dos problemas e na justificação das soluções, não exige que a Escola substitua este princípio de justiça pela lógica da eficácia, mas antes que o integre num sistema complexo de justificação múltipla onde coexistem vários princípios de justiça.

O reconhecimento de que neste final do século, a escola pública é chamada a justificar-se em torno de um sistema complexo de princípios de justiça cuja gestão já não pode ser assegurada centralmente, mas deve ser localmente construído na produção de sistemas de compromissos mais ou menos precários, não implica, portanto, a retirada de um Estado que louva as suas virtualidades realçando a sua modéstia. Neste domínio, a intervenção do Estado não se qualifica por uma ausência que se legitima enaltecendo as potencialidades do Estado Regulador. Ela qualifica-se através da atenção que o Estado presta à criação de condições facilitadoras para a construção de políticas educativas locais onde a complexidade dos compromissos não implica o abandono dos princípios de justiça. Ora, esta necessidade de criar redes de dependência do(s) Sistema(s) Educativo(s) relativamente às circunstâncias locais, apoia-se na produção de saberes complexos que, sendo irredutíveis aos que se constroem na afirmação de certezas gerais, se sustentam no desenvolvimento de competências interpretativas do singular apoiadas em metodologias de interpelação críticas que permitam reconhecer não só as pertinências, mas também os

limites das diferentes lógicas que se constroem e constroem os compromissos locais.

Por outro lado, o modelo estratégico global articulado com as contribuições das organizações qualificantes do trabalho, permite realçar que a qualidade do sistema (entendida como capacidade de produzir respostas flexíveis a solicitações múltiplas sem abandonar os princípios da justiça) depende mais da qualidade das interfaces ou da densidade do diálogo estabelecido entre as operações elementares do que da eficácia de cada uma delas. Ora, este reconhecimento tem implicações importantes na definição de duas problemáticas centrais das políticas educativas: a problemática da formação dos profissionais de educação e a problemática da articulação desta formação com as práticas investigativas.

Ao encararem analiticamente os sistemas de trabalho como sistemas cognitivos - sistemas que favorecem a cognição dos indivíduos que os integram e que são capazes de produzirem cognições colectivas através das redes de relações que estabelecem entre os indivíduos - estas contribuições tendem a associar a formação a uma acção que visa deliberadamente promover uma "requalificação dos colectivos de trabalho" que transcende a mera requalificação dos indivíduos. Neste contexto, o trabalho de formação tende a ser analiticamente encarado como um trabalho de intervenção organizacional susceptível de promover a transformação dos contextos de trabalho para melhorar a sua capacidade de produzir respostas coerentes a solicitações complexas e imprevisíveis. As intervenções formativas deverão, por isso, preocupar-se com o desenvolvimento de sistemas relacionais densos e diversificados mesmo quando esta diversidade e densidade aparecem como redundantes quando analisadas em torno da racionalidade instrumental que, normalmente, estrutura a organização de colectivos de trabalho preocupados em assegurar uma eficácia imediata.

A preocupação de aproximar institucionalmente os contextos de formação dos contextos de trabalho ou, a preocupação de centrar a formação contínua de professores na escola, não pode, portanto, ser encarada apenas como uma solução para promover a adaptação funcional da formação aos problemas vividos no quotidiano do trabalho. Ela deve antes promover explicitamente o desenvolvimento de "redes relacionais" funcionalmente "desadaptadas" relativamente às relações de trabalho instituídas de forma a que elas induzam uma "racionalidade comunicacional", isto é, uma racionalidade construída na troca entre as diferentes linguagens do trabalho que, no caso do trabalho docente, subentende uma troca entre as diferentes linguagens e concepções disciplinares do trabalho. O diálogo entre as inter-especialidades, ou o diálogo entre as diferentes disciplinaridades, ao mesmo tempo que sustenta a diversificação das redes relacionais imprescindível ao enriquecimento do elenco de "respostas" que o sistema de trabalho pode elaborar perante a imprevisibilidade do seu contexto, favorece o enriquecimento da intervenção e da formação didáctica dos professores contribuindo para uma recontextualização onde o eixo de referência privilegiado das didácticas se desloca das exigências específicas dos saberes disciplinares para as determinantes de uma acção educativa que é sempre o resultado de uma dinâmica interdisciplinar mesmo quando ela é gerida por um único professor.

Dir-se-ia, portanto, que a crítica ao modelo tecnicista instrumentada com os problemas que se levantam à transposição do modelo estratégico global para o campo educativo, nos permite contribuir para uma conceptualização da qualidade em educação concebida como um processo de construção de participação colectivas e de disposições críticas, e não como um mero instrumento de avaliação à posteriori das escolas e dos agentes educativos. Esta concepção de qualidade apela para o desenvolvimento de uma

política educativa que seria qualificada, não tanto pela utilização funcional que ela faz de uma investigação funcionalizada, mas mais por ser uma política qualificante que apoia uma investigação que, por ser crítica e disfuncional, é, também ela, qualificante. Trata-se de uma investigação, cujo "programa epistemológico" nem é o de uma Ciência que produz respostas novas e inquestionáveis velhos problemas, nem o de uma Ciência que colocando-se no papel do espectador fundamenta a sua pureza na aceitação do pressuposto que as práticas só se transformam na própria prática; o seu "programa epistemológico" visa a construção de uma atitude comunicacional que contribua para que os "velhos problemas" sejam re-equacionados e redefinidos em ruptura com "apreensão comum e habitual das coisas" (HAMELINE, 1986, p.10). A sua função não é a de nos fornecer ideias que nos impeçam de ter ideias, mas, como recorda HAMELINE, a de nos oferecer a facilidade de "contar histórias" que tenham em conta os nossos sonhos, os nossos ideais, as nossas utopias realizáveis. O seu terreno de intervenção não é o da positividade nem o da normatividade. Ela trabalha na crítica e na interpretação, trabalha no terreno *"flutuante e dificilmente delimitado das ideias conformantes ou anti-conformantes a que os grupos e os indivíduos aderem com maior ou menor determinação"* (HAMELINE, 1986, p.10).

Os desafios que, neste contexto, se colocam à investigação educacional não são, portanto, integráveis exclusivamente nos domínios das opções programáticas e pragmáticas, mas desafios sócio-epistemológicos onde as relações entre a teoria e a prática e o papel da cientificidade na reconstrução da profissionalidade docente em crise desempenham seguramente um papel central. Embora não abandone as preocupações relacionadas com a qualidade dos seus produtos, a investigação se se quer qualificante deve estar particularmente atenta aos procedimentos

indutores de relações dia-lógica capazes de sustentarem o desenvolvimento de colectivos locais de interpretação.

A 3ª Área Temática que servirá para ilustrar o possível desenvolvimento deste módulo incide fundamentalmente sobre a problemática da Formação de Adultos e tem por "pano de fundo" o trabalho de conceptualização desenvolvido em torno de um dispositivo de formação na formação de formadores no domínio da saúde comunitária. Esta área temática revelou ser particularmente relevante ao desenvolvimento da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* para os estudantes do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Formação e Desenvolvimento para a Saúde. Nesta área temática subordinada ao título "A Dinâmica da formatividade na formação de adultos: contributos para uma epistemologia da escuta", retomaremos algumas das considerações já feitas a propósito das relações entre Educação e Trabalho e procuraremos discernir alguns dos contornos de uma "linguagem praxeológica" que procure aprofundar as tendências para a des-escolarização oriundas do campo da formação de adultos que, se nos anos 60 se cingiam à formação para a cidadania, têm hoje alguma repercussão no campo da formação profissional.

Apesar de termos consciência de que iremos proceder a uma duplicação de alguns extractos do texto que incidiu sobre o desenvolvimento da 1ª Unidade Temática deste Módulo de Formação, optámos por reproduzir praticamente na íntegra o trabalho que serviu de base ao desenvolvimento desta unidade temática.

Depois de reconhecermos que, nos dois últimos decénios, o campo da formação de adultos sofreu importantes transformações internas, em parte, resultantes das transformações das solicitações sociais que lhe são dirigidas, procuramos neste trabalho, contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas susceptíveis de

darem conta da complexidade dos fenómenos aí produzidos e de induzirem a produção de matrizes teóricas e praxeológicas alternativas aos modelos normativos dominantes.

Num primeiro momento procedemos a um balanço crítico dos procedimentos de transposição dos modelos escolarizados para o campo da formação de adultos e desenvolvemos a ideia de que a sua persistência, apesar da crítica interna a que têm sido submetidos, se explica por um conjunto de condições sociológicas, sócio-pedagógicas e epistemológicas onde os sintomas de crise se têm acentuado nesta última década.

O processo de erosão daí resultante, sendo gerador de condições que permitem uma visibilidade social acrescida de práticas e posturas reflexivas periferializadas no interior do sistema, é também responsável pela relativa centralidade que actualmente se lhes atribui.

Num segundo momento procuramos delinear os contornos de uma linguagem conceptual e praxeológica alternativa atribuindo uma particular importância aos conceitos de dispositivos de formação, disposições formativas e dinâmica da formatividade.

Teceremos ainda algumas considerações sobre a dinâmica da formatividade tal como a podemos discernir através de uma interpretação partilhada das biografias de formação dos formadores no domínio da saúde comunitária envolvidos no trabalho a que nos referimos atrás. Não tivemos a preocupação de articularmos metodicamente este terceiro momento de análise com os dois anteriores já que ele se situa num nível de análise diferente e apoia-se na transcrição de parte de uma comunicação que apresentámos com Manuel Matos às Jornadas de Educação de Adultos em Portugal realizadas em 1994 em Coimbra sob a égide da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

1º Momento: Reflexão sobre a crise dos modelos escolares na formação de adultos

A possibilidade de transferir os modelos escolares para o campo da formação de adultos apoia-se num conjunto de pressupostos que conduzem à "naturalização" quer de modalidades específicas de organização dos trabalhos susceptíveis de legitimar a utilização indiscriminada de uma concepção essencialista de qualificação profissional em torno da qual seria possível definir com segurança objectivos indutores de formação, quer de modalidades de organização da formação congruentes com estas e com uma visão cumulativa do saber, quer ainda de modalidades de abordagem da formação estruturadas em torno de conceitos como os de programa, sistema ou estratégia de formação entre outros.

Trata-se de um sistema de pressupostos simultaneamente consistente e frágil. A sua consistência é simultaneamente lógica e sociológica.

A primeira, a consistência lógica, assegura a possibilidade de, a partir de um dos pressupostos, deduzir os restantes. A segunda, a consistência sociológica, apoia-se na sua congruência funcional com um modelo de desenvolvimento dominante na Europa depois da Segunda Guerra Mundial, baseado numa organização taylorista do trabalho e na expansão do consumo, nomeadamente do consumo de formação, e que durante duas décadas permitiu um crescimento económico que parecia ser ilimitado.

A fragilidade do sistema, por sua vez, resulta da historicidade das condições que asseguram a sua consistência. A crítica a que o sistema tem sido submetido confunde-se, de facto, com a afirmação desta historicidade.

No plano sociológico, a crise dos modelos de organização do trabalho em que se privilegia a relação do trabalhador com um posto de trabalho tem conduzido ao aparecimento de modelos alternativos caracterizados pela

atribuição de uma importância crescente às dimensões relacionais, à flexibilidade e, portanto, por uma importância crescente do incerto e do aleatório. Esta crise traduz-se pelo reconhecimento da falência do conceito substantivo de qualificação profissional definido em torno da adequação das capacidades do trabalhador a um posto de trabalho e pelo desenvolvimento, em alternativa, de conceitos como os de qualificação colectiva, qualificações tácitas ou de sistema de trabalho. Expressões mais ou menos codificadas da crise do taylorismo, estes conceitos apontam para o estabelecimento de relações entre formação e sistemas de trabalho caracterizadas por uma importante margem de indeterminação onde se apela para a estruturação de práticas formativas que interferem directamente na organização dos contextos de trabalho e que, por isso, tendem a centrar-se, não nos indivíduos, mas nas organizações.

O estreitamento das relações entre formação e trabalho, porque induzidas por pedidos sociais apelando para a transformação do próprio trabalho, conduz, paradoxalmente, à diluição das relações entre formação e posto de trabalho, ao alargamento da autonomia relativa de um campo da formação a quem se tende a reconhecer legitimidade social para desenvolver a auto-reflexibilidade e o seu sentido crítico. Nestas circunstâncias o processo de legitimação das intervenções formativas não se confunde com a adequação dos efeitos produzidos a objectivos indutores pré-definidos, mas tende a confundir-se com um processo sócio-institucional de produção da visibilidade social de efeitos que são em grande parte indeterminados.

O desenvolvimento e consolidação destes pedidos sociais induziu importantes transformações no campo pedagógico geradoras de uma visibilidade social de um conjunto de práticas e de posturas teóricas que tendem a estabelecer relações de interdeterminação entre fenómenos e espaços sociais, considerados como estruturados em torno de

lógicas específicas, e que estabeleciam, quando muito, relações de complementaridade. Sem outra preocupação que não seja a de caracterizar brevemente os desafios com que se confronta o campo da formação de adultos, iremos "isolar" duas dessas tendências: a tendência para reforçar as relações entre práticas formativas e práticas investigativas, e a tendência para o estabelecimento de relações mais estritas entre educação formal e informal.

A primeira destas tendências não se tem limitado apenas a produzir uma aproximação institucional entre os investigadores e os práticos, mas tem conduzido ao reconhecimento e valorização das valências investigativas das práticas de formação contribuindo, assim, para o aprofundamento da crise da epistemologia normativa. Não sendo exclusivamente interna ao campo epistemológico, esta crise tende, com efeito, a "exteriorizar-se" através da recriação de novos espaços sócio-institucionais intervenientes na definição dos critérios de legitimidade científica e, portanto, de recriação da própria racionalidade que a estrutura. Pode-se mesmo admitir que, de uma forma particularmente acentuada depois da década de 80, estes espaços institucionais já não se estruturam exclusivamente no interior da comunidade científica, nem se confinam àqueles onde se produzem os saberes e artefactos tecnológicos, mas tendem a deslocar-se para novos espaços decisoriais onde se concebem e desenvolvem projectos de acção. Também a racionalidade em torno da qual se procura definir a "cientificidade" já não é exclusivamente cognitiva, isto é, já não se define exclusivamente pela conformidade a modelos pré-estabelecidos; ela também já não é exclusivamente instrumental, portanto, já não se define exclusivamente por critérios de eficiência técnica, mas tende a ser comunicacional estruturando-se em torno de acordos inter-subjectivos que já não são apenas internos à comunidade científica, como era postulado por BACHELARD, mas se estruturam no diálogo conflitual que se estabelece

entre Ciência, técnica e acção social como é sugerido por HABERMAS. Um diálogo estruturante de um campo "móvel, instável e trabalhado pelos actores que participam na sua definição" e que segundo Isabel STENGERS é gerador de uma conflitualidade a propósito da própria definição de ciência: um estado de direito onde a designação é atribuída pela conformidade das práticas a um modelo pré-estabelecido, ou um estado de facto, isto é, "um conjunto de proposições, de práticas e de problemas que num dado momento foi reconhecido como científico." (STENGERS, 1991, p.25).

Ao admitir que as novas práticas científicas anunciam um novo paradigma, "prudente para uma vida decente", Boaventura Sousa Santos, exprime de uma forma condensada, a tendência para que se reconheça, por um lado, a tolerância e pluralismo metodológico de práticas científicas órfãs de um modelo de cientificidade e, por outro, a tendência para que a sua legitimidade resulte da sua capacidade de induzir transformações sociais.

A consolidação da segunda tendência a que fizemos referência - o estabelecimento de relações mais estritas entre educação formal e informal - não conduziu apenas ao alargamento do campo de análise e da intervenção da formação a espaços que não eram tradicionalmente os seus. O reconhecimento da importância da formação informal tem sido, com efeito, acompanhado pela produção de modelos de inteligibilidade das práticas formativas onde o informal não desempenha um papel subsidiário, mas estruturante: é em torno dele que se tende a definir o sentido e a pertinência da formação intencional.

Tomando, a avaliação, como exemplo Abraham PAIN define os contornos deste novos modelos de inteligibilidade. Ele acentua, em primeiro lugar, a necessidade de substituir a ilusão tecnocrática da precisão da medida pelo estabelecimento de um diálogo entre os

diferentes intervenientes da intervenção formativa. Em seguida, realça ser necessário situar "esta abordagem do exterior da acção, o que contrasta com a avaliação habitual de conformidade ou de verificação das aquisições" (PAIN, 1990, p.131-132) introduzindo-lhe uma nova temporalidade que a situa no campo concreto da actividade quotidiana dos indivíduos e dos grupos. "Finalmente, colocamo-nos acima do binómio formador/formando ao reconhecer-se que o contexto do formando" (PAIN, 1990, p.132) contribui decisivamente para os efeitos produzidos.

Para além de acentuarem a tendência para se admitir a irredutibilidade das estratégias de ensino e das estratégias de aprendizagem, estes modelos de inteligibilidade atribuem decididamente a estas últimas o "direito científico" de interrogarem as primeiras induzindo por este facto uma transformação do objecto de investigação/intervenção que já não se estrutura em torno de uma racionalidade cognitiva, mas sim em torno de uma racionalidade comunicacional.

Esta verdadeira transformação paradigmática do campo da formação terá de ser analiticamente inserida numa outra transformação mais ampla que, produzindo-se na esfera cultural, se materializa pela conflitualidade existente entre uma cultura humanista e uma "cultura mosaico" como a caracteriza Abraham Moles. A primeira, segundo este autor, apoia-se em modelos de educação/formação onde "partindo de um núcleo de conceitos de base adquiridos no decurso da educação, o espírito integraria novos conceitos que chegariam ao seu conhecimento por uma espécie de conexão lógica operando por graus decrescentes de generalidade" (MOLES, cit. PAIN, 1990, p.162). A "cultura mosaico", por sua vez, promove modalidades diversificadas de aprendizagem apoiadas numa auto-didaxia onde os "fragmentos do nosso conhecimento são trechos sem ordem, ligados ao acaso por simples relações de proximidade, de época de aquisição, de assonância, de associação de ideias, portanto, sem

estrutura definida, mas com uma coesão que pode, tanto como a ligação lógica precedentemente evocada, assegurar uma certa densidade do écran dos nossos conhecimentos, uma complexidade tão grande como a do écran que nos propunha a educação humanista." (MOLES, cit. PAIN, 1990, p.162). Ela apoia-se, pois, no desenvolvimento de modalidades de formação sustentadas em dispositivos de auto-gestão e na reabilitação do que poderíamos designar por pedagogia do acontecimento.

A formação auto-gerida é, com efeito, imprescindível para que os indivíduos se apropriem do seu saber experiencial na sua articulação com as formações formativas intencionais, isto é, se apropriem da sua própria historicidade. Essa apropriação, por sua vez, dever-se-à apoiar numa pedagogia do acontecimento susceptível de reabilitar o acidente e a desordem que ao serem analiticamente integrados na acção histórica produtora e produzida pelo individuo, perdem o seu carácter catastrófico para se tornarem fonte de significação, por vezes com uma elevada densidade formativa.

A ênfase atribuída ao acontecimento e ao reconhecimento dos saberes experienciais apesar da sua importância para o campo da reflexão pedagógica, não se explica apenas por transformações internas a este campo. Nicole MEYER assinala que o aparecimento de procedimentos mais ou menos formalizados que têm em conta e "procuram traduzir as diferentes etapas percorridas pelo individuo na sua existência num conjunto de competências num momento dado" (MEYER, 1987, p.5) estão intimamente ligadas a um conjunto de fenómenos sociais dentre os quais se poderá realçar a crescente mobilidade profissional, a necessidade de uma gestão rigorosa de recursos humanos e a multiplicidade dos lugares de formação; tudo fenómenos resultantes da crise estrutural que atravessou os tecidos económicos ocidentais a partir da segunda metade da década de 70. Estes procedimentos tendem, portanto, a confundir-se

com uma avaliação diagnóstica de capacidades segundo a lógica intrínseca a um certo pragmatismo economicista.

Se o reconhecimento dos saberes experiências for, no entanto, integrado num processo de formação ele tenderá a privilegiar outras competências para além dos saberes e saberes-fazer cujo reconhecimento implica a restituição do processo histórico da sua produção. Neste contexto, com efeito, o reconhecimento dos saberes experienciais tende a centrar-se sobre as competências transferíveis, isto é, sobre a "capacidade (...) (do individuo) utilizar os saberes experienciais em circunstâncias e em condições diferentes das da aprendizagem inicial" (MOAL e SOREL, 1987, p.36). Não sendo, por outro lado, estas competências directamente acessíveis, o trabalho a desenvolver para permitir o seu reconhecimento ter-se-á de apoiar numa narrativa experiencial histórica e tendencialmente auto-reflexiva.

O reconhecimento do saber experiencial é, por isso, um trabalho de formação que não visa apenas informar terceiros sobre os saberes e saberes fazeres acumulados ao longo de trajectórias de vida, mas que se inscreve também num processo conducente à reelaboração de uma identidade individual. Ele não se limita a validar os saberes experienciais, mas também a permitir que o individuo se aproprie de competências necessárias para que se reconheça nas suas próprias experiências. Um reconhecimento que não é só retrospectivo ou histórico, mas que também é prospectivo, estruturante da acção, pois, como assinala HABERMAS, os acontecimentos passados de uma biografia são, a todo o momento, submetidos ao poder de uma interpretação retrospectiva (...) cujo quadro interpretativo presente num dado momento é determinado por um futuro antecipado" (HABERMAS, 1987, p.186-187), este reconhecimento não é apenas retrospectivo, mas também prospectivo, isto é, estruturante da acção.

Inserindo-se na concepção e desenvolvimento de projectos de acção, o trabalho em torno das narrativas biográficas é imprescindível ao desenvolvimento da inter-compreensibilidade conducente a uma definição comum da situação onde se inscreve a acção. Ao integrar-se numa actividade intercompreensiva, o trabalho em torno das narrativas biográficas permite que o actor, não só se reconheça como "um mundo com o qual ele pode manter uma relação reflexiva" (HABERMAS, 1987, p.427), mas também que ele estabeleça relações com o mundo, também elas marcadas pela reflexibilidade. A actividade intercompreensiva e, portanto, a actividade formativa, é, pois, imprescindível para que o saber experiencial possa ser explicitado e tematizado através da dupla descentração que ela induz: descentração do actor relativamente a si próprio e ao seu mundo subjectivo e descentração do actor relativamente ao mundo. Ela é, por isso, também uma actividade investigativa.

Finalmente, interessava realçar que as relações cada vez mais estritas que se tendem a vir estabelecer entre formação e inovação - onde as tendências para centrar a formação no contexto do trabalho e articulá-la com projectos de acção constituem apenas as manifestações mais visíveis - têm questionado seriamente os *pressupostos teórico-metodológicos* que os modelos tradicionais accionam na tentativa de conceptualizar quer a formação quer a inovação quer as relações entre ambas. Em trabalho anterior<sup>15</sup> sugerimos que os modelos técnico-pedagógicos utilizados na abordagem dos sistemas de formação fecham "o campo de formação sobre si próprio através de uma operação de exclusão das interdeterminações com o tecido social onde ele se insere e/ou das dimensões do campo que podem ser reveladoras dessas interdeterminações." (CORREIA, 1991, p.155). Nesse mesmo trabalho, referimos que a utilização

indiscriminada da noção de resistência à inovação "pressupõe referências implícitas e explícitas aos funcionamentos e disfuncionamentos do sistema". (CORREIA, 1991, p.150) que conduzem que a investigação realizada em torno desta noção se limite "a caracterizar as estratégias adoptadas pelo centro dos sistemas de ensino com vista a difundir ou a ganhar a adesão para projectos (...) por ele concebidos (...)" (CORREIA, 1991, p.155) razão pela qual ela tende a produzir receituários e não esclarecimentos sobre a complexidade dos fenómenos.

Não iremos agora avançar com argumentos suplementares que fundamentem estas duas tendências.

As limitações sociológicas, sócio-pedagógicas e epistemológicas apontados aos modelos teórico-metodológicos e normativos estruturados em torno de noções de programa, estratégia ou de sistema de formação, apelam, pois, para o desenvolvimento de uma nova linguagem conceptual capaz de, por um lado, dar conta dos desafios com que se confronta hoje a formação de adultos e, por outro, de induzirem a elaboração de modelos de inteligibilidade úteis para os intervenientes no campo.

## 2º Momento: Do sistema à dinâmica da formatividade

As considerações feitas anteriormente sugerem a necessidade de conceptualizar a formação numa temporalidade e numa espacialidade mais ampla do que aquela onde se materializa a intervenção dos formadores. Como sugerimos também esta temporalidade e espacialidade terão de ser articuladas com o desenvolvimento de um esforço metodológico para a descentrar da análise da intervenção dos formadores e centrá-la na apropriação que os formandos fazem desta intervenção integrando-a em trajectórias e projectos necessariamente diversificados. Os efeitos da

---

<sup>15</sup>Ver CORREIA, José Alberto (1991). Elementos para uma abordagem socio-institucional dos sistemas

intervenção formativa, devem ser, por outro lado, analiticamente restituídos não só na sua materialidade e na sua relevância para a acção futura, mas também no seu simbolismo e na sua relevância para a restituição da historicidade do passado.

As intervenções formativas inserem-se, portanto, numa rede de elementos heterogéneos que não se reduzem àqueles que são integráveis no contexto sócio-institucional da formação. O conceito de contexto remete-nos, com efeito, para os elementos que estão espacial e temporalmente presentes no momento da formação e para os vínculos que se estabelecem entre eles. Ele não integra, por isso, os elementos espacial e, principalmente, os elementos temporalmente ausentes nem a possibilidade destes elementos serem intermutáveis, isto é, a possibilidade de eles modificarem a sua posição e função num jogo que é simultaneamente estratégico - porque conduz à acção - e comunicacional - porque se constrói na intercompreensão imprescindível à acção. Pode-se mesmo afirmar que o *sentido estratégico* da formação se define em torno deste jogo, isto é, a sua formatividade estaria intimamente ligada à sua capacidade de promover a intermutabilidade dos elementos da rede transformando a natureza dos seus vínculos. As intervenções formativas constituiriam, por isso, dispositivos intervenientes em redes de formatividade.

O trabalho a desenvolver em torno deste conceito de dispositivo de formação deverá, por outro lado, incorporar algumas das contribuições epistemológicas e praxeológicas do dispositivo analítico e da hermenêutica psicanalítica sem que por isso se reduza a formação a uma psicoterapia, e muito menos a uma psicoterapia individual.

Embora a situação de cura analítica se desenvolva numa relação entre dois indivíduos onde, por vezes a

atitude de um deles se confunde com uma atitude de compreensão contemplativa, pensamos que o papel aí atribuído, ou atribuível, ao dispositivo analítico no desenvolvimento da hermenêutica psicanalítica, ou de uma hermenêutica das profundidades, como refere HABERMAS, levanta um conjunto de problemas para a compreensão do papel do dispositivo de formação no desenvolvimento da formatividade.

Em primeiro lugar, da mesma forma que as potencialidades terapêuticas da situação analítica são em grande parte atribuíveis ao dispositivo e não à materialidade da intervenção discursiva do analista, também a formatividade de uma situação de formação não depende exclusivamente dos trabalhos dos formadores, mas do funcionamento de um dispositivo que os transcende. O dispositivo não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipe de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou.

Em segundo lugar, embora o funcionamento das diferentes instâncias de mediação do dispositivo, apelem ao desenvolvimento de um trabalho compreensivo mais do que explicativo, a verdade é que nem o trabalho do formador nem o do analista se confunde com um trabalho de compreensão contemplativa. A sua intervenção é pautada por uma "neutralidade activa" substancialmente distinta quer da neutralidade Durkheimiana e Weberiana onde a exterioridade seria condição de objectividade, explicativa no primeiro caso e compreensiva no segundo, quer da "neutralidade" cognitivo-instrumental característica da produção de artefactos tecnológicos e estruturante da pedagogia por objectivos. A "neutralidade activa" adoptada pelos formadores, caracteriza-se, com efeito, por induzir um trabalho de interpretação realizada numa relação que, não é

de observação, mas de escuta. Escuta entre parceiros que, estando implicados numa actividade comunicacional, se escutam mutuamente. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional, não como interpretações gerais cuja validade empírica se procura verificar (racionalidade cognitiva) nem como interpretações gerais susceptíveis de intervirem eficazmente em todas as situações particulares (racionalidade instrumental), mas como elementos de uma compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as sua produções históricas e projectuais.

Finalmente, da mesma forma que o trabalho do analista, também o trabalho da equipe de formação, se estrutura em torno da dialéctica do *transfert* e do *contra-transfert* que faz com que ele não seja um trabalho de formulação de respostas tecnicamente eficazes a pedidos explicitados, mas um trabalho sobre os próprios pedidos e sobre o próprio trabalho de formulação de respostas.

O dispositivo de formação não é, nestas circunstâncias, apenas produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes. Ele é gerador de disposições formativas, isto é, de disposições que não só facilitam a apropriação de novas competências mas que também são geradoras de transformações nos mapas cognitivos onde estas competências se integram não de uma forma cumulativa, mas estruturante. As disposições formativas estão, por isso, intimamente ligadas a um poder de reinterpretação e reelaboração do passado que permita ao sujeito em formação afirmar-se como autor mesmo nas situações que o definem como objecto de acção. Ao articularem-se e articularem, por outro lado, as actividades de auto-compreensão com as de intercompreensão

e as de acção estratégico, elas são geradoras das condições de projecto.

### 3º Momento: Situações formativas e disposições para a formação

As considerações que a seguir se apresentam-se baseiam-se num trabalho de formação desenvolvidos junto de docentes/enfermeiros e de enfermeiros de saúde pública com base na descrição escrita que cada um dos participantes fez da sua biografia de formação e que serviu de suporte para uma descrição em pequenos grupos visando restituir a lógica do funcionamento das situações particularmente densas do ponto de vista formativo. A utilização da escrita e do trabalho em pequenos grupos tinha por intenção introduzir instâncias de objectivação das experiências vividas pelos participantes.

Não nos iremos deter sobre o conteúdo substantivo do trabalho desenvolvido, mas procuraremos tecer algumas considerações sobre os problemas conceptuais com que nos confrontamos.

A primeira consideração diz respeito à necessidade que tivemos de caracterizar as situações formativos a partir do trabalho de formação desenvolvido pelo formando e da sua inserção numa trajectória de formação cuja temporalidade deveria ser tida em conta dado que o sentido destas situações não se constrói na sua "interioridade" mas na "exteriorização" desta, isto é, na relação que as situações mantêm com os contextos que as antecederam e nos contextos que a precederam. A narração biográfica não foi, assim, encarada como uma descrição biográfica capaz de restituir de uma forma mais ou menos enviezada os acontecimentos que a integram, mas antes como uma interpretação selectiva produzida do presente e portadora de uma dimensão projectual, isto é, marcada por um futuro desejável. Dito por outras palavras, o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado, mas um

discurso do presente que busca reinterpretar o passado para intervir no futuro. O trabalho de análise não é assim um trabalho arqueológico mas um trabalho prospectivo.

Da análise conjunta das biografias formativas foi possível caracterizar três ideais-tipo de situações formativas.

As situações formativas onde o formando tende a ser assujeitado à estrutura instituída para a situação, caracterizam-se pelo facto do formando ser definido e se definir como um objectos de formação e contribuem, em geral, para a consolidação de disposições já cristalizadas mais do que para a indução de disposições formativas. Nestas situações predomina um regime de reprodução da informação e os formandos tendem a "naturalizá-las" bem como à ordem social cuja reprodução elas asseguram. Em geral estas situações produzem disposições para a conformação e são responsáveis por uma ordem cognitiva estruturada segundo uma lógica cumulativa onde os diferentes saberes se acumulam e se podem substituir sem se interrogarem mutuamente,

As situações formativas onde o formando aparece como o seu elemento estruturante caracterizam-se pelo facto de ele atribuir um sentido subjectivo à situação sem reconhecer a arbitrariedade dos constrangimentos objectivos. O formando define-se como sujeito de uma situação estruturada por relações informais e pela troca de conhecimentos entre pares. Estas situações são muitas vezes responsáveis pela rejeição "intuitiva" da ordem e dos modelos pedagógicos instituídos e caracterizam-se pela sua grande instabilidade. Estas situações produzem pré-disposições para a acção individual no interior de mapas cognitivos onde a substituição dos saberes predomina relativamente à sua acumulação.

O terceiro ideal-tipo referencia-nos as situações formativas onde o formando se define como um elemento

estruturador da situação, ou seja, onde ele lhe atribui um sentido estratégico e reconhece a arbitrariedade dos constrangimentos objectivos da situação. Nestas situações o formando define-se como um agente da sua formação e da formação da própria situação de formação. Estas situações são estruturadas por um regime de troca de conhecimentos mediados pela apropriação metódica de informações. No caso dos enfermeiros de saúde comunitária elas são particularmente frequentes em contextos de trabalho destaylorizados que favorecem não só a troca de saberes entre equipas multi-profissionais, mas que favorecem também o reconhecimento da pertinência dos "saberes profanos" dos utentes dos serviços de saúde. Num trabalho semelhante desenvolvido com uma equipa de professores constatou-se que estas situações para além de se produzirem mais frequentemente nos contextos de trabalho, resultam da possibilidade de estes profissionais poderem interrogar criticamente os seus saberes pedagógicos segundo uma lógica diferente da lógica constitutiva destes saberes. Estas situações estão por isso associadas ao exercício de cargos de gestão, ao aprofundamento do diálogo multi-disciplinar ou ao envolvimento em projectos onde intervêm actores sociais "exteriores" ao campo educativo. Elas pressupõem, por isso, uma ordem organizacional caracterizada pela flexibilidade e pela imprevisibilidade e uma ordem cognitiva que se não inscreve exclusivamente no registo da cientificidade instituída nem no registo da organização disciplinar instituída. Elas estão associadas à produção de competências projectuais e de mapas cognitivos onde a lógica da acumulação ou da substituição dos saberes parece estar subordinada a uma lógica comunicacional que favorece a sua complexificação através da interrogação mútua.

A segunda consideração diz respeito à transmutação das situações de formação instituídas e às condições que favorecem esta transmutação. A análise das biografias de

formação revelou-nos que nem sempre uma situação formal de formação instituída segundo a lógica característica de um determinado ideal-tipo produzia os efeitos atribuíveis a esse ideal-tipo. Com uma certa frequência, as situações instituídas que definiam o formando como objecto de formação, transmutavam-se noutras onde ele se constituía como sujeito ou mesmo agente de formação. O trabalho analítico em torno destas situações mutantes permitiu-nos constatar que elas em geral se associam à produção de condições materiais e simbólicas que permitem o aparecimento de um "registo de interpretação" diferente daquele que é dominante na situação. Assim, se admitirmos que é de natureza afectiva o registo de interpretação dominante na instância familiar, as situações familiares são particularmente densas do ponto de vista formativo quando na sua interpretação interfere um registo de natureza cognitiva que é o registo dominante na escola ou um registo instrumental que é dominante no exercício do trabalho. Do mesmo modo, a "densidade formativa" da troca de experiências entre os grupos informais que se desenvolvem no interior da instituição escolar não é independente do facto de estas trocas se desenvolverem segundo um registo afectivo ou instrumental no interior de uma instituição organizada para promover um registo de interpretação de natureza cognitiva. O exercício do trabalho também tende a ser qualificante quando ele não é exclusivamente instrumental, mas permite o desenvolvimento de uma ordem cognitiva ou afectiva.

Estas condições materiais e simbólicas que se associam às situações de formação mutantes induzem por isso instâncias de mediação caracterizadas por uma materialidade organizacional e/ou por uma imaterialidade simbólica, cujo estudo poderá em nossa opinião contribuir decisivamente para a construção de uma epistemologia das práticas formativas que favoreça o desenvolvimento de práticas interpretativas mais congruentes com as

transformações do campo da formação de adultos. Com efeito, a mutabilidade das situações formativas, favorecida por estas instâncias, sugere que o nem o trabalho de formação pode ser definido a partir da interioridade das situações que ele promove e onde ele se desenvolve, nem tão pouco os efeitos por ele produzido se inscrevem directamente da lógica que preside ao seu desenvolvimento. Por um lado, o trabalho de formação situa-se sempre "entre": entre o sujeito e o contexto, entre o passado e o futuro, entre a adaptabilidade e a transformação, entre as experiências e as carências ..., em suma: situa-se sempre num intervalo que separa e distingue ao mesmo tempo que reúne e dá sentido; é um trabalho que favorece o questionamento das experiências vividas na diferença para as integrar em conjuntos novos onde a separação tende a ser substituída pelo esclarecimento da conflitualidade; é um trabalho simultaneamente arqueológico e futuroológico ou, como realça Rui Grácio, é um trabalho retrospectivo cujo sentido resulta da capacidade de utilizar "o poder posto à disposição por um saber acerca do porvir" (GRÁCIO, 1981,p.650). Por outro lado, os efeitos das situações formativas só muito remotamente estão dependentes da estrutura da intervenção dos formadores; eles são antes o resultado de um conjunto complexo de causalidades que se desenvolvem num tempo e num espaço que não é o da intervenção do formador segundo uma lógica imprevisível cujo controlo lhe escapa.

A 4ª e última unidade temática a que demos o título genérico de "Contributos para uma epistemologia da controvérsia: novos objectos e novas problemáticas no campo educativo" constitui um regresso à 1ª Unidade Temática do 1º Módulo de Formação, procurando agora situar a construção da cientificidade em educação no contexto da crise da modernidade educativa. Não iremos tecer considerações detalhadas sobre o seu desenvolvimento, já

que ele retoma genericamente as considerações feitas na 3º Capítulo deste Relatório.

Interessava apenas realçar que nos apoiaremos quer na análise feita a propósito das "perturbações" que a instabilização dos objectos/sujeitos educativos produziu nas "margens" dos "discursos científicos sobre a educação", quer na abordagem que fizemos de problemáticas "transgressoras" das fronteiras estabelecidas pelas dicotomias constituintes da moderna cientificidade educativa, as quais adquiriram uma certa centralidade na reflexão educativa a partir da década de 80.

Defenderemos, com efeito, que a revalorização das periferias e das margens da cientificidade e a "transgressão das fronteiras disciplinares" constituem dois dos mais importantes desafios da recientificação do campo educativo, num contexto de desagregação das estabilidades e das distinções que tinham sustentado a cientificidade educativa até meados da década de 60.

A primeira problemática - a revalorização das periferias e das margens - pressupõe a reintrodução do sentido do "risco" e do gosto de trabalhar nas instabilidades, abolido pela definição positivista da ciência e recriado por algumas das correntes que se integraram no movimento da Educação Nova. Este gosto de trabalhar nas margens não é apenas desejável, mas imprescindível para que a impossibilidade de estabilizar a distinção entre factos e opiniões, ou entre formações teóricas e formações práticas se não transforme num défice de cientificidade, mas numa vantagem epistemológica acrescida.

O trabalho que desenvolvemos na 3º Unidade Temática deste Módulo de Formação em torno do conceito de *dispositivo de formação*, ao reconhecer a centralidade dos "saberes experienciais" procurou contribuir para a construção de uma factualidade educativa que não se

confunde com a acumulação de factos e de discursos factuais, nem com a ritualização dos procedimentos das práticas científicas que se constroem uma prévia ruptura como as "pré-noções do senso comum". Como pensámos ter realçado ao longo deste trabalho, a factualidade educativa é não só controversa como se constrói na controvérsia das opiniões. Ela está inscrita na Cidade dos Homens, não pode ser definida como se pertencesse ao Reino da Natureza e deverá ser pensada no pressuposto de que o sujeito e o objecto do conhecimento pertencem a um mesmo mundo, ao mundo da *polis* encarado como um mundo polifónico onde se reconhece a cidadania, não só dos "textos produzidos sobre a educação", mas também dos "textos educativos".

Reinseridas num mundo da *polis* caracterizado pela polifonia, as práticas científicas devem entender-se e serem entendidas como práticas de mediação discursiva inscritas em relações dia-lógicas que não são de análise, mas de tradução. Elas situam-se, por isso, no campo de um intertextualidade marcado por um irreduzível poliglottismo.

Ora, esta deslocação da cientificidade educativa do campo nomológico da análise para o campo dia-lógico da tradução, reclama uma reabilitação do princípio da narratividade que as ciências sociais e humanas tinham rejeitado para distinguirem as suas obras de certas obras literárias. Em última análise, trata-se de reconhecer que os sujeitos/objecto educativos não se limitam a dar-se a conhecer, narrando-se, mas produzem-se na sua própria narrativa incorporando as narrativas produzidas sobre as suas próprias narrativas.

Na sequência da reinserção do sujeito e do objecto na *polis*, importa também reconhecer ao objecto o direito de colocar questões ao sujeito e de se interessar pelas interrogações que lhe são dirigidas, interpretando as próprias interrogações e integrando esta interpretação na sua própria existência.

A "clínica analítica" já tinha adoptado o princípio da narratividade como uma das suas dimensões estruturadoras. Definiu-o e deu-o a conhecer no campo científico, aceitando os pressupostos de uma epistemologia da observação onde só o observador tem o direito de olhar, de registar e de produzir enunciados legítimos sobre o observado. A recientificação do campo educativo, não só por razões metodológicas, mas por opção ontológica, ética e política, não se pode limitar a reabilitar o princípio da narratividade, mas terá de o pensar no quadro de uma epistemologia da escuta, isto é, num contexto onde se reconhece que o sujeito e o objecto se escutam mutuamente, interpelando-se.

Os desafios que derivam da "transgressão das fronteiras disciplinares" devem também ser pensados e geridos de acordo com uma lógica que, não é da acumulação ou da ruptura com o senso comum, mas de interpelação. Na realidade, a deambulação que fizemos em torno dos discursos científicos em educação, para além de nos sugerirem que este domínio é particularmente propenso à interdisciplinaridade, permitiu-nos definir melhor os seus contornos. Por um lado, a diluição da distinção entre factos e opiniões, a que temos feito referência, matiza os propósitos de cingir esta interdisciplinaridade ao campo dos "discursos sábios" que se teriam construído na ruptura com as pré-noções do senso comum ou do bom senso pedagógico. Por outro lado, o desenvolvimento das diferentes disciplinaridades no campo educativo nem sempre obedeceu ao projecto positivista, onde a coincidência entre as matrizes disciplinares e os campos empíricos de onde elas são originárias constitui uma condição imprescindível ao desenvolvimento ao progresso do saber. No campo educativo este postulado foi, pelo contrário, desrespeitado e, nas duas últimas décadas, tem-se assistido a um processo de transgressão dos campos empíricos por matrizes disciplinares originárias de outros

campos, numa lógica de criação de descoincidências articuladas que já não permite definir a interdisciplinaridade como cooperação entre diferentes disciplinas na esclarecimento de um objecto parcelarmente elucidado por cada uma delas.

É no aprofundamento destas tendências que importa pensar a multireferencialidade educativa já não como complementaridade, mas como rede de interpelações entre as disciplinas e entre estas e as opiniões.

As considerações que tecemos acerca das relações entre Formação e Trabalho evocam esta multireferencialidade interpelativa. Na realidade, para além de incidirem sobre um conjunto de fenómenos intrinsecamente transgressores das fronteiras entre o educativo e o não-educativo, estas considerações procuraram interpelar o campo da formação recorrendo a instrumentos cognitivos construídos pelas "Ciências do Trabalho", ao mesmo tempo que se procurou realçar as potencialidades formativas do exercício do trabalho recorrendo a instrumentos cognitivos das chamadas "Ciências da Formação". Este campo de análise é, por outro lado, densamente povoado por "objectos nómadas" ou "objectos ambulantes" - objectos que são simultaneamente da esfera do individual e da esfera do social, objectos que pertencem simultaneamente à esfera educativa e à esfera do trabalho, objectos que podem ser pensados no registo de cognitividade auto-reflexiva e no registo de uma instrumentalidade impositiva - e que não se limitam a transportar os pólos que os definem, mas redefinem estes pólos, reinterpretam-nos e são mesmo capazes de os traírem. Trata-se, portanto, de objectos instáveis, construídos numa racionalidade compósita que dificilmente convivem com uma multireferencialidade construída em torno de um conjunto referencialidades mais ou menos estáveis.

É neste espaço de instabilização dos espaços e dos tempos dos objectos estandardizados que tinham permitido a

coexistência de pontos de vista disciplinares sem diluição das suas fronteiras teóricas e dos seus territórios empíricos, que se construiu a cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação* enquanto espaço formativo que procura promover uma recientificação do campo educativo na afirmação das potencialidades da mestiçagem ontológica e epistemológica, e no reconhecimento dos limites do trabalho de purificação metodológica inscrito no projecto positivista de construção das Ciências Positivas.

### 3.3 - Da ordenação das problemáticas à construção do programa

No ponto 3.2 procuramos descrever com algum detalhe o projecto de formação que procuramos desenvolver na cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*. Este projecto organiza-se em torno de um conjunto mais ou menos sequenciado de unidades temáticas que, mais do que conteúdos a ministrar, constituem áreas problemáticas a debater no decurso do trabalho de "bricolage pedagógica" que estrutura este projecto.

O programa da cadeira, cuja descrição detalhada e esquematizada nos propomos fazer agora, organiza-se em torno de três módulos de formação integrando conjuntos mais ou menos consistentes de unidades temáticas. Estas são, por sua vez, susceptíveis de serem descritas com mais detalhe através de um conjunto de itens que, mais do que uma desagregação de conteúdos a desenvolver no trabalho de formação, nos referenciam as dimensões analíticas a ter em conta.

Apesar de neste Relatório apresentarmos uma distribuição das unidades temáticas ao longo das 15 sessões de 4 horas destinadas a esta cadeira, convém alertar que se procurou assegurar uma grande permeabilidade entre as diferentes unidades temáticas de forma a possibilitar uma gestão mais flexível do tempo.

Apesar dos itens em que se desagrega cada uma das unidades temáticas, ou melhor, apesar das dimensões analíticas tidas em conta no desenvolvimento de cada uma das unidades temáticas, já estarem implícitos na análise feita no ponto anterior, interessa agora apresentá-los de uma forma mais condensada, mesmo correndo o risco de duplicar um trabalho já realizado.

## 1º MÓDULO

### A PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICA DAS CONDIÇÕES DE CIENTIFIZAÇÃO DO CAMPO EDUCATIVO

Como já assinalámos este módulo desagregasse em quatro unidades temáticas estado previsto que cada unidade temática seja abordada numa sessão de 4 horas. Em geral, cada uma destas sessões inicia-se com uma exposição da nossa parte (cerca de 1 hora) com base num conjunto de acetatos distribuídos previamente aos estudantes, a que se segue um debate, por vezes, estruturado em torno da discussão de um texto.

Neste módulo de formação pretende-se discutir o processo de produção da moderna cientificidade educativa articulando-a com a produção das modernas subjectividades educativas, com o intuito de discernir as ambiguidades constituintes da cientificidade educativa e de caracterizar os limites do "trabalho de purificação metodológica" em que assentou a cientifização do campo educativo.

As temáticas abordadas neste módulo estruturam-se em torno de quatro eixos analíticos:

- 1) relações entre os "discursos científicos" produzidos sobre a educação e os "discursos educativos" originários tanto do poder político como dos educadores;
- 2) relação entre as dicotomias constituintes da moderna cientificidade educativa e estruturação das disciplinaridades que a constituem;
- 3) discussão da noção de aplicação de saberes científicos e das "racionalidades" que a sustentam;
- 4) modelos de cidade educativa subjacentes aos projectos de cientifização do campo educativo.

## 1ª UNIDADE TEMÁTICA

### A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA AUTONOMIA RELATIVA ENTRE O PEDIDO DE CIENTIFIZAÇÃO DO CAMPO EDUCATIVO E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) A gênese do professor urbano e a cientifização do campo educativo

1.1 - A educação como instrução

1.2 - A educação e a "salvação das almas"

1.3 - A educação eficiente e a produção histórica do "bio-professor": referencia breve ao processo de medicalização da educação e às actuais tendências para a sua revalorização.

2) A gênese dos Estados-Nação, as modernas concepções de Reforma Social e a construção do campo educativo como Ciência

2.1) A educação entre a Ciência e a Arte;

2.2) Da Psicologia aplicada à educação à Pedagogia aplicada à Psicologia;

2.3) A Psicologia da Educação, a construção dos Estados-Nação e a naturalização das "modernas individualidades" educativas e sociais;

2.4) Da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia das Médiast: conflitualidades teóricas e especificidades nacionais do processo de construção dos Estados-Nação

## 2ª UNIDADE TEMÁTICA

### A "INVENÇÃO" DA DICOTOMIA ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL NO CAMPO EDUCATIVO: CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) Durkheim e o sociologismo em educação I:

...da purificação metodológica

1.1 - A hierarquização epistemológica da acção educativa: as Ciências, as Teorias, as práticas e a pedagogia;

1.2 - Da homogeneização metodológica à hierarquização epistemológica: concorrenciaisidade e cooperação teórica entre o "individual" e o "social" na moderna cientificidade educativa;

1.3 - Poder e Autoridade do Educador Durkheimiano: formações teóricas, formações práticas e formações pedagógicas como teorias/práticas.

2) Durkheim e o sociologismo em educação II:

...à construção social do objecto purificado

2.1 - A questão dos fins em educação: das Ciências da Moral à moral como Ciência Social;

2.2 - A problemática da socialização: do indivíduo socializado à "natureza" das sociedades;

2.3 - Poder e Autoridade do Educador Durkheimiano: da delegação do poder dos fins à autorização dos meios.

3) Considerações em torno da noção de aplicação científica I: o educador como técnico instrumentado/o educador como técnico (in)formado.

### 3ª UNIDADE TEMÁTICA

#### O MOVIMENTO DA "EDUCAÇÃO NOVA": A MODERNA CIENTIFICIDADE ENTRE A POLIS E A NATUREZA

##### Dimensões analíticas privilegiadas

1) Cientificidade e cidadania no Movimento da Educação Nova

1.1 - A afirmação da cientificidade como oposição;

1.2 - A "metáfora hortícola" na Cidade Humana;

1.3 - Modelos de cidade e modelos pedagógicos: da cidade da inspiração à cidade industrial.

2) Da Pedagogia cientificamente ilustrada ao Pedagogo Cientista

2.1 - O Pedagogo instrumentalizado: a Pedagogia como aplicação instrumental da Psicologia;

2.2 - O Pedagogo instrumentado: a Pedagogia como aplicação cognitiva da Psicologia

2.3 - O Pedagogo Cientista: a Pedagogia Científica como projecto de emancipação.

3) Considerações em torno da noção de aplicação científica II: o educador como técnico instrumentado/o educador como técnico (in)formado/o educador como funcionário da emancipação.

#### 4ª UNIDADE TEMÁTICA

### A PEDAGOGIA EXPERIMENTAL E A IRRESISTÍVEL SEDUÇÃO PELOS MEIOS: DA QUALIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA À DESQUALIFICAÇÃO DOS PEDAGOGOS

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) A Pedagogia experimental ou o "regresso" da razão técnica

1.1 - A bipartição anunciada: o impossível "discurso" dos meios sem fins;

1.2 - A tripartição sonhada: pedagogia empírica, pedagogia experiencial e pedagogia experimental;

1.3 - Da unificação da Pedagogia à dispersão hierarquizada das Ciências do Pedagógico

1.4 - Quantificação e "desqualificação" no campo pedagógico

2) Os "défices" de cientificidade e o dualismo metodológico das ciências: interesse técnico e interesse prático

2.1 - Da "naturalização do humano" à "humanização do natural";

2.2 - A instrumentalidade e a instrumentalização no campo científico;

2.3 - O experimental e o experiencial: centralidade e marginalização da experiência.

3) Considerações em torno da noção de aplicação científica III: interesse prático, interesse técnico e interesse emancipatório.

## 2º MÓDULO

**"CENTROS E PERIFERIAS DA MODERNA CIENTIFICIDADE  
EDUCATIVA NUM CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO,  
CRESCIMENTO E CRISE DOS SISTEMAS EDUCATIVOS"**

As problemática integradas no segundo módulo de formação distribuem-se por três unidades temáticas incidindo sobre três discursos "científicos" sobre a educação particularmente sensíveis às perturbações no trabalho de purificação metodológica desenvolvido pelo projecto de construção de uma cientificidade positiva no campo da educação.

Dado que se pretende não só disponibilizar um conjunto de informações sobre o conteúdo e a estrutura destes "discursos científicos", como também contribuir para a produção de disposições que promovam a sua análise crítica, optou-se por abordar cada uma das unidades temáticas em duas sessões de 4 horas cada. Tal como foi referido para o módulo anterior cada uma destas sessões inicia-se com uma exposição da nossa parte (cerca de 1 hora) com base num conjunto de acetatos distribuídos previamente aos estudantes, a que se segue um debate, por vezes, estruturado em torno da discussão de um texto, se bem que na 1ª sessão de cada módulo se alongue o tempo distribuído para a exposição e na 2ª sessão o tempo destinado à discussão.

Para além de alguns dos eixos analíticos que estruturam as problemáticas abordadas no 1º Módulo, a saber:

1) relações entre os "discursos científicos" produzidos sobre a educação e os "discursos educativos" originários tanto do poder político como dos educadores;

2) discussão da noção de aplicação de saberes científicos e das "racionalidades" que a sustentam;

3) modelos de *cidade educativa* subjacentes aos projectos de cientifização do campo educativo;

procura-se dar uma ênfase particular às modalidades através das quais os discursos que se construíram na periferia da moderna cientificidade educativa reelaboraram as perturbações no trabalho de "purificação metodológica", referenciando-as aos seguintes eixos:

1) Relações entre os "discursos sábios" e "discursos profanos";

2) Relações entre matrizes teóricas e campo empíricos;

3) Relações entre práticas de investigação e práticas de intervenção.

## 1ª UNIDADE TEMÁTICA

O "DISCURSO PSICANALÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO": DA TERAPIA À  
CRÍTICADimensões analíticas privilegiadas

1) Considerações preliminares sobre o estatuto epistemológico da psicanálise: as concepções de FOUCAULT, ATLAN, HABERMAS, ALTHUSSER e POPPER

2) a Psicanálise como saber positivo "transposto" para o campo educativo: crónica de uma relação impossível

2.1 - "Moralismo" e "normatividade" na definição dos fins desejáveis da educação "psicanaliticamente esclarecida";

2.2 - A psicanálise das crianças, pedagogia psicanalítica e fundamentação psicanalítica da pedagogia;

2.3 - A Psicanálise e o "desenvolvimento afectivo da criança": dos saberes contextualizados `normatividade das leis;

2.4 - Situação analítica e situação pedagógica: para uma "naturalização" da modernidade educativa

3) A Psicanálise como saber técnico aplicado à educação: da "marginalidade" subversiva à ortopedia educativa

3.1) A família, a Escola, o Pai, o Professor, a Criança e o Aluno: da construção teórica à descontextualização institucional;

3.2) A orientação psico-terapêutica do "discurso psicanalítico em educação": "dispositivos de normalização" e despistagem da "anormalidade";

3.3) A Psicanálise, as "pedagogias compensatórias" e a meritocracia: do conflito intra-psíquico à harmonia pedagógica;

4) Considerações acerca do "destino sócio-pedagógico" dos saberes analíticos e do "destino epistemológico" da clínica analítica.

5) A Psicanálise como saber crítico da instituição educativa: da clínica à intervenção sócio-institucional

5.1) A Psicanálise como "ciência aplicada" ao campo pedagógico: da elucidação à denúncia;

5.2) Do conflito infrainstitucional ou psicofamiliar ao conflito suprainstitucional: da reabilitação da clínica à elucidação da mediação;

5.3) Análise e intervenção na sócio-psicanálise institucional: contributos para uma praxeologia da intervenção;

5.4) Trabalho biográfico e hermenêutica: observação e escuta na interpretação partilhada;

5.5) Da positividade do saber à investigação/acção: considerações em torno do "dispositivo analítico"

6) Considerações em torno da noção de aplicação científica IV: da racionalidade cognitivo-instrumental à acção comunicacional

## 2ª UNIDADE TEMÁTICA

### O "DISCURSO PSICOSSOCIOLOGICO SOBRE A EDUCAÇÃO": DA DINÂMICA DOS PEQUENOS GRUPOS À ANÁLISE INSTITUCIONAL

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) O estatuto epistemológico da psicossociologia ou as dificuldades de homogeneizar a "purificação" dos "objectos trânsfugas": da "purificação" do objecto à indeterminação das fronteiras

2) A experimentação social e a experimentação laboratorial no "discurso psicossociológico": a ambiguidade do estatuto metodológico do pequeno grupo

2.1) O pequeno grupo como campo de observação: a Psicologia Social;

2.2) O pequeno grupo como objecto de estudo e espaço de aprendizagem: Kurt LEWIN e a psicossociologia;

2.3) O pequeno grupo como instância de elucidação: o trabalho psicanalítico nos pequenos grupos;

2.4) O pequeno grupo como instância de intervenção institucional: a sócio-análise institucional.

3) Considerações acerca dos estatutos metodológicos dos "objectos híbridos": coincidências e descoincidências das teorias e das empirias.

4) Os "discursos psicossociológicos em educação":

4.1) Formalidades e informalidades na relação pedagógica: a aplicação cognitiva da psicossociologia à educação;

4.2) A "pedagogia de grupo": instrumentalização e aplicação instrumental da psicossociologia à educação;

4.3) Psicoterapia e Pedagogia Institucional: auto-gestão, burocracia e denúncia;

4.4) Sócio-análise e intervenção institucional: do "discurso da crítica" à crítica como "discurso".

5) Considerações em torno da noção de aplicação científica V: do dispositivo de análise ao dispositivo de intervenção.

3ª UNIDADE TEMÁTICA

O "DISCURSO SOCIOLOGICO SOBRE A EDUCAÇÃO": DO FUNCIONALISMO  
CRÍTICO À CIDADE EDUCATIVA

Dimensões analíticas privilegiadas

1) o "estadocentrismo" no "discurso sociológico sobre a educação":

1.1) O político como encarnação do social: os discursos da consagração e os discursos da denúncia;

1.2) A igualdade de oportunidades como ordem de justificação simples;

1.3) A "objectividade" e a crítica na Sociologia da Educação;

1.4) A construção sociológica da escola como miniaturização do Estado e a construção sociológica do aluno como miniaturização da família.

2) Globalização e crise do Estado no "discurso sociológico em educação":

2.1) A transestatização da acção educativa: a intensificação do tempo, a complexificação das ordens justificativas, a descoincidência das lógicas da acção....

2.2) A transnacionalização do(s) espaço(s) educativos: culturas nacionais e interculturalismo, o estado do local e o Estado Local...

2.3) A trans-educação no campo educativo: centralidade do campo pedagógico e marginalização dos pedagogos, o desenvolvimento do envolvimento, a centralidade das margens...

3) O "regresso das velhas problemáticas" e a perturbação das dicotomias:

3.1 - "O desvio linguístico" da sociologia: a etnometodologia, a sociologia das representações sociais e a sociologia da cognição;

3.2 - O "sábio" e o "profano" no discurso sociológico: a ruptura, a subordinação e a "tradução"

3.3 - Da justificação simples à justificação compósita: da "narrativa sociológica" às "narrativas" no "discursos do sociólogo".

4) A Sociologia da Escola e a Sociologia do Ofício do Aluno: o enredo como estilo de reescrita e de argumentação sociológica.

### 3º MÓDULO

#### OS FACTOS CONTROVERSOS E A CONTROVÉRSIA NOS FACTOS: CONTRIBUTOS PARA UMA RECIENTIFIZAÇÃO DO CAMPO EDUCATIVO

Este último módulo de formação integra quatro unidades temáticas, três das quais abordam problemáticas cuja escolha é definida em função dos temas de dissertação dos estudantes ou em função da sua actualidade política ou científica.

A escolha destes problemas obedece, no entanto, a critérios derivados das determinantes específicas da cadeira de *Análise Crítica das Teorias em Educação*. Procura-se, com efeito, que eles permitam ilustrar a multiplicação dos objectos híbridos no campo educativo e a impossibilidade de "trabalhar" com estes objectos recorrendo aos procedimentos de "purificação metodológica" desenvolvidos pela moderna cientificidade educativa. Pretende-se, deste modo, retomar as problemáticas abordadas no 2º Módulo de Formação de forma a aprofundarmos algumas das tendências que podem anunciar os desafios centrais da recientificação do campo educativo sintetizados da 4ª Unidade Temática deste Módulo de Formação.

Poder-se-ia, portanto, afirmar que as problemáticas integradas neste 4º Módulo de Formação serão desenvolvidas em torno de alguns dos eixos analíticos já referenciados no 1º e 2º Módulos de Formação, atribuindo-se uma importância acrescida aos seguintes:

1) relações entre os "discursos científicos" produzidos sobre a educação e os "discursos educativos" originários tanto do poder político como dos educadores;

2) Relações entre os "discursos sábios" e "discursos profanos";

3) Relações entre matrizes teóricas e campo empíricos;

4) Relações entre práticas de investigação e práticas de intervenção.

A abordagem em torno destes eixos de referência estrutura-se em torno de um conjunto de preocupações, dentre as quais interessa realçar aquelas que se prendem com:

- o desenvolvimento de uma multireferencialidade interpelativa construída na gestão da articulação das descoincidências entre objectos empíricos e matrizes disciplinares;

- o aprofundamento de uma mestiçagem epistemológica que permita redefinir as ambiguidades constituintes da cientificidade em educação, já não as encarando como "défices de cientificidade" mas como vantagem epistemológica acrescida;

- a possibilidade de repensar as dicotomias inscritas nestas ambiguidades como complementaridades contraditórias e não como sistema estruturado de oposições.

Prevê-se que destinar uma sessão de 4 horas a cada unidade temática, obedecendo a sua estruturação a uma lógica semelhante à que tinha sido desenvolvida nos restantes módulos de formação, a saber: cada uma destas sessões inicia-se com uma exposição da nossa parte (cerca de 1 hora) com base num conjunto de acetatos distribuídos previamente aos estudantes, a que se segue um debate, por vezes, estruturado em torno da discussão de um texto.

Pelos motivos atrás expostos, quer as problemáticas integradas nas unidades temáticas quer as dimensões analíticas privilegiadas para a sua abordagem, constituem apenas uma ilustração de um possível desenvolvimento deste módulo de formação.

## 1ª UNIDADE TEMÁTICA

### EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA MEDIAÇÃO

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) A produção sócio-histórica das relações entre formação e trabalho: a formação enquanto instância de "socialização profissional" e como mecanismo de regulação social

1.1 - A complexidade tecnológica dos contextos de trabalho e a complexidade tecnológica das qualificações dos postos de trabalho: a necessidade de uma distinção analítica;

1.2 - "Qualificação" dos postos de trabalho, "qualificação" dos trabalhadores e estrutura dos empregos: da descoincidência articulada à desarticulação da descoincidência;

1.3 - Formação e Trabalho: crónica de uma relação infeliz;

1.4 - Trabalho e Cidadania: a formação como instância de construção de uma *cidade laboral*.

2) A organização sócio-técnica do trabalho: as dimensões produtivas e cognitivas do exercício do trabalho

2.1 - A "qualidade" como instrumento de gestão do incerto e de produção de uma nova ética do trabalho

2.2 - Organizações qualificantes: os novos desafios à formação

3 - Dispositivos e sistemas de formação: pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da investigação e da intervenção.

## 2ª UNIDADE TEMÁTICA

### DA CIDADE QUALIFICADA À CIDADE QUALIFICANTE: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA PARTILHA

#### Dimensões analíticas privilegiadas

1) Breves considerações sobre a invenção social da qualidade em educação: sistemas qualificados e sistemas qualificantes.

2) A abordagem tecnicista da qualidade, o mundo industrial e a *polis* educativa:

2.1 - Do Estado Educador ao Estado Avaliador: o controlo da qualidade, as "escolas de excelência" e o mercado escolar;

2.2 - Justiça e justeza nos sistemas educativos qualificados: da igualdade de oportunidades à eficácia educativa;

2.3 - A cientificidade educativa: da qualificação da educação à desqualificação dos educadores;

2.4 - "Saberes teóricos", "saberes tecnológicos" e "saberes práticos" em educação: regulação crítica e subordinação funcional.

3) As qualidades da *polis* educativa qualificante:

3.1 - Justiça(s) e justificações no campo educativo: da lógica do mercado ao princípio da comunidade;

3.2 - Autonomia e dependências da acção educativa: o reforço das dependências como exercício da autonomia;

3.3 - Para uma "cientifização" da formação qualificante: a investigação entre a positividade e a crítica;

3.4 - Para uma organização qualificante da *polis* educativa: da articulação funcional à "desadaptação" da crítica.

### 3ª UNIDADE TEMÁTICA

#### A DINÂMICA DA FORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE ADULTOS: CONTRIBUTOS PARA UMA EPISTEMOLOGIA DA ESCUTA

##### Dimensões analíticas privilegiadas

1) A crise dos modelos de escolarização na formação de adultos:

1.1 - Crise do taylorismo e das concepções essencialistas de formação e de qualificação;

1.2 - O Trabalho, a Formação e a reconfiguração das suas independências

1.3 - O formal e o informal na formação: da subordinação funcional à interdeterminação;

1.4 - Formação e Investigação: da aproximação institucional à acção comunicacional;

1.5 - A crise da Ciência e a Ciência da crise.

2) Do sistema à dinâmica da formatividade

2.1 - O "mosaico" cultural e a auto-didaxia;

2.2 - Experiência e Saber no campo da formação: da acumulação à recomposição;

2.3 - A necessidade de repensar as necessidades: da formação centrada nas carências à formação ocupada com as experiências;

2.4 - Das narrativas de formação à formação das narrativas: para uma formação (n)da multi-temporalidade;

3) Dispositivos e situações de formação

3.1 - O dispositivos de formação e o trabalho dos formadores;

3.2 - Da "neutralidade" activa à implicação simbólica;

3.3 - "Interioridades", "exteriorizações" e trabalho de formação;

3.4 - Dispositivos e disposições formativas: para uma praxeologia da "formação mutuante".

4) Da Observação à Escuta no campo da formação.

#### 4ª UNIDADE TEMÁTICA

### CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EPISTEMOLOGIA DA CONTROVÉRSIA: NOVOS OBJECTOS E NOVAS PROBLEMÁTICAS NO CAMPO EDUCATIVO

#### Dimensões analíticas privilegiadas

As dimensões analíticas privilegiadas nesta unidade temática incidem nos domínio onde é particularmente urgente repensar a cientificidade em educação. Reteremos, por isso, os seguintes domínio de reflexão:

1) Repartição metodológica dos objectos e recientificação reticular do campo educativo.

A importância da reflexão neste domínio deriva do facto de se pensar ser urgente pensar as relações entre as disciplinaridades educativas como uma rede de interpelações e não como hierarquia epistemológica ou cooperação de saberes que raramente se interceptam. Será posta em realce a tendência para a "transgressão" das fronteiras e dos pontos de vista disciplinares resultantes da proliferação de objectos híbridos e da consequente instabilização dos espaços e objectos estandardizados onde a coexistência de pontos de vista (disciplinares) não implicava a diluição das fronteiras e dos territórios empíricos, para salientar os contornos de uma multireferencialidade interpelante que se constrói na gestão da das descoincidências entre matrizes disciplinares e empirias.

2) A centralidade das margens da moderna cientificidade educativa.

Apesar de não ter sido consumada, esta cientificidade reticular ou esta multireferencialidade interpelante foi anunciada nos discursos periféricos da moderna cientificidade educativa. Interessa, por isso, recriar estas periferias atribuindo-lhes uma centralidade reflexiva e valorizando sobretudo o seu gosto de trabalhar nas

margens, nas instabilidades, nos espaços impuros e nos tempos profanadores dos templos disciplinares. A mestiçagem epistemológica como dimensão estruturadora da cientificidade reticular, subentende a reinvenção do gosto pelo risco e, por isso, a regeneração das margens e das instabilidades da moderna cientificidade educativa.

### 3) A recriação do princípio da narrativa

A moderna cientificidade educativa construiu-se sob o domínio tutelar das "tecnologias do olhar". A factualidade e a objectividade estão intimamente ligadas a esta "naturalização" do olhar como instrumento exclusivo de acesso à verdade; o observador e o observado pertencem a mundos diferentes e só o primeiro tem legitimidade de narrar o segundo já que só ele é capaz de produzir um olhar legítimo. A reinserção do princípio da narrativa no campo científico de onde ele nunca esteve ausente, é um imperativo de uma recientificação que procure situar quer o sujeito quer o objecto no mundo da *polis*. No campo educativo cuja factualidade é construída nas narrações - os factos educativos não se limitam a narrarem-se mas constroem-se nestas narrativas e incorporam as narrativas que são produzidas sobre eles - a cientificidade tem de se pensar como mediação "discursiva", como intertextualidade construída num espaço dia-lógico estruturado pelas práticas de "tradução".

### 4) Pensar as dicotomias produzidas na purificação metodológica das ambiguidades constituintes, não como oposições mas como complementaridades contraditórias.

Trata-se de reconhecer nas ambiguidades constituintes da cientificidade em educação uma vantagem epistemológica acrescida.

A crise do Estado-Nação foi responsável pela multiplicação de objectos que não se inscrevem na dicotomia indivíduo / sociedade, mas que são e não são simultaneamente indivíduo e sociedade.

A diluição da distinção entre educativo e não-educativo foi acompanhada pela instabilização da dicotomia entre desenvolvimento e adultez e pelo questionamento de uma temporalidade onde a distribuição sequenciada do tempo se confundia com a atribuição de uma ordem causal sequenciada. Interessa aprofundar esta instabilização inserindo-a numa multitemporalidade que contribui decisivamente para a reabilitação dos tempos turbulentos, dos tempos intensos e dos acontecimentos.

A diluição da distinção entre factos e opiniões que é também uma consequência da crise da positividade e da normatividade na ciência, é particularmente intensa no campo educativo. Interessa aprofundá-la e inseri-la numa acção comunicacional desenvolvida num espaço polifónico, propenso ao desenvolvimento de práticas de tradução que, embora, possam contribuir para o reconhecimento dos limites dos "pontos de vista" não se insinuam como o espaço dos pontos de vista, mas afirmam-se como uma competência inserida numa "gramática da interpelação".

É também nesta gramática da interpelação que interessa aprofundar a diluição da dicotomia sujeito /objecto.

## BIBLIOGRAFIA

Para não duplicarmos as referências bibliográficas, optamos por não separar a bibliografia utilizada neste Relatório daquela que é indicada no desenvolvimento da cadeira. Assinalámos, no entanto, com um \* as referências bibliográficas que são aconselhadas aos estudantes.

\*AECSE (1984). *Sciences Anthropo-sociales, Sciences de l'éducation*. Paris: AECSE.

\*AECSE (1990). *L'Établissement. Politique nationale ou stratégie local?*. Paris: AECSE.

\*AFIRSE (1992). *Le Temps en éducation et en formation. Actes de colloques internationaux francophones*, 4. Lyon: AFIRSE.

\*AGRA, Cândido (1986). *Science, Maladie Mentale et Dispositifs de l'Enfance, Du paradigme biologique au paradigme systemique*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

ALALUF, Matéo (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles: Université de Bruxelles. 1986.

\*ALALUF, Matéo (1993). *Formation Professionnelle et Emploi: transformation des acteurs et effects de structurés*. Bruxelles

ALINSKY, Saul (1971, trad, 1976). *Manuel de l'animateur social, una action diercte non violente*. Paris: Ed. du Seuil.

\*ALTHUSSER, Louis (1993). *Écrits sur la psychanalyse, Freud et Lacan*. Paris: STOCK/IMEC.

\*ANSART, Pierre (1990). *Les Sociologies contemporaines*. Pari: Ed. du Seuil

APPLE, M. (1983). "Work, Class an Teaching". In. Barton, L; Meighan, R. e Walker S. (eds). *Schooling, Ideology and Curriculum*. Lewes: Falmer Press

ARCHER, M., (1990). *Theory, Culture and Post-Industrial Society*. In *Theory, Culture & Society*, vol. 7.

\*ARDOINO, Jacques (1980). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, Jacques (1980). *Education et Relations: intrduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthier-Villars

\*ARDOINO, Jacques (1980). *L'intervention: imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire*. In: ARDOINO e al. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.

\*ARDOINO, Jacques (1988). *Vers la multiréférencialité*. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck

ARDOINO, Jacques (1989). *De la Clinique*. Réseaux n°55-56-57. Mons: CIEPHUM.

ARDOINO, Jacques (1994). *Le Management et les discours sur l'entreprise post-moderne*. Formation Permanente, n°27.

ARDOINO, Jacques. (1994). *Editorial*. Pratiques de Formation n°28- Octobre 1994.

ARDOINO, Jacques & al. (1975). *Psychologie Sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris: Epi

\*ARDOINO, Jacques & al., (1980). *L'intervention Institutionnelle*. Paris, Payot.

ARDOINO, Jacques & BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: MATRICE-ANDSHA.

\*ARDOINO, Jacques & LOURAU, René (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.

ARIÈS, Philipe (1973) . *L' Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil

ARIP (s. d.) . *Pedagogia e Psicologia dos Grupos*. Lisboa: Livros Horizonte

\*ASSOUN P.-L. (1992). *La passion d'apprendre ou l'inconscient auto-didacte*. Pratiques de Formation n° 23.

\*ATLAN, Henri (1994). *Com Razão ou Sem Ela, Inter crítica da Ciência e do Mito*. Lisboa: Instituto Piaget.

AUBERT, Nicole, GAULEJAC, Vicent de (1991). *Le coût de l'excelence*. Paris: Ed. du Seuil

AVANZINI, Guy (1987) . *Introduction Aux Sciences de l'Éducation*. Paris: Privat

AVANZINI, Guy (1996). *L'Éducation des Adultes*. Paris: Anthropos.

\*AVANZINI, Guy (dir) (1994). *Sciences de l'éducation: regards multiples*. Berne: Peter Lang S.A..

\*BAÏETTO, Marie-Claude (1982) *Le désir d'enseigner*. Paris: Éd. ESF.

\*BALL, S., (1989). *La Micropolítica de la Escuela - hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.

BALL, Stephen (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

\*BALL, Stephen (com.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Ed. Morata.

BALLION, R. (1990). L'évaluation externe de l'établissement par le choix des familles. In: AECSE (1990). *L'Établissement. Politique nationale ou stratégie local?*. Paris: AECSE.

BALLION, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.

\*BALLION, R. (1994). *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette.

\*BARBIER, Jean Marie.(1992). *La recherche de nouvelles formes de participation par e dans les situations de travail*. In: Education Permanente, 112.

BARBIER, Jean Marie e LESNE, Marcel (1977). *L'analyse de besoins en formation*. s.l.: Robert Janze

\*BARBIER, René (1977, reed. 1985). *A Pesquisa-acção na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

BARBIER, René (1978). *La Recherche-Action institutionnelle*. POUR n°62-63.

\*BARBIER, René (1983). *La Recherche-Action existentielle*. POUR n°88.

BARBIER, René (1988). Imaginaire et transversalité. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck

\*BARBIER, René (1994). *Le retour du "sensible" en sciences humaines*. Pratiques de Formation n°28— Octobre 1994

BARROSO, João (1992). Entre a Reforma Curricular e a Reforma da Gestão. A Emergência do Estabelecimento de Ensino, in: *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, Actas do II Colóquio da Secção Portuguesa da AIP ELF, Lisboa, AIP ELF.

BARROSO, João (1995) *Os Liceus . Organização Pedagógica e Administração. (1836- 1960).* - Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian /JNICIT

\*BARROSO, João (org) (1996). *O Estudo da Escola.* Porto: Porto Editora.

BARROSO, João e SJORSLEV, S., (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia,* Lisboa, GEP.

\*BAUDOUIN, J. M.; JOSSO, C. (org) (1993). *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes.* Genève:Université de Genève.

BAUDOUX, C., (1990). *Typologie des Analyses de la Culture des Établissements.* Revue Française de Pédagogie, n° 92.

BEILLEROT, Jacky (1983). *Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie.* Revue Française de Pédagogie n°64.

\*BEILLEROT, Jacky & al. (1989). *Savoir et rapport au savoir.* Paris: Ed. Universitaires.

BEILLEROT, Jacky (s.d). *A Sociedade Pedagógica .* Porto: Rés-Editora. p.36

BEL, Maiten (1986) . *La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française.* In: TANGUY, Lucie (org) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France.* Paris: La Documentation Française

\*BELISLE, C. e SCHIELE, B., (dir.)(1984). *Les Savoirs dans les Pratiques Quotidiennes - recherche sur les représentations.* Paris: CNRS.

\*BENAVENTE, Ana (1992). *As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas.* In: *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas.* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BERGER, P.L.& KELLNER H. (1981, trad. 1985). *La Reinterpretación de la Sociología.* Madrid: ESPASA-CALPE.

BERGER, Guy (1990). *Synthese des Travaux.* In: AECSE (1990). *L'Établissement. Politique nationale ou stratégie local?.* Paris: AECSE.

BERGER, Guy (1991). *A experiência pessoal e profissional na certificação dos saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global.* In: *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional".* Porto: GETAP.

\*BERGER, Guy (1992). *A investigação em educação: Modelos sócio-pedagógicos e inserção institucional .* Revista de

Psicologia e de Ciências da Educação n°3-4. Porto: Faculdade de  
 •Psicologia e de Ciências da Educação.

BERNOUX, Philippe (1985). *La sociologie des organisations, initiation*. Paris: Éd. du Seuil.

BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et controle sociale*. Paris: Ed. Minuit.

BERTHELOT, J-M (1985). *Compétences et Savoirs: l'intérêt des études sur l'agriculture*. Formation-Emploi, 12.

BERTHIER, P. (org) (1996). *L'ethnographie de l'école, colloque critique*. Paris: Anthropos

\*BERTRAND M. & DORAY B. (1989). *Psychanalyse et sciences sociales*. Paris: La Découverte.

\*BIGEAULT, Jean Pierre; TERRIER, Gilbert (1978) *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: PUF.

BILLARD, Isabelle (1993). *Le travail: un concept inachevé*. Éducation Permanente n°116.

BINET, A (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.

BÖHN, W. e SOËTARD, M. (1988). *L'évolution de la pensée pédagogique allemand (RFA) depuis les années soixante*. Revue Française de Pédagogie n°84.

\*BOILLOT, Hervé e LE DU, Michel (1993). *La pédagogie du vide, Critique du discours pédagogique contemporain*. Paris: PUF.

BOLTANSKY, Luc (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Ed. Minuit.

\*BOLTANSKY, Luc; THÉVENOT, Laurent (1991). *De la Justification, les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

BOURDIEU, Pierre (1967), *Systèmes d'enseignement e systèmes de pensée*. Révue Internationale des Sciences Sociales, XIX.

BOURDIEU, Pierre (1979). *Le Sens pratique*. Paris: Ed. Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: les Editions Minuit

\*BOURDIEU, Pierre (1987), *Chose dites*, Paris, Minuit.



BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1970). *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Ed. Minit

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc (1975). *Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction*. Actes de Recherche en Sciences Sociales. (2).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C.; SAINT-MARTIN, M. (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: MOUTON.

\*BOURDIEU, Pierre & al. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

BOURDONCLE, R., et LOURVET, A., (Éd.) (1991). *Les tendances Nouvelles dans la Formation des Enseignants : Stratégies Françaises et Expériences Étrangères*. Paris: INRP.

\*BOUTINET, J. P., (Dir.) (1989). *Du Discours à l'Action*, Paris, Harmattan.

BOUVERESSE-QUILLIOT, René e QUILLIOT, Roland (1991). *Les Critiques de la Psychanalyse*. Paris: PUF.

BOYER, E. L. (1983). *High School: a report on secondary education in America*. Nova Iorque: Harper and Row.

\*BOYER, Robert (1987). *La flexibilité du travail en Europe*. Paris: Ed. La Découverte.

\*BRELET-FOULARD, Françoise (1993). *Psychologie Clinique*. In: FILLoux, J.-C. e MAISONNEUVE, J. (1993). *Anthologie des Sciences de l'Homme. 2. L'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod.

\*BRIAND, J. P., et CHAPOUILLE, J.-M., (1993). *L'Institution Scolaire et la Scolarisation: une perspective d'ensemble*. *Revue Française de Sociologie*, Jan-Mars, 1993, XXXIV - 1.

BROWN, Daniel J. (1990). *Decentralization and School-based Managment*. London: The Falmer Press.

BURSWELL C. (1980). *Pedagogic change and social change*. *British Journal of Sociology of Education* n°1

CABAUD, M. (1984). *Imaginaire, formation et incarcération*. *Pratiques de Formation* n°8.

\*CALLON, M. (dir.) (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris: Ed. La Découverte.

CANÁRIO, Rui ((1992). *Da lógica da reforma à lógica da inovação* In: *A Reforma curricular em Portugal e nos Países da*

Comunidade Europeia. Actas do II Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF. Lisboa: AIPELF

CANÁRIO, Rui (1993). *O professor como produtor de inovações*. Colóquio Educação e Sociedade, 4.

\*CANÁRIO, Rui (1996). Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

\*CANDEIAS, A. (1995). Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, A., NÓVOA, A. e FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: EDUCA.

CANDEIAS, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, A., NÓVOA, A. e FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: EDUCA.

CANDEIAS, A., NÓVOA, A. e FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: EDUCA.

CANGUILHEM, G. (1991). O objecto da história das ciências. In: CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

\*CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

\*CASTEL, Robert (1981). *Le Psychanalyse: l'ordre psychanalytique et le pouvoir*. Paris: Flammarion.

CASTEL, Robert (1991). *La gestion des risques*. Paris: Éd. Minuit.

CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

CASTORIADIS, Cornelius (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Ed. du Seuil.

\*CASTORIADIS, Cornelius (1986). *Domaines de l'Homme, Les carrefours du labyrinthe (t. I e t.II)*. Paris: Ed. du Seuil.

CFDT (1977). *Les dégâts du progrès. Les travailleurs face au changement technique*. Paris: Éditions du Seuil.

\*CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.

CHARLOT, Bernard (1989). *1959-1989: Les mutations du discours éducatif*. Éducation Permanente, n°98.

CHARLOT, Bernard (1993). *L'alternance: formes traditionnelles et logiques nouvelles*. Éducation Permanente n°115.

\*CHARLOT, Bernard (coord) (1994). *L'école et le territoire. nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin

\*CHARLOT, Bernard (1995). *Les Sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris: ESF.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et Savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: A. Colin.

\*CICOUREL, Aaron (1979). *La Sociologie cognitive*. Paris: PUF.

CICOUREL, Aaron (1994). *La connaissance distribuée dans le diagnostique médical*. Sociologie du travail n° XXXVI/94. Travail et cognition. Paris: Dunod p.427-449

\*CIFALI, M. (1982). *Freud pédagogue*. Paris: Inter Editions

CIFALI, M. (1992). *La dignité d'un métier*. Pratiques de Formation n° 23 - Juin 1992.

COLEMAN, James (1968). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Harvard Educational Review, 38, 1, 7-22

\*Collège de France/Pierre Bourdieu (1987). *Propostas para o Ensino do futuro*. Cadernos de Ciências Sociais n°5

COQ, Guy (1990). *Y a-t-il sens à parler d'une vie démocratique dans l'établissement*. In: AECSE (1990). *L'Établissement. Politique nationale ou stratégie local?* Paris: AECSE.

\*CONEIN, B.; QUÉRÉ, L. & al. (1985). *Décrire: un impératif. Description, explication, interprétation en sciences sociales*. Paris: EPHES.

CORREIA, José (1992). *Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade*. Documento policopiado.

CORREIA, José Alberto (1990). *Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação*. In: *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

CORREIA, José Alberto (1991). *Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores*. In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

CORREIA, José Alberto (1993). *Formatividade e profissionalidade docentes: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores*. O Professor n°32.

CORREIA, José Alberto (1993). *Relatório da Disciplina de "Métodos de Investigação em Educação"*. Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP.

\*CORREIA, José Alberto (1994). *A Educação em Portugal no Limiar do Séc. XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro*. Educação, Sociedade e Culturas, n°2.

\*CORREIA, José Alberto (1995). *O Método auto-biográfico em contexto prisional*. O Professor n°46.

CORREIA, José Alberto (1995). *Para uma política educativa qualificante: a investigação educacional entre a positividade e a crítica*. Documento policopiado.

\*CORREIA, José Alberto (1996). *As Ciências da Educação entre a marginalidade e a imprescindibilidade*. Documento policopiado.

CORREIA, José Alberto (1996). *Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In: *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE PORTUGUESA/ FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.

\*CORREIA, José Alberto (1996). *Os "lugares comuns" na formação contínua de professores*. O Professor n°50.

CORREIA, José Alberto (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta

\*CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. (1994). *Contributos para a Produção de uma Epistemologia das Práticas Formativas: Análise de uma Intervenção no Domínio da Saúde Comunitária*. In: *Educação de Adultos em Portugal, Situação e Perspectivas (actas)*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CORREIA, José Alberto e STOER Stephen R.. (1995). *Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica*. In: *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen R..(1993). *A Ideologia da Modernização e o Sistema Educativo*. Cadernos de Ciências Sociais, n°12-13.

COULON, Alain (1978). *La Psychothérapie institutionnelle*. POUR n°62-63.

\*COULON, Alain (1993). *Ethnométhodologie et Education*, Paris, PUF.

\*COUSIN, Olivier (1993). *L' "effet d'établissement" dans les collèges et les lycées*. Revue Française de Sociologie, n°3

\*CRAHAY, M. (éd) (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

D' IRIBARNE, Alain (1989). *La Compétitivité, Défi social, enjeu éducatif*. s. l.: Presses du CNRS.

DALIN, P. ; RUST, V. (1993). *Can Schools Learn?*. Windsor: NFER-Nelson.

DE BANDT, J; DEJOURS, Ch. & DUBAR, Cl. (1995). *La France, malade du travail*. Paris: Bayard.

DEJOURS, Christophe (1994). *Intelligence Pratique et Sagesse Pratique: deux Dimensions Méconnues du Travail Réel*. Éducation Permanente, n° 116.

\*DELCOURT, J. (1984). *Vers une Nouvelle Sociologie de l'Éducation*. Recherche Sociologique, XV, n°1.

DELEUZE G. e GUATARI F. (1972). *L'anti-OEdipe capitalisme et schizophrénie*. Paris: Minuit.

DEMAILLY, L., (1991). *Le Collège: Crise, Mythes et Métiers*. Lille: PUL.

D'EPINEY R. e CANÁRIO, R. (Org) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

DEROUET, Jean-Louis (1987). *Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique*. Revue Française de Pédagogie n°78.

DEROUET, Jean-Louis (1990). *L'évaluation des établissements scolaires dans un contexte de renégociation des équivalences nationales*. In: AECSE (1990). *L'Établissement. Politique nationale ou stratégie local?*. Paris: AECSE.

\*DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Ed. Métailié.

\*DEROUET, Jean-Louis (1996). *O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França*. In: BARROSO, João (org) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

DEROUET-BESSON M.C. (1984). *L'école et son espace, essai critique de bibliographie internationale, 1972-1982*. Paris: INRP.

\*DESROSIERES, A. (1993). *La politique des grands nombres*. Paris: La Découverte.

DEVREUX, Georges (1977). *La psychanalyse, instrument d'enquête ethnologique: données de fait et implications théoriques Essais d'etnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard.

\*DEVREUX, Georges (1980). *De l'Angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.

\*DOBOST, Jean e LÉVY A. (1980). *L'analyse sociale*. In: ARDOINO e al. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.

DODIER, Nicolas (1993). *L'Expertise médicale, Essai de sociologie sur l'exercice du jugement*. Paris: Métaillé.

\*DOISE, Willen (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

DOMINICÉ, Pierre (1990). *L' Histoire de Vie comme processus de Formation*. Paris: Édition L'Harmattan.

DORAY, Pierre, DUBAR, Claude (1990). *Les mutations des années soixante em matière de formation post scolaire en France et au Québec*. Education Permanente n° 103.

DORON, Roland (1993). *Psychanalyse*. In: FILLOUX, J.-C. e MAISONNEUVE, J. (1993). *Anthologie des Sciences de l'Homme*. 2. *L'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod.

DUBAR, Claude (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Éd. Sociales.

\*DUBAR, Claude (1983). *La Formation Continue en France et ses sociologues*. Education Permaente n°68.

\*DUBAR, Claude (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: Ed. La Decouverte.

DUBAR, Claude (1990). *L'enjeu des expériences de formation inovante en entreprise: un processus de socialisation professionnelle*. Éducation Permanente n°104.

\*DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

DUBAR, Claude (1992). *Socialisation professionnelle et formes identitaires*. *Revue Française de Sociologie*, n°XXIII-4.

DUBAR, Claude (1996). *Formation, Travail et Identités Professionnelles*. In: *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE PORTUGUESA/ FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.

\*DUBAR, Claude (1996). *La socialisation: paradigmes, méthodes et implications théoriques*. In: *Formation et socialisation au travail*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A..

DUBAR, Claude & al. (1981). *Besoins de formation continue et crise économique*. Lille: PUL.

DUBET, F. (1987). *La Galère. Jeunes en survie*. Paris: Fayard.

DUBET, F. (1991). *Les lycées*. Paris: Ed. du Seuil.

DUBET, F. (1992). *Comment devient-on ouvrier*. Autrement, Ouvrier, ouvrières, jan.92.

\*DUBET, F. (1994), *La Sociologie de l'expérience*, Paris: PUF.

\*DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Ed. du Seuil.

\*DUBOST, Jean (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris: PUF.

DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordas

DURKHEIM, Emile (1969). *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris: PUF.

DURKHEIM, Emile (1977). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

\*EHESS (1985). *Arguments ethnométhodologiques*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

\*ENRIQUEZ, Eugène (1977). *Interrogation ou paranoïa: enjeu de l'intervention sociopsychologique*. Sociologie et Sociétés, vol. 9, n°2.

ENRIQUEZ, Eugène (1983). *De la Horde à l'État*, Paris: Gallimard.

\*ENRIQUEZ, Eugène (1985). *L'approche psychologique: explication, implication, interprétation*. In: BOUTINET, J. P., (Dir.) (1989). *Du Discours à l'Action*, Paris, Harmattan.

ENRIQUEZ, Eugène (1990), *Autorité et pouvoir dans l'établissements d'enseignement, in l'Établissement, - politique nationale ou stratégie locale? - Actas de Colóquio, AECSE, Paris.*

ESTEVEZ, António (1988). *Transition au Travail: elements d'analyse et perspectives*. In: *La sociologie et nouveaux défis de la modernization*. Porto: Faculdade de Letras.

\*ESTRELA, Albano (1982). *Pedagogia ou Ciências da Educação*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV-1982

\*FABRE, Michel (1993). *Penser la Formation*. Paris: PUF.

FERNANDES, Rogério (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

FERRAROTTI, Franco (1979). *Sur l'autonomie de la méthode biographique*. Paris: PAYOT.

\*FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie*. Paris: KLINCKSIECK.

FERRY, Giles (1970). *La Pratique du Travail en Groupe*. Paris: Dunod.

\*FERRY, Giles (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

FEYERABEND, Paul (1979, reed. 1988). *Contre la méthode*. Paris: Ed. du Seuil.

\*FEYERABEND, Paul (1987 reed. 1989). *Adieu la Raison*. Paris: Ed. du Seuil.

FILLOUX, J. (1974). *Du Contrat Pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris: Dunod.

\*FILLOUX, J. (1983). *Clinique et pédagogie*. Revue Française de Pédagogie n° 64.

FILLOUX, J. (1992). *La psychanalyse peut-elle contribuer à la formation des enseignants?*. Pratiques de Formation n° 23.

\*FILLOUX, J.-C. (1987). *Psychanalyse et Pédagogie ou: la prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique*. Revue Française de Pédagogie n°81.

\*FILLOUX, J.-C. (1993). *Sciences de l'éducation*. In: FILLOUX, J.-C. e MAISONNEUVE, J. (1993). *Anthologie des Sciences de l'Homme. 2. L'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod.

FILLOUX, J.-C. e MAISONNEUVE, J. (1991). *Anthologie des Sciences de l'Homme. 1. Des précurseurs aux fondateurs*. Paris: Dunod.

FILLOUX, J.-C. e MAISONNEUVE, J. (1993). *Anthologie des Sciences de l'Homme. 2. L'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod.

\*FINGER, Matthias (1983). *Biographie et herméneutique, les aspects de la "Méthode biographique"*. Montréal: FEP.

FONVIEILLE, R. (1988). *Éléments pour une histoire de la pédagogie institutionnelle*. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck

\*FORQUIN, Jean Claude (1983). *La Nouvelle Sociologie de l'Éducation en Grande Bertagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)*. Revue Française de Pédagogie n°63.

FORQUIN, Jean Claude (1989). *La philosophie de l'éducation en Grande Bertagne: orientations et principaux apports depuis 1960*. Revue Française de Pédagogie n°89.

\*FOUCAULT, Michel (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Fayard

\*FOUCAULT, Michel (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

\*FOUCAULT, Michel (1981). *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (1981). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.

FREUD, Sigemund (1962). *Cinq psychanalyses*. Paris: PUF.

FREUD, Sigemund (1962). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: PAYOT.

\*FREUD, Sigemund (1971). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris: PAYOT.

FREUD, Sigemund (1971). *Malaise de la civilisation*. Paris: PUF.

\*FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris: Ed. du Seuil.

GALLANTE, O. (1988). *Représentation du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elboeuf*. Sociologie du Travail, XXX, n°3.

GALLANTE, O. (1991). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: A. Colin.

GARUSO, Igor A. (1961). *La psychanalyse est-elle sociale?*. Esprit n°3, Março 1961.

GENARD, Jean-louis (1992). *Sociologie de l'Étique*. Paris: L'Hamattan.

\*GIDDENS, Anthony (1990, reed. 1995). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

\*GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras.: Celta Editora.

\*GILLET, Pierre (1987). *Pour une Pédagogique ou l'enseignant-pratique*. Paris: PUF.

\*GIROUX, Henry (1983). *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez Editora.

\*GODELIER, Maurice (1982). *Les Sciences de l'Homme et la Société en France*. Paris: Documentation Française.

GOFFMAN, Erwin (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Ed. Minuit.

GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES, Rogério e GRÁCIO, Rui (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte

\*GORZ, André (1988). *Mátamorphoses du travail, Quête du sens*. Paris: Ed. Galilée.

\*GORZ, André (1991). *Capitalisme, Socialisme, Écologie*. (s.l.): Ed. Galilée.

\*GRÁCIO, Rui (1981). *Perspectivas futuras*. In: *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, Rui (1988). "História da Realidade Educativa Recente em Portugal: Problemas de Investigação". In *1º Encontro de História da Educação em Portugal (Comunicações)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

\*GRÁCIO, Rui (1991). *Das Ciências da Educação em Portugal: um Testemunho. Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 13-21

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação I, antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte. 1982.

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação II, antologia, A construção social da práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte. 1982.

GREEN, André (1995). *La causalité Psychique, entre nature et culture*. Paris: Ed. Odile Jacob

GUATTARI, Félix (1972). *Psychanalyse et transversalité*. Paris: Maspéro.

\*GUATTARI, Félix (1980). *Entretien*. In: ARDOINO e al. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot

GUIGOU, Jacques (1987). *La Cité des Ego*. Grenoble: Ed. De l'Impliqué.

\*GUILLAIN, André (1990). *La Psychologie de l'Education: 1870-1913. Politiques Educatives et Stratégies d'Intervention*. European Journal of Psychology of Education, Vol V, n°1.

GUILLAUME, Marc (dir.) (1986) . *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Ed. La Découverte.

\*HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard

HABERMAS, Jürgen (1978). *Raison et légitimité: problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot.

HABERMAS, Jürgen (1985, trad. 1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

\*HABERMAS, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: PUF.

\*HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Theorie de l'agir communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.

HAMELINE, Daniel (1971). *Du savoir et des hommes*. Paris: Gauthier-Villars.

HAMELINE, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris: Editions ouvrières.

\*HAMELINE, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.

HAMELINE, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Editions ESF.

\*HAMELINE, Daniel (1994). *L'éducation et l'action sensée*. In: AVANZINI, Guy (dir) (1994). *Sciences de l'éducation: regards multiples*. Berne: Peter Lang S.A..

\*HENRIOT VAN-ZANTEN; SIROTAT, R.; DEROUET, J. L. (1995). *Abordagens etnográficas em sociologia da educação: Escola e Comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula*. In: Forquin, J. C. (org). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petropolis: Vozes

\*HERPIN, Nicolas (1973). *Les Sociologues américains et le siècle*. Paris: PUF.

\*HESS, Rémi (1981). *La sociologie d'intervention*. Paris: PUF

\*HONORÉ, B. e al. (1990). *Sens de la formation, Sens de l'être*. Paris: L'Harmattan.

HORNSTEIN, Luis (1993). *Practica Psicoanalitica e Historia*. Buenos Aires: Paidós.

\*HOUCQUARD, D. (1988). Alfred Binet ou les coulisses de la psychologie expérimentale. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck

\*HOUSSAYE, Jean (1992). *Les valeurs à l'école, L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris: PUF.

IMBERT, Francis (1992). *Le paradigme psychanalytique ou déconstruire l'instruire*. Pratiques de Formation n° 23.

\*IMBERT, Francis (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux: Éditions Matrice.

JONES, D. (1993). La genealogia del professor urbano. In: BALL, Stephen (com.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Ed. Morata.

JOBERT, Guy (1990). *Écrire, l'expérience est un capital*. Formation Permanente n°102.

\*JOBERT, Guy, PINEAU, Gaston al. (1989). *Histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

JODELET D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.

\*KAES, R.; ANZIEU, D. (1973). *Désir de Former et formation du savoir*. Paris: Dunod

KAËS, René (1973). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In *Fantasme et Formation*. Paris: Dunod. p. 1-72.

LACOMBLEZ, Marianne H. (1991). *Relatório da Disciplina de "Questões Aprofundadas de Métodos de Intervenção nas Empresas"*. Provas de agregação, Porto: FPCE/UP.

LANDSHEERE, G. de (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Éditions Georges Thone

LAPASSADE, Georges (1967). *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris: Gauthier-Villars

LAPASSADE, Georges (1978). *Bref historique de l'analyse institutionnelle*. POUR n°62-63.

LAPASSADE, Georges (1978). *La dérive de l'analyse institutionnelle*. POUR n°62-63.

LAPASSADE, Georges (1980). L'intervention dans les institutions d'éducation et de formation. In: ARDOINO e al. (1980). In: *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot

\*LAPASSADE, Georges (1991), *L' Ethnosociologie*, Paris, Méridiens-Kliencksieck.

\*LAPASSADE, Georges (1994). *D'un "micro", l'autre (itinéraire)*. Pratiques de Formation n°28— Octobre 1994

LAPASSADE, Georges e LOURAU, René (1973). *Para um conhecimento da sociologia*. Lisboa: Assírio e Alvim.

LASTREE (1989). *Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle dans et par l'entreprise*. Rapport de Recherche. Université de Lille I.

LATOURE, Bruno (1988). *La Science en action*. Paris: Éd. La Découverte.

LATOURE, Bruno (1988). *La vie de laboratoire*. Paris: Éd. La Découverte.

LATOURE, Bruno (1991). Des sociétés animales aux sociétés humaines. In WITKOWSKY, Nicolas (dir.). *L'Etat des Sciences et des Techniques*. Paris: La Découverte, p.225-227

\*LATOURE, Bruno (1991). *Nous n'avons jamais été modernes - Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: Éd. La Découverte.

LATOURE, Bruno (1993). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris: Éd. La Découverte.

LATOURE, Bruno (1994). *Pasteur, une science, un style, un siècle*. Paris: Éd. Perrin.

\*LATOURE, Bruno (1994). *Une sociologie sans objet? Note théorique sur l'interobjectivité*. Sociologie du Travail XXXVI 4/94. p.587-609.

\*LATOURE, Bruno (1995). *Le métier de chercheur: regard d'un anthropologue*. Paris: INRA.

LATOURE, Bruno, CALLON, Michel (dir.) (1990). *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris: Éd. La Découverte.

LAUDER, H., (1991). *Education, Democracy and the Economy*. British Journal of Sociology of Education, vol. 12, n° 4.

\*LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique, théorie et clinique*. Paris: Desclée de Brouwer.

LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'Histoire des Faits Éducatifs*. Paris: PUF.

\*LERBET, G. (1980). *L'arqueo-pédagogie*. Revue Française de Pédagogie n°52.

LESNE, Marcel (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes: essai de construction theorique a l'usage des formateurs*. Paris: Edelig

LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.

\*LÉVY, A. (1985). *La recherche-action: une autre voi pour les sciences humaines*. In: BOUTINET, J. P., (Dir.) (1989). *Du Discours à l'Action*, Paris, Harmattan.

LIEBERMAN, A, A. ; MILLER, L. (1992). *Teachers - their world and their work: implications for school improvement*. Nova Iorque: City college Press

LIEBERMAN, A. (org.) (1988). *Building a professional culture in schools*. Nova Iorque: Teachers College Press

LIMA, Licínio C. (1991). *O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: situação actual e perspectivas*. In: *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 91-117

\*LIMA, Licínio C. (1996). *Construindo um objecto: Para uma Anlise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola*. In: BARROSO, João (org) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

LIVET, P. (1987). *Normes*. In: STENGERS, Isabelle (dir.) (1987). *D'une Science à l'Autre*. Paris: Ed. du Seuil.

LORBOT, M. (1983). *Les Forces Profondes du Moi*. Paris: ECONOMICA.

\*LORBOT, M. (1988). *Les voies du changement social*. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck.

\*LORBOT, M. (1994). *Le modèle microsociologique*. *Pratiques de Formation* n°28.

LORTIE, D.C. (1975). *School-Teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

LOUBAT, J. R. (1988). *La quotidienneté, un défi à l'analyse*. In: SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (ccord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck.

\*LOURAU, René (1969). *Deux Tendances de la pédagogie institutionnelle*. *Partisans*, n°50.

LOURAU, René (1969). *Sciences de l'éducation et analyse politique (le sens du renouveau pédagogique)*. *Partisans*, n°50.

- \*LOURAU, René (1975). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOURAU, René (1978). *Les nouveaux champs magnétiques*. POUR n°62-63.
- LOURAU, René (1980). Bilan de l'intervention socianalytique. In: ARDOINO e al. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.
- \*LOURAU, René (1991). *Actes manqués de la recherche*. Paris: PUF.
- \*MALGLAIVE, Gérard (1990). *Travail et pédagogie*. Paris: PUF.
- MAURICE, M.; SELLIER, F.; SILVESTRE, J. (1982). *Politiques d'éducation et organisation industrielle*. Paris: PUF.
- MEIRIEU, P (1994). L'émergence d'un nouveau discours pédagogique. In: AVANZINI; Guy (dir). *Sciences de l'éducation: regards multiples*. Berne: Peter Lang S.A..
- MENDEL, Gérard (1992). *La société n'est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. Paris: Ed. La Découverte.
- \*MENDEL, Gérard & al. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Petit Bibliothèque Payot
- MIALARET, Gaston (1976). *Les Sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- \*MIALARET, Gaston (1987). *La Psycho-pédagogie*. Paris: PUF.
- MILLOT, Catherine (1979). *Freud antipédagogue*. Paris: La Bibliothèque D'Ornicar.
- MOAL, Alain e SOREL, Maryvonne (1987). *Valider des acquis: oui, mais, lesquelles...* Pratiques de Formation
- \*MOLES, Abraham (1973). *Rumos de uma cultura Tecnológica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- MONACO, Antonio (1993). *L'alternance école-production*. Paris: PUF.
- MONTADON C.; PERRENOUD, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Neuchâtel: Peter Lang.
- MONTEIL, Jean-Marc (1985). *Pour une contribution de la Psychologie sociale expérimentale à l'éducation*. Revue Française de Pédagogie n°70.

MONTEIL, Jean-Marc (1987). *Savoirs psycho-sociaux et éducation: les relations entre groupes, la dissonance cognitive*. Revue Française de Pédagogie n°79.

\*MONTEIL, Jean-Marc (1989). *Eduquer et former. Perspectives Psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MORF, A., (1984). *Expérience, Connaissances et Représentations*. In: BELISLE, C. e SCHIELE, B., (dir.) *Les Savoirs dans les Pratiques Quotidiennes - recherche sur les représentations*. Paris: CNRS.

\*MORI, Franco (1976) *Savoir analytique et savoir institutionnel*. In: *Sexualité dans les institutions*. Paris: Petit Bibliothèque Payot.

MORIN, Edgar (1969). *Le Rumeur d'Orléans*. Paris:Ed. du Seuil.

MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa- América.

\*MORIN, Edgar (1984). *Sociologie*. Paris Fayard

MORIN, Michael (1976). *L'imaginaire dans la formation permanente*. Paris: Gauthiers-Villard.

\*MOSCONI, N. (1986). *De l'application de la psychanalyse à l'éducation*. Revue Française de Pédagogie, n° 75.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. (1991). *Dissensões e consensos*, Lisboa, Livros Horizonte.

\*NETO, Félix (1990). *Contribuições da Psicologia Social para a compreensão das situações escolares*. In: *A acção Educativa: análise psico-social*. Leiria: E.S.E.L./A.P.P.O.R.T.

NIQUE, c. (1990). *Comment l'école denie une affaire d'État*. Paris: Nathan.

NOT, Louis (dir) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation*. Toulouse: Université de Toulouse

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1990). *Relatório da Disciplina de "Análise da Instituição Escolar"*. Concurso para Professor Associado, Lisboa: FPCE/UL.

\*NÓVOA, António (1991). *"As Ciências da Educação e os Processos de Mudança"*. In: *Ciências da Educação e Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 17-67

NÓVOA, António (1991). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In: *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa, Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

\*NÓVOA, António(1995). Álvaro Viana de Lemos (1881-1972): O homem e as vidas. In: CANDEIAS, A., NÓVOA, A. e FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: EDUCA

\*NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde.

\*OBIN, J.-P. (1993). *La Crise de l'Organisation Scolaire*. Paris: Hachette.

\*OFFE, Claus (1984). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

OFFE, Claus (1984). *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: O Tempo Brasileiro

\*OURY, J.; GUATARRI, F.; TOSQUELLES, F. (1986). *Pratique de l'institutionnel et du politique*. Paris: MATRICE.

PAGÉS, Max (1976) . *Orientação não-directiva em Psicoterapia e Psicologia Social*. São Paulo: Editora Forense-Universitária.

\*PAGÉS, Max (1994). *Les enjeux historiques de la psychosociologie*. Pratiques de Formation n°28.

\*PAGÉS, Max e al (1979). *L'emprise de l'organisation*. Paris: P.U.F.

PAGÉS, Max et VAN DEN HOVE, Didier (1996). *Le travail d'exister: roman épistémologique*. Paris: Desclée de Brouwer.

PAIN, Abraham (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Flammarion

\*PARADEISE, Catherine (1988). *Acteurs et institutions. La dynamique des marches du travail*. Sociologie du Travail, 1

PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Ed. NATHAN.

PATY, D. (1980). *Douze Coillèges en France* . Paris, La Documentation

\*PATY, D. (1987). *Les sciences sociales et le débat sur l'école*. L'Esprit, n°1667.

PAYET, J. P. (1995). *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Meridiens Klicksieck.

\*PENDLEBURY, S., (1993). *Practical Arguments, Rationalization and Imagination in Teacher's Practical Reasoning: a critical discussion*. Journal of Curriculum Studies, Vol. 25, n° 2, March-April, 1993.

PERRENOUD, P. (1993). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Dorz.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.*, Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P., (1994). *Le go-between: entre as famille e l'école, l'enfant messenger et message*. In: MONTADON C.; PERRENOUD, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Neuchâtel: Peter Lang.

\*PERRET-CLERMONT, Anne Nelly (1980). *Recherche en Psychologie Sociale expérimentale et activité éducative: deux élaborations symboliques, deux pratiques, qui peuvent être complémentaires*. Revue Française de Pédagogie n°53.

PERRETTI, André de (1981). *Du chagement à l'inertie*. Paris: Dunod.

\*PERRETTI, André de (1987). *Pour une École plurielle*. Paris: Larrousse.

PERRETTI, André de (1991). *Organiser des Formations*. Paris: Hachette.

\*PERRETTI, André de (1993). *Controverses en éducation*. Paris: Hachette.

PERRON, Roger (1988). *Histoire de la Psychanalyse*. Paris: PUF.

PETITAT, André (1982). *Production de l'école - Production de la société*. Genève: Librairie Dorz.

\*PETITAT, André (1987). *Entre l'Histoire et la Sociologie, une perspective constructiviste appliquée à l'emergence des collèges et de la bourgeoisie*. Revue Française de Pédagogie n°78.

\*PHARO, P. (1993). *Le Sens de l'Action et la Compréhension d'Autrui*, Paris, L'Harmattan.

\*PHARO, P.; QUÉRÉ, L. (Dir) (1990). *Les Formes de l'Action*, Paris, Ehess..

PIAGET, Jean (1978) . *Para onde vai a Educação?* . Lisboa: Livros Horizonte

PIMENTEL, Duarte e alii (org.)(s.d.). *Sociologia do Trabalho, Organização do Trabalho Industrial, Antologia*. Lisboa: A Regra do Jogo, Edições.

PINEAU, Gaston (org) (1977). *Éducation ou aliénation permanente? : repères mythiques et politiques*. Paris: Bordas

\*PINEAU, Gaston e al. (1991). *Reconnaissance des acquis*. Paris; Ed. Universitaires.

PINTO, José Madureira (1978). *Ideologias: Inventário Crítico de um Conceito*. Lisboa: Editorial Presença

\*PINTO, José Madureira (1994). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento

PINTO, José Madureira; QUEIRÓS, Maria C.(1990). *Lugares de classe e contextos de aprendizagem social*. Cadernos de Ciências Sociais.

PIORE, Michael J.; SABEL, Charles F. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

PLANCHARD, Emile (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

\*POLITZER, Georges (1968, 1ªed. 1926). *Critique des fondements de la psychologie*. Paris: PUF.

PONTALIS, J.-B. (1972). *A Psicanálise depois de Freud*. Petrópolis: Ed. Vozes.

\*POPKEWITZ, T. S. (1984). *Paradigma e Ideologie en Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.

\*POPKEWITZ, T. S. (1991, reed. 1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ed. Morata.

POPKEWITZ, T. S. (org.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education: its folklor, theory and practice*. Lewes: Falmer Press.

POPKEWITZ, T. S.; TABACHICK, B. R. e WELHAGE, G., (1982). *The Myth of Educational Reform*. Madison: University of Wisconsin Press.

POPPER, K. (1991). A demarcação entre a ciência e a metafísica. In: CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

\*PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva.

\*PUJADE-RENAUD, Cl. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF

PUJADE-RENAUD, Cl. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF

PUTNAM, H. (1991). O que as teorias não são. In: CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

\*QUERÉ, L. (dir) (1993). *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Editions.

QUINE, W. V. (1991). A epistemologia naturalizada. In: CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

\*REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris, P.U.F..

\*REBOUL, Olivier (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.

REBOUL, Olivier (1989). *Qu'est ce qu'apprendre?*. Paris: PUF.

REQUEJO, Agustin (1984). *Socio-psicanálisis y educación*. Madrid: Ediciones Istmo

\*RICŒUR, Paul (1975, trad. 1987). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

RODRIGUES, Maria João (1988). *O sistema de emprego em Portugal: crise e mudanças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

RORTY, R. (1991). A ciência natural é uma espécie natural? In: CARRILHO, Manuel Maria (org.) (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.

ROSE, José (1984). *En quête d'emploi: formation, chômage, emploi*. Paris: Economica.

\*ROSE, Jose (1991). Les acteurs de la formation: questions théoriques e metodologiques à partir de l'expérience française. In: *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*. Porto: GETAP.

SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la FNSP.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1988). *O Social e o Político na Transição Post-Moderna*. Comunicação e Linguagem, 6/7

\*SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Da Ideia de Universidade à Universidade das Ideias*. Revista Crítica de

Ciências Sociais nº27/28. Coimbra: Universidade de Coimbra, p.11-62.

\*SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Post-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento

\*SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.

SAVOYNE, Antoine (1978). *Sociologie abstraite ou sociologie d'intervention*. POUR nº62-63.

\*SAVOYNE, Antoine e HESS, Remi (coord.) (1988). *Perspective de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridians Klincksieck

SCASE, R., (Ed.) (1977). *Industrial Society: Class Cleavage and Control*, London: Allen & Unwin..

\*SCHLANGER, J. (1983). *Penser la bouche pleine*. Paris: Fayard.

\*SCHLENGER, J.; STENGERS, I. (1991). *Les concepts scientiphiques: invention et pouvoir*. Paris: Gallimard.

SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

\*SCHUTZ, A. (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.

SCHWARTZ, Yves (1995). *De la "qualification" à la "compétence"*. Education Permanente nº123.

SIMMEL, Georg (1981). *Sociologie et Épistémologie*. Paris: P.U.F.

SIROTAT, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.

SIROTAT, R. (1988). *Le métier élève: approches sociologiques*. Revue Française de Pédagogie nº121

\*SMYTH, J. (ed.) (1993). *A Socially Critical View of the self-managing School*. London: The Falmer Press.

SNYDERS, Georges (1976) . *Para onde vão as pedagogias não-directivas*. Lisboa: Moraes Editores

SOULIÉ, Françoise F. (dir.) (1991). *Les Théories de da Complexité*. Paris: Ed. Seuil.

STENGERS, Isabelle (1987). Complexité. In: STENGERS, Isabelle (dir.) (1987). *D'une Science à l'Autre*. Paris: Ed. du Seuil.

\*STENGERS, Isabelle (1991). Une science au féminin. In: SCHLENGER, J.; STENGERS, I. (1991). *Les concepts scientiphiques: invention et pouvoir*. Paris: Gallimard.

\*STENGERS, Isabelle (1992). *La volonté de faire science. A propos de la psychanalyse*. Paris: Éd. Des Laboratoires Delagrande/Synthélabo.

\*STENGERS, Isabelle (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris: La Découverte.

STENGERS, Isabelle (dir.) (1992). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Le Seuil.

STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento

\*STOER, Stephen R. (1992). "Notas sobre o Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal". In: António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.

\*STOER, Stephen R. (1994). *Reconstruindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização*. Educação, Sociedade e Culturas, 1.

STOER, Stephen R. (1995). *Relatório da Disciplina de "Políticas Educativas: uma abordagem sociológica" (Grupo de Ciências da Educação)*. Provas de agregação, Porto: FPCE/UP.

STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto (1990). *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29.

STOETZEL, Jean (1978). *La Psychologie sociale*. Paris: Flammarion

\*STROOBANTS, Marcelle (1993). *Savoir-faire et competences au travail*. Bruxelles: Ed.de l'Université de Bruxelles.

STROOBANTS, Marcelle (1993). *Sociologie du Travail*. Paris; Ed. NATHAN.

TANGUY, Lucie (1995). *La sociologie el l'expert: une analyse de cas*. Sociologie du Travail, XXXVII 3/95.

\*TANGUY, Lucie (org) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi, un etat des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.

THÉVENOT, L. (1995). *L'actin en plan*. Sociologie du Travail n°XXXVII 3/95.

\*TOUCHON, François V. (1989). *La Pensée des Enseignants: un Paradigme en Développement*. Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation, n°17.

\*TOUCHON, François V. (1992). *À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?*. Revue Française de Pédagogie n°99.

TOURAINE, Alain (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.

\*TOURAINE, Alain (1992). *Critique de la Modernité*. Paris: Fayard.

\*TURNER, R. (1974). *Ethnométhodology*. Harmondworth: Penguin.

VAN HAECHT (1990). *L'École à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles: De Boeck, Ed. universitaires

VELTZ, Pierre (1991). *Révolution informationnelle, Des ateliers flexibles au CIM*. In: WITKOWKI, Nicolas (dir.) (1991). *L'État des Sciences et des Techniques*. Paris: Ed. La Découverte.

VELTZ, Pierre (1991). *Superviser, entretenir, optimiser...Le travail-communication*. In: WITKOWKI, Nicolas (dir.) (1991). *L'État des Sciences et des Techniques*. Paris: Ed. La Découverte.

\*VELTZ, Pierre e ZARIFIAN, Philippe (1993). *Vers de nouveaux modèles d'organisation*. Sociologie du Travail n°1/93.

\*WALLERSTEIN, I. (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Europa América

WATZLAWICK P. & al. (1972). *Une Logique de la communication*. Paris: Seuil.

\*WATZLAWICK P.; WEAKLAND J.-H.; FISH, R.. (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.

WEBER, Léon (1987). *Politique, psychanalyse et socioanalyse*. POUR n°62-63.

WISNIEWSKI, R. e DUCHARME, E. R., (1989). *The Professors of Teaching*. New York: Stat University of New York Press.

WITKOWKI, Nicolas (dir.) (1991). *L'État des Sciences et des Techniques*. Paris: Ed. La Découverte.

WOLF, Mauro (1979). *Sociologias de la vida cotidiana*. Madrid: Ed. L'Expreso.

\*WOODS, P. (1991). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin

XYPAS, C. (1994). La spécificité des Sciences de l'éducation ou la pédagogie entre le singulier et le pluriel. In: AVANZINI; Guy (dir). *Sciences de l'éducation: regards multiples*. Berne: Peter Lang S.A..

\*ZARIFIAN, P. (1990). *La nouvelle productivité*. Paris: L'Harmattan.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.