

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA
EM EDUCAÇÃO**

MANUEL SANTOS E MATOS

PORTO

1999

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
DE
INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA EM EDUCAÇÃO

(GRUPO DE DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO)

RELATÓRIO APRESENTADO NOS TERMOS DO ARTIGO
Nº 44 DO DEC.-LEI Nº 448/79, DE 13 DE NOVEMBRO,
EM CONCURSO DOCUMENTAL PARA PROFESSOR
ASSOCIADO DO 2º GRUPO (CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)
DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, ABERTO
PELO EDITAL Nº 313/99 (2ª SÉRIE) DA REITORIA DA
UNIVERSIDADE DO PORTO, CONFORME AVISO
PUBLICADO NO DIÁRIO DA REPÚBLICA Nº 97 DE 26-
4-1999

INDICE

APRESENTAÇÃO	5
PRIMEIRA PARTE	10
PRINCÍPIOS ENQUADRADORES DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS	10
INTRODUÇÃO	11
1 - PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS	18
2 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS	21
3 - PRINCÍPIOS DE PERTINÊNCIA CURRICULAR	28
4 - PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DO OBJECTO DA DISCIPLINA	32
4.1. -O ESTATUTO DA RELAÇÃO COMO OBJECTO	35
4.1.1 <i>Modalidades de relação e tipo de intervenção</i>	36
4.1.1.1- <i>A relação técnico-política</i>	37
4.1.1.2.- <i>A relação como conteúdo funcional da profissão</i>	39
4.1.1.3.- <i>A relação pela reconstrução socio-pedagógica da</i>	43
SEGUNDA PARTE	54
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	54
INTRODUÇÃO	55
1 - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA	58
2 - A ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	61
3 -OBJECTIVOS DO 1º MÓDULO	69
4. - CONTEÚDOS DO PRIMEIRO MÓDULO	71
4.1 – <i>Unidades temáticas</i>	71
4.2 – <i>Apresentação da racionalidade científico-pedagógica das unidades temáticas</i>	73
4.3 – <i>“Dossier” de apoio ao primeiro módulo</i>	80
4.4 – <i>Sugestões bibliográficas para o 1º módulo</i>	82
5.1 - <i>Objectivos do segundo módulo</i> –.....	85
5.2 – <i>Conteúdos do segundo módulo:</i>	87
5.3 – <i>Apresentação da racionalidade científico-pedagógica dos temas</i>	88
5.3 - <i>Textos de apoio para o segundo módulo:</i>	94

APRESENTAÇÃO

O presente Relatório tem como objecto as actividades desenvolvidas no âmbito da cadeira de “Intervenção Comunitária em Educação da Criança”, inscrita no 4º Ano da Licenciatura em Ciências da Educação. Com ele, visa-se dar cumprimento ao preceituado no artigo 44 do Estatuto da Carreira Docente Universitária (Dec.-Lei nº 44879 de 13 de Novembro, ratificado pela Lei nº 19/80, de 16 de Julho).

Tratando-se de uma cadeira semestral, a sua docência tem vindo a ser assegurada em simultâneo com o trabalho desenvolvido na cadeira de “Psico-sociologia da Formação dos Agentes Educativos”, cuja responsabilidade docente é, entretanto, partilhada com outra colega sob a fórmula de módulos. Essa circunstância, associada ao facto de o carácter da temática da “Intervenção Comunitária” ser susceptível de se articular de forma directa e interactiva com o trabalho dos estágios onde, nos últimos anos, tem havido lugar para o exercício regular de funções de orientação, determinou, em grande medida, a opção pela cadeira em referência como objecto do Relatório que, agora, se apresenta.

Nos termos da legislação aplicável, procurar-se-á dar centralidade ao “programa, conteúdos e métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina”, tendo a preocupação de os inscrever num quadro de “razões” e “motivações” que vai buscar a sua legitimidade não apenas à natureza “interna” da temática disciplinar, como e, porventura, com maior grau de determinação, à filosofia global da Licenciatura e ao perfil de formação que ela subentende. Com isso, se anuncia uma postura metodológica e profissional que não releva apenas duma solidariedade institucional, funcionalmente definida, mas duma concepção ética

da formação para a qual o “programa, conteúdos e métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina” não têm uma autonomia previamente determinada, mas que, ao contrário, admite construí-la na inter-relação que preside ao desenvolvimento concreto dos tópicos programáticos, de acordo com o que se pensa ser a orientação e o sentido globais da própria Licenciatura. Este Relatório não é, assim, em bom rigor, apenas, um relatório da disciplina mas, igualmente, uma interpretação da própria Licenciatura, enquanto ela funciona como o texto (interpretado), relativamente ao qual a disciplina é contextualizada, aspecto que se desenvolverá no momento oportuno (ver p. 11).

Não sendo, nunca, um relatório o decalque da realidade pedagógica vivida a que pretende reportar-se, nem por isso deixa de ser, enquanto construção escrita organizada, algo mais e algo menos que a realidade vivida: na verdade, enquanto esforço de explicitação dos núcleos estruturantes do trabalho realizado, o presente Relatório implica a recriação da realidade vivida, permitindo vivê-la de outra maneira, submetida, agora, a uma perspectiva porventura mais aprofundada que aquela que, genericamente, orientou o trabalho que lhe deu lugar. Por outro lado, ao ser incapaz de traduzir “o que aconteceu”, como instância de produção de sentido em situação, da qual o “outro” foi constitutivo, o Relatório sofre de uma incompletude que, necessariamente, o empobrece.

Adite-se, todavia, que não se toma este “empobrecimento” como uma especificidade negativa que afecte de algum modo e particularmente este relatório. É a ausência do tempo do acontecimento a que se reporta, inerente a todo o acto de escrita, que permite conferir a esse tempo uma unidade reflexiva e projectiva que, em última análise, representa, ainda, um acto de formação para além do significado académico que comporta.

Como já se deixou entrever, a organização a que obedece este trabalho comporta uma dimensão teórica de pendor reflexivo, tendente a dar conta das preocupações institucionais, epistemológicas e curriculares, subjacentes à construção do Programa, e uma dimensão propriamente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento curricular em concreto. Não sendo aspectos que se possam dissociar a não ser analiticamente, a sua tematização “independente” torna-se, porém, imperativa não apenas por razões formais, mas, dum modo especial, por razões de pertinência teórica, já que a disciplina em causa, enquanto objecto de estudo, participa dum estatuto de prática teórica que é, na ordem teórica, essencialmente, problemática.

A desconstrução crítica deste objecto de estudo, isto é, o reconhecimento do carácter de segunda linha que toda a prática teórica envolve relativamente às teorias práticas que visa transformar, subjacentes à realidade onde se pretende “intervir”, implica, por sua vez, um trabalho pedagógico que é, antes de mais, uma auto-intervenção, tanto na perspectiva do docente como dos discentes, possível apenas na condição de ela ser reconhecida praticamente, isto é, através da análise dos processos sociais onde se geram as lógicas da acção.

Nestas circunstâncias, a “Intervenção Comunitária” encontra-se numa posição especialmente “fragilizada” quanto ao seu estatuto epistemológico e académico dentro do quadro, já de si “fragilizado”, das Ciências da Educação (CORREIA, 1993; 1998)¹. Na verdade, tendo como intencionalidade primária e

¹ - CORREIA, J.A. (1993). A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*. CORREIA J.A.C. (1998). Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. In *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa e Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Org. de). Porto

vocação curricular servir de suporte a uma prática profissional num campo de acção, onde os saberes pré-activos são, hoje, mais que nunca, sujeitos a uma contingência que se pode dizer estrutural, o objecto da Intervenção Comunitária corre o risco paradoxal de se desvanecer à medida que é construído, se este mesmo objecto não incorporar o seu próprio paradoxo. Para isso, a prática teórica tem de ser encarada como uma “ficção útil”, no sentido de que a legitimidade epistemológica de que usa e que visa legitimar-se na transformação das práticas informais ou teorias práticas só poderá reclamar esse estatuto à medida em que ela própria se transformar pela apropriação alheia.

De facto, pode sustentar-se que, para contornar a imprevisibilidade, isto é, para se constituir em saber, a disciplina, no seu estatuto teórico, enquanto considera a legitimidade epistemológica da acção alheia, sujeita essa mesma legitimidade à condição de não ser legítima a não ser quando apropriada e transformada em teoria prática. Se este carácter “ficcional” não é exclusivo das Ciências da Educação, mas constitutivo de toda a ciência moderna (SANTOS, 1989: “a epistemologia é uma falsidade, mas (...) verdadeira na sua falsidade”, p. 29)², nem por isso ele deixa de constituir problema ao ter de legitimar a sua própria “ilegimidade”. Esse é dos aspectos que tomará relevância na primeira parte deste Relatório.

Uma segunda parte ocupar-se-á da organização do trabalho pedagógico, onde se dará conta dos seus princípios estruturantes, quer em termos dos que enformam a organização temática dos conteúdos, quer das referentes metodológicos utilizados e dos instrumentos e apoios bibliográficos e outros materiais de suporte

² - SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Uma terceira parte referir-se-á às opções dos processos de avaliação que foram propostos e negociados, a propósito do que se procurará fundar a sua pertinência no contexto da disciplina.

PRIMEIRA PARTE

PRINCÍPIOS ENQUADRADORES DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS

INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte, ocupar-nos-emos das bases em que se apoia, formalmente, o Programa da disciplina de Intervenção Comunitária. As bases que aqui serão invocadas se, de alguma forma remetem para um horizonte de objectividade pré-constituída e, nessa dimensão, pretendem assegurar um ponto de ancoragem indispensável a uma identidade de perspectivas de que se é tributário, pretendem, por outro lado, proporcionar um espaço de interlocução a pretexto duma participação própria a partir da construção da especificidade da disciplina.

Neste sentido, as bases de que se parte são reenquadradas numa perspectiva metateórica que, embora remeta para um conjunto de referentes teóricos e institucionais que se presumem interconstitutivos da sua legitimidade, não é redutível ao efeito teórico da sua combinação. Essa perspectiva metateórica elege como base da sua construção o sentido da comunicação humana, que passa pela intencionalidade na acção, que é o princípio da acção social, se se entender que a acção social não se confunde com a sua expressão comportamental (HABERMAS, 1995)³, pressuposto que se toma como estruturante do trabalho realizado na disciplina e, por isso, também da orientação deste Relatório.

O reconhecimento da intencionalidade comunicacional é metateórico no sentido de que ele é condição do próprio conhecimento teórico, seja este entendido como actividade racional de teor empírico-analítico, instrumentalmente aplicável, ou como actividade práctico-normativa, racionalizada em normas e valores.

³ HABERMAS, J. (1995). *Sociologie & Théorie du Langage*. Paris: A. Colin.

Se a actividade racional, enquanto sujeita a regras técnicas, assentes em saberes empíricos, (configurando a racionalidade técnica), ou sujeita a escolhas racionais, mobilizando estrategicamente normas sociais, cuja calculabilidade pode ser deduzida a partir de fins previamente estabelecidos e aplicada a favor de interesses próprios (racionalidade estratégica), tenta sujeitar a intencionalidade comunicacional à intencionalidade instrumental, é justamente porque se adopta um ponto de vista funcionalista e objectivista, que considera a acção social como redutível a actos técnicos ou estratégicos, dando-se como irrelevante a actividade simbólica constitutiva da intersubjectividade inscrita no mundo da vida. É esta actividade simbólica, exemplarmente expressa na linguagem, enquanto ela é o lugar da acção pela comunicação, ou enquanto a comunicação comporta uma dimensão de acção, que veicula intencionalidades que não são cientificamente deduzíveis, mas geradora de racionalidades práticas socialmente intercondicionadas, que constitui o referente estruturante da construção do programa da Intervenção Comunitária.

A opção por um referente desta natureza inscreve-se num conjunto de princípios, cuja interdependência é constitutiva do próprio programa que se apresenta: os institucionais, os teórico-epistemológicos, os de pertinência curricular e os constitutivos da especificidade do objecto da disciplina.

Embora, do ponto de vista do seu referencial semântico, se deva considerar que estes princípios são heterogéneos e, nessa medida, a invocação do seu carácter constitucional das bases programáticas da disciplina possa ser apodada de arbitrária, importa ter em conta que, enquanto princípios enformantes dum Programa de Intervenção Comunitária em Educação, o que anima a sua invocação é o seu referencial pragmático, isto é, a aptidão

que se lhes reconhece para orientar e dar sentido a um trabalho de formação, enquanto polarizado pela acção.

Nesta perspectiva, a construção da especificidade do Programa, ainda que tenha de precisar-se em torno dum núcleo temático que, materialmente, o distinga de outras disciplinas, não pode prescindir dos impulsos que recebe da matriz institucional da Licenciatura, cuja definição, sendo um processo de identidade aberta, é sensível ao investimento da memória como um tempo por cumprir, um tempo que não é apenas o da sua concreta emergência histórica, como instituição formal mas também (e sobretudo) o tempo dos que nela se projectaram e projectam e por ela se projectam, sendo por aí que a vida institucional, pessoal e social constitui uma referência de acção futura, porque é portadora dum passado com sentido.

Os princípios institucionais que aqui se invocarão são, de alguma forma, os “mitos fundadores” da Licenciatura. Embora se pretendam apoiados em referências textuais, eles não devem o seu poder de referência ao simples carácter textual de que se revestem. Eles vivem fundamentalmente do pré-texto e do intertexto, ou seja, daquilo para que os textos remetem, mesmo quando os textos remetem para algo que parecia não existir senão depois de nomeado. Os textos são, então, “reveladores”, criadores de sentido, enquanto organizam a experiência do já vivido e, sobretudo, do já imaginado, mas ainda não nomeado.

No plano dos princípios, a Licenciatura em Ciências da Educação inscreve a sua identidade institucional num espaço de tensão entre o mundo académico e o mundo da vida. Se essa híbrida natureza é, de alguma forma, característica de todas as instituições que se formam de novo, por não disporem de meios humanos internos em grau suficiente, o que importa sublinhar, como marcas relevantes desta Licenciatura é, por um lado, a busca de transformação em positivo daquilo que

institucionalmente era uma condição deficitária e, por outro, o sentido que essa transformação carrega consigo quando se trata do campo marginal (ao mundo acadêmico) das Ciências da Educação. O que subjaz a este processo é a consciência crítica da marginalidade social da Educação, de que é expressão no plano acadêmico o seu não reconhecimento, ou o seu reconhecimento tolerado, como campo específico de problemas, quando se trata de o tematizar para além dos limites que lhe estão configurados no âmbito definido pelo sistema escolar, submetido, entretanto, a uma visão de especialidade (mono)disciplinar, com todo o equívoco que o termo disciplinar comporta⁴.

Se esta marginalidade é, aparentemente, uma marginalidade do objecto científico, ela é, também, e não por acaso, a marginalidade dos sujeitos que dele se ocupam, o que traduz exemplarmente a função arquetípica de “serviço” (condição de serva) que à educação foi (é) cometida no seu modo de relação espontânea com a sociedade constituída, isto é, no seu modo de relação não reflexivamente nomeado. A consciência dessa marginalidade, que é simultaneamente do objecto e do sujeito,

⁴ - Embora o termo “disciplinar” apareça, no texto, referido ao saber escolar, pressupondo uma organização didáctica curricularmente orientada, cujo domínio é constitutivo da competência profissional do professor, ele comunga dum sentido mais amplo e bem mais estabelecido, que abrange, simultaneamente, preocupações morais e metodológicas, enquanto meio de condicionamento e responsabilização do comportamento. Neste aspecto, a “disciplina”, enquanto matéria escolar, ao conotar-se com o saber consagrado pela escola de forma exclusiva, opera uma ocultação semântica que tem fins eminentemente pragmáticos. Basta lembrarmo-nos de que a introdução deste sentido de disciplina no mundo escolar data de meados do século XIX, justamente em correspondência com a afirmação da centralidade da Escola como instrumento de ortopedização social (Cf. FABRE, 1994: 43-44E. M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: P.U.F.; GIL, F. (1979). Para uma teoria do Ensino. Raíz e Utopia, nº 9/10. GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbito de investigación da la historia del curriculum. *Revista de Educación*, num. 295.)

sendo a condição primeira da superação dessa marginalidade, confronta-se com a necessidade de reconstruir tanto um como outro, sem que, todavia, possa romper com a ambivalência que os interconstituem e, portanto, sem que o objecto científico possa assumir um estatuto que, só por si, qualifique o sujeito.

Este combate contra o “nada científico” do objecto das Ciências da Educação (na perspectiva académica tradicional) é, assim, um combate em favor do sujeito da Educação, o que implica um combate em favor duma concepção de objecto científico que o liberte da sua condição de sujeição a uma visão científica que o reduziu a conjuntos de propriedades estatisticamente estabelecidas, ao mesmo tempo que fez do sujeito um epifenómeno da estrutura social. Compreende-se que esse caminho seja a via mais cómoda para aceder ao reconhecimento dum estatuto académico e social fora de suspeitas e de remosques por parte do saber que se reclama (ainda) de paradigmático⁵, se aceitarmos que o saber académico é um saber essencialmente reprodutivo que reforça essa tendência na proporção em que se massifica, tendência a que já se assiste hoje (haja em vista o Plano Estratégico da Universidade do Porto) com as medidas que se anunciam não só no sentido da unificação dos cursos a nível europeu, como nas que visam adoptar uma diminuição do tempo da sua duração, o que não só legitima que se lhes imponha uma orientação ainda mais transmissiva, em prejuízo da investigação em que participem os estudantes, como justifica a sua diversificação em algumas “licenciaturas de excelência” ou pós-graduações que resolvam o seu próprio financiamento.

⁵ - Lembre-se a este propósito a polémica em torno do “*affair SOKAL*” e o eco que ela adquiriu, designadamente, na INTERNET. C.f. de ARDOINO, J e G. BERGER (1997), o texto “*Du discours et des fatis scientifiques dans les dites sciences de l’éducation*”. In *L’année de la recherche en sciences de l’éducation*, n° 4, Maio de 1997. Paris: PUF.

Neste contexto, que sentido tem reivindicar um saber que tematize a sua auto-constituição sem se negar na pura controvérsia ou sem cair no autismo do “douta ignorância”, pese embora o sentido positivo que é possível reconhecer a esta expressão?

Em questões, como são as da educação ou da formação, as questões fundamentais são as da razão prática, isto é, as questões da determinação do sentido por via do qual o sujeito se exterioriza na acção. Não sendo redutível a ela, o problema do sentido torna-se a questão central não só da educação, como da relação social em geral, visto que é nele que repousa a possibilidade ética da existência, enquanto condição da responsabilidade e da justiça.

Se, hoje, o problema do sentido da acção assume a dimensão que lhe é reconhecido, tanto sociológica, como politicamente (QUÉRÉ, 1993; BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991); BOURDIEU, P. (1994); CASTEL, R. (1995); GIDDENS, A. (1994); PHARO, P. (1993), tal se deve, fundamentalmente, ao desenvolvimento dos processos de subjectivação do mundo contemporâneo que, em contrapartida, se saldou na rarefacção dos movimentos ou das acções colectivas, contribuindo para que as referências da acção e da identidade fiquem dependentes das interacções e dos contextos. Daí decorre uma multiplicidade de lógicas para a acção que põem em causa os sistemas de inteligibilidade tradicionais, designadamente os que se socorrem dos esquemas causais explicativos, como aqueles em que se apoia o modelo dominante de ciência. Nestes termos, ganham forma os modelos teleológicos que dão relevo aos motivos e às intenções que se filiam nas experiências, nas instituições, nos projectos e que se corporizam, fundamentalmente, na linguagem que passa a desempenhar o lugar de suporte e de “agente” de acção por via da sua capacidade “performativa”. Neste quadro, torna-se relevante o

contributo da teoria da cognição, ao admitir que há uma relação interactiva e transformadora entre o nosso sistema de percepção interna e o modo de acção sobre a realidade “exterior”⁶.

A disciplina da Intervenção Comunitária revê-se em boa parte destas preocupações, porquanto o seu objecto é construído em torno da relação entre estrutura e acção, no interior da qual cabe problematizar não apenas a reflexividade que frequentemente se confunde com processos de interiorização clássica, mas, também, a reflexão, como actividade constitutiva de uma intencionalidade crítica, sobretudo se se pretende que a educação e a formação encorporem a acção significativa e não seja, apenas, modelada pela estrutura ou limitada a uma reflexividade conjugada no registo psicológico.

⁶ A ideia directriz desta perspectiva é a de que a cognição, como sistema teórico-prático que sustenta a nossa relação com o mundo e connosco próprios, não repousa sobre representações pré-definidas, adequadas a um mundo exterior predeterminado: “elas não são pré-definidas, mas *enagidas*, fazêmo-las emergir sobre um ante-plano e os critérios de pertinência são ditados pelo nosso senso comum, duma maneira sempre contextual” (Ib.: 91). (VARELA, F. V. (1989): *Connaitre les sciences cognitives - tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil. Ver também VARELA, F. J., E. THOMPSON, E. ROSH, (1993): *L’Inscription corporelle de l’esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

1 - PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS

Os princípios institucionais relevam da filosofia da formação subjacente à orientação da Licenciatura em Ciências da Educação. Sendo certo que tais pressupostos são mais da ordem do vivido do que do que da ordem do textualmente consagrado, não podem deixar de ser invocadas, como base de orientação e organização deste trabalho, os textos teóricos já produzidos por membros do grupo das Ciências da Educação já citados (CORREIA, STOER), designadamente, aqueles que, de uma forma expressa, têm contribuído para a construção e afirmação dum campo de estudos e de formação, cuja especificidade não é apenas nova, entre nós, no que se refere aos critérios que são privilegiados na definição e admissão dos seus destinatários, como o é, também, relativamente ao perfil curricular que subjaz ao desenvolvimento da formação, como, ainda, o é em termos de finalidades e de efeitos que se procura produzir no campo profissional, tanto por reestruturação das suas funções, como por reinvenção de novas modalidades de acção e novos espaços profissionais.

A essa especificidade, não é, evidentemente, estranho o facto de uma boa parte do seu público formando ser recrutado a partir do mundo do trabalho, mesmo no caso dos que a ela acedem a partir do 12º ano (Cf. Relatório da Auto-avaliação da Licenciatura). Mas é claro que essa circunstância teria um grau de determinação limitada na definição daquela especificidade, se a ela não tivesse sido sensível um conjunto de práticas teóricas e de disposições socio-institucionais que se foi traduzindo em “consciência epistemológico-reflexiva” à medida que o objecto das Ciências da Educação se foi “revelando” como indissociável do sujeito que o constitui. A reflexão epistemológica, indispensável à constituição da intersubjectividade do objecto das Ciências da

Educação, desloca a sua problemática do plano dos saberes pré-constituídos, onde eles são considerados como entidades epistêmicas estabilizadas a que correspondem propriedades, igualmente estabilizadas, das práticas sociais e educativas, reduzidas a comportamentos tipificados, conforme a sua matriz disciplinar, para o plano das interações e das interdisciplinaridades, onde o objecto científico das Ciências da Educação, se constrói, por um lado, na problematização daqueles saberes, enquanto obstáculo à compreensão dos processos de produção das práticas e, por outro, na invenção de modos e figuras heurísticas capazes de restituírem o sentido que as habitam e, eventualmente, capazes de transformarem esse sentido.

Embora sujeito a uma diversidade de olhares e de posturas, este quadro de fundo de natureza ético-epistemológico configura a Licenciatura em Ciências da Educação, pelo menos no plano simbólico, como um espaço de investigação e de formação que se pode caracterizar como original no interior da instituição académica, enquanto propõe o desenvolvimento de formas de saber que admitem a articulação do formal e do informal através dum "*tertium*" que se traduz na valorização académica da experiência, erigido em princípio de formação.

Por detrás destas preocupações ético-epistemológicas, mas interagindo com elas, perfilam-se razões de carácter prático que têm a ver, por um lado, com o destino profissional dos seus licenciados e, por outro, com o desenvolvimento do campo educativo num contexto social, cujos horizontes de desenvolvimento postulam cada vez mais uma concepção e prática da educação que não se limitem às fronteiras escolares e às funções tradicionais que lhes estão cometidas. Assim, tanto a diversificação de funções no interior do sistema educativo, como a expansão das valências educativas no seu exterior reclamam e,

por outro lado, induzem a formação dum conjunto de profissionais, cujo perfil se qualifique não por uma funcionalidade estrita e prescrita nas necessidades sistémicas já definidas, mas, ao contrário, por uma multivalência que combine os princípios da adaptação e inovação, hoje indispensáveis a uma intervenção educativa que tende a conjugar-se, crescentemente, segundo a lógica projectual.

Desta forma, como se considerará com mais pormenor a propósito dos princípios de pertinência curricular (Cf. p. 21 e ss.), se intenta articular a formação com construção de novos espaços profissionais tanto pela visibilidade de novas necessidades sociais através da sua expressão pública pelo trabalho realizado que a formação propicia, como através da diversificação das necessidades existentes pela introdução de novas abordagens e novas metodologias de acção.

À Intervenção Comunitária, pela posição curricular que ocupa e pela expressa intencionalidade institucional que anima a sua integração na Licenciatura participa directamente deste conjunto de referentes. Situada na segunda metade do Curso, enquadrada curricularmente pelo Estágio final e pelas disciplinas anuais de Investigação-Acção e Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano, cabe-lhe o papel de se articular directamente com as preocupações que foram acima assinaladas.

2 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Como se deixou esboçado nas páginas iniciais desta primeira parte, a opção metateórica pela relação comunicacional, como entrada estratégica para a construção deste Programa, determina, (ainda que possa ser também influenciada por) uma concepção de ciência que se afirma pelas suas potencialidades heurísticas e cuja construção resulta do desenvolvimento do sentido crítico, entendido como consciência da *crise* dos modelos normativos *aplicáveis* às situações educativas, através das contradições que esses próprios modelos geram. A ciência, neste sentido, é indissociável da consciência crítica, sendo, por isso, um processo sempre sujeito a revisão, mormente no âmbito da acção social, regido pelo princípio da intencionalidade comunicacional.

Daí que os referentes de natureza epistemológica na sua visão clássica, que supõem teorias, como os referentes de natureza institucional que supõem regras técnicas e normativas, como ainda os referentes de natureza pedagógica, quando supõem valores socialmente estabelecidos, não podem ser reconhecidos como auto-suficientes quando se trata de definir opções, uma vez que as opções, sendo do domínio do prático, isto é, da acção intencional socialmente interdeterminada vincula-se a fins que não podem ser cientificamente deduzidos. Como afirma GOLDMAN ⁷, "*a investigação empírica, é incapaz de iluminar o que é desejável. Os factos não podem gerar valores. Não se pode partir de "o que é" para "o que deve ser" numa linha de lógica directa*".

⁷ - GOLDMAN in The Revolution in Education, *Educational Theory*, Winter, 1989, vol. 39, nº 1 (Board of Trustees of the University of Illinois)

2 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Como se deixou esboçado nas páginas iniciais desta primeira parte, a opção metateórica pela relação comunicacional, como entrada estratégica para a construção deste Programa, determina, (ainda que possa ser também influenciada por) uma concepção de ciência que se afirma pelas suas potencialidades heurísticas e cuja construção resulta do desenvolvimento do sentido crítico, entendido como consciência da *crise* dos modelos normativos *aplicáveis* às situações educativas, através das contradições que esses próprios modelos geram. A ciência, neste sentido, é indissociável da consciência crítica, sendo, por isso, um processo sempre sujeito a revisão, mormente no âmbito da acção social, regido pelo princípio da intencionalidade comunicacional.

Daí que os referentes de natureza epistemológica na sua visão clássica, que supõem teorias, como os referentes de natureza institucional que supõem regras técnicas e normativas, como ainda os referentes de natureza pedagógica, quando supõem valores socialmente estabelecidos, não podem ser reconhecidos como auto-suficientes quando se trata de definir opções, uma vez que as opções, sendo do domínio do prático, isto é, da acção intencional socialmente interdeterminada vincula-se a fins que não podem ser cientificamente deduzidos. Como afirma GOLDMAN ⁷, "*a investigação empírica, é incapaz de iluminar o que é desejável. Os factos não podem gerar valores. Não se pode partir de "o que é" para "o que deve ser" numa linha de lógica directa*".

⁷ - GOLDMAN in The Revolution in Education, *Educational Theory*, Winter, 1989, vol. 39, nº 1 (Board of Trustees of the University of Illinois)

Nestes termos, a implicação epistemológica, que a opção metateórica pela comunicação humana determina, traduz-se numa concepção de saber cujos referentes fundamentais são de carácter ético e não propriamente científico, se por científico se considerar um corpo de princípios nomológicos sujeito a regras construídas no exterior da subjectividade humana, isto é, em torno dum objecto que se despojou de sentido para veicular com mais êxito outro sentido que, sendo particular, pretende apresentar-se como universal. Subscreve-se, pois, inteiramente, a tese de HABERMAS para quem “só se pode des-subjectivizar o conhecimento humano desde que se pressuponha um conhecimento padrão como o saber absoluto”, (HABERMAS, 1976:9/10)

Se o conhecimento humano é sempre uma função da sua relação com o sujeito humano, sendo assim que a subjectividade é constitutiva do conhecimento, mesmo que seja a subjectividade, entendida como a História do Homem⁸, todo o conhecimento é afectado de historicidade, temporalidade e parcialidade. As sucessivas tentativas de mediação, superadoras desta subjectividade, que a história do pensamento regista e que assinala justamente a resistência que esta oferece, sempre se caracterizaram por suprimir aquilo que define mais pertinentemente as subjectividades, ou seja o tempo e o lugar que são precisamente, o que materializa a relação dos sujeitos humanos com o mundo.

Como ressalta deste enunciado geral, a autonomia epistemológica que se preconiza e que se acha legítimo reivindicar como modo de justificação das bases programáticas da disciplina,

⁸ - Como lembra GRAMSCI (1974: 206, *Obras Escolhidas*, Volume I. Lisboa: Editorial Estampa), “Objectivo significa sempre *humanamente objectivo*, o que pode corresponder exactamente a *historicamente subjectivo*”,

como modo de justificação das bases programáticas da disciplina, reclama-se dum estatuto teórico, cujos critérios de cientificidade relevam da produção dum saber que é intrínseco a um fazer e cuja mútua implicação se explicita, não sob a forma dum registo da explicação, à maneira da lógica predicativa, qualquer que seja a natureza do vínculo postulado, convencional ou material, mas sob a forma dum registo interpretativo/reflexivo, no sentido sugerido por HABERMAS (1976): 295), quando define que o conhecimento produzido num tal registo só é válido se o objecto sobre o qual se produz o conhecimento é reconhecido como correspondendo ao sujeito que se objectiva nele e, por esse reconhecimento, o apropria em princípio de formação.

A via interpretativa/reflexiva exige, então, ser auto-reflexiva no sentido de que deve poder restituir, tanto no plano da interacção, como naquilo que a suporta socialmente, seja a ciência, seja a normatividade práctico-moral do agir quotidiano, os processos pelos quais as práticas criam os seus próprios mecanismos de ocultação. Esses mecanismos de ocultação, sendo inerentes à produção das práticas, no que elas já “têm” de pré-instituído, como objecto de reflexividade comunicacional, serão irrestituíveis ao próprio sujeito que os produz, seja o sujeito individual ou institucional, se o ponto de vista teórico, em nome do qual eles são produzidos, não for questionado dum outro ponto de vista teórico, que assuma a primeira perspectiva como ocultadora, não como exercício de manipulação consciente, mas como aplicação dum ordem social e institucional, cujas condições de possibilidade teórica, que se exprimem na ciência normativa e na normatividade práctico-moral, se constituem num quadro exterior às condições de produção das práticas reais.

Neste quadro exterior às práticas reais, o que está em causa, como problema “científico”, não é o ponto de vista do sujeito, enquanto agente agindo numa situação particular, mas o

sujeito representado como objecto, segundo as categorias teóricas pré-inscritas nos modelos científicos, realizados em condições ideais, isto é, despojados dos circunstancialismos práticos em que ele se sente envolvido. Ocorre, então, aquilo que M. WEBER (1992: 87) designa por separação entre a realidade da actualidade da experiência imediata e “a experiência que produz as ciências objectivantes, a qual só é possível se se separa a realidade da actualidade da experiência real imediata, o que é um produto irreal da abstracção, feita para determinados fins que, originalmente, são práticos e só mais tarde se tornam lógicos”.

Isto significa que o sentido atribuído à prática através deste olhar científico é um sentido que se pretende epistemologicamente neutro, em obediência ao “desinteresse” prático da ciência, como condição da sua pretensão à universalidade. Este sentido é, obviamente, o oposto (enquanto “neutro”) daquele que é investido nas práticas reais que correspondem, precisamente, à realização de interesses subjectivamente ou intersubjectivamente motivados. Estes interesses podem ser mediados por regras, como habitualmente acontece na interacção social e institucional, que se transmutam em representações objectivas, uma vez formalizadas em códigos sociais por acção daqueles que agem em segunda linha, isto é, pensando a prática dos outros.

Neste segundo ponto de vista teórico, tão subjectiva é a prática dos práticos quanto a dos teóricos, não se reconhecendo o princípio da universalidade senão como estratégia da razão dominante para se impor como princípio de ordem social, por onde nos encontramos com FOUCAULT (1969). Todavia, no plano duma epistemologia heurística e problematizadora, há uma diferença fundamental introduzido por este último ponto de vista quanto à natureza do conhecimento produzido e quanto à metodologia da sua produção. É que, quando se privilegia o ponto

de vista do agente, o que constitui o objecto do conhecimento são as motivações e as estratégias que ele desenvolve perante as regras, ainda que através da representação que ele tem delas na situação ou que produz em situação, que são substancialmente diferentes das motivações do sujeito epistémico, que não se move na urgência da acção ditada pela dinâmica da vida.

Esta diferença é exemplarmente ilustrada através das expressões latinas “otium” e “nec-otium” que designam, respectivamente, a condição social independente de preocupações materiais (ócio) e a delas dependente (negócio) e, portanto, vinculada a uma actividade prática, de que depende a conservação da vida. O primeiro termo tem como seu correspondente, em grego, a expressão “skholé”, de que deriva a nossa palavra “escola”. Esta contaminação semântica não é, certamente, gratuita e sobre ela BOURDIEU (o.c.: 221 e ss.) estabelece distinções sociais e culturais que são epistemologicamente significativas para a questão que nos interessa.

Se a visão epistemológica de pendor nomotético foi possível num quadro social dominada por uma razão objectivante, correlata duma organização político-social que se revia numa estrutura estadocêntrica da sociedade que mantinha em equilíbrio o processo de reprodução social e o processo de produção económica (WALLERSTEIN), através do qual era possível administrar os comportamentos sociais e as competências laborais segundo uma lógica normativa, antecipante e prescritiva, a “democratização” social, induzida pelas transformações tecnológicas que postularam a capitalização dos saberes, associada a um imaginário de promoção social com base numa apropriação individual das competências, desembocou num estado tecnocrático, onde se tornou visível a cisão entre um modelo nomotético de ciência, decalcado sobre o paradigma das

ciências da natureza e um modelo compreensivo e hermenêutico, identificado, criticamente, com os problemas sociais, emergentes da pretensão de aplicação universal do modelo nomotético ao mundo social.

O campo educativo é particularmente sensível à tensão epistémica que se instaurou entre aqueles dois modelos, visto que nele se projectou com grande intensidade o efeito contraditório da tecnocratização da sociedade: por um lado, a procura massificada das competências induzidas por ela, o que postula a tecnologização da Escola, quer enquanto veículo daquelas competências, quer enquanto organização compatível com aquelas finalidades; por outro, a intensificação e aprofundamento das interacções que se traduzem numa agudização das contradições que tornam inviável a aplicação dum abordagem epistémica, cujo objecto se suponha exterior a elas.

É neste sentido que a emergência de uma lógica de projecto, configurada na organização autonómica da Escola pode ser interpretada como uma tentativa para atenuar os efeitos das contradições assinaladas. A entender-se nesse sentido, o que a sua prática supõe, todavia, é, antes de mais, uma exacerbação do confronto entre uma visão epistémica naturalizada dos saberes disciplinares, tutelados por um modelo normativo, indispensável a uma avaliação universal do saber, legitimada pela sua indispensabilidade na sociedade tecnológica, e uma sabedoria artesanal, pluri-referencial de tipo aristotélico que assenta na prudência e no bom senso.(LADRIÈRE, 1990)⁹.

Este confronto que, aliás, não é novo, se encarado na sua génese histórica à luz do que foi a construção do saber

⁹ LADRIÈRE, P. (1990). *La Sagesse pratique*, in PHARO, P. e L. QUÉRÉ (1990) (Dir.de). *Les Formes d'Action*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

pedagógico e está exemplarmente contemplado em DURKHEIM, assume hoje contornos incontrolláveis justamente à medida que, quanto mais a ciência é tecnocraticamente instrumentalizada, maior é a necessidade social de lhe associar uma componente pedagógica, o que, obviamente, a converte em factor de ortopedização social ou a remete para as margens do socialmente tolerável, como está exemplarmente documentado na polémica em torno de F. MÓNICA.

A opção por um modelo epistemológico desta natureza não anula, obviamente, a possibilidade de a formação incluir conhecimentos que se inscrevam no registo empírico-analítico, designadamente quando eles correspondam a necessidades científicas e técnicas que integram as especialidades docentes. Só que, submetidas a um desígnio de formação pilotado pelo sentido interpretativo de natureza auto-reflexiva, a formação científica e técnica há-de revelar não apenas a sua condição instrumental e, portanto, o seu carácter de mediação relativamente a fins que ela não é capaz de prescrever por si, como, ainda, as condições socio-institucionais e culturais da sua emergência e constituição.

3 - PRINCÍPIOS DE PERTINÊNCIA CURRICULAR

É nesta encruzilhada epistemológica que se procura construir o programa de Intervenção Comunitária. Como se pode deduzir do que atrás ficou dito, o registo científico em que ele se inscreve não é, apenas, pluri-disciplinar no sentido de que se apoia numa gama de estudos carreados por diferentes disciplinas do campo social, designadamente, das que integram o currículo das Ciências da Educação e, dum modo especial, as que estão presentes no currículo da Licenciatura; ele é, também, transdisciplinar, entendendo-se por tal uma metodologia investigativa e crítica, cujo objecto é a própria experiência pessoal, social e profissional dos formandos que, desta forma, se constituem produtores do próprio saber. A transdisciplinaridade, que tem uma intencionalidade pedagógica óbvia, cumpre também uma exigência epistemológica fundamental a partir do momento em que se reconhece que o objecto científico em educação e em formação incorpora as questões do sentido, da relação e da comunicação, ou, se quisermos, da subjectividade, como constitutivas da sua natureza.

No caso particular da Intervenção Comunitária, esta opção pela abordagem transdisciplinar dir-se-ia quase “natural”, dado o conjunto de circunstâncias de que faz parte a própria inserção institucional da disciplina. Em primeiro lugar, a de se tratar dum disciplina colocada no último ano do curso, na sequência da “Educação Familiar” (1º semestre) e integrada num bloco pré-profissional, dominado pela preocupação de consolidar um ciclo de formação, intencionalmente direccionado para a problematização da prática, corporizada no Estágio. Em segundo lugar, o facto de a disciplina se desenvolver entre outras duas anuais (“Investigação-acção e Inovação em Educação” e

“Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano”), cuja problemática é suscitada em função da necessidade de articular teoria e prática. Por último, o facto de o trabalho dos formandos, sendo polarizado pelo desenvolvimento do Estágio, caracterizado justamente como estágio de intervenção, não poder deixar de se reflectir nas preocupações centrais da cadeira. Este conjunto de circunstâncias que, não são, evidentemente, acidentais, porquanto obedecem a um desígnio curricular que é estruturante da Licenciatura, tomam-se, todavia, como um reforço da opção epistemológica de base.

Não se ignora que a transdisciplinaridade, como orientação formativa que privilegia as experiências, os trajectos profissionais, os contextos de trabalho, as dinâmicas de grupo, sacrifica a unidade e a linearidade metodológicas, a coerência analítica e o rigor conceptual, tidos como atributos indispensáveis tanto à constituição do objecto teórico, como à definição do método, pelos quais se costuma identificar o estatuto dum saber académico que tem de garantir, antes de mais, a sua transmissibilidade e as condições objectivas de controlo da sua reprodução. Esta questão é, talvez, do ponto de vista teórico a questão central de toda a problemática da educação e da formação, enquanto objecto de formação académica, e exprime bem de que modo as questões teóricas são, eminentemente, problemas práticos. Na verdade, a ontologização dos problemas teóricos, ou a sua substantivação independente das práticas é uma condição essencial para que se possa invocar a coerência, o rigor e a pureza metodológica como fundamento da dignidade académica que, por sua vez, se constitui como regra de resolução dos problemas práticos. Esse é, aliás, o fundamento das disciplinas e não deixa de ser curioso assinalar que o seu fundamento prático (a necessidade de “disciplinar” os comportamentos através da socialização escolar inscrita nas regras “ocultas” de reprodução dos saberes disciplinares) tenha

sido operado através de conjuntos de saberes escolares, transfigurados em saberes autônomos, a ponto de hoje constituírem entidades naturais de ensino auto-geradas e libertas da sua condição servil, se as entendermos na sua acepção mais profunda que é a de estarem ao serviço do adestramento social.

Não é este o lugar para fazer a história desta transfiguração, mas sempre se dirá que ela supõe uma operação perpétua de reprodução do saber do poder em que os seus titulares, dele se servindo, já longamente o serviram sem, por ventura, nunca se terem questionado acerca desta sua condição, porque essa era a condição que, justamente, impedia que se questionassem. Se o “serviço” científico é bloqueador e impeditivo do seu próprio questionamento, é porque ele não pode pôr em causa uma identidade cuja definição depende dele, como dele dependem os instrumentos e os referentes que delimitam a validade dos juízos sobre as relações entre os objectos (teóricos ou práticos) a que se reportam.

A transdisciplinaridade, enquanto prática teórica que se assume como transgressora das fronteiras disciplinares, encontra (talvez melhor, “inventa”) a sua legitimidade teórica numa racionalidade nómada que, sendo emergente do quotidiano instituído nas práticas locais, desperta e exerce-se como singularidade crítica e, portanto, instituinte localmente, à medida que a racionalidade disciplinar, que é, por natureza, universal, se pretende usurpadora de um espaço de vida que é vivido como totalidade significativa.

A unidade antropológica, socioculturalmente indissociável dos contextos de vida, é então, o fundamento duma prática transdisciplinar do saber que se pretenda “competente” na intervenção comunitária, sendo que essa competência não é auto-suficiência, mas, ao contrário do sentido actual de “competência”, é disposição para solicitar acordos colectivos com vista ao

estabelecimento da justa relação, como será uma competência, interpretada à luz duma busca em comum da solução (*cum+peto* : dirigir-se para, procurar). Nestes termos, a “solução” não está pronta, pré-contida num pacote teórico, mas inscrita na complexa mobilização dos factores bio-psico-sociais dos que são parte do problema e para quem o problema só o é desde que tomem dele consciência. Porque a consciência do problema está dependente dos sistemas de percepção disponíveis no universo cognitivo dos sujeitos, cuja activação, todavia, é selectiva conforme o teor de sentido que orienta a relação prática dos sujeitos com o mundo, a solução na intervenção comunitária, implicará uma transformação dos sistemas de referência que condicionam a percepção do problema.

Neste sentido se dá relevo ao contributo da Análise Institucional que se, de algum modo, foi marginalizada pelas teorias organizacionais, que põem o acento nas dinâmicas internas locais através do papel dos actores, em detrimento dos factores institucionais, nem por isso esvaziam de significado o papel da instituição, como espaço de poder “oculto”.

4 - PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DO OBJECTO DA DISCIPLINA

A entrada analítica pelo plano das interacções, como opção metodológica em que se apoia a concepção do Programa, releva, justamente, daquela perspectiva metateórica que preside à estrututuração do trabalho no interior da disciplina.

Ainda que o quadro teórico do interaccionismo possa reenviar para uma opção analítica ideologicamente bloqueadora, visto que ela se obriga a encarar a acção humana como uma possibilidade inscrita nos contextos materiais e simbólicos e, nessa medida, sujeita a constrangimentos e reinterpretações que, a todo o momento, podem ser invocados como legitimadores da própria inacção ou inibidores da acção, contribuindo para a ocultação das relações de poder (BOURDIEU, 1989: 11)¹⁰, ele admite, por outro lado, fazer da e na contextualização da acção o princípio do seu questionamento e, por essa via reconhecer a contextualização como uma construção humana e, portanto, também, o seu modo de transformação.

Daqui, inferimos que, sobretudo se estamos no campo da formação, não pode haver acção sem reflexão, que é o princípio do questionamento indispensável à transformação, o que significa que, sendo a acção contextualizada, a reflexão não pode separar-se do próprio contexto em que se produz a acção. A reflexão, porém, não é apenas um instrumento metodológico de acesso à explicitação das lógicas de acção com vista à compreensão dos mecanismos das práticas sociais e/ou profissionais, centrado no contexto. Nessa dimensão de instrumento, a reflexão correria o risco de se reduzir a uma técnica, como qualquer metodologia e sujeitar-se-ia a ser formalizada e pronta a servir. A reflexão, como auto-reconhecimento dos processos de objectivação dos

¹⁰ BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. |

mecanismos de produção das práticas, incluindo nestas as práticas científicas, implica o reconhecimento dos modos, das formas, interesses e motivações através dos quais o sujeito, individual e colectivo, participa, activa ou passivamente, na sua produção. A reflexão implica, assim, o sujeito na sua totalidade psicológica, social e ética e, até, histórica, pelo que, neste sentido, os contextos não são quadros de acção independentes dessa totalidade, mas actualizações interactivas das dinâmicas subjectivas objectivadas. Daí que a reflexão tenha de ser simultaneamente pessoal e social, incorporando percursos, trajectos e trajectórias que estão, necessariamente, presentes nos contextos, a título de elementos integrantes da situação. É à reflexão, enquanto tempo destotalizante (e, portanto, um tempo “descontextualizado”) que compete desinstituir a totalidade prática que é a acção instituída.

Assim entendida, a reflexão é uma exigência ética de busca de sentido, imposta pela crise que se instaura quando se reconhece o confronto entre a dinâmica instituída e a dinâmica instituinte, como processos de estruturação conflitual da identidade, cindida entre um registo de sentido atribuído (pelas categorias sociais, funcionais ou profissionais) e um registo de sentido desejado. A passagem de “sujeitos em situação” à “situação de sujeitos” é, então, constitutiva do acto da reflexão. Nestes termos, a reflexão apela para uma dimensão de utopia quer é importante precisar, mormente quando se fala de educação e formação num contexto temporal e civilizacional marcado por preocupações defensivas no campo.

Se aquilo que, tipicamente, configura a utopia é uma nova ordem (imaginária) de definir o desejável como o possível, como modo de reduzir o impacto das suas contradições na construção do futuro, o que aí está suposto é que a realidade é projecto e, nessa medida, indissociável duma dimensão dos desejos que, em

termos educativos, tende à denúncia do que é funcional, do que é sistemicamente determinado em favor duma desconstrução que é essencial à neutralização do “impossível”. Que E. CAILLET (1989: 30) possa dizer “que o acto de neutralização está no coração da utopia (...), porque o neutro é talvez o único meio de fazer agir a poeticidade do surgimento”, compreende-se melhor à luz do que sejam as condições que enformam o acto de “tomar a iniciativa”. RICOEUR (*Do Texto à Acção*: 268) lembra que iniciativa é “a capacidade de pôr os sistemas em movimento” e que, por isso, “é uma contradição afirmar que o agir possa ser inteiramente envolvido na rede da causalidade. (...). Deste modo, a acção está implicada na própria descoberta das relações causais. Assim a explicação causal corre atrás da convicção do poder-fazer sem nunca poder apanhá-la”. Se a iniciativa não se explica se não através de uma ordem causal *a posteriori*, revelada pelas novas relações da acção, a iniciativa justifica-se como um compromisso, como um acto que vive da solidariedade entre a palavra e a acção, porque as expectativas, como horizonte de possibilidade, sustentam o reino das convicções.

Estas considerações, que se pretendem inscritas no potencial institucional que enforma a Licenciatura das Ciências da Educação, afectam de maneira directa a construção do objecto da disciplina de “Intervenção Comunitária”, se por objecto se entender a “matéria” em torno da qual se definem os conteúdos que suportam curricularmente o seu desenvolvimento. Mas afectam, igualmente, a metodologia da acção docente, quer no que respeita à orientação didáctica, quer no que toca às modalidades de avaliação adoptadas.

Reportando-nos, por agora, ao objecto da “Intervenção Comunitária”, e tendo em conta que a sua construção, no plano curricular, deve legitimar-se, institucional e epistemologicamente, num quadro de pertinência com os

referentes da Licenciatura, teve-se como essencial à sua definição o facto de que toda a intervenção comunitária se “faz” numa realidade sempre e já instituída, a começar pela própria experiência de formação no interior da instituição “Licenciatura”, pelo que o primeiro espaço de intervenção é determinado pelo espaço da aula, como se assinalará a propósito da orientação pedagógica e didáctica da disciplina.

O objecto de intervenção é, assim, um objecto já investido simbolicamente, isto é, indistacável tanto do sujeito que intervém, como do sujeito visado pela intervenção, qualquer que seja a natureza ou âmbito da realidade em que ele se situe (interpessoal, familiar, escolar). Daí que tal objecto seja sempre portador de sentido(s), donde resulta que o primeiro objecto da intervenção é a **relação** que estrutura a intervenção, na base da qual se move a acção. Tem-se, então, como fundamental na conceptualização desta relação os contributos teóricos oriundos do campo da teoria da comunicação da Escola de Palo Alto, bem como os que integram a teoria dos actos da fala, designadamente os que põem em evidência a valência pragmática da linguagem.

4.1. -O estatuto da relação como objecto

O estatuto de objecto que se confere à relação como base do programa de Intervenção Comunitária postula algumas precisões conceptuais que têm em vista caracterizar a relação conforme o tipo de intervenção e a razão de legitimidade que lhe assiste. Admite-se, globalmente, que a natureza da relação instaura formas de intervenção diferenciadas e, portanto, implicativas de diferentes lógicas de formação, em função dos referentes de legitimidade em que se enquadra, já que é em torno desses

referentes que se organizam não só as representações de poder e de saber, como as disposições para acção que são induzidas por essas representações.

Distinguem-se três tipos de referentes de legitimidade que aqui não são considerados, obviamente, como homólogos, se por isso entendermos que remetem para a mesma matriz discursiva, o que não impede, todavia, de os considerarmos como constituindo dimensões interferentes e, até certo ponto, estruturantes de toda a iniciativa de intervenção, embora com graus diferentes de incidência; nesse sentido, eles apelam a uma explicitação de sentido, se se pretende compreender de que modo a natureza da relação, que se tem como fundamental na qualidade da intervenção, pode ser naturalizada e, portanto, tecnicizada, ou objecto de construção e de (des)envolvimento humano e social.

4.1.1 Modalidades de relação e tipo de intervenção

Se, de facto, se entender que a intervenção comunitária, enquanto acção institucionalmente enquadrada, representa, de qualquer forma, um desígnio, uma iniciativa deliberada de introduzir modificações numa dada estrutura da realidade social, quer seja de âmbito familiar, escolar, ou comunitário, isso supõe, da parte do agente ou agentes de intervenção, que lhe(s) assiste alguma forma de legitimação outorgada para o fazer. Na verdade, toda a intervenção, para que não seja uma iniciativa arbitrária, precisa de se fazer reconhecer segundo um referencial de justiça ou de moralidade que tem de ser institucionalmente mediado. Nisso se distingue a intervenção comunitária de uma qualquer acção social promovida por grupos ou entidades informais no

interior das comunidades (ZAMANILLO/RODRÍGUEZ, 1989)¹¹, mesmo que os objectivos coincidam.

No que respeita aos parâmetros programáticos da disciplina, consideram-se que os três referentes de legitimidade assinalados como susceptíveis de fundar um processo de intervenção, sem que se pretenda com isso dizer que eles correspondem, em concreto, a categorias fechadas de modalidades de relação, conotam-se ou com uma legitimidade técnico-administrativa, ou profissional, ou sócio-pedagógica, conforme derivem dum mandato de natureza político-institucional, da lógica profissional ou do envolvimento social em que se inscreve a produção de sentido da acção pedagógica.

4.1.1.1- A relação técnico-política

A primeira forma de legitimação assenta o seu fundamento numa ordem jurídica, que é expressão dum poder político que se legitima no exercício dum dever de justiça relativamente aos casos e situações (materiais, sociais ou morais) em que ela não pode ser exercida ou reposta directamente pelos cidadãos. O pressuposto desta legitimação, que está na origem dos estados modernos, fundamenta-se, por um lado, num ideal de bem-estar, a que todos os cidadãos, pelo facto de pertencerem ao mesmo espaço político e social têm direito (SACHS, 1998)¹² e, por outro, no reconhecimento do estado real de carência a que alguns estão submetidos. O estado de carência que, na verdade, representa um

¹¹ ZAMANILLO, T. e A. RODRÍGUEZ (1989). Un Universo complejo. Los paradigmas em la intervención social. In La Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 81, Out-Dez.

¹² SACHS, I. (1998): Civilização, in Enciclopédia EINAUDI, nº 38. Lisboa: I.N._C.M.

estado de exclusão do espaço político e social, representando uma negação do Estado, ou dos seus representantes locais, traduzida na condição, quer de ausência de auto-reconhecimento e auto-implicação do Estado, quer do não reconhecimento alheio da sua existência, é, por isso, uma limitação do seu poder, sendo, assim, que a intervenção é, simultaneamente, o exercício dum dever e dum poder. Daí que a intervenção que se inspira na lógica do mandato político-administrativo seja indissociável dum desígnio de regulação ou de integração no espaço social homogeneizante, enquanto este é simbolicamente mediado e construído por referência aos critérios e objectivos dos titulares do poder.

Embora as modalidades de intervenção comunitária representem, actualmente, formas de gestão social que visam mais reduzir e desarticular as ameaças de desintegração social do que a realização dum ideal de bem-estar universal, em nome da justiça, como estava contido nas promessas da modernidade (HABERMAS, 1978; SANTOS, 1994, 69 e ss.)¹³, a partir dum imperativo racional que era simultaneamente moral (Van REJIN, 1992; RICOEUR, s/d)¹⁴, a verdade é que essas modalidades de intervenção se coonestam, ainda, na base de decisões científicas e técnicas, imputáveis a uma racionalidade científica, à qual a modernidade já havia confiado a realização das suas promessas. Tenha-se em vista o caso exemplar das intervenções decididas a propósito da coíncineração em Maceira e Souselas, onde se tornou claro que os critérios de decisão são ainda os resultantes duma concepção de ciência onde apenas são considerados os

¹³ - HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976 (trad. franc.); SANTOS (1994). *Pela Mão da Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento

¹⁴ - VAN REIJEN, W. (1992). *Labyrinth and Ruin: The Return of the Baroque in Post-modernity. Theory, Culture & Society* (SAGE, London, Newbury Park and New Delhi), vol. 9.

RICOEUR, p. (S/d). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés Editora.

factores manipuláveis laboratorialmente, para os quais a vida é redutível a sínteses bioquímicas ou biofísicas, sendo remetido para o reino da ignorância ou da simples opinião o sentido da cultura existencialmente trabalhada e intersubjectivamente partilhada. A exemplaridade dos casos acima referidos torna-se mais proeminente quando se tem em conta que eles traduzem o desmantelamento das fronteiras que, durante longo tempo, separaram o domínio do natural relativamente ao domínio do socio-cultural, critério que permitia fazer da natureza a referência da demonstração pública da verdade e da objectividade contra as subjectividades das culturas locais, tidas justamente como o domínio do privado. É a consideração de que o espaço social é redutível a uma determinação da natureza, a um espaço físico, que permite tratá-lo cientificamente como público e objectivo, sendo, a partir daí legítimo à administração, enquanto entidade tutelar do interesse público, proceder a intervenções em nome de necessidades que não são, entretanto, naturais, mas sociais, com a particularidade de não serem universais.

4.1.1.2.-A relação como conteúdo funcional da profissão

A permeabilização entre o natural e o socio-cultural que podemos, simplificando, fazer corresponder à emergência da consciência ecológica introduz, assim, factores de complexificação na abordagem da realidade social que limitam e, até, inviabilizam projectos de intervenção, quando estes são concebidos e definidos nos moldes clássicos da administração.

As alternativas que têm sido admitidas, designadamente as que se socorrem da figura das parcerias se, por um lado, significam o reconhecimento e a valorização de processos que contemplam a complementaridade de olhares e a intercompreensão, significam, por outro, a descentração de

responsabilidades e a partilha de encargos, donde não estão ausentes preocupações de índole económica e financeira, visando a eficácia e o controlo dos custos, ao mesmo tempo que motivações de índole política que se traduzem numa pluralização de responsabilidades, de que possa depreender-se uma como que “parcerização” do Estado. Esta prática política é particularmente apta a gerar disposições cognitivas favoráveis a uma desreferencialização e subtilização do político, enquanto instância de poder e, portanto, a induzir lógicas de acção, cujos princípios sejam funcionais com as situações e já não pautados por referentes de contestação, assentes em alternativas globais, uma vez que, enquanto parceiro, se é partícipe das próprias soluções adoptadas e das eventuais prebendas que lhes estão associadas.

Desta orientação de parceria, que se vem afirmando crescentemente na prática social e educativa da intervenção (RODRIGUES/STOER, 1998), poderia deduzir-se que a presença da administração político-administrativa na legitimação dos projectos tende a ocupar uma posição cada vez mais discreta, como, de certa forma, está induzido no que se disse acima, quando assinalámos os mecanismos de participação da sociedade civil, supostos na constituição das parcerias. Todavia, dada a regulamentação a que estão sujeitos tais mecanismos e a estandardização dos processos neles previstos, é de admitir que, ao nível dos seus efeitos práticos, os projectos de intervenção reforçam, mais do que diversificam, uma lógica administrativista da acção social.

Se o administrativismo é, em grande medida, imposto por medidas de controlo avaliativo, uma vez que estão em causa recursos públicos, o que poderá contribuir para conotar a administração pública com uma vocação cada vez mais limitada à gestão económica e financeira dos recursos públicos, embora

através dos seus usos privados, isso não significa que não estejam induzidas estratégias de opção e legitimação políticas no que respeita à natureza e finalidades da intervenção, desde logo a partir do tipo de programas elegíveis, o que é particularmente visível no mundo da educação e da formação.

Ambiguamente situado entre um plano de transformações socio-económicas, impostas pela globalização do mercado para o qual nunca há competências bastantes e o risco de exclusão, inerente ao próprio processo de homogeneização que tal plano comporta – a inclusão é, cada vez mais, parametrada pelos mesmos valores – o mundo da educação vem sendo particularmente permeável a um tipo de práticas discursivas em que os problemas sociais são assimiláveis, para efeitos da sua resolução, a problemas individuais, sendo a partir daí que ganha sentido o discurso da educação e da formação como acréscimo de competências indispensáveis à resolução dos problemas.

Se essas competências são, hoje, conceptualizadas como metacognitivas e de largo espectro, no pressuposto de que em vez de conteúdos se devem privilegiar as formações que fomentem as capacidades estruturantes, capazes de autogerarem competências à medida que se comprimem os fluxos temporais e institucionais entre as novas necessidades, impostas pelas transformações sociais e económicas, e as novas competências de modo a responderem a um modelo de desenvolvimento que, cada vez se move mais segundo a lógica do acontecimento, isso significa, ainda a dramatização da responsabilidade da formação e dos formandos a quem compete, através do seu contributo individual, responder “aos desafios da globalização”. Conferido que está ao processo de formação, enquanto promotor de competências, o dever de se desincumbir do mandato de criar oportunidades de inserção na vida activa, como alternativa à exclusão e à marginalidade, induz-se a partir daí que há uma relação de

causalidade tanto entre a qualidade da intervenção formativa e a paz social, como entre a falta de qualidade ou ausência de formação e o desastre social.

Estas questões não são de modo nenhum alheias à problemática da Intervenção Comunitária, não só porque constituem preocupações directas dos formandos enquanto responsáveis associados de projecto de intervenção no âmbito do Estágio e da disciplina, como também porque afectam, material e simbolicamente, as condições do seu processo de formação enquanto alunos/formandos.

É nesse sentido que a intervenção comunitária entra na constituição do conteúdo funcional da profissão, designadamente ao nível da educação básica, tendendo a exercer uma centralidade cada vez mais significativa nos modos de exercício da profissão. A permeabilização crescente entre o social e o escolar por via da universalidade do direito à educação expõe as condições de exercício profissional a formas de organização do trabalho que têm como principal preocupação já não a escolarização, enquanto tal, mas o assegurar a existência de condições psicológicas, sociais, culturais e até económicas que tornem efectivo o exercício desse direito por parte de sectores da população para quem a escola representa essencialmente um dever ou, até, uma violência não só psicológica como, mais fundamente, económica e cultural, como a realidade do trabalho infantil testemunha.

Não basta, pois, que a escola se constitua apenas como uma “oferta” educativa, como se ela fosse um bem comercial universalmente desejável e, por essa via, “espontaneamente” procurada. A desejabilidade da escola passa, então, por transformações das relações entre a escola e a comunidade que, se têm por base medidas induzidas centralmente e nesse sentido elas são, ainda, tributárias dum referente de legitimidade de natureza política e administrativa, tendem a ser incorporadas

num referente de profissionalidade que supõe o desenvolvimento de competências que já não se organizam em torno de necessidades operacionalizáveis em objectivos que possam ser tipificados científico-tecnicamente e, por essa via, programaticamente adquiríveis.

Isso significa que a própria profissão tanto de professores, como de educadores, como ainda de outros profissionais que trabalham o campo social na sua relação com a educação, é um processo em construção e que, também, por isso em desconstrução, sendo que esse processo é necessariamente ameaçado de instabilidade, dada a precariedade dos referentes que tutelam a acção, situada na invencível tensão que se estabelece entre a observação e sujeição a parâmetros tidos como soci-profissionalmente securizantes e o exercício de competências, cuja pertinência com a acção corre sempre o risco de não ser pertinente.

Esta precariedade é especialmente sensível no caso da profissão docente, tradicionalmente construída e existencialmente vivida como uma actividade onde, a par da exemplaridade social, se impõe uma imagem de proficiência acima de toda a suspeita, características que se alimentam e reforçam, adicionalmente, em função dos modos de trabalho profissional, solitário e auto-definido.

4.1.1.3.- A relação pela reconstrução socio-pedagógica da profissão

A legitimidade da intervenção comunitária a partir dum tal contexto social e profissional desenha-se, assim, a dois níveis: a nível de reconfiguração identitária e a nível da reconstrução do campo educativo que é, simultaneamente, a reconstrução e ampliação do campo profissional. Se o primeiro nível comporta

dimensões de análise que passam pelo interior das práticas educativas e formativas – e no caso da profissão docente, pelo interior do sistema educativo – onde as vertentes institucional e organizacional desempenham uma figura central no trabalho de reflexão, não só porque supõem e implicam directamente os sujeitos em formação, como também porque, indirectamente, visam alcançar o trabalho profissional, o segundo nível, o da reconstrução e ampliação do campo profissional, propõe-se articular o trabalho educativo segundo uma dinâmica sócio-pedagógica que dê centralidade a valências profissionais até agora socialmente inexplicitadas ou socialmente inexpressivas por ausência de pedidos sociais expressamente formulados, quer porque correspondem a necessidades que não representam “oportunidades políticas”, quer porque representam domínios inorgânicos, até agora não investidos profissionalmente.

Como se sabe (CORREIA, STOER, CAMPOS), o investimento da Licenciatura na formação dos seus licenciados não visa, apenas, contribuir para uma complexificação do pensamento pedagógico através da despedagogização das práticas da Escola, onde o “aluno”, como arquétipo instituído, tem “parasitado” o essencial da actividade educativa, reduzida à sua dimensão escolar. A Licenciatura visa, igualmente, permeabilizar o campo social a uma intervenção pedagógica que não se limite a dar vazão a uma estratégia discursiva com vista a ser uma válvula de escape às expressões de bloqueio social ou a um instrumento de persuasão de fácil manejo para fins ortopédicos. Se esta é uma intenção ambiciosa, ela justifica-se numa perspectiva de desenvolvimento que, se encarado nas suas contradições, permite pensá-la não apenas como resposta a necessidades sociais, funcionalmente necessária a suportar ou a minorar aquelas contradições, como a contribuir para o aprofundamento duma consciência social que torne essas mesmas contradições menos insuportáveis e menos ameaçadoras, pautadas opor um ideal de

justiça e de dignificação humana. É nesse sentido que tem cabimento admitir a Licenciatura como estratégia de construção de novos espaços sociais e novas valências profissionais, como acima ficou dito.

É em obediência a esse desígnio que, no interior da disciplina, se dá lugar à problematização da intervenção comunitária, enquanto espaço de animação socio-pedagógica, tomando em consideração as suas potencialidades, quando desenvolvidas numa lógica de movimento associativo.

A deslocação semântica que nos últimos anos tem feito aproximar o associativismo, enquanto prática social, da acção comunitária é um fenómeno cuja análise nos parece importante. Antes de mais pela própria ambiguidade que encerra.

Se a ambiguidade, hoje, é constitutiva da realidade pela multiplicidade de referências de acção, através da qual a construímos, isso não significa, antes pelo contrário, que não tentemos decifrá-la. É para isso que serve esta reflexão que nos propomos fazer. Que significa, então, essa aproximação entre associativismo e acção comunitária?

Corresponde isso a uma prática eminentemente política, instrumentada num discurso que preconiza a “libertação da sociedade civil”? Traduz uma necessidade social, quer subjectiva, quer objectivamente emergente de novas relações sociais, cuja evolução acentua as contradições no processo de desenvolvimento político-social do país? Subentende um projecto social e uma perspectiva de acção que se demarcam criticamente das lógicas de desenvolvimento que têm sido características das formas de estado clássico, assentes numa relação abstracta do Estado com os cidadãos?

Se o associativismo, como movimento ou como projecto e, em si mesmo, indissociável dum processo de construção de comunidades, independentemente da sua amplitude, natureza e interesses que tutela, a inflexão que nele se observa no sentido de o articular, privilegiadamente, com o desenvolvimento comunitário introduz um conjunto de questões a que não se pode ser indiferente, se se pretende compreender o que está em jogo.

Várias leituras se podem propor para o fenómeno. Uma primeira leitura poderia ser a que é induzida pelas transformações políticas e económicas globais e cujos efeitos mais visíveis se traduzem na agudização da concorrência e, portanto, na expansão dos mecanismos da globalização, de que resulta um claro desequilíbrio entre o que se vem designando por centro e periferia, querendo por isso significar-se, por um lado, os países onde estão sedeados os comandos do desenvolvimento económico e, por outro, os países para onde são exportados os seus efeitos.

Segundo esta perspectiva, a aproximação entre o associativismo e a acção comunitária teria como função compensar o modelo societal dominante naquilo que geneticamente o afecta como um défice estrutural: o individualismo e a conflitualidade endémica. Nesta perspectiva, o discurso da aproximação entre o associativismo e a acção comunitária veicula uma intencionalidade política e tende a constituir-se em instrumento de gestão e regulação da conflitualidade social. Os interesses que, então, tendem a associar-se são mais os interesses do Estado com os dos seus representantes, directos ou indirectos, do que propriamente os interesses sacrificados pela lógica de poder.

Uma outra leitura possível tenderá a ver nesta aproximação uma extensão do exercício da solidariedade humana, no

pressuposto de que o desenvolvimento comunitário comporta redes de sociabilidade susceptíveis de gerar mecanismos de integração e de complementaridades sociais que alargam e asseguram uma relativa harmonia social.

Uma terceira leitura, enfim, procurará ver neste movimento uma expressão político-cultural que pretende autonomizar-se tanto do funcionalismo compensatório, como do solidarismo social prestacionista, em nome da reabilitação duma ideia de comunidade que não se limita a ver na comunidade um espaço social reprodutor do espaço nacional, como este é o do espaço global.

Estas três leituras não são obviamente categorizações ou formas que pretendam classificar as diferentes modalidades em que porventura se expressem concretamente os diferentes projectos de intervenção associativista na comunidade. Elas representam, quando muito, chaves de interpretação para entender, (se possível, criticamente) um surto associativista que vem alcançando crescente visibilidade em torno da realidade comunitária.

Se assim as entendermos, não como categorias aplicáveis a realidades empíricas, mas como quadros de interpretação do fenómeno, poderemos reconhecer que, para além das intencionalidades formais que, porventura animem as concepções dos diferentes modelos, eles serão permeáveis a lógicas de acção diferentes daquelas em que foram concebidas e até legitimadas, sem, contudo nos impedirem de ver as limitações ou as potencialidades que estão contidas na sua concepção e, eventualmente, as limitações e potencialidades que se projectam nas suas práticas.

As pretensões heurísticas deste modelo de interpretação, com base em três propostas de análise, assenta basicamente na

hipótese de que no primeiro caso e no segundo o associativismo aplicado à acção comunitária concebe a comunidade como uma realidade coisificada, uma entidade social substantiva com características geofísicas, humanas, materiais e económicas objectivas, relativamente às quais se definem os problemas a que o projecto de intervenção comunitário deve responder. Ela é, portanto, um objecto disponível para a intervenção, residindo nessa concepção a possibilidade prática de introduzir mudanças que são, por definição, mudanças de natureza infra-estrutural, isto é, mudanças que se situam no plano das condições materiais de vida, como equipamentos físicos, sociais e institucionais, na base das quais, aliás, se fazem as avaliações e se define o grau de sucesso ou insucesso dos projectos de intervenção.

Quanto ao terceiro caso, a hipótese admite que a comunidade não existe como uma realidade objectiva, que a comunidade não é um somatório de indivíduos, nem o indivíduo uma realidade elementar, cuja existência se possa deduzir a partir da sua relação material ou institucional inscrita e determinada pelas condições criadas. A comunidade, nesta perspectiva, é um sujeito plural e inter-subjectivo, mais do que uma realidade natural e espacial homogénea, sujeito determinado, mas também determinante das relações materiais e institucionais, sendo por isso que ela não pode ser pensada como um sujeito colectivo que se deixa apreender e tratar como um projecto pensado a partir do exterior.

Em face deste modelo analítico, há lugar para nos questionarmos acerca da potencialidade conflitual que habita o universo do associativismo, tanto no interior de cada uma das propostas de intervenção, como na sua interrelação. A passagem da conflitualidade potencial à conflitualidade real, quando perspectivada como um processo interno a cada uma das propostas é evidentemente um fenómeno correlativo da

estruturação hierárquica, por um lado e, por outro, do grau e tipo de envolvimento dos membros associados no desenvolvimento dos projectos que determinam em grande medida o respectivo sentido de implicação e a forma de investimento.

Tendo em atenção o que heurísticamente se estabeleceu atrás acerca das diferentes propostas, é de esperar que, no caso da duas primeiras, a passagem da conflitualidade potencial à conflitualidade real seja um processo menos evidente, dado o carácter predominantemente técnico que, por norma, reveste o projecto de intervenção, tanto no plano da sua concepção, como no da sua implementação e execução.

A relação de exterioridade a que a comunidade é sujeita, enquanto definida como um objecto de intervenção – exterioridade que é necessária a partir do momento em que o projecto é aplicação de bens e serviços pensados a montante da sua realização - implica um controlo e formas de avaliação que não dispensam o recurso a medidas de quantificação tecnicamente enquadrada, como expressão da eficácia, sendo, por isso, que as tecnologias de gestão, ao supor vários níveis de responsabilidade e de responsabilização, reduzem os factores de conflitualidade a domínios de competência e incompetência e já não a relações de sentido ou de envolvimento que são os que dão sentido a um trabalho cooperativo.

A relação de exterioridade é, assim, também uma relação de hierarquia que, tendo aparentemente, um fundamento de ordem técnica inculca uma subordinação administrativa que, naturalizando as opções e as decisões, cria disposições funcionais que encaram a intervenção como o cumprimento de tarefas indexadas ao fluxo do organigrama.

Nesta perspectiva nenhuma estranheza será de admitir se a cultura do conflito não tiver lugar.

A valorização da cultura do conflito, a este propósito e neste quadro, só faz sentido se se reconhecer que ele é a expressão legítima dos interesses quando estes interesses não estão assegurados, admitindo-se que a sua legitimidade, em trabalho associativo, não está assegurada por decreto: ela é construída no confronto e não na subordinação, o que significa construir uma ordem instável, cuja funcionalidade é medida e mediada pelo acordo entre interesses colectivamente disponibilizáveis e interesses apropriáveis pelos actores.

Neste sentido, pode dizer-se que a cidadania, ao invés do propósito que presidiu à sua invenção no século XVIII e à sua consolidação no século XIX não visa a conformidade através de normas definidas na exterioridade das condições de vida que, (e não por acaso), são normas definidas numa relação de ex-territorialidade. A ausência de um território concreto, isto é, um território que tenha sentido para a vida, da definição do estatuto de cidadão, tal como foi concebido e praticado pelo liberalismo iluminista, bem como a desindividualização do indivíduo, foram condições essenciais à vinculação jurídica do cidadão a um território abstracto, a um país, cujo sentido de pertença apenas respeitava, em concreto, à minoria que tinha acesso a ele. Com isso, se pretendeu desreferenciá-lo do local para o referir ao nacional em nome de uma igualdade de direitos que, no fundo, se tornaram essencialmente deveres.

Se este processo, ao tempo, representou a ruptura com os vínculos feudais, ele permitiu, por outro lado, a instauração de uma ordem centralista, relativamente à qual se desenvolveu toda uma cultura da dependência, da subordinação e da passividade que tem impedido até aos dias de hoje a construção de espaços assentes em redes de sociabilidade autónoma, capazes de viabilizar espaços alternativos ao espaço abstracto do poder central. Sem uma auto-referência valorizada, não há memória

significativa, nem auto-reconhecimento no percurso construído e sem auto-reconhecimento não há diferenciação, porque não é possível o sentido da oposição. É esse o sentido da cultura do conflito.

Se a ex-territorialidade foi essencial à construção abstracta do Estado Nação, como medida de erradicação de particularismos locais, agora que o estado nacional se desvanece em função do Estado/Europa, assiste-se a um regresso do território, sob a metáfora do território educativo.

Não deixa de ser pertinente integrarmos este novo objecto educativo nas nossas preocupações reflexivas. Que se pretende com o território educativo?

A primeira leitura que é plausível fazer, em concordância, aliás, com o que explicitamente é veiculado pela pedagogia oficial, é a de que se trata de criar um espaço inclusivo, um espaço que precisa de ser tão diferenciado que todos os diferentes se sintam iguais. Um espaço, portanto, que já não se defina pela exterioridade do saber, dos métodos ou dos valores, relativamente aos alunos, mas um espaço à medida dos alunos que, dada a sua diversidade, só pode ser um espaço sem limites.

Uma segunda leitura, porém, pode refrear os nossos ímpetos de adesão, se tivermos em atenção que se trata de um território *educativo* e permito-me sublinhar o *educativo*. Como sabemos, em educação não há espaços neutros, sendo certo que na expressão *território educativo*, o importante deixa de ser a referência ao substantivo *território* para passar a ser a referência ao adjectivo *educativo*. É, portanto, o qualificativo que detém a especificidade da referência.

Pode mediante esta análise sustentar-se que o território, enquanto tal, perde então especificidade e que, portanto o que é substantivo, isto é, o que suporta as condições de vida, as relações de cultura e organiza grande parte da experiência

socialmente significativa no mundo vivido - e que é um território subjectivamente investido - deve subordinar-se ao *educativo*, isto é, ao mundo regulado da Escola?

Aparentemente, ninguém duvida que deve e é esta consensualidade fácil que traz o problema. Porque o que suporta esta consensualidade fácil é a nossa íntima convicção (que, como íntima, não discutimos), de que o território sem mais, sem qualificativo não existe, e que quando o concretizamos como espaço de vida real, ele é inconceptualizável e, enquanto tal, não é ponto de partida para nenhuma educação.

Ora, esta íntima convicção não tem nada de evidente a não ser o que resulta do nosso longo convívio com as qualificações espontâneas. Na verdade, o território em si não existe. O que existe - e isso é vital para compreendermos qual é o problema que está em causa - é a relação que os alunos têm com ele. Ou, se quisermos ser mais rigorosos, os indivíduos, porque alunos só os há no espaço da escola, o que é tanto mais verdade quanto mais verificável que o estatuto de aluno é, sobretudo, hoje, uma condição verdadeiramente acidental ou contingente para grande parte deles.

É esta relação com o território real (o espaço da família, ou sem família, dos amigos, das mil experiências insuspeitadas mas determinantes da história de cada qual que vem também hoje para a escola. Mas não é, evidentemente este território que é o território educativo.

O território que educa é o da Escola. Mas nesta oposição ao território extra-escola, corre-se um risco, que é um risco real, de fazer do território significativo para a vida uma abstracção, tal como fez o liberalismo iluminista. Ou então, justificar com ele medidas curriculares aparentemente progressistas, tal como as dos currículos alternativos. Em qualquer dos casos, o que se

pretende negar é que o educativo possa incorporar a oportunidade do conflito, como via de transformação.

O que vale para a intervenção educativa vale para a intervenção comunitária por maioria de razão. A requalificação do território só faz sentido se a relação vivida no seu processo de transformação for uma relação simultaneamente transformante dos indivíduos e das condições em que eles vivem. O trabalho das associações é, portanto, um trabalho no interior das suas relações num duplo movimento: num movimento centrado sobre a explicitação prática das suas contradições que são conflitos não assumidos e, portanto, não resolvidos; e num movimento centrado sobre as contradições na comunidade que só podem ser explicitadas com a sua participação.

O sentido desta transformação que orienta a participação associativa, contrariamente ao que é costume admitir-se como sendo objectivos ou finalidades bem delimitadas, é bem mais um processo interactivo, tão difuso quanto persistente, de construção de identidades por auto-diferenciação referenciada ao grupo que é a entidade que assegura a possibilidade de reconhecimento social e da autonomia que lhe é correlativa.

É esta auto-diferenciação, cuja realização o trabalho associativo viabiliza e reconhece, em vez de impedir, que constitui o princípio do investimento social, a sua transformação simbólica em causa identitária e a sua necessidade de acção transitiva para o mundo das desigualdades e das injustiças, que não apenas o mundo das diferenças.

pretende negar é que o educativo possa encorporar a oportunidade do conflito, como via de transformação.

O que vale para a intervenção educativa vale para a intervenção comunitária por maioria de razão. A requalificação do território só faz sentido se a relação vivida no seu processo de transformação for uma relação simultaneamente transformante dos indivíduos e das condições em que eles vivem. O trabalho das associações é, portanto, um trabalho no interior das suas relações num duplo movimento: num movimento centrado sobre a explicitação prática das suas contradições que são conflitos não assumidos e, portanto, não resolvidos; e num movimento centrado sobre as contradições na comunidade que só podem ser explicitadas com a sua participação.

O sentido desta transformação que orienta a participação associativa, contrariamente ao que é costume admitir-se como sendo objectivos ou finalidades bem delimitadas, é bem mais um processo interactivo, tão difuso quanto persistente, de construção de identidades por auto-diferenciação referenciada ao grupo que é a entidade que assegura a possibilidade de reconhecimento social e da autonomia que lhe é correlativa.

É esta auto-diferenciação, cuja realização o trabalho associativo viabiliza e reconhece, em vez de impedir, que constitui o princípio do investimento social, a sua transformação simbólica em causa identitária e a sua necessidade de acção transitiva para o mundo das desigualdades e das injustiças, que não apenas o mundo das diferenças.

SEGUNDA PARTE

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

A organização do trabalho pedagógico, tendo em conta os referentes que ficam caracterizados na primeira parte deste Relatório, procura ser fiel a uma preocupação central que é, ao mesmo tempo, a finalidade global da disciplina: a de contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional dos profissionais de educação, entendendo-se por isso a construção de um tipo de saber profissional que se exprime não apenas no registo cognitivo formal, mas, também, no registo normativo e no registo expressivo que são três domínios de formação que nem sempre tendem a considerar-se como integrantes da formação. Se tivermos presente que esses três domínios exprimem não apenas uma relação de verdade teórica (no sentido comum do termo), mas também uma relação de veracidade pela participação nas verdades práticas que constituem as normas ou regras sociais em que se está envolvido e, ainda, uma relação de autenticidade consigo mesmo e com os outros, como está subjacente a uma acção que privilegia a comunicação no sentido habermasiano e cujos pressupostos se subscrevem, enquanto representam um referente de emancipação e de autonomia na linha de um P. FREIRE, damo-nos conta de que o que está em causa é um referencial de formação de que, em termos dos princípios institucionais, a Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto não se pode considerar afastada.

Na verdade, tanto ao nível dos objectivos das diferentes disciplinas, como nas “Normas para a avaliação de aprendizagem na licenciatura” (Cf. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Boletim, 1996/97), como nas obras publicadas de investigadores e docentes desta mesma Licenciatura, já citadas, são frequentes as expressões que apelam para um referencial de formação que se compromete com o desenvolvimento do sentido

crítico, com a apropriação das situações de formação, com atitudes de partilha de experiências e troca de conhecimentos que, globalmente, implicam a adesão a uma prática formativa que se pauta pela autonomia e emancipação.

Como se sabe, os valores de autonomia e emancipação não são, hoje, da mesma categoria conceptual. A sua dissociação deve-se, em grande parte ao esvaziamento político de que foi alvo o termo “autonomia”, recaindo sobre o de emancipação uma conotação híbrida que o torna ajustável tanto ao uso individual, como socio-cultural, como político, sendo certo que, neste sentido, ele anda associado a uma conotação revolucionária, cada vez mais desvalorizada, pelo menos no ocidente. Não deixa de ser curioso, entretanto, assinalar que foi no contexto da Educação Permanente, na fase mais estreitamente ligada à reconstrução e consolidação da Europa do após Segunda Grande Guerra que o conceito de emancipação se aliou preferentemente ao de promoção social e cultural, deslocando o seu sentido de libertação das algemas políticas para o de libertação das algemas culturais. Esta deslocação semântica significa, no fundo, uma aposta na educação como susceptível de operar uma transformação das relações políticas e económicas no sentido da construção duma sociedade mais justa e igualitária, ladeando e autonomizando-se das relações do poder político formal (DUMAZEDIER)¹⁵:

A aposta da Educação Permanente foi adiada, pelo menos se acreditarmos na análise que os investigadores hoje propõem para a sua evolução no sentido da formação contínua (CHARLOT, DUBAR).

A invocação destas notas, sendo um recurso incidental, tem como preocupação, todavia, questionar até que ponto os

¹⁵ DUMAZEDIER: Éducation permanente vingt ans après, in *Éducation Permanente*, nº 98.

referentes da Licenciatura se conjugam, ainda, num registo de Educação Permanente ou já no de Formação Contínua. Não se tem dúvida de que, simbolicamente, persistem algumas práticas organizacionais que a identificam com algumas marcas maiores da Educação Permanente: o trabalho de grupo, a convivialidade, a informalidade da relação, as práticas de avaliação. Não se tem dúvida, ainda, de que, quanto às características do público formando, se verificam maioritariamente as finalidades e os objectivos que a Educação Permanente não enjeitaria. Todavia, ao nível das atitudes e da relação comunicacional, isto é, ao nível dos valores que enformam uma relação não-estratégica, há razões para supor que a lógica é a da formação contínua, se por isso entendermos que é animada por processos socialmente defensivos, ainda que possam (e consequentemente) ser individualmente ofensivos.

Talvez esteja aqui um bom ponto de partida para se retomar a sempre adiada e renovada questão da autonomia relativa da escola e dos seus limites, com a vantagem de ela ser uma questão que nos diz directamente respeito e, por isso mesmo, um bom momento de formação.

1 - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

Como já foi assinalado, a Intervenção Comunitária situa-se no último ano do Curso, ocupando o segundo semestre, enquadrada por duas disciplinas anuais e o Estágio final. Face a este enquadramento, tornam-se pertinentes algumas considerações na perspectiva da organização do trabalho, se se tem em conta a dimensão do tempo de que se dispõe, a natureza dos estágios e o seu modo de funcionamento, a articulação com as outras disciplinas.

Na verdade, a dimensão temporal com que pode contar a disciplina, tomada em termos absolutos, não recomendaria grandes ambições, muito menos se elas pretendem ser congruentes com os princípios que foram anteriormente invocados. Nem objectiva, nem subjectivamente seria de esperar um grande investimento numa temática, à qual, por um lado, estão atribuídos apenas três créditos no cômputo geral da Licenciatura e, por outro, um conjunto de objectivos que em parte, podem ser subsumidos em outros domínios disciplinares, designadamente se há intercepções com os estágios. Este factor objectivo de constrangimento revela-se tanto mais significativo para as pretensões da disciplina quanto estas pressupõem um certa pregnância temporal, um espaço de participação e de envolvimento e uma relação não directamente instrumental com o trabalho investido.

A forma de fazer face a este quadro pouco lisonjeiro na perspectiva da identidade da disciplina tem obedecido a uma estratégia que se pode designar como sinérgica se por tal se entender a multiplicação dos efeitos a partir da intercepção dos interesses dos formandos, designadamente no que aos estágios diz respeito.

Assim, não obstante uma certa autonomia do Programa, na convergência de objectivos, na gestão flexível dos tempos teóricos e práticos e na compactação dos tópicos programáticos, encontrou-se um espaço onde foi possível associar as componentes de informação aos relatos das práticas, aos confrontos que as suas lógicas revelam e aos registos reflexivos produzidos sobre elas.

A relação com o estágio revela-se preciosa não apenas na ordem da participação e animação da disciplina, como, sobretudo, pela oportunidade que representa quanto à problematização de situações de formação directamente imputáveis aos contextos em que ele ocorre e às implicações que tais contextos determinam tanto para os elementos que integram as equipas de estágio, como para o plano mais geral dos colegas da turma.

Numa linha de integração da disciplina na estrutura global do Curso, tendo em conta a experiência de formação já realizada, quer em situações de formação formal, quer em situações de trabalho, quer ainda em contextos de formação auto-gerida e tendo particularmente em conta a experiência de estágio que está a decorrer, pensa-se que o desenvolvimento do trabalho em Intervenção Comunitária deverá fazer um apelo sistemático à consciência crítica do percurso já realizado em ordem a pôr em evidência os contributos que poderão ser mobilizados para a construção dum projecto interventivo no campo da educação.

A título meramente ilustrativo, serão propostas actividades de pesquisa, inventário, caracterização de situações susceptíveis de constituírem projectos de intervenção comunitária com referência à experiência pessoal ou grupal segundo trajectórias socio-profissionais vivenciadas.

A componente problematizadora, apoiada em alguns referentes teóricos e epistemológicos, deverá ser privilegiada no processo de trabalho a desenvolver. Parte-se do pressuposto de

Assim, não obstante uma certa autonomia do Programa, na convergência de objectivos, na gestão flexível dos tempos teóricos e práticos e na compactação dos tópicos programáticos, encontrou-se um espaço onde foi possível associar as componentes de informação aos relatos das práticas, aos confrontos que as suas lógicas revelam e aos registos reflexivos produzidos sobre elas.

A relação com o estágio revela-se preciosa não apenas na ordem da participação e animação da disciplina, como, sobretudo, pela oportunidade que representa quanto à problematização de situações de formação directamente imputáveis aos contextos em que ele ocorre e às implicações que tais contextos determinam tanto para os elementos que integram as equipas de estágio, como para o plano mais geral dos colegas da turma.

Numa linha de integração da disciplina na estrutura global do Curso, tendo em conta a experiência de formação já realizada, quer em situações de formação formal, quer em situações de trabalho, quer ainda em contextos de formação auto-gerida e tendo particularmente em conta a experiência de estágio que está a decorrer, pensa-se que o desenvolvimento do trabalho em Intervenção Comunitária deverá fazer um apelo sistemático à consciência crítica do percurso já realizado em ordem a pôr em evidência os contributos que poderão ser mobilizados para a construção dum projecto interventivo no campo da educação.

A título meramente ilustrativo, serão propostas actividades de pesquisa, inventário, caracterização de situações susceptíveis de constituírem projectos de intervenção comunitária com referência à experiência pessoal ou grupal segundo trajectórias socio-profissionais vivenciadas.

A componente problematizadora, apoiada em alguns referentes teóricos e epistemológicos, deverá ser privilegiada no processo de trabalho a desenvolver. Parte-se do pressuposto de

que não há lugar para a intervenção senão quando há consciência de que, pela acção (ou omissão) se é parte dos problemas a resolver e de que o princípio da sua solução é a consciência da auto-implicação neles.

Sem que se queira defender que há uma relação linear entre consciência do problema→implicação→intervenção - pois que há a ordem dos factos a ter em conta - assume-se a dimensão subjectiva/intersubjectiva como relevante num processo de intervenção.

A análise de casos, apoiada em leituras pertinentes, com vista ao confronto de perspectivas, explicitação de sentidos, fundamentação das opções, identificação das hipóteses, definição e legitimação de estratégias, previsão e avaliação dos efeitos e uma série de outras operações, desenvolvidas em torno da concepção dum projecto de intervenção, constituirão a parte central do trabalho prático.

2 - A ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Os conteúdos programáticos foram estruturados em dois módulos: o primeiro organizado em torno de duas unidades temáticas; o segundo, compreendendo uma área temática, desdobrada em quatro unidades de análise. A organização em dois módulos, sugerida por uma distinção ao nível da natureza do objecto em estudo, permitiu que o primeiro constituísse uma introdução geral à problemática da disciplina, de pendor mais teorizante, enquanto o segundo proporcionou uma articulação teórico-prática mais compatível com as realidades do estágio, numa fase em que o seu desenvolvimento se encontrava já estabilizado.

Pretendendo sublinhar o que se interpreta e induz que seja o carácter dominante da disciplina, na linha do que ficou expresso na primeira parte deste Relatório, o Programa abre com uma nota de apresentação que foi objecto de trabalho individual e de grupo, à guisa de contextualização dos seus referentes e que se apresenta:

“A inclusão de uma disciplina como a I.C no currículo da Licenciatura em Ciências da Educação justifica um primeiro exercício do sentido da reflexão em ordem a pôr em evidência alguns pressupostos mercê dos quais se admite que ela encontre a sua legitimidade.

Uma primeira pergunta, atendendo ao que é comum verificar-se entre os destinatários quando se confrontam com o programa que lhes é proposto, será a de: "para que serve a disciplina?".

Embora a questão do *para que serve* tenha muitas leituras possíveis, vamos aqui entendê-la no sentido mais corrente que é o de *ser útil para alguma coisa*. Nestes termos, a pergunta desempenha a sua função ao tentar tornar claro qual a relação de utilidade que a disciplina tem com o tipo de actividade que se exerce ou é possível exercer.

Esta primeira análise, que vai buscar ao paradigma do *útil* a sua justificação, pode introduzir alguma ambiguidade que importa discutir. Na verdade, a um nível imediato de utilidade, é-se tentado a ver a *utilidade* como o carácter de algo que suprime ou atenua uma necessidade, quando lhe é aplicado. Nesta perspectiva, a formação em qualquer saber disciplinar encontraria a sua legitimidade na medida em que constituísse um conjunto de meios capazes de corresponder às necessidades profissionais. Neste caso, como é fácil de ver, aquilo que designaria o seu objecto e o seu referente de valor seria o grau de correspondência com as necessidades inscritas no objecto de trabalho.

À face desta lógica, o *serviço* da disciplina estaria predeterminado por um conjunto de competências hipoteticamente configuradas no exercício do trabalho, dadas como analiticamente constitutivas desse mesmo trabalho e, portanto, substantivamente inerentes ao perfil profissional desejável. Ou seja: as necessidades profissionais, definidas como atributos inerentes a um dado posto de trabalho, constituir-se-iam em norma definitiva de necessidades de formação.

Nesta linha, o processo de formação confundir-se-ia com um exercício de assimilação de saberes pré-codificados, condicionado por exigências técnico-didácticas congruentes com as necessidades de reprodução das competências pré-constituídas no perfil instituído. Em consequência, a actividade profissional a desenvolver no campo da prática assumir-se-ia como a aplicação

da teoria que é suposto ter determinado a formação, com a inevitável redução da prática a um sistema de comportamentos profissionais deduzidos da teoria.

Tem-se como por demais evidente a fragilidade duma tal visão. Todavia, ela insinua-se frequentemente nas nossas teorias práticas através duma concepção essencialista da realidade e da vida que, designadamente no campo da formação, se traduz no efeito de hipostasiar as necessidades como realidades independentes tanto dos contextos de trabalho, como dos sujeitos em formação, como ainda das dinâmicas sociais e transformações tecnico-científicas que encorporam a natureza, conteúdo e condições do trabalho. Tudo se passa como se a estrutura social da realidade, a natureza do trabalho e a organização das formas do pensamento e da acção constituíssem uma realidade definitivamente estabilizada, mudando apenas as estratégias individuais de acesso e integração nessa realidade.

A tendência para abordar as questões da formação segundo registos deste jaez exprime, de resto, um fenómeno mais profundo, qual é o de separar a teoria da prática, o trabalho da consciência, o sujeito do objecto, a realidade do respectivo sentido, o social do pessoal. Os filósofos costumam designá-lo por alienação.⁽¹⁶⁾

Na ordem dos factos, porém, o que a observação crítica testemunha e a actividade reflexiva sustenta é que a realidade é

(16) -"O que Hegel realizou de positivo - na sua lógica especulativa - foi que as *noções determinadas*, as *formas fixas* e gerais do *pensamento* são, na sua independência relativamente à natureza e ao espírito, um resultado necessário da alienação geral do ser humano, portanto, também do pensamento humano e Hegel, por esta razão, apresentou-as e agrupou-as como elementos do processo de abstracção" (MARX:: IIIº Manuscrito, *Oeuvres Philosophiques*, traduites de l'Allemand par J. Molitor, vol.II, Éditions Champ Libre, 1983, p.52).

uma construção dinâmica, regida por lógicas conflituais permanentes, embora permanentemente sujeitas a mecanismos de regulação, agindo a vários níveis e com diferentes graus de eficácia. Dentre esses mecanismos, desempenha papel de relevo a ciência constituída que, sendo produto do espírito humano e, portanto, resultado da sua actividade de transformação exercida sobre a natureza física e a realidade social, tem um estatuto de provisoriedade essencial, entretanto negado em função do uso social e tecnológico acrítico que dela é feito em tempos de normalidade científica, para usar a expressão de Khun.

Se estas considerações são pertinentes para a ciência em geral, bem mais relevantes se tornam quando se aborda a problemática da formação científico-técnica de profissionais que desenvolvem a sua actividade no campo social.

O desígnio de aplicar à realidade social o pensamento científico, técnica ou tecnologicamente instrumentado, é um fenómeno relativamente recente na história do Homem, contemporâneo da crise dos modelos metafísicos associados à ideia de transcendência do destino do Homem e representa, contraditoriamente, um processo de emancipação e de dominação. Emancipação, enquanto instrumento de desocultação dos mecanismos materiais e sociais que impedem a sua realização autónoma como espécie⁽¹⁷⁾; dominação, enquanto instrumento de legitimação duma ordem social historicamente determinada que se *naturalizou* como necessária.

(17) - Um dos precursores mais atentos da consciência histórica do Homem, VICO, escreve já em 1744: "Este mundo civil foi certamente feito pelos homens, por isso os seus princípios devem ser procurados e descobertos nas transformações do nosso próprio espírito humano": VICO, G.: *La Scienza Nuova giusta l'edizione del 1744*, Laterza, Bari 1967⁵, citado por LEACH, Edmund, "Natureza/Cultura" in Enciclopédia.EINAUDI, Vol. 5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda,, 1985: p.95.

A perda do sentido histórico ou do carácter humano da ciência resulta, essencialmente, da homogeneização do objecto científico que se traduziu na redução da multiplicidade do mundo real a um modelo matemático de análise que, por definição, apenas considera as regularidades e as constâncias verificadas entre os fenómenos, medidas em termos de relações quantitativas. Nesta base, o mundo social é segmentado em tantos planos quantos os que convenham às categorias matemáticas tratáveis com vista à identificação das relações ou correlações que ocorrem no seu interior.

Desta operação matematizante, donde foi expulso todo o acto intencional situado para ser subsumido na categoria geral de comportamento, o sujeito humano, nas suas motivações concretas, nas suas intencionalidades, nas suas estratégias de acção, na complexidade do seu agir social, é ignorado na produção dos fenómenos, precisamente porque a consciência como instância reflexiva e produtora de significações é considerada como um epifenómeno⁽¹⁸⁾, reduzida que foi a uma entidade psicológica, identificada como variável, dependente ou independente, conforme as vantagens da investigação, empenhada em categorizar os seus comportamentos para *cientificamente* os organizar no sentido do socialmente útil. É a dimensão da consciência-*objecto*, conformada à condição de reflexo do mundo exterior, seja na ordem psicológica, seja na sociológica.

Neste plano, a relação entre consciência e realidade, tanto para a consciência comum, como para a científica, não modifica

(18) - Vem a propósito invocar o seguinte passo de Lukacs: "Permanece aqui imutável a rígida duplicação gnoseológica do sujeito e objecto e também assim a intangibilidade estrutural, por parte do sujeito cognoscente, do objecto adequadamente conhecido", Lukacs, 1923, *Geschichte und klassbewusstsein*, Malik-Verlag, Berlin em Português "História e Consciência de Classe", in Einaudi, nº 5: 222

minimamente a realidade, deixa-a totalmente inalterada, já que à ciência, enquanto tal, não compete modificar a realidade tal como a própria ciência a "vê". Compete apenas explicá-la e, ao explicá-la, justificá-la. A ciência constituída goza, portanto, de uma espécie de legalidade natural, transcendendo a ordem concreta e contraditória do mundo humano, que é encarada como expressão de episódios transitórios, desvíos não significativos para a ordem universal que ela representa. Como ilustração crítica deste sentido de ciência, não se resiste à transcrição deste apontamento:

"Numa noite não muito longínqua de um dia de Verão, o telejornal aproveitou a visita de um órgão de soberania ao Alentejo para mostrar imagens pungentes de morte e desolação que a seca excessiva espalhava por esta terra sempre castigada: vacas descarnadas putrefactas, em terra estéril e ressequida, lembravam fome e desalento. Poucos minutos depois, a pessoa que apresentou o boletim meteorológico, disse textualmente: amanhã, continuamos com bom tempo"⁽¹⁹⁾

O desejo de mudança como a expressão de futuro, de vida nova e, portanto, como negação desta realidade e a construção de uma outra ordem, como *projecto*, põe a questão de uma outra prática científica que encare a realidade, não como um dado a integrar em sistemas explicativos já estruturados, mas como a consciência de um processo em que sujeito e objecto mutuamente se condicionam segundo uma lógica de superação indefinida.

¹⁹ -RUI MOTA CARDOSO: *Histórias (Nada) Exemplares*, "Debate Crenças e Descrenças na Ciência", Boletim da Universidade do Porto, nº 21, Ano IV, Março de 1994.

É claro que a questão da verdade, da razão, do dever-ser, ao perderem a referência à objectividade normativa, expõe o problema da justificação das decisões relativas às práticas sociais ao confronto, ao conflito, que obriga ao desenvolvimento sistemático de metodologias de consenso. Parece, todavia, difícil - numa perspectiva de desenvolvimento humano enquadrada por valores de participação democrática - recusar a urgência de uma nova racionalidade, sobretudo quando, segundo a própria lógica de constituição histórica da razão dita universal, a sua pretensão de absoluto se revela *arbitrária*.

Vem isto a propósito de necessidades de formação na disciplina *Intervenção Comunitária* e do paradigma do útil, como critério ambíguo de definição do seu conteúdo curricular, quando assumido acriticamente.

Ficou apenas aflorada uma outra questão que não tem tanto a ver com o uso acrítico do conceito "necessidades de formação" mas mais com o tipo particular de necessidades de formação em trabalho social, como é aquele que se desenvolve quando se pensa em intervenção comunitária. Toda a problemática acima abordada toma uma dimensão ainda mais significativa, se confrontada com a complexidade específica das práticas de intervenção.

Na verdade, o objecto da intervenção não se define pela "realidade", mas pela sua negação, independentemente dos modelos de intervenção que sejam adoptados, como oportunamente se verá. Negação, porém, de uma certa maneira porque é uma negação/construção, até certo ponto unilateralmente definida. Ora, esta negação da "realidade" actual, que justifica a necessidade de intervenção, põe simultaneamente problemas éticos, sócio-políticos e epistemológicos para os quais não há, antecipadamente, saberes curriculares disponíveis, quer porque não são matéria ensinável propriamente dita (embora seja -teorizável), quer porque a "solução" depende directamente da

situação: é inventada aí. O currículo limita, então, a sua *utilidade* a oferecer certos instrumentos teórico-metodológicos indutores de disposições, mercê de cujo accionamento prático se constroem as competências de acção”.

Na linha destas preocupações, concebeu-se uma estrutura programática a partir da qual fosse possível, conforme o desejável, articular os saberes formais, ou formalizados em teorias, com os saberes inscritos na experiência pessoal e profissional ou emergentes e produzidos em situação, tendo em vista a sua transformação mútua, a qual assenta a sua possibilidade na experiência social, por implicação pessoal.

A opção pela estrutura dos módulos, que prevê a flexibilidade dos percursos, mas, também, alguma autonomia metodológica e temática, admitiu-se poder ser a mais compatível com esta intencionalidade de fundo.

3 -OBJECTIVOS DO 1º MÓDULO

1 - Identificar “comunidade” e a sua problematidade face ao actual contexto social;

2 -questionar a figura teórica da “intervenção comunitária” como modo de acção legítima face a diferentes formas de legitimidade: a técnico-política, a profissional, a socio-educativa

2 - Problematizar as modalidades de relação na intervenção segundo as diferentes formas de legitimidade

Enquanto a intervenção comunitária constitui, entre nós, um objecto relativamente novo nas preocupações da educação, entendida como sistema, o primeiro objectivo pretende reflectir essa “novidade”. De facto, nem na história socio-política da educação, nem nas preocupações da investigação, nem nas práticas profissionais legítimas, a comunidade, enquanto referência de acção pedagógica comprometida com as realidades locais, foi objecto privilegiado. Pensa-se, a este propósito, nas experiências seminais que animaram os vários projectos do chamado Movimento da Escola Nova, com relevo para os que foram tributários da doutrina de DEWEY. Pensa-se, ainda – já mais perto de nós – nas múltiplas experiências espontâneas, que um pouco por toda a parte, eclodiram depois do 25 de Abril, em grande parte na pegada de P.FREIRE²⁰, mas com reconhecimento institucional limitado ou inexistente.

O segundo objectivo põe a questão da legitimidade da intervenção, o que pressupõe uma leitura de intervenção como uma forma de condicionar, de uma certa maneira, a estrutura da

²⁰ - Cf. a este propósito o número de Educação, Sociedade & Culturas (nº 10, Outubro de 1998)), dedicado a Paulo FREIRE.

realidade em que se intervém e, portanto, de alguma forma, o poder de o fazer. Em nome de quê e a mandato de quem? Este objectivo solicita, portanto, um conjunto de hipóteses e de justificações em que as relações de poder e de saber são, eventualmente as dominantes, sobretudo se a intervenção comunitária é representada, como por norma acontece, a partir de situações de dependência e de carência.

O terceiro objectivo, que é o corolário do segundo, induz a necessidade de pensar a intervenção como sujeita a diferentes modalidades de relação, as quais, por sua vez, estão dependentes, teoricamente, das suas formas de legitimidade.

A natureza destes três objectivos, formulados intencionalmente segundo uma forma heurística, não visam naturalmente ser uma forma encapotada de motivação no sentido didacticamente consagrado. Eles pretendem articular hipóteses que emergem do interior do senso comum e, a partir daí, jogam um tanto com o efeito da “naturalização”, uma vez que exploram uma realidade que se supõe fazer parte das representações comuns, que, nessa instância, dispensam ser articuladas com a rede de relações que supõem.

4. - CONTEÚDOS DO PRIMEIRO MÓDULO

4.1 - Unidades temáticas

4.1.1 - Primeira unidade temática: Comunidade: da realidade ao conceito e do conceito à realidade um percurso complexo.

4.1.2 - Segunda unidade temática: Intervenção e desígnio social: concepções de organização social e modelos de desenvolvimento; paradigmas de intervenção e referentes de legitimidade.

O tratamento de cada unidade, na perspectiva dos objectivos, assenta por norma num conjunto de operações ideais que se tipificam:

a) - desdobramento de cada rubrica em tópicos indutores da construção das suas relações com o conteúdo de base;

b) - Explicitação das lógicas internas que articulam esses tópicos;

c) - problematização dessas lógicas com vista à restituição dos seus sentidos.

Assim, para a primeira unidade temática, "Comunidade: da realidade ao conceito e do conceito à realidade, um percurso complexo" temos:

- Tensão entre comunidade e sociedade:
- leituras políticas, sociológicas e etnometodológicas
- A comunidade existe? - a idealização da comunidade como projecção de um espaço protector.

-

Para a segunda unidade temática: “Intervenção e desígnio social: concepções de organização social e modelos de desenvolvimento; paradigmas de intervenção e referentes de legitimidade”, temos:

- Intervenção, um tipo de iniciativa que visa condicionar segundo determinado sentido uma dada realidade social;

- Intervenção e projecto: dinâmicas opostas ou complementares?

- Referentes de legitimidade da intervenção: a lógica da exterioridade da intervenção e a lógica da mediação (a pluri-referencialidade).

-

Para a segunda unidade temática: “Intervenção e designio social: concepções de organização social e modelos de desenvolvimento; paradigmas de intervenção e referentes de legitimidade”, temos:

- Intervenção, um tipo de iniciativa que visa condicionar segundo determinado sentido uma dada realidade social;

- Intervenção e projecto: dinâmicas opostas ou complementares?

- Referentes de legitimidade da intervenção: a lógica da exterioridade da intervenção e a lógica da mediação (a pluri-referencialidade).

4.2 – Apresentação da racionalidade científico-pedagógica das unidades temáticas

Dispondo de um montante teórico de 60 horas, compreendendo aulas teóricas e práticas (na verdade funcionando num regime misto, sobretudo a partir da segunda metade do semestre, em que se pretendeu articular o trabalho teórico com a produção dos formandos em situação de estágio), o trabalho docente, desenvolvido em torno do primeiro módulo, ocupou, formalmente, cerca de 40% do tempo total previsto. Quando se diz “formalmente”, quer-se dizer que a problemática do módulo não se considerou esgotada neste tempo do calendário, visto que ela emergia, recorrentemente, a propósito de outras temáticas.

Das duas unidades temáticas propostas para o conteúdo do primeiro módulo e tendo em conta a intencionalidade dos objectivos definidos, foi à primeira que coube desempenhar a função de centralidade teórico-epistemológica. Adoptando uma perspectiva socio-histórica com base no questionamento das relações “Escola/Estado/Sociedade, reportadas à fundação dos estados modernos, sobretudo daqueles que foram dominados por uma visão iluminista, como legitimadora duma prática instrucionista da Escola para a qual as comunidades locais eram assumidas como a diversidade incompatível com a unidade nacional, o tratamento do tema “Comunidade: da realidade ao conceito e do conceito à realidade, um percurso complexo” procurou construir referenciais teóricos com preocupações de uma epistemologia heurística, apelando à experiência dos formandos, pondo em relevo que a emergência da comunidade, como espaço de intervenção, se deve mais à necessidade de criar disposições para agir no sentido de a construir do que à existência concreta dessa comunidade como realidade já constituída. É a necessidade da sua construção, enquanto

pressupõe um trabalho relativo ao desenvolvimento de disposições cognitivas, o que está em causa, tendo em conta que esse desenvolvimento implica um conjunto de referentes de acção que conflituam com as disposições comuns inerentes à educação formal e à intervenção suposta no seu desenvolvimento, os quais se construíram, precisamente, em oposição à vida comunitária. Neste sentido se analisam alguns aspectos do conflito, encarado na sua dimensão cognitiva:

a)- a exterioridade da instituição escolar relativamente às comunidades (formas de vida, sistema de crenças e costumes, práticas institucionais de pertença, regimes de solidariedade e de protecção partilhada);

b)- anterioridade do conhecimento socialmente legítimo, baseado nas operações formais da razão e, portanto, sujeito a formas de aquisição e metodologias pretensamente universais.

b) - legitimidade do saber formal, como fundamento da prática, tanto no domínio da acção técnica, como moral, donde resultou uma cultura de desenvolvimento de qualificações e de competências dos indivíduos, como fundamento do seu mérito, diferenciação e responsabilização que procura afirmar-se numa lógica de descontextualização social e, portanto, de irresponsabilidade política.

Este conjunto de questões é articulado com referências críticas ao contributo das ciências da educação que se guiam por uma preocupação nomotética (especialmente da psicologia e da sociologia nas formas dominantes até meados do século, mas não só). A este propósito, foram indicados alguns textos para leitura complementar que se indicam na bibliografia de apoio, tendo sido destacado o de LABAREE, D. F. (1992) para caracterizar a orientação da psicologia na sua relação com a educação escolar e o de WALLERSTEIN (1996: *Para abrir as ciências sociais*), tendo em vista uma compreensão crítica dos modos de construção do

conhecimento, no âmbito das ciências sociais, confrontando-se o que foi o modelo científico dominante até meados do século, onde o objecto científico foi decalcado, quer teórica, quer metodologicamente do objecto do mundo natural, com a pluralidade de modelos e a tendência para prática interdisciplinar dos saberes que se regista posteriormente.

O que dá intencionalidade orgânica ao item em estudo é a valorização epistemológica da multi-referencialidade como constructo teórica capaz de tornar actuante a consciência quando se reconhece que os modos de referência ao mundo objectivo são indissociáveis da intencionalidade subjectiva, pondo em destaque que, subjacente a esta multi-referencialidade, as normas e os padrões, bem como as formas de identidade, são internas às comunidades de vida, sendo por aí que as vias de acesso à comunidade e às formas de intervenção comunitária privilegiam os saberes do senso comum que constituem gramáticas de acção.

É neste contexto teórico que se trata o tópico “tensão entre comunidade e sociedade”. Com base em dois textos de apoio, que constam do “dossier” de apoio, um de carácter histórico (de NISBET) e outro de carácter sociológico (de BUSINO), tem-se a oportunidade de analisar que a contraposição dos conceitos não sendo inteiramente legítima no plano empírico, porque as suas linhas de demarcação são flutuantes (BUSINO informa-nos que Hillery, investigador inglês destas matérias, em obra publicada em 1955, encontrou 94 definições implícitas e explícitas do conceito de comunidade) permite, todavia, compreender que as raízes da tensão resultam, fundamentalmente do confronto entre uma racionalidade abstracta, que pretende impor-se administrativamente, ainda que em nome dum bem comum, que gera a impotência social e política e, portanto, acentua o peso da estrutura sobre a acção e uma racionalidade sensível, participativa, onde a estrutura e acção se intercondicionam.

Conforme diz BUSINO (texto citado, p. 157) “ o conceito de comunidade é essencialmente uma imagem útil para pôr em evidência as contradições entre sistema económico e desenvolvimento social; uma ideia para reivindicar os direitos do homem, do grupo restrito, das pequenas colectividades, contra a extensão dos tentáculos da organização; uma formula política útil para exigir o controlo real do exercício do poder económico e para realizar uma maior igualdade social; é, em suma, um meio para favorecer o nascimento de novos valores, de novas relações sociais. Neste sentido, existe uma profunda dialéctica entre sociedade e comunidade: esta última gera e faz crescer novos valores e tenta impô-los àquela, que só pode traduzi-los em práticas sociais efectivas”.

A explanação teórica tenta aprofundar estas valências à custa do contributo da antropologia cultural e da formação das identidades por afiliação, onde as mediações pela natureza e cultura são determinantes na criação e institucionalização dos mecanismos de reconhecimento pessoal e social. Neste contexto, explora-se, em trabalho de grupo, um título da imprensa diária “Maceira e Souselas: o impacto sociocultural” do antropólogo CATRO SEIXAS (Cf. Público, 03/01/99), que procura pôr em confronto duas racionalidades antagónicas: uma que se guia pela legitimidade científica formal, cujo fundamento ficou caracterizado na primeira parte deste Relatório e outra pela racionalidade sensível, cujo fundamento é uma concepção de vida integrada, não redutível aos seus elementos físico-químicos, como pretendia a intervenção científica.

A Segunda unidade temática: “Intervenção e desígnio social: concepções de organização social e modelos de desenvolvimento; paradigmas de intervenção e referentes de legitimidade” comporta três tópicos, como acima se assinalou.

O primeiro tópico “Intervenção, um tipo de iniciativa que visa condicionar uma dada realidade social segundo determinado sentido” propõe-se questionar a intervenção à luz de diferentes modelos de legitimidade. Como se disse na primeira parte deste Relatório, a intervenção é, predominantemente, entendida como um mandato ético-político, cumprido em nome do Estado, através de instituições que tendem, sobretudo em tempos recentes, a apoiar-se em órgãos ou entidades locais (parcerias ou partenariados: RODRIGUES/STOER, 1996). O pressuposto ético assenta num juízo de carência ou dependência daqueles em função dos quais é pensada a intervenção, situação que se imputa às transformações sociais e tecnológicas e ao desenvolvimento desigual, que afecta certos grupos sociais.

Todavia, esta lógica de intervenção não está isenta de intuítos de gestão política da conflitualidade social, sujeita tanto às regras do jogo da oportunidade política, como às da prevenção da exclusão, pelo que é possível entender-se a intervenção como um instrumento estratégico, cuja aplicação beneficia mais quem o usa do que aqueles em nome dos quais ele é usado.

É a esse propósito que são accionadas as teorias funcionalistas da intervenção, a teoria da acção estratégica e a teoria crítica, a que estão subjacentes diferentes modelos de sociedade: o modelo da modernização, para o qual o desenvolvimento social é unidimensional e, nessa perspectiva a intervenção compreende, basicamente, mecanismos de adaptação; o modelo individual-interaccionista., para o qual o desenvolvimento se entende como um processo flexível, admitindo margens de realização não previstas estruturalmente no sistema,

por interposição e iniciativa da acção estratégica; e o modelo dialéctico-comunitarista que admite uma pluridimensionalidade no macro-sistema a partir da unidade da acção local.

No tópico “Intervenção e projecto: dinâmicas opostas ou complementares?”, busca-se problematizar a transição semântica em curso entre uma intervenção de tipo técnico e uma intervenção-projecto. A ambiguidade da formulação – uma dicotomia não assumida – pretende problematizar um tipo de acção geneticamente exterior à realidade em que intervém, como é o caso da intervenção em geral e um tipo de acção que, geneticamente, é intrínseca ao agente, como é o caso do projecto. Em termos de lógica de acção, e servindo-nos de uma sugestão de QUÉRÉ (o.c.: 14), aos proponentes/agentes da intervenção interessam as questões do “como”, aos agentes do projecto interessam as questões do “porquê”, ou, simplificando, a intervenção tende a preocupar-se mais com os problemas da operacionalização dos meios relativamente aos fins que, dum modo geral, estão prefigurados, enquanto que o projecto se preocupa com problemas do sentido, o que, como assinalávamos na primeira parte do Relatório, convoca as questões da relação e da comunicação.

A actualidade desta temática, quando encaramos o mundo da educação, pode ser exemplarmente ilustrada através dos múltiplos projectos de intervenção que campeiam no interior do sistema educativo (e de que são expressão directa os próprios projectos de intervenção de estágio em que os alunos/formandos estão envolvidos).

Qual o estatuto de tal modalidade de intervenção?

A discussão desta questão é o objecto do tópico três desta unidade temática “A lógica da exterioridade da intervenção e a lógica da mediação (a plurirreferencialidade)”.

Neste contexto, invoca-se a história das práticas da intervenção, tendo como suporte os conhecimentos da disciplina da “Psicossociologia das Formação dos Agentes Educativos”, do ano anterior, onde se analisa o contributo da Psicologia Social e da Psicossociologia, sobretudo na sua versão francesa.

4.3 – “Dossier” de apoio ao primeiro módulo

Para utilização imediata dos alunos, elaborou-se uma pequena antologia de textos que estão à disposição na reprografia da Associação de Estudantes. Desta antologia constam os seguintes textos:

BUSINO, G. (1998). Comunidade. In *Enciclopédia EINAUDI*, nº 38 (Sociedade-Civilização). Lisboa: I.N.-C.M.

CAPPELAERE, C e E. VERHELLEN: Les enfants et les lois dans une perspective internationale. In *Enfance*, n3/1992.

ESPÍRITO SANTO, Moisés: *Dois modelos de Educação Familiar*

MOISAN, A. : *Autoformation et organisation apprenante in Éducation Permanente*, nº 122/1995.

NISBET, R. : Comunidade. In M FORACCHI (1977): *Sociologias e Sociedades*. S.Paulo: Livros técnicos e científicos.

PADILHA, C. S.(1993). Sistema, Sociedad Civil y Movimientos. In *Documentación Social*, nº 90.

RENES, V (1990). Métodos de intervenção social: algumas perguntas. In *Documentación Social – Metodos de Intervención Social*. Madrid: Caritas Española.

SHWEDER, R. (1997). A rebelião romântica da antropologia contra o Iluminismo ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8. Porto: Afrontamento.

VILLASANTE, T. (1993). El sentido de los movimientos sociales en la actualidad. In *Documentación Social*. Madrid: Caritas Española, nº 90.

MCLAREN, P. (1998). "A Pedagogia da possibilidade de Paulo Freire". In. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Afrontamento.

4.4 - Sugestões bibliográficas para o 1º módulo

BOUTINET, J-P., dir.de (1985). *Du discours à l'action*, Paris, Éditions L'Harmattan.

CAPPELAERE, G. e VERHELLEN, E. (1992). "Les enfants et les lois dans une perspective internationale", in *Enfance*, n° 3: 265-277.

CARVOEIRO, M. e VIDAL, M.J. (1994). "A participação dos pais na Escola", in *O Professor*, n° 36 (3ª série):28-36.

CHOMBART DE LAUWE, P-H., direcção de (1981). *Transformations sociales et Dynamique culturelle*, Paris, C.N.R.S.

CORREIA, J.A. e al. (1994). "Análise de necessidades na formação de professores", in *Animação da Formação*, Porto, M.E./Departamento da Educação Básica.

DAVIES, Don, coord. de (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.

DEROUET, J-L. (1987). "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel object scientifique", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 78: 86-104.

EVÉQUOZ, G. (1988). "Analyse systématique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique", in *Bulletin de Psychologie*, tome XLI, n° 384: 355-363.

FLORIN, A. (1989). "Modèles éducatifs à l'école maternelle: des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage", in *Enfance*, tome 42, n° 3: 75-93.

FORQUIN, J-C-(1993). "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 102: 69-106.

HIVERT, Raymonde, "Une expérience avec des adolescents confiés au service de la protection judiciaire de la jeunesse", In *Éducation Permanente*, n° 100/101: 155 - 166.

LADMIRAL, J.-R- e E. L. LIPIANSKI (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Colin.

MARQUES, Ramiro (1988). *A escola e os pais. Como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.

NISBET, Robert (1981). "Comunidade", in FORACCHI, M.M. e al., *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução à Sociologia), Rio e Janeiro, Livros Técnicos e Científicos (255-262). Há fotocópias.

OUELLET; F. e M. PAGÉ (Dir de) (1991). *Construire un espace commun*. Québec: Institu Québécois de Recherchaa sur la Culture.

PALENZUELA, J M R. (1988): Desarrollo de Comunidad Y acción social urbana. In VIDAL, A. S. :*Psicologia Comunitária – Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

RODRIGUEZ, E. D. Coord.) (1996). *Política y Educación* (El caso de España y Portugal). Salamanca: Hespérides.

ROSNAY, J. (1977). *O macroscópio*, Lisboa, Arcádia.

SILVA, Maria Manuela (1963). *Fases de um processo de desenvolvimento comunitário*, in *Análise Social*, vol. I, n° 4, Lisboa, GIS.

USHER, R. e BRYANT, I (1992). *La educación de adultos como teoria, práctica e investigación. El triângulo cautivo*, Ediciones Morata, S.A.

VIDAL, A. Sanchez (1988). *Psicologia comunitária: bases conceptuales y métodos de intervención*, Barcelona, PPU. Há fotocópias.

WATZLAWICK, P. e FISCH, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Paris, Seuil.

WEIL, D. (1987). "L'enfance en psychologie: élaboration d'une notion", in *Enfance*, tome 40, n° 1-2: 141-150.

ZAMANILLO, T. e RODRIGUEZ, A. (1990). "Un universo complejo. Los paradigmas en la intervención social", in *Documentación Social* - Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, n° 81.

5 – Segundo módulo: chaves para intervenção comunitária, entre a estratégia e a acção comunicacional

5.1 - Objectivos do segundo módulo -

- 1 - Perspectivar a intervenção comunitária como uma prática complexa de organização da realidade;
- 2 - compreender a intervenção como um processo de mudança submetido a dinâmicas contraditórias;
- 3 - Interpretar as contradições à luz da experiência pessoal e social, mediada por teorias;
- 4 - Conceber e desenvolver um projecto de intervenção.

Enquanto o primeiro módulo é dominado por uma preocupação de construção/desconstrução de conceitos/relações inerentes à problemática da intervenção, este segundo tem em vista criar “disposições e dispositivos” para acção, pressupondo, no plano prático uma organização do trabalho, onde a componente teórica e a componente prática tendem a articular-se, à custa, evidentemente, de uma indistinção, mais ou menos sistemática, entre aulas teóricas e aulas práticas, o que, aliás, também decorreu do facto de não ser possível a um número razoável de alunos/formandos participar das aulas teóricas, colocadas num horário adiantado relativamente às suas disponibilidades profissionais (16 horas).

Dada a orientação deste módulo e o seu compromisso crescente com o apoio prestado aos estágios dos diferentes grupos, adoptou-se o trabalho de grupo (de estágio) como forma predominante de trabalho, tendo sido propostas e discutidas algumas formas de regulação e organização interna aos grupos de modo não só a imprimir um maior rendimento ao trabalho, como

e, talvez, sobretudo, uma maior valência formativa no plano do desenvolvimento socio-pedagógico. A fixação de cargos de distribuição interna e a sua rotatividade entre os diferentes elementos do grupo permitiu, por outro lado, não só uma maior coordenação do trabalho, como a manutenção de mecanismos de ligação, quando algum elemento do grupo não podia estar presente. A importância dada a esta forma de organização do trabalho, como modalidade de formação, acabou por ser reforçada ao nível da avaliação, como oportunamente se dirá, através da perspectiva individual de cada um dos seus membros, sob a forma de síntese pessoal, acerca das virtualidades de formação e em que planos através da participação na vida do grupo.

5.2 - Conteúdos do segundo módulo:

Como se referiu acima, este segundo módulo compreende quatro unidades temáticas:

5.2.1 - Chaves para a intervenção comunitária: uma estratégia multi-referenciada:

5.2.2 - Instrumentos teórico-metodológicos de apoio ao trabalho a desenvolver no interior dum projecto de mudança: análise sistémica, a análise institucional, a análise organizacional (mobilização de conhecimentos anteriores da cadeira de Psicossociologia da formação)

5.2.3 - Técnicas de investigação interactiva: a entrevista, a observação participante, o método clínico (mobilização de conhecimentos anteriores da cadeira de Métodos de Investigação em Educação).

5.2.4- Estatuto epistemológico do saber implicado num projecto de intervenção - a investigação/acção (mobilização de conhecimentos da cadeira de Investigação/acção).

5.3 - Apresentação da racionalidade científico-pedagógica dos temas

Como se disse, o tratamento dos temas deste segundo módulo foi articulado com um trabalho teórico-prático, desenvolvido pelos alunos/formandos em grupo, decorrendo daí que a participação docente alternou a explanação teórica, centrada em núcleos aglutinadores de relações temáticas, com a sua contextualização prática no interior dos grupos, à medida que ia acompanhando, grupo a grupo, o desenvolvimento do trabalho. Esta metodologia do trabalho permite identificar não só os problemas pertinentes para o grupo, como, frequentemente, problemas globais que não é possível identificar no momento da explanação teórica. Foi assim possível adoptar uma certa “pedagogia da alternância” que consistiu, essencialmente, em teorizar para o conjunto da turma, sob o registo da problematização, casos e situações, cuja apropriação teórica só é possível mediante a sua vivência prática.

Decorre desta metodologia que os temas se convertem em problemas, induzindo a que a abordagem teórica tenda a adoptar uma via heurística, que se apoia em múltiplas referências teóricas, especialmente naquelas que mais directamente podem contribuir para apoiar dispositivos de acção. Refere-se aqui, especialmente, a teoria das representações, a teoria da cognição social sob a conceptualização de CICOUREL (1994) e a teoria da ordem espontânea (DUMOCHEL (1992), como especialmente aptas a fazer reconhecer o auto-envolvimento como parte do problema. Foi essa a orientação básica do primeiro tema “Chaves para a intervenção comunitária: uma estratégia multi-referenciada”.

Sendo um compromisso decorrente do processo de avaliação o desenvolvimento dum projecto de trabalho, em grupo, visando o apoio ao estágio, o tema em referência desenvolveu-se em função das questões teórico-metodológicas e morfológicas que a sua elaboração implica.

Retomam-se, aqui, algumas das questões já avançadas no tópico “Intervenção e projecto: dinâmicas opostas ou complementares?”, pertencente ao primeiro módulo, questões mais de natureza teórica, procurando, agora, enquadrá-las no plano prático, através da identificação de pontos de entrada, susceptíveis de estruturarem um projecto de intervenção. Nesse sentido, reeditam-se, aqui, as questões chave:

Projecto *versus* Programa: implicações políticas, profissionais, institucionais, organizacionais e pedagógicas envolvidas;

Intervenção/comunidade: agentes, actores ou autores;

Intervenção e mudança no campo educativo- modelos de análise: (determinismo, voluntarismo, interaccionismo e seus referentes epistemológicos);.

A primeira questão é analisada, pondo em evidência as lógicas da acção subjacentes à dicotomia: no plano dos saberes, uma lógica de invenção/investigação, contra uma lógica de aplicação ou execução; no plano das motivações e das dinâmicas, uma lógica de envolvimento, contra uma lógica do desenvolvimento; no plano normativo, uma lógica da deliberação, contra uma lógica da decisão.

O ponto 2 - “Intervenção/comunidade: agentes, actores ou autores” pretende actualizar, em contexto de trabalho do Projecto, a questão teórica, acima afluída, sobre modelos de desenvolvimento social e intervenção, agora do ponto de vista da acção. Tendo presente que o contexto de estágio configura uma dada realidade comunitária que, por norma, é exterior ao trabalho dos estagiários e que tal realidade apresenta, necessariamente, uma espessura institucional determinada cuja especificidade se ignora, por princípio, o projecto de intervenção reflectirá, do ponto de vista estratégico, um processo de evolução compósito à medida que decorre, sendo possível reconhecer que aquelas três figuras (agentes, actores, autores) desempenham um papel desigualmente distribuído no tempo, conforme o grau de interpenetrabilidade que for possível estabelecer entre intervenção e realidade. O processo comum, pelo menos o comumente desejado, enquanto projecto, deverá tender, de uma condição inicial de agentes, (uma identificação inicial estratégica com a instituição de intervenção) para uma condição de autores colectivos da própria instituição.

A questão “Intervenção e mudança no campo educativo”, ao nível das preocupações dominantes da acção profissional dos licenciandos em Ciências da Educação, é, em grande parte polarizada, pela lógica do discurso educativo oficial, tributário, em larga medida, de um voluntarismo que se legitima nos “atrasos endémicos do sistema educativo português”. Tal ideia de

mudança tende a ser interiorizada sob a forma de urgência na acção que, por sua vez se exterioriza em tarefismo, em agitação concorrencial, sem que, frequentemente, isso corresponda a processos auto-sustentados na realidade quotidiana.

É com base neste reconhecimento que se privilegia uma concepção e uma prática de intervenção que, em vez de ser “para a mudança”, é uma intervenção de mudança, querendo com isso assinalar-se que a mudança pode começar por operar-se nos próprios autores dos projectos, enquanto são confrontados eles próprios com a condição de “seres instituídos” (e, portanto, também agentes da instituição e, nessa condição, fautores da sua manutenção).

É nessa perspectiva que se analisam os modelos deterministas, voluntaristas e interaccionistas, como suporte crítico das práticas profissionais em contextos de mudança, tendo em atenção os contributos que tais modelos podem fornecer no âmbito de uma interpretação da acção e dos factores que estruturam o seu sentido. Todavia, por se entender que, na economia desses modelos, a acção tende a ser interpretada como a expressão individual, imputável a mecanismos prevalentemente psicológicos, ou psicossociológicos, para o caso do interaccionismo, esta análise é complementada por outros instrumentos teórico-metodológicos, inscritos no segundo tema.

O segundo tema “Instrumentos teórico-metodológicos de apoio ao trabalho a desenvolver no interior dum projecto de mudança: análise sistémica, a análise institucional, a análise organizacional (mobilização de conhecimentos anteriores da cadeira de Psico-sociologia da formação)” procura abordar os processos de mudança numa óptica mais complexa que aquela que ficou acima referida.

A análise sistémica, tal como é conceptualizada por LERBET (1995) para quem as questões educativas configuram relações

cujo estatuto epistemológico é assimilável a uma segunda cibernética, da qual aliás, se pode aproximar a teoria crozieriana, constitui um ponto de apoio não negligenciável para uma abordagem do projecto em educação, sobretudo se se tem em vista identificar as redes estruturais e os modos de articulação do seu funcionamento no interior de uma comunidade, vista como uma instituição, isto é, como uma rede de relações que mutuamente se suportam, regulam e condicionam, sem que seja possível distinguir quando um dado fenómeno é causa ou efeito, porque a sua função não é isolável, em si mesmo, da rede de relações que o explicam. Todavia, quando apoiada em outras abordagens, nomeadamente nas que privilegiam a visão da instituição comunitária como espaço paradoxal da protecção e do desejo de emancipação, como fazem as versões psicanalistas da instituição, ou como espaços de poder e de ordem, como pretende a análise institucional na sua denúncia da subjugação, a análise sistémica pode constituir-se num instrumento útil de trabalho. Remete-se, neste passo, para a leitura de CORREIA (1998: 76-102).

O terceiro tema propõe-se recapitular um conjunto de técnicas que se presumem já adquiridas na disciplina de Métodos de Investigação, e que se admitem pertinentes, sobretudo, numa fase inicial de trabalho. Privilegia-se a entrevista, a observação participante, o método clínico, enquanto escuta comprometida, por serem aquelas formas de investigação mais aptas a serem mobilizadas num contexto de iniciação ao trabalho.

Importa, entretanto, relevar que não se consideram estas formas de investigação como propedêuticas ou exteriores à investigação-acção, enquanto prática investigativa privilegiada no trabalho de intervenção comunitária. Elas consideram-se constituir, de pleno direito, parte da investigação-acção, uma vez

que a intencionalidade que lhes preside é de natureza pragmática em duplo sentido: elas buscam um saber sobre a acção que, ao produzir-se, produzem, também o sentido da acção, favorecendo a transformação de quem o produz e visam ser investidas na acção futura, enquanto saber produzido. Sendo este um saber produzido socialmente, devemos considerá-lo como um saber sem autor determinado, sendo nesse sentido impossível formalizá-lo e exportá-lo para o exterior da acção em que se produziu.

5.3 - Textos de apoio para o segundo módulo:

À semelhança do que se propôs para o primeiro módulo, também para este foi elaborada uma pequena antologia de textos, que estão disponíveis na Reprografia::

ALBERICH, T. (1993). La crisis de los movimientos sociales y asociacionismo de los años noventa. In *Documentación Social*. Madrid: Caritas Española.

AMIGUINHO, A., R. CANÁRIO e R. d'ESPINAY: *Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas*. Universidade de Lisboa: FPCE.

CONDOMINAS, G. (1998). Espaço Social. In *Enciclopédia EINAUDI*, nº 38 (Sociedade-Civilização). Lisboa: I.N.-C.M.

CROZIER, M. (1982): Mudança Individual e Mudança Colectiva. In Vários. *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

ENRIQUEZ, E. (Entrevista com). In *Éducation Permanente*, nº 24.

OLMEDO; L. A (1990): Los procesos de reinserción de grupos marginados. In *Documentación Social - Revista de Estudios Sociales y de Sociologia Aplicada*, nº 81. Madrid: Caritas Española

PAGÈS.M. (1996). *Le travail d'exister - roman épistémologique*. Paris: Desclée de Brower. Especialmente IV - Institutions (157 e ss)

SPIRO, M. (1998). Algumas reflexões sobre o determinismo e o relativismo culturais com especial referência à emoção e à razão. In *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Afrontamento.

TAP, P. (1989). T. Parsons: le changement évolutif et l'individualisme institutionnel. In MALRIEU, Ph. (Dir. de) (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris: CNRS.

5.4 –Sugestões bibliográficas para o segundo módulo

- BARBIER, J.-M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*, Lisboa, GEP.
- BENAVENTE, A (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança em Portugal*. Lisboa: Horizonte.
- BOUTINET, J-P., dir.de (1985). *Du discours à l'action*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- CAPPELAERE, G. e VERHELLEN, E. (1992). "Les enfants et les lois dans une perspective internationale", in *Enfance*, n° 3: 265-277.
- CARVOEIRO, M. e VIDAL, M.J. (1994). "A participação dos pais na Escola", in *O Professor*, n° 36 (3ª série):28-36.
- CHOMBART DE LAUWE, P-H., direcção de (1981). *Transformations sociales et Dynamique culturelle*, Paris, C.N.R.S.
- CORREIA, J.A.e al. (1994). "Análise de necessidades na formação de professores", in *Animação da Formação*, Porto, M.E./Departamento da Educação Básica.
- COSTA, F. F. da (1978). *Doutrinadores cooperativistas portugueses*. Lisboa: Horizonte.
- DAVIES, Don, coord. de (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DELATRE, (1981). *Teoria dos sistemas e epistemologia*, Lisboa, Regra do jogo.
- DEROUET, J-L. (1987). "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel object scientifique", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 78: 86-104.

- ELLIOT J. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTRELA, A e A. NÓVOA (1993). *Avaliações em Educação*. Porto: Porto Editora.
- EVÉQUOZ, G. (1988). "Analyse systémique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique", in *Bulletin de Psychologie*, tome XLI, n° 384: 355-363.
- FARRUGIA, F. (1997). Exclusion: mode d'emploi. In *Cahiers Internatonaux de Sociologie*. Vol. 102 (Crises sociales, crise de l'organisation. Paris: PUF.
- FEDERIGHI, P e al (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Editorial Popular.
- FLORIN, A. (1989). "Modèles éducatifs à l'école maternelle: des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage", in *Enfance*, tome 42, n° 3: 75-93.
- FORQUIN, J-C-(1993). "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 102: 69-106.
- HENRIOT, A. (1987). "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 78.
- HESS, R. (1983). *Sociologia da Intervenção*. Porto: Rés Editora.
- LAPASSADE, G. (1980). "Atelier: L'analyse institutionnelle en tant qu'"analyse interne", in *Pratiques de Formation*,. n° spécial, Jan.
- MARQUES, Ramiro (1988). *A escola e os pais. Como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.
- MAUSS, M. (1993). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Dom Quixote
- NISBET, Robert (1981). "Comunidade", in FORACCHI, M.M. e al., *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução à Sociologia), Rio e Janeiro, Livros Técnicos e Científicos (255-262). Há fotocópias.

- ELLIOT J. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTRELA, A e A. NÓVOA (1993). *Avaliações em Educação*. Porto: Porto Editora.
- EVÉQUOZ, G. (1988). "Analyse systémique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique", in *Bulletin de Psychologie*, tome XLI, n° 384: 355-363.
- FARRUGIA, F. (1997). Exclusion: mode d'emploi. In *Cahiers Internatonaux de Sociologie*. Vol. 102 (Crises sociales, crise de l'organisation. Paris: PUF.
- FEDERIGHI, P e al (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Editorial Popular.
- FLORIN, A. (1989). "Modèles éducatifs à l'école maternelle: des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage", in *Enfance*, tome 42, n° 3: 75-93.
- FORQUIN, J-C-(1993). "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 102: 69-106.
- HENRIOT, A. (1987). "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", in *Révue Française de Pédagogie*, n° 78.
- HESS, R. (1983). *Sociologia da Intervenção*. Porto: Rés Editora.
- LAPASSADE, G. (1980). "Atelier: L'analyse institutionnelle en tant qu'"analyse interne", in *Pratiques de Formation*,. n° spécial, Jan.
- MARQUES, Ramiro (1988). *A escola e os pais. Como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.
- MAUSS, M. (1993). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Dom Quixote
- NISBET, Robert (1981). "Comunidade", in FORACCHI, M.M. e al., *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução à Sociologia), Rio e Janeiro, Livros Técnicos e Científicos (255-262). Há fotocópias.

- OSORIO, J (Coord. de) (1990). *Educación de Adultos y Democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: I.N.- C.M.
- RODRIGUES, F e S. STOER (1993). *Ação Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- ROSNAY, J. (1977). *O macroscópio*, Lisboa, Arcádia.
- SILVA, Maria Manuela (1963). *Fases de um processo de desenvolvimento comunitário*, in *Análise Social*, vol. I, nº 4, Lisboa, GIS.
- USHER, R. e BRYANT, I (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triângulo cautivo*, Ediciones Morata, S.A.
- WATZLAWICK, P. e FISCH, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Paris, Seuil.
- WEIL, D. (1987). "L'enfance en psychologie: élaboration d'une notion", in *Enfance*, tome 40, nº 1-2: 141-150.

6 - AVALIAÇÃO: PROCESSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Na definição dos processos e sentido de avaliação teve-se em conta as orientações gerais constantes das “Normas para a avaliação de aprendizagens na licenciatura”, cuja filosofia de base acolhe um conjunto de princípios que buscam conciliar as exigências académicas de certificação, expressas em valores quantitativos, com um referencial de formação que promove, fundamentalmente, valores qualitativos.

A gestão pedagógica e científica desta tensão entre o administrativo e o pedagógico ou entre a formação que se justifica na desinstrumentalização e a instrumentalização da formação constitui, estrategicamente, um objecto que actualiza, no plano vivencial da formação, grande parte do que a investigação sobre a matéria tem produzido. Se a evolução mais recente das tendências que se observam no campo da investigação não hesitam em conferir uma dimensão formativa à avaliação (ESTRELA/NÓVOA, 1992; HOUSE, 1994)²¹, em detrimento da sua função sancionatória, isso não significa que todas elas obedeçam à mesma lógica intencional quanto aos efeitos procurados. De facto, se algumas estão, fundamentalmente apostadas no uso dum instrumento de gestão dos recursos humanos, outras tenderão a fazer dele um mecanismo de auto-regulação, enquanto outras, ainda, não hesitarão em denunciá-lo como mecanismo de controlo, destinado a legitimar as hierarquias e a perpetuar a dominação, mesmo que ele seja administrado sob a forma de auto-regulação (BERGER, 1988)²².

²¹ - ESTRELA, A. e A. NÓVOA (Org. de) (1992). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa. HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata

²² BERGER, G.(1988): *Reconnaissance des acquis*. Paris: Université Paris VIII. Formation Permanente.

O que enforma cada um destes juízos procede, evidentemente, mais dum análise das relações sociais, sujeita a um dado paradigma global de desenvolvimento do que da análise dessas relações enquanto se constroem nas dinâmicas situacionais. Na verdade, o que preside a tais juízos é uma dicotomização da relação indivíduo/sociedade considerados como realidades independentes, tanto no caso da avaliação sancionatória, em que o indivíduo é suposto ser funcional e passivamente integrável no todo já constituído, como na avaliação para a auto-regulação, em que ele é suposto estar vocacionado para uma autonomia, independentemente das vinculações a que essa “autonomia” se presta.

Se, todavia, se considerar a avaliação no plano da construção das relações sociais e institucionais e não apenas no plano hipostasiado em que essas relações de construção desaparecem, há lugar para admitir que à avaliação pode caber um papel instituinte e inovador no próprio campo das relações institucionais, que se repercutem na formação dos indivíduos que participam nessas relações, enquanto co-autores, o que, aliás, está na origem de novos processos e novos objectos de avaliação sob a forma de avaliação institucional.

É nesse sentido que se interpreta o processo de negociação expressamente contemplado nas “Normas para a avaliação de aprendizagens na licenciatura”, (Princípios gerais, nº 12) A consagração do princípio da negociação não instaura, evidentemente, uma relação de simetria entre avaliador e avaliado, mas instaura uma ordem compósita no sentido definido por BOLTANSKI/THÉVENOT (1991)²³ e DEROUET (1992)²⁴ pela

²³ - BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991). *De la justification – les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.

²⁴ -DEROUET, J.- L. (1992). *École et Justice*, Paris: Éditions Métailié.

qual é possível admitir, tanto no plano do referente, como no do referido, como diria BARBIER (1985)²⁵, a introdução de outros sentidos para além dos que são definidos em termos de pertinência académica e disciplinar (ou assim julgados).

O direito à negociação permite assim objectivar uma pauta de juízo no espaço público da aula, bem como, até certo ponto, dos mecanismos da sua aplicação, o que traz como consequência não apenas um aprofundamento das razões em que se baseia a proposta de avaliação, como também, uma diversificação e plasticidade nas relações institucionais, pelas quais as próprias instituições se vão transformando (BASZANGER, 1992)²⁶, permitindo, assim, que os conflitos encontrem um espaço de comunicação que, como temos vindo a assinalar, é a condição de maior democraticidade e, portanto, de formação para o exercício duma cidadania mais responsável.

No caso pendente da disciplina de Intervenção Comunitária, o processo de avaliação adoptado, sujeito a discussão ao nível das turmas e reformulado no que diz respeito à natureza do trabalho de grupo, tomou a seguinte forma:

“A proposta da avaliação final assentará numa base constituída por dois elementos distintos:

1º -Um projecto de intervenção comunitária elaborado em grupo ao longo do semestre e, sempre que possível, acompanhado pelo docente no tempo disponível das sessões práticas. O seu conteúdo, finalizado ou não, deverá ser apresentado ao grupo/turma para análise e discussão.

²⁵ - BARBIER, R (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.

²⁶ - BASZANGER, I (1992). *Négociations. Introduction à la question*. In STRAUSS, A: *La trame de la Négociation*. Paris: L'Harmattan.

2º - um pequeno relatório crítico caracterizando os diferentes tipos de saberes a que o trabalho de grupo serviu de oportunidade de formação, na perspectiva da formação para a intervenção - máximo de cinco páginas A4 dactilografadas, sujeita a discussão individualizada.

Os dois elementos terão idêntico peso na avaliação final”.

A reformulação introduzida ao nível do trabalho de grupo, em face da discussão havida, consistiu na adaptação do projecto de intervenção, inicialmente proposto, a um trabalho de análise e reflexão relativo ao projecto de intervenção no plano do estágio em desenvolvimento.

Os dispositivos pedagógicos subjacentes ao trabalho de avaliação assim implementado carecem de algumas explicitações. Em primeiro lugar, trata-se dum trabalho investigativo e reflexivo que se articula directamente com um trabalho efectivamente investido num contexto prático, em regime de autonomia relativa quanto ao tipo de iniciativa e natureza das tarefas, bem como quanto aos meios e estratégias utilizados, ainda que sujeito a negociações na fase inicial quanto aos espaços institucionais em que o estágio veio a funcionar.

Em segundo lugar, trata-se dum trabalho cooperativo, cujo funcionamento tem de articular competências relacionais e produtivas em condições, frequentemente, adversas, dadas as exigências de trabalho profissional a que grande parte dos formandos está sujeita.

Em terceiro lugar, trata-se dum trabalho acompanhado, com maior ou menor regularidade e, embora, em geral, por solicitação do grupo, o acompanhamento implica frequentemente, reformulações, transformações e aprofundamentos, que nem

sempre são benquistos, pelo adicional de trabalho que representa e de disponibilidade de tempos comuns, que não abundam.

Em quarto lugar, trata-se dum trabalho público que não está isento de ambiguidades, dadas as variáveis a que está sujeito, tanto as que são internas ao grupo (questões de liderança, de coordenação e de equilíbrio *inter pares*, por exemplo), como as que vêm do conjunto da turma (importância dada à temática, nível de participação induzida, qualidade da problematização e da discussão).

Por último, a discussão da classificação que tem em conta uma gama não desprezível de fenómenos: a “matéria” do estágio, a relação institucional desenvolvida no seu interior, a qualidade da interacção no grupo, o grau de envolvimento da turma e, finalmente, embora com grande centralidade estratégica, a qualidade formal da comunicação, sob a forma de investigação e de estudo.

O estudo representa, assim, uma síntese complexa de superações, mais ou menos bem sucedidas que integra, como produto, uma série de mediações intersubjectivamente partilhadas pelo trabalho, mas donde não estão ausentes a partilha das vidas, das dificuldades, das confrontações e dos conflitos, de que muitas vezes o estudo é mais o pretexto do que o texto.

É justamente este aspecto que se procura aprofundar com o trabalho individual, sob a forma de Relatório/síntese: a medida da apropriação, em termos de consciência pessoal, do que foi significativo quanto às competências construídas e quanto aos conhecimentos adquiridos pela via da participação no grupo, já que não há outra forma de os construir. Competências que, como sabemos são de produção colectiva e não se aprendem, como competências práticas, nem pelos tratados, nem pelas formações clássicas fundadas na transmissão.

Referências bibliográficas no texto

- BARBIER, R (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.
- BASZANGER, I (1992). "Négociations. Introduction à la question". In STRAUSS, A: *La trame de la Négociation*. Paris: L'Harmattan.
- BERGER, G.(1988): *Reconnaissance des acquis*. Paris: Université Paris VIII. Formation Permanente.
- BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991). *De la justification - les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991). *De la justification - les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. |
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons Pratiques - Sur la Théorie de l'Action*. Paris: Éditions du Seuil.
- CARDOSO, RUI MOTA: "Histórias (Nada) Exemplares: Debate Crenças e Descrenças na Ciência". In *Boletim da Universidade do Porto*, nº 21, Ano IV, Março de 1994.
- CASTEL, R. (1995). *Les Métamorphoses de la Question Sociale - Une Chronique du Salarial*. Paris: Fayard.
- CORREIA J.A.C. (1998).Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. In *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa e Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Org. de). Porto
- CORREIA, J.A. (1993). A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*.

- DEROUET, J.- L. (1992). *École et Justice*, Paris: Éditions Métailié.
- DUMAZEDIER: Éducation permanente vingt ans après, in *Éducation Permanente*, n° 98.
- ESTRELA, A. e A. NÓVOA (Org. de) (1992). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa. HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata
- FABRE, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: P.U.F..
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta Editora.
- GIL, F. (1979). Para uma teoria do Ensino. *Raíz e Utopia*, n° 9/10.
- GOLDMAN in The Revolution in Education, *Educational Theory*, Winter, 1989, vol. 39, n° 1 (Board of Trustees of the University of Illinois).
- GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbito de investigación da la historia del curriculum. *Revista de Educación*, num. 295.
- GRAMSCI (1974: 206, *Obras Escolhidas*, Volume I. Lisboa: Editorial Estampa.
- HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976 (trad. franc.).
- HABERMAS, J. (1995). *Sociologie & Théorie du Langage*. Paris: A. Colin.
- LABAREE, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to a Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, vol. 62, N° 2.
- LADRIÈRE, P. (1990). La Sagesse pratique, in PHARO, P. e L. LERBET G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris: NathanQUÉRÉ (1990) (Dir.de). *Les Formes d'Action*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

LEACH, Edmund, "Natureza/Cultura" in Enciclopédia.EINAUDI, Vol. 5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda,, 1985: p.95.

LUKACS. "História e Consciência de Classe", in *Enciclopédia Einaudi*, nº 5: 222

MARX:: IIIº Manuscrito, *Oeuvres Philosophiques*, traduites de l'Allemand par J. Molitor, vol.II, Éditions Champ Libre, 1983.

PHARO, P. (1993. 144). *Le sens de l'action et la compréhension de l'autre*. Paris: L'Harmattan.

QUÉRÉ, L. (1993) (Dir. de). *La théorie de l'action – le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Éditions.

RICOEUR, p. (S/d). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés Editora.

RODRIGUES, F. e S.STOER, (1998). *Entre parceria e partenariado*. Oeiras: Celta Editora.

SACHS, I. (1998): "Civilização", in *Enciclopédia EINAUDI*, nº 38. Lisboa: I.N._C.M.

SANTOS (1994). *Pela Mão da Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento

SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, St. (1998). "Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP". In *Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa e Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Org. por). Porto.

VAN REIJEN, W. (1992). "Labyrinth and Ruin: The Return of the Baroque in Post-modernity". *Theory, Clture & Society* (SAGE, London, Newbury Park and New Delhi), vol. 9.

VARELA, F. J., E. THOMPSON, E. ROSH, (1993): *L'Inscription corporelle de l'esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

VARELA, F. V. (1989): *Connaître les sciences cognitives - tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil.

ZAMANILLO, T. e A. RODRÍGUEZ (1989). "Un Universo complejo. Los paradigmas em la intervención social". In *La Documentación Social*. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 81, Out-Dez.

Bibliografia geral de apoio

ANTUNES, F (1996) “Uma leitura do “Livro Branco” (sobre Crescimento, Competitividade, Emprego’ do ponto de vista da Educação *Educação. Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento.

ARDOINO, J. (1996). Contributions de la psychologie sociale et de la Psycosociologie à l’intelligence des processus éducatifs, in HUSTI, A. (Coord.) (1996). *Changements dans le monde de l’éducation*, Paris: Éditions Nathan.

BARBIER, J.-M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, J.M., (1991). Tendances d’Évolution de la formation des Adultes. *Révue Française de Pédagogie*, n° 97

BARROSO, J e R. CANÁRIO (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia?, *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BENAVENTE, A (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança em Portugal*. Lisboa: Horizonte.

BENTO, J. G. (1973). *História do Movimento Associativo dos professores do Ensino Secundário - 1891 a 1932*. Porto: Edição do autor.

BERGER, G. (1992). A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e Inserção Profissional, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991). *De la justification – les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.

BOUMARD, P. (1994). De l'institution "élucidée" pour le Pouvoir à l'institution travaillée par le sujet instituant, in HANNOUN, H. e A.A.-M. DROUIN-HANS. (Dir. de) (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.

BOURDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons Pratiques - Sur la Théorie de l'Action*. Paris: Éditions du Seuil.

CAILLET, E. (1989). Les nouvelles figures de l'utopie pédagogique, in *Éducation Permanente*, n° 98.

CAMILLERI, C e Al (1990). *Stratégies Identitaires*. Paris: PUF

CAMILLERI, C e M. COHEN-EMERIQUE (Dir. de) (1989). *Chocs de cultures: concepts et pratiques de l'interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança do Campo da Saúde. In CANÁRIO, R. (Org.) 1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CARR W. e St. KEMMIS (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca (Título original em inglês: *Becoming critical*, ed.Deakin University Press, 1986).

CICOUREL, A (1994). La connaissance distribué dans le diagnostic médical. *Sociologie du Travail*, 1994, n° 4. Paris: Dunod.

CORREIA, J. A. (1993). A Licenciatura em Ciência da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. In *Boletim da Universidade do Porto*, Ano III, 2/Maio/Junho.

CORREIA, J. A., (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto.

CORREIA, J.A. (1996a). Os lugares comuns na Formação de Professores: consensos e controvérsias. *O Professor*, nº 50, III série, Maio/Junho.

CORREIA, J.A. e S. STOER (1995). Investigação Educacional em Portugal. In CAMPOS, B.P. (Org. de) (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: I.I.E.

COURTOIS, B e G. PINEAU (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

DELEDALLE, G. (1995). *John Dewey*. Paris: P.U.F.

DELORS, J. e al (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

DEROUET, J.- L. (1992). *École et Justice*, Paris: Éditions Métailié.

DRIESSCHE, B. V. (1998). Reconnaître les acquis pour lutter contre l'exclusion. L'utilisation de l'histoire de vie. In *Éducation Permanente*, nº 133 ("Reconnaître les acquis et valider les compétences).

DUBAR, C.(1989). Vingt ans de formation continue en France – de l'utopie de la "deuxième chance" aux réalités contrastées de la gestion de l'emploi. *Éducation Permanente*, nº 98, Junho de 1989.

DUMOCHEL, P (1992). Systèmes Sociaux et Cognition. In ANDLER, D. (Dir de) (1992). *Introduction aux Sciences Cognitives*. Paris: Gallimard.

ELLIOT J. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

ENRIQUEZ, E. (1992). *L'Organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

ESTRELA, A e ^a NÓVOA (1993). *Avaliações em Educação*. Porto: Porto Editora.

- FARRUGIA, F. (1997). Exclusion: mode d'emploi. In *Cahiers Internatonaux de Sociologie*. Vol. 102 (Crises sociales, crise de l'organisation. Paris: PUF.
- FEDERIGHI, P e al (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Editorial Popular.
- FERRY, G., (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FORQUIN, J.-C. (1993). L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. *Révue Française de pédagogie*, n° 102.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta Editora.
- GRAMSCI, A. (1974). *Obras Escolhidas*, Volume I. Lisboa: Editorial Estampa.
- HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et Intérêt*. Paris: Gallimard. (Edição original alemã: 1968).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Tomo II, Madrid: Ed. Taurus.
- HABERMAS, J. (1995). *Sociologie & Théorie du Langage*. Paris: Armand Colin. (Edição original alemã: 1984).
- HAMELINE, D.,(1994). L'École, le pédagogue et le professeur, in Éditeur.
- HAMELINE, D.,(1994). L'Éducation et l'action sensée, in G. AVANZINI (Dir.de). *Sciences de l'Éducation: Regards multiples*. Berne: Perter Lang S.A.
- HOSKIN, K. (1993). Foucault a examen, in BALL, S. J. (1993) (Comp. de). *Foucault y la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- HOUSE,E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata..

- HOUSSAYE, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur. (1^a Edição: 1993).
- HUSTI, A. , (Coord. de) (1996). *Changements dans le Monde de l'Éducation*. Paris: Nathan.
- LADMIRAL, J.-R- e E. L. LIPIANSKI (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Colin.
- LADRIÈRE, P. (1990). La Sagesse pratique, in PHARO, P. e L. QUÉRÉ (1990) (Dir.de). *Les Formes d'Action*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LE GOFF, J.-P. (1997). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. In *Éducation Permanente*, 1997, n° 129.
- LEFORGE, Yves (1979). Système de Production et Système d'Acquisition du Savoir. *Perspectives*, vol IX, n° 1. Paris: UNESCO.
- LIPIANSKY, E. M. (1992). *Identité et Communication. L'expérience groupale*. Paris: Puf
- LIPOVETSKY, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARX, K.(1981). III Manuscrit. *Oeuvres Philosophiques*, vol. II. Paris: Éditions Champ Livre. (Trad. do alemão por J. Molitor).
- MAUSS, M. (1993). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Dom Quixote
- MEIRIEU, Ph. (1991). *Apprendre, oui...mais comment*. Paris: ESF éditeur. 7^a edição.
- MIALARET, G. (1978). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores. 2^a edição; a 1^a edição portuguesa é de 1976, assim como a edição original francesa.

MOISAN, A.(1995). Autoformation et organisation apprenante. *Éducation Permanente*, n° 122.

MORROW, R. A. e C. TORRES (1997). *Teoria Social e Educação.* Porto: Edições Afrontamento.

MOSCONI, N. (1986). De l'application de la Psychanalyse à l'Éducation. *Révue Française de Pédagogie*, n° 75, Ab.-Mai.-Jun.

MOSCOVICI, S. (1986). L'Ère des Représentations Sociales, in W. DOISE e A. PALMONARI (1986) (Dir. de). *Texte de Base en Psychologie - L'Études des Représentations Sociales.* Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

NÓVOA, A. (1991). Os Professores: Quem são? Donde Vêm? Para onde vão?, in S. STOER (1991) (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar.* Porto: Edições Afrontamento.

NÓVOA, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In NÓVOA, (1995) (Coord. de). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote. (1ª edição: 1992: Instituto de Inovação Educacional).

NÓVOA, A. (1996,b). L'Europe et L'Éducation: Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. *Education in Europe.* Frankfurt. am Main: Peter Lang.

NÓVOA, A.(1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. *Formação Contínua de Professores.* Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro.

OSORIO, J (Coord. de) (1990). *Educación de Adultos y Democracia.* Madrid: Editorial Popular.

OUELLET; F. e M. PAGÉ (Dir de) (1991). *Construire un espace commun.* Québec: Institu Québécois de Recherche sur la Culture.

PAGÈS, M (1996). *Le travail d'Exister - Roman Épistémologique.* Paris: Desclée de Brouwer.

- PAGÈS, M. e al., (1984). *L'Emprise de l'organisation*. Paris: Presses Universitaires de France. 3^a edição).
- PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: I.N.- C.M.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et la pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PHARO, P. (1993. 144). *Le sens de l'action et la compréhension de l'autre*. Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G. (1993). Le temps dans la production de savoir", in G. LERBET e D. CHARTIER (Coord.): *La formation par production de savoirs*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PINEAU, G. e LE GRAND, J.-L. (1993): *Les Histoires de vie*. Paris: PUF. Que sais-je?
- PINTO, J. F. Cabral (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- POIRIER, J. e al. (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- POPKEWITZ, Th. S., (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Edição original)
- RAMOS, Rui (1988). Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol.
- RICOEUR, P, (s/d). *Do Texto à Acção- Ensaio de Hermenêutica II*. Porto: Rés Editora L.da.
- ROCHEX, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- RODRIGUES, F e S. STOER (1993). *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- RODRIGUEZ, E. D. Coord.) (1996). *Política y Educación (El caso de España y Portugal)*. Salamanca: Hespérides.

- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B.S.. (1994). *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- SCHUTZ, A.. (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Ediciones Paidós
- STOER, S. A STOLEROFF e J.A CORREIA (1990). O Novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. Coimbra: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- STOER, St. (1994). Construindo a Escola Democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Culturas e Sociedade*. Porto: Edições Afrontamento.
- STRAUSS, A (1992). *La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan
- TORRES, C.A. (1994). Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel. *Educational Theory*. Fall 1994/vol. 44/n. 4, Board of Trustees/University of Illinois.
- UNESCO (1977). UNESCO et le développement de l'éducation des adultes. *Perspectives*. Paris: vol. VII, n° 2.
- USHER, R. e I. BRYANT (1992). *La Educación de Adultos como Teoria, Pratica e Investigación. El Triángulo Cautivo*. Madrid: Morata. (Original inglês: *Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle*, Routledge and Keagan Paul London, 1989)
- VAN REIJEN, W. (1992). Labyrinth and Ruin: The Return of the Baroque in Post-modernity. *Theory, Clture & Society* (SAGE, London, Newbury Park and New Delhi), vol. 9.

VARELA, F. (1988). *Connaître les Sciences Cognitives - Tendances et Perspectives*. Paris: Seuil, 1988

WALLERSTEIN, I. e Al. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais - Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.

ZARIFIAN, Ph. (1996). *Travail et communication - Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris: Presses Universitaires de France.