Educação Unisinos
10(3):177-186, setembro/dezembro 2006
© 2006 by Unisinos

O científico e o político na educação contemporânea

The scientific and the political in contemporary education

José Alberto Correia
correia@fpce.up.pt

Resumo: O presente texto analisa as relações que se produziram entre os discursos políticos e os discursos científicos em dois momentos históricos diferentes. O primeiro é um momento de consolidação e alargamento dos modernos sistemas educativos, que desempenharam um papel central na criação de condições simbólicas para a formulação de respostas seguras às questões centrais colocadas pela modernidade. Quanto ao segundo momento, ele corresponde a um contexto de desagregação das condições políticas e cognitivas que tinham assegurado a estabilidade das escolhas. Com particular ênfase nas décadas de 80 e 90, assistiu-se a uma desagregação das condições simbólicas, saldando-se no reconhecimento da diversidade das sociedades e na redução ao nível das escolhas dos futuros desejáveis. A instituição escolar, neste contexto, sofreu um processo de erosão particularmente intenso, tanto ao nível dos seus modos de funcionamento como ao nível dos futuros que ela anunciava. Finalmente chega-se a uma explicitação de alguns dos referenciais que poderão estruturar narrativas políticas e científicas em educação mais preocupadas com a restituição da complexidade do que com a sua simplificação.

Palavras-chave: discurso político, discurso científico, educação.

Abstract: This paper analyzes the relationship between the political and the scientific discourses at two different historical moments. The first one is a moment of consolidation and enlargement of the modern educational systems, which played a major role in the creation of symbolic conditions that made it possible to give clear answers to the central questions posed by modernity. The second moment corresponds to a context of disintegration of the political and cognitive conditions that had guaranteed the stability of choices. Particularly in the '80s and '90s the process of disintegration of the symbolic conditions entailed the acknowledgment of the diversity of societies and a reduction at the level of choices of a desirable future. In this context the school institution underwent a particularly intense erosion process both at the level of its modes of functioning and the kinds of future it announced. The article concludes by discussing some of the referents that may structure political and scientific narratives in education that are more concerned with the restitution of complexity then with its simplification.

Key words: political discourse, scientific discourse, education.

Introdução

As relações entre a construção política e a construção científica da educação constituem, à primeira vista, um assunto que não é susceptível de ser debatido, já que, aparentemente, o campo científico e o campo político seriam espaços de produção de narrativas obedecendo a constrangimentos e a regras diferentes e, portanto, dificilmente analisáveis nas

suas conexões. Apesar disto, nas duas últimas décadas, tem-se assistido a uma profunda transformação do campo científico em educação e ao acentuar de uma tendência para o reforço das suas vinculações com o campo da decisão política.

Estas transformações conduziram, por um lado, a que o campo da produção científica se tenha vindo progressivamente a centrar mais nas decisões estratégicas dos actores do que nas dinâmicas estruturais do sistema; por outro lado, levaram ao reforço das tendências para diluir a investigação em educação num conjunto de dispositivos de avaliação e de legitimação da decisão política. É, pois, num contexto em que se reforçam as relações entre o político e o científico que importa atribuir uma atenção acrescida aos instrumentos e dispositivos que o campo científico adopta para descrever e explicar o educativo.

Porém a pertinência da abordagem proposta não deriva apenas da actual configuração do campo educativo e das narrativas que se produzem a seu respeito, mas encontra a sua relevância também na própria estrutura epistemológica dos saberes científicos em educação.

Sabemos que a moderna cientificidade educativa nunca foi capaz de estabilizar um estatuto epistemológico que lhe proporcionasse uma autonomia consistente e estável relativamente a outros espaços sociais onde se produzem narrativas sobre a educação. A autonomia relativa da investigação educacional esteve mais dependente da gestão das suas vinculações com a militância e com a expertise tecnocrática do que da posse de um estatuto epistemológico estável, situando-se, de facto, entre os espaços onde se produzem as utopias educativas e as razões utilitárias, mais preocupadas, estas, com a gestão do que com a transformação da educação.

Ora, se este modo instável de existência permitiu que estas vinculações não se tivessem transformado em subordinações, a actual tendência para fazer resvalar a cientificidade para o lado da expertise reduziu significativamente as potencialidades críticas da cientificidade educativa. Simultaneamente, contribuiu para a despolitização da decisão política, impedindo que esta pudesse ser objecto de um questionamento argumentado.

A compreensão das relações que se têm vindo a estabelecer entre as narrativas científicas e as narrativas políticas em educação assume, assim, uma importância específica. Contudo, para o debate ser profícuo é necessário ter em conta que ele toca também as ambiguidades epistemológicas constituintes dos projectos de produção de uma cientificidade educativa moderna. Estes projectos, ao fazerem depender a sua notoriedade epistemológica e superioridade cognitiva do facto de se afirmarem como discursos factuais – discursos que, por serem ajustados à realidade, poderiam pôr fim às controvérsias e aos debates sobre a justiça no campo educativo – , apoiaram-se num trabalho de simplificação metodológica que não facilitou o reconhecimento da irredutível complexidade do educativo.

As narrativas políticas, por sua vez, promovem igualmente um trabalho de simplificação. Apesar de se situarem, deliberadamente, nos espaços de produção das opiniões educativas, as narrativas políticas também procuram reduzir a controvérsia no campo através de dois importantes dispositivos de persuasão: persuasão induzida pela preservação de um estatuto que lhes permita afirmar-se como a expressão de uma justiça pública em contraponto com as justiças e os interesses privados e persuasão induzida da tendência de elas não serem apenas narrativas sobre a justiça, mas terem de assegurar também a governabilidade do sistema e, portanto, terem de proceder a uma simplificação de forma a torná-lo gerível.

Nesta reflexão, analisaremos as relações que se produziram entre os discursos políticos e os discursos científicos em dois momentos históricos diferentes.

O primeiro momento histórico é um momento de consolidação e alargamento dos modernos sistemas educativos, os quais, como sabemos, desempenharam um papel central na criação de condições simbólicas para a formulação de respostas seguras às questões centrais colocadas pela modernidade. Tratou-se de um contexto onde as respostas às questões: o que devemos saber, o devemos fazer e que futuro podemos desejar, se bipolarizarm e foram estruturadas em torno de um conjunto de oposições, tais como as que opunham a ciência ao senso comum (ou a objectividade à subjectividade), o capital ao trabalho, o capitalismo ao socialismo ou a democracia burguesa à ditadura do proletariado.

Quanto ao segundo momento, ele corresponde a um contexto de desagregação das condições políticas e cognitivas que tinham assegurado a estabilidade das escolhas. Com particular ênfase nas décadas de 1980 e 1990, assistiu-se a uma desagregação das condições simbólicas atrás referidas, saldando-se no reconhecimento da diversidade das sociedades e na redução ao nível das escolhas dos futuros desejáveis. A instituição escolar, neste contexto, sofreu um processo de erosão particularmente intenso, tanto ao nível dos seus modos de funcionamento como ao nível dos futuros que ela anunciava. Paradoxalmente, essa erosão foi acompanhada por uma hiperescolarização da vida e dos problemas sociais.

Concluir-se-á esta reflexão com uma explicitação de alguns dos referenciais que poderão estruturar narrativas políticas e científicas em educação mais preocupadas com a restituição da complexidade do que com a sua simplificação.

Do Estado educador à ciência esclarecida

Tendo-se prolongado até finais da década de 60, a consolidação da modernidade consuma-se nos 30 "gloriosos" anos que se seguem ao fim da 2ª Grande Guerra, em que a estabilização do compromisso então estabelecido entre o capitalismo e a democracia parecia anunciar a possibilidade de o futuro ser construído em torno das idéias de crescimento económico, democratização do acesso aos bens culturais e triunfo definitivo da ciência e da razão sobre a ignorância e a irracionalidade.

A noção de representação desempenhou, neste contexto, um papel determinante na gestão deste processo de consolidação. A gestão política das sociedades foi assegurada no pressuposto de que as individualidades eram representáveis pelos macro-actores que se envolviam nas disputas parlamentares. A gestão dos papéis no mundo do trabalho seria, por sua vez, assegurada pela integração dos trabalhadores em categorias profissionais, em grande parte resultantes das convenções produzidas em processos de negociação, envolvendo representantes dos trabalhadores, do patronato e o Estado como defensor do interesse público. No plano cognitivo, os seres seriam representáveis pela sua pertença a tipologias construídas por categorias, mais ou menos abstractas, resultantes da agregação de propriedades individuais.

A escola e uma certa concepção de saber a ela associada desempenharam um papel central na estabilização deste mundo das representações. A escola seria o garante do acesso a um saber universal, permitindo a integração do indivíduos no mundo do trabalho, garantindo também o seu acesso à cidadania, nomeadamente através da sua integração nos macro-actores que os representam no plano político, garantindo ainda a posse de pré-disposições indispensáveis à participação neste jogo das representações.

Ao ser encarada como um dispositivo de acesso a um conjunto de "bens comuns" universais, a escola transformou-se num "bem comum" universal inquestionável, razão que levou a naturalizar a sua ordem social e cognitiva, bem como os instrumentos cognitivos que ela "naturalmente" acciona para conhecer, reconhecer e, até, desconhecer os seres que a habitam. De todos estes instrumentos interessa pôr em destaque a importância daqueles que permitem atribuir aos seres que habitam a escola qualidades que distinguem claramente o seu modo de existência neste espaço social do seu modo de existência no mundo não escolar, bem como os instrumentos que asseguram uma definição "coisificada" do saber, uma definição em que o saber se define como património cognitivo descontextualizado, e, por isso, o acesso dos sujeitos ao "mundo dos objectos".

O exercício do direito ao saber confunde-se com o exercício do direito à escolarização e do direito à escola. Esta constitui, por isso, o espaço privilegiado de uma formação encarada como processo de aquisição de uma bagagem cognitiva que os indivíduos transportarão na sua viagem ao mundo instrumental do trabalho e ao mundo cívico da participação e da representação democrática.

As relações que, então, se estabeleceram entre formação e trabalho e formação e cidadania foram relações de exterioridade, sendo que a formação antecede o exercício do trabalho e a pertença à cidade. A escola antecede a vida activa, é exterior e anterior à vida activa, é um espaço que possibilita a superação dos atrasos de "desenvolvimento" e se dirige para indivíduos potencialmente educáveis, motivados para a sua integração social.

As noções de integração, motivação e distância desempenharam, assim, um importante papel simbólico na estruturação da acção educativa desenvolvida no contexto escolar.

A integração subentende que as individualidades só se realizam ou totalizam no cumprimento de um destino que lhes permite superar as limitações resultantes dos seus envolvimentos no mundo doméstico e comunitário. A integração encarada como consequência inevitável do desenvolvimento individual opõe-se, assim, ao envolvimento e pressupõe um trabalho de descontextualização, capaz de assegurar a pertença dos indivíduos a categorias universais juridicamente codificadas.

A noção de distância, por seu lado, é estruturante da organização da vida cognitiva e relacional da escola. Nela se objectiva o trajecto que os indivíduos têm de percorrer entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Finalmente, a motivação constitui o operador ideológico em torno do qual se procura assegurar que a gestão social das vontades individuais se faça em nome do interesse individual e se integre numa acção civilizadora desenvolvida pelo mundo cívico contra a colonização exercida pelo mundo comunitário. Os indivíduos educáveis estão, pois, potencialmente motivados a percorrer um percurso que, sendo respeitador das leis do desenvolvimento, permite superar as suas singularidades para os integrar em categorias abstractas que definem a sua integração na cidade cívica e na cidade industrial.

Sabemos que as sociedades capitalistas procuraram asseverar as condições necessárias à autonomia do processo de produção de "bens cognitivos" e que admitiram ser o mercado o dispositivo privilegiado de acesso ao mundo do fazer, mas atribuíram um importante papel ao Estado na gestão dos dispositivos de acesso aos bens cognitivos e, mais tarde, na

correcção dos efeitos negativos resultantes do livre funcionamento do mercado de trabalho.

A existência de sistemas educativos monocentrados, regulados a partir do Estado e em que o sistema constitui o único actor educativo pertinente (já que só ele pode assegurar o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos bens cognitivos) desempenhou um importante papel na produção e reprodução da figura de compromisso que então se estabeleceu entre o mundo cívico (o mundo da representação política) e o mundo industrial (o mundo de uma representação laboral construído em torno da noção de qualificação profissional).

Ora, esta descrição estadocêntrica de uma educação confinada ao mundo escolar não foi apenas estruturante das narrativas políticas em educação, pois ela determinou também fortemente tanto a estrutura das "linguagens teóricas" que dão corpo às "narrativas científicas" da educação como os pressupostos epistemológicos que as credibilizam. Na realidade, a tendência para a "naturalização" dos instrumentos e das categorias modeladas pelos tempos e os espaços da intervenção do Estado, marcou de tal forma a estrutura das linguagens teóricas que a gestão jurídica e categorial da educação, imprescindível ao desenvolvimento de uma "política dos grandes números" (Desrosières, 1993), insinuou-se como o referencial cognitivo privilegiado na "produção científica" dos macro-actores educativos. A adopção de sistemas de categorização derivados das propriedades abstractas atribuídas aos seres educativos associou-se, ainda, a uma valorização incontrolada de uma "epistemologia do olhar distante" como garante da construção de narrativas científicas no campo da educação. O "olhar distante" instituiu-se como o único garante da objectividade, como o único dispositivo que abona a favor da credibilização de uma descrição objectiva dos seres. Foi este "olhar distante que legitimou quer a noção de estádio de desenvolvimento estruturante da psicologia da educação, quer as macro-tipologias imprescindíveis à estruturação do discurso sociológico em educação".

Tanto os discursos científicos em educação que produziram a denúncia dos efeitos socialmente discriminatórios da escolarização quanto aqueles que se ocuparam da consagração dos modos dominantes de definir politicamente a educação foram tributários da cientificidade educativa em que o "distante e o neutral" se confundiam com a objectividade científica.

Apoiando-se em instrumentos matemáticos mais ou menos sofisticados ou numa causalidade estrutural que não carece de justificação argumentada, o trabalho metodológico pautou-se pela preocupação de proceder à depuração metódica das práticas discursivas, à depuração de uma "opinatividade" continuamente desvalorizada. A aliança entre a razão estadística e a razão estatística e descontextualizada que, neste contexto, estruturou o trabalho de simplificação da complexidade do educativo se fez à custa da desqualificação das subjectividades, à custa da desapropriação do direito de as entidades educativas se produzirem como narrativas, de se transformarem narrativamente e de se reconhecerem numa existência singular. A escola deixou, por isso, de pertencer ao mundo da vida, nomeadamente, ao mundo da vida do seu interior.

O regresso do actor e naturalização da razão estratégica

O segundo momento da produção da modernidade educativa é marcado pela crise do mundo das representações, tanto do mundo das representações políticas como do mundo das representações cognitivas.

O mundo da representação política sofre um intenso processo de erosã•o resultante do efeito conjugado de três importantes acontecimentos.

O primeiro acontecimento é o da descoberta do mundo dos "excluídos", do quarto mundo, de um mundo heterogéneo que não é representável no parlamento, que escapa à lógica do funcionamento de macro-actores que, melhor ou pior, tinham assegurado a estabilização de uma definição estatutária de cidadania.

O segundo acontecimento é o da crise da participação democrática e o da emergência de outras modalidades, mais ou menos estruturadas, de assegurar modos de existência na cidade. Ele exprime-se através do aumento crescente do absentismo eleitoral, da crise da militância nos partidos políticos tradicionais, do desenvolvimento de reivindicações que já não se enquadram na definição estatutária de cidadania, mas realçam os valores das subjectividades e apelam ao aprofundamento de uma cidadania de reconhecimento, como se exprime ainda através da afirmação da democracia participativa como alternativa à participação democrática.

O terceiro acontecimento é o da consolidação da tendência para a transformação das regras de funcionamento do mundo dos representantes e da relação que eles estabelecem com os representados. Temos, com efeito, vindo a assistir a uma profunda mediatização do mundo dos representantes e a uma tendência para a sua subordinação às regras de funcionamento do mundo admirável do espectáculo. Este processo teve importantes implicações tanto na configuração do tempo e da linguagem políticas como na reestruturação da relação política. Hoje, o tempo da política é o tempo dos media,

da novidade constante e dos acontecimentos políticos, um tempo efémero, que se constrói na oposição às temporalidades longas, imprescindíveis ao debate esclarecido. De igual modo, a linguagem política constrói um discurso ilustrativo, simplificado e cativante, privilegiando a rapidez da resposta em detrimento da qualidade da problematização. Por fim, também a relação entre os "actores" políticos e o cidadão se transformou numa relação mediática, em que a cidade se confunde com um auditório e o cidadão se reduz ao espectador cuja identificação afectiva se procura ganhar.

A representação cognitiva, por sua vez, confrontou-se com o processo de fragilização do trabalho de descontextualização em torno do qual ela tinha afirmado a sua superioridade cognitiva e construído uma representação dos seres através da sua integração em categorias abstractas. A esta fragilização não é, seguramente, estranha a importância social e cognitiva que foi atribuída aos espaços e tempos sociais difíceis, duplamente difíceis, na opinião de Bourdieu (1993), já que eles são difíceis de viver e "difíceis de descrever e de pensar" mediante um trabalho de simplificação metodológica, incapaz de apreendê-los na sua complexidade e multiplicidade.

As narrativas políticas que se produziram em educação foram particularmente permeáveis à crise deste trabalho de descontextualização. Crise do trabalho de descontextualização que tinha sido realizado pelo Estado na gestão dos sistemas educativos, mas também crise da descontextualização do saber que a escola era chamada a transmitir.

O saber que a escola passou a valorizar (como intenção, pelo menos) deixou de ser o saber desinteressado, descontextualizado e integrável num património cognitivo, mas passou a ser um saber descartável, um saber cuja pertinência depende da sua utilidade contextualizada. Legitimada pela utilização indiscriminada da noção de competência, esta mudança do estatuto atribuído ao saber escolar exprime e permite legitimar o processo de precarização das relações laborais, das formas institucionais e dos operadores ideológicos em que a vida no mundo laboral se definia "naturalmente" em torno de trajectórias profissionais relativamente estabilizadas.

As novas narrativas políticas em educação não exprimem, portanto, apenas as transformações das determinantes inscritas nos processos de produção e distribuição dos saberes. Elas incidem também sobre o mundo do fazer e incorporam novas modalidades de definir os futuros prometidos, que, progressivamente, se dissociam dos futuros desejáveis para, pragmaticamente, se confundirem com os futuros possíveis. A descrição do campo educativo, enquanto campo estruturado pela preocupação de assegurar a coesão social e o acesso dos indivíduos aos futuros desejáveis, parece cada vez mais inadequada a um contexto onde se multiplicam os sintomas da crise de futuros e as tendências para que as relações entre escola e coesão social já não possam ser encaradas apenas como relações de contribuição.

A crise dos futuros e, consequentemente, a quebra do nexo entre aprendizagem e felicidade, associada à fragmentação da coesão social na escola, fazem com que esta se tivesse tornado numa instituição problemática, numa instituição difícil, num espaço social onde as relações sociais e cognitivas têm a sua estabilidade dependente da possibilidade de serem permanentemente justificadas. A justiça educativa já não preexiste à relação educativa, mas é um dos seus produtos.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se assiste a uma crise da escolarização e das justiças escolares, assiste-se também ao reforço das tendências para se admitir que a escola é a solução para todos os problemas sociais. A importância que se tem atribuído à escola na gestão da chamada "exclusão social" não só inibe de se pensar a escola como um espaço problemático, mas tem também contribuído para a pedagogização e escolarização dos problemas sociais e para a "naturalização" da ideia de que as vítimas da exclusão não são vítimas de ninguém a não ser de si próprias, da sua incompetência cognitiva e motivacional, da sua incompetência em formular autonomamente projectos que lhe permitam articular vontades, cognições e futuros possíveis.

O projecto tornou-se, desse modo, num dispositivo ideológico de patologização dos problemas sociais. Articulado à figura da incompetência das "vítimas do progresso", o projecto tornou-se um dispositivo imprescindível à legitimação de uma descrição deficitária dos problemas sociais que desqualifica as referências às desigualdades, aos sofrimentos e aos conflitos sociais. Ele estabelece a transposição para o campo do social do triunfo que o Prozac alcançou sobre Freud enquanto dispositivo de descrição e de gestão das vontades individuais. Mas ele constitui, também, a vitória de um novo espírito do capitalismo em que as qualidades socialmente valorizadas, já não derivam da imagem do capitalista, instalado num poder que lhe advém da posse dos meios de produção, bem nutrido, pesado e fumando um charuto, mas constroem-se nas antípodas desta imagem. O que hoje parece, com efeito, valorizar-se é a imagem daquele que está em permanente mobilidade, flexível, autónomo, leve, novo e saudável, daquele que faz depender a sua notoriedade social já não do ser, mas do parecer.

No entanto, a mobilidade, a flexibilidade, a autonomia, a beleza e a

propensão à produção de mudanças não constituem apenas atributos dos seres educados no novo espírito do capitalismo. As modalidades de gestão da educação preconizadas pelas actuais narrativas políticas também as elegeram como dimensões estruturantes. Sendo originárias do Estado, estas narrativas legitimam-se através da crítica da intervenção do Estado no campo educativo, que, por ser intrinsecamente burocrática e homogeneizante, inibiria a iniciativa dos actores locais e, por isso, a capacidade de o sistema produzir as mudanças imprescindíveis à sua adaptação aos novos contextos e desafios da escolarização. Em coerência com o princípio de que o Estado Moderno é um Estado Modesto, promoveu-se a multiplicação de novas figuras institucionais, ocupadas na preservação das condições necessárias à governabilidade interna dos diferentes espaços educativos, atribuindo-se ao Estado o papel de regulador, de interveniente "ausente" e que procura assegurar a governabilidade do sistema através da multiplicação das práticas e dos dispositivos de avaliação. O Estado reapareceu, portanto, na cena educativa já não enquanto Estado Educador, mas como um Estado Avaliador, cada vez mais insensível aos custos sociais e psicológicos resultantes do aumento exponencial da importância atribuída à avaliação.

Apoiadas numa descrição reticular e conexionista, que hoje constitui também o modelo de descrição da organização biológica dos organismos vivos, imprescindível à sua multiplicação e diversificação, estas narrativas instituíram também estes valores como referenciais desejáveis na organização política do campo escolar. A multiplicação da educação escolar encontrar-se-ia legitimada pela necessidade de assegurar uma educação ao longo da vida, preferencialmente dirigida para as populações em risco e/ou para aqueles que, por não terem uma relação estável com o mercado de trabalho, terão de cuidar da sua empregabilidade; a precariedade constitui, portanto, uma condição imprescindível à existência de uma procura alargada de formação, ou seja, à existência de um público permanentemente necessitado de formação.

Ao mesmo tempo que parecem tributárias de uma nova descrição de um mundo escolar marcado pela plasticidade e por uma organização rizomática, que lhe permite multiplicar as conexões para poder ministrar saberes úteis a todos os indivíduos, as políticas de respeito pelas diferenças, materializadas em dispositivos de flexibilização curricular, foram, como referimos, acompanhadas pela proliferação de dispositivos de avaliação e das sanções que contribuíram para o reforço da importância escolar aos "produtos cognitivamente normalizados" da acção educativa. Estas políticas foram também marcadas por uma discrepância entre a intenção de facilitar a mobilidade e a permanência no sistema aos jovens ameaçados de relegação ou exclusão e a preservação da lógica da instituição escolar que, inevitavelmente, "classifica os alunos para os pensar" e que tende a "inscrevê-los em tipologias e estruturas relativamente estáveis" (Monceau, 2001, p. 191), produtoras de novas formas de etiquetagem e propensas para assegurar uma distribuição relativamente estável dos indivíduos no interior do sistema, organizando-os em espaços relativamente homogéneos para melhor adaptar a oferta educativa às suas necessidades de formação.

Descrito como um espaço plástico, capaz de se multiplicar até ao infinito e, simbolicamente, desierarquizado onde, através da auto-regulação das relações entre as ofertas e as procuras educativas, multiplicam-se as oportunidades de acesso aos bens cognitivos e motivacionais, o sistema parece ter-se diluído perante a figura do actor auto-determinado, responsável e mobilizado.

O anunciado "regresso do actor" nas narrativas científicas sobre a educação é, assim, congruente com a construção política do indivíduo educável e com uma redefinição do papel do Estado na educação que se qualifica porque se "desestatiza" para dissimular a centralidade da sua intervenção. Uma intervenção que é claramente deficitária na defesa do interesse público e no combate às desigualdades sociais, mas é também excessiva na multiplicação de mecanismos de avaliação e de distribuição de sanções e na imposição de uma ordem cognitiva que, mais do que normas para a acção, delimita um pensamento sobre a acção, conforme às regras do mundo comercial e mercantil.

O deslocamento que o campo cientifico produziu na escala de investigação privilegiada, a ênfase que se atribuiu ao micro-social e à coordenação das acções dos actores estrategicamente motivados, a mitificação do "olhar próximo" e as concepções moralistas da investigação implicada e compreensiva inscrevem-se, assim, num processo mais amplo de reconversão das formas e das modalidades legítimas de definir o social e o educativo.

Encontramo-nos, pois, perante um novo universalismo e uma nova narrativa totalizante: o universalismo do actor tendencialmente auto-determinado, do actor naturalmente imbuído de uma racionalidade estratégica que naturalmente "habita" um mundo estruturado de acordo com as regras que regulam as relações entre a oferta e a procura educativa. Se, como sugerimos, o "regresso deste actor" não acarretou a desagregação do sistema, já que ele é o produto mais elaborado do trabalho cognitivo realizado pelo sistema, a verdade é que ele anuncia a morte do sujeito, a morte de um autor capaz de se narrar e comunicar, produ-

zindo redes de sociabilidade que transgridem as narrativas que são produzidas a seu propósito. O que regressou não foi este autor solidário, mas o actor solitariamente instalado nos seus interesses estratégicos.

A autonomia, as referências obsessivas à produção de mudanças adaptativas, a flexibilidade, a mobilidade, o trabalho por projectos, a integração em rede dos actores ocupados na satisfação das suas necessidades constituem os dispositivos centrais de uma nova gramática educativa que estrutura narrativas políticas e científicas em educação. Trata-se de uma gramática que, mais do que para o esclarecimento, contribui para a dissimulação dos dramas e sofrimentos produzidos por esta definição exaltante da escolarização e das suas potencialidades. O dinamismo que, por outro lado, esta gramática atribui ao mercado como instância de regulação e de renovação do sistema desempenhou um importante papel na ocultação de dinâmicas e de lógicas que, por se produzirem nas periferias do sistema, não deixam de ocupar uma forte centralidade na estruturação de alternativas às narrativas políticas e científicas dominantes.

Estas alternativas constituem a problemática central da terceira e última parte desta reflexão.

A complexificação como eixo estruturante do trabalho de produção de alternativas

As narrativas políticas e científicas em educação, aqui caracterizadas de forma sucinta, apesar de se apresentarem como divergentes e, até, antagónicas, partilham de um conjunto de pressupostos, cuja explicitação e crítica são imprescindíveis à produção de alternativas.

Retomam-se três destes pressupostos.

O primeiro pressuposto postula que a escola constitui um "bem comum" inquestionável. Não seria legítimo, por isso, debatê-la no plano da justiça, sendo admitido apenas o debate sobre os dispositivos mais ajustados e socialmente mais relevantes para assegurar o acesso a este bem. Nos últimos anos este pressuposto adquiriu uma importância tal que:

i) se multiplicaram de tal forma as missões atribuídas à escola que a acção educativa se tornou numa missão impossível, frequentemente vivida pelos profissionais da educação sob o signo do insucesso profissional e pessoal;

ii) se assistiu a uma forte tendência para que a vida dos jovens fosse reduzida à sua vida escolar (*alunização* da juventude) num contexto onde se multiplicam os sintomas da existência de uma crise de futuros e, portanto, degradaram-se as condições institucionais e simbólicas que permitiam definir o sentido do trabalho escolar em função dos futuros prometidos;

iii) se desenvolveram políticas de gestão da crise apoiadas no pressuposto de que ela é uma expressão dos défices de escolarização que só podem ser superados intensificando o trabalho da escola e tornando-o mais extenso. Assistiu-se, por isso, a uma escolarização dos espaços educativos que se situavam antes e depois da escola (Educação de Infância e Educação de Adultos) e a uma institucionalização de dispositivos extra-curriculares, especialmente vocacionados para a aquisição das competências necessárias ao exercício do ofício do aluno.

O segundo pressuposto postula que o trabalho de simplificação da complexidade do educativo acarreta "naturalmente" uma redução das qualidades dos seres que habitam o campo educativo às suas propriedades escolares e postula também que a contribuição da educação para a coesão social resulta fundamentalmente do papel que ela desempenha na formação individual dos trabalhadores e dos cidadãos. A aceitação deste pressuposto, como já sugerimos, conduziu a que:

i) se tivesse assistido a uma "pedagogização" e escolarização dos problemas, das desigualdades e dos sofrimento sociais, induzindo uma tendência para a individualização destes problemas e, portanto, para acusar e responsabilizar a vítima;

ii) se tivessem desenvolvido programas de formação para a cidadania em que são enfatizados, sobretudo, os deveres dos cidadãos, promovendo-se, assim, uma cidadania anoréctica, uma cidadania feita de privações;

iii) se tivesse "naturalizado" a ideia de que a relação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho já não seria uma relação de integração, mas uma relação precária e frágil gerida por uma noção de empregabilidade que garante a existência permanente de uma procura de formação da parte de indivíduos ocupados em recriarem permanentemente as condições da sua própria empregabilidade.

O terceiro e último pressuposto é o de que o trabalho científico é um trabalho de purificação metodológica e de que só ele permite aceder à essência dos fenómenos e produzir saberes capazes de fundamentar tecnologias de acção e modos de compreensão antecipada da acção mais ajustados e, eventualmente, mais justos. Produz-se, assim, uma aceitação acrítica do "paradigma do progresso científico" que contribuiu decisivamente tanto para a desqualificação das subjectividades educativas e das narrativas que os intervenientes na acção educativa produzem sobre e na acção que os envolve quanto para o desenvolvimento de uma "formativite aguda" como única modalidade de acesso às cognições necessárias ao desenvolvimento de uma acção mais ajustada e justa.

Ora, as alternativas a desenvolver neste domínio subentendem um trabalho epistemológico *a contrario*: um trabalho que tome como problemas aquilo que o trabalho de purificação apresenta como soluções.

Primeiramente, a crítica do pressuposto de que o trabalho científico é um trabalho de elucidação de um objecto que lhe preexiste implica o reconhecimento de que as práticas investigativas se inscrevem num espaço polifónico, num espaço de pontos de vista, onde coexistem modalidades distintas e controversas de produzir justiças educativas, dispondo cada uma delas de uma legitimidade cognitiva a realçar. A credibilidade destas práticas ou, se quisermos, a sua veracidade não está, portanto, dependente da sua capacidade de pôr fim às controvérsias, mas antes das suas potencialidades em articulá-las e recriá-las. Estas práticas fundamentam-se e promovem uma epistemologia da controvérsia, no reconhecimento de que a impossibilidade de se estabilizar, no campo educativo, a distinção entre factos e opiniões não constitui um obstáculo epistemológico ou a expressão de um défice de cientificidade, mas uma vantagem acrescida a potenciar. Trata-se, portanto, de reconhecer, na esteira de Habermas (1997, p. 19), que o trabalho de investigação, apesar de não oferecer, por si próprio, "nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas" nem fundamentar qualquer teoria normativa para a acção, pode contribuir para a estruturação de um espaço pertinente para a expressão das opiniões que, como sabemos, constitui o fundamento do exercício de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado.

Em segundo lugar, a crítica ao pressuposto (positivista) de que o trabalho científico comporta sempre um processo de simplificação que permita aceder aos factos expurgando as opiniões das dimensões subjectivas que estas sempre comportam implica que o trabalho científico se afirme como um trabalho de complexifiação do educativo. A restituição da complexidade subentende, assim, o reconhecimento da cidadania epistemológica e cognitiva da narratividade em educação e, portanto, o reconhecimento de que o trabalho com as narrativas constitui a dimensão estruturante de uma investigação alternativa àquela que se viu constrangida a trabalhar sobre as narrativas.

Este trabalho com as narratividades que define o educativo como um texto que importa reescrever permite não só reabilitar alguns dos desafios epistemológicos protagonizados por um conjunto de discursos produzidos na periferia da cientificidade educativa, mas também incorporar na "narratividade científica em educação" uma tradição do mundo da ficção literária produtora de uma inter-textualidade em que as provas e os textos com pretensão à verdade dialogam com os argumentos e os discursos com pretensão à justiça. Esta postura epistemológica implica, deste modo, o reconhecimento de que as relações entre narrativas profanas e narrativas sábias não são relações de subordinação nem de continuidade, mas relações tensas em que importa valorizar as potencialidades resultantes da possibilidade de se replicarem as várias ordens argumentativas. É neste contexto que a "epistemologia da escuta" aparece como uma alternativa à "epistemologia da observação" (do olhar distante e neutral ou do olhar próximo e implicado), da mesma forma que o desenvolvimento de uma acção comunicacional favorecendo a replicação e a objecção aparece como uma alternativa à escolha entre os modelos explicativos e os modelos compreensivos.

Num contexto em que, como se realçou, a forma e as categorias escolares invadiram de tal forma a produção narrativa da educação de não permitindo visibilizar e viabilizar outras formas de viver o educativo nos espaços escolares e não escolares, a epistemologia da escuta constitui o pano de fundo em torno do qual se torna possível permeabilizar o campo da investigação à heterogeneidade das formas de vida que habitam e constroem o educativo e o escolar. O reconhecimento de que a crise da escolarização não é apenas uma crise organizacional, mas toca os mitos fundadores da escola como "bem comum" universal, apela, com efeito, para um trabalho epistemológico atento às categorias e aos sujeitos/objectos que tanto transgridem as fronteiras estabelecidas entre os diferentes olhares científicos sobre a educação como transgridem as fronteiras que se estabeleceram entre o escolar e o não escolar ou entre o educativo e o não educativo. Sustentada numa epistemologia da mestiçagem, este trabalho científico insere-se numa dinâmica de interpelação, numa dinâmica que valoriza sobretudo a acção dos mediadores que, ao intensificarem estas relações, recriam, recompõem e transformam tanto o escolar como o não escolar.

Para além da sua pertinência epistemológica, este trabalho de transgressão das fronteiras estabelecidas é também um trabalho politicamente relevante para a reinvenção de espaços e de cidades educativas onde as relações entre as modalidades pré, modernas e pós-modernas de se praticar e de se pensar a educação já não se sequenciam no tempo, mas coexistem, possibilitando pensar a recriação do educativo já não como superação de atrasos, mas como recomposição original de modalidades heterogéneas e, eventualmente, contraditórias de o produzir.

É neste contexto que as relações entre educação e cidadania já não são encaradas como relações de contribuição, mas antes como relações de co-produção ou de produção conjun-

ta. Por um lado, a educação é definida como uma cidade a construir, como uma cidade a construir no aprofundamento de uma cultura dos direitos alternativa à cultura dos deveres promovida pela escola. Por outro lado, a educação pode ser produtora de cidades se ela não se dirigir apenas aos indivíduos, mas aprofundar as suas potencialidades na produção de relações sociais ocupadas com a produção argumentada e contextualizada da justiça e do "bem comum", se ela promover sociabilidades e relações inter-geracionais em que se torne possível lidar simultaneamente com o usufruto do direito às raízes e do direito às escolhas. Creio ser este o sentido de uma definição globalizante da acção educativa que se afirme como uma alternativa aos actuais globalismos educativos que legitimaram a *macdonaldização* da vida, da educação e da felicidade.

A ênfase que se atribui ao debate sobre a justiça e à construção argumentada do bem comum situa a educação numa temporalidade longa, em contraste com a actual definição da escola, que, enquanto máquina de produção de respostas urgentes, perdeu a sua capacidade de fazer perguntas, de se questionar e de se inquietar. Ao afirmar a superioridade política do debate sobre os fins, sobre os fins projectados no futuro e sobre os fins do presente, como uma alternativa ao debate sobre a utilização eficiente dos meios e dos recursos caros à actual definição organizacional da educação, as narrativas alternativas no campo educativo não poderão deixar de reincorporar no campo os desafios educativos colocados pelas práticas do cuidar e do acompanhar como alternativa ao tratar e intervir.

A mudança desejável no campo educativo não pode, portanto, ser confundida com aquela que é preconizada pelas políticas promotoras de mudanças adaptativas, em geral, inspiradas nas regras e nas lógicas da economia da competitividade. O que está em causa, nesta mudança, não é a mudança pela mudança, não é a mudança promovida pelo especialista hiperactivo consagrado no novo espírito do capitalismo; o que está em causa é a promoção de inovações sensatas, de inovações com sentido, que tragam acréscimos de felicidade e que apelem para a obra do artesão, para um trabalho de "bricolage" que transcende aquele que o produz.

O que importa afirmar, portanto, é a preponderância das políticas do sentido e da felicidade relativamente às políticas ortopédicas e adaptativas preocupadas com os acréscimos de eficiência e competitividade.

São estes, em suma, referenciais alternativos que gostaria de explicitar para este debate.

Trata-se de um conjunto de propostas que poderão ser entendidas como normas a serem seguidas tanto na produção científica como na produção política da educação. Se lhes atribuirmos este estatuto normativo, estaremos seguramente a transgredir o sentido da acção educativa que elas procuram promover.

Pensamos que as alternativas já estão no terreno em que, tal como diria Marx, "a velha toupeira já está fazendo o seu trabalho". Mais do que normativas para a acção, elas são, por isso, produtos, mais ou menos estruturados e mais ou menos argumentados, de acções que se desenvolvem nas periferias dos actuais sistemas educativos. Elas são o produto das práticas desenvolvidas por educadores anónimos que, imbuídos da intenção de cumprirem as promessas da escolarização, se vêem na contingência de a transgredirem quotidianamente. Elas são também o produto pedagógico da acção política de movimentos sociais alternativos que, dos Sem Terra aos Zapatistas, são capazes de reinventar um educativo alternativo, ou o produto político da acção pedagógica desenvolvida em Portugal pelo Instituto das Comunidades Educativas ou pela Escola da Ponte.

A nós, educadores e investigadores críticos, cabe-nos a missão de contribuir para a explicitação dos desafios que elas protagonizam, de colaborarmos para que elas se transformem em argumentos, o que, convenhamos, não é uma tarefa simples.

Referências

BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, È. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard, 843 p.

BOURDIEU, P. 1993. *La misère du monde*. Paris, Editions du Seuil, 1460 p.

BOURDIEU, P. 1998. *Contrafogos*. Oeiras, Celta Editora, 145 p.

CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 813 p.

CORREIA, J.A. 1998. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto, Porto Editora, 208 p.

CORREIA, J.A. 1999. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. *In:* J.A. CORREIA, *Desmistificando a profissionalização do magistério*. São Paulo, Papirus Editora, p. 9-30.

CORREIA, J.A. 2000. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*. Porto, Ed. ASA, 32 p.

CORREIA, J.A. 2001. A construção científica do político em educação. *Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação*, **4**(9)71-95.

CORREIA, J.A. 2004. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, **8**(15):217-246.

CORREIA, J.A. e CARAMELO, J. 2004. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade e Culturas*, **20**:167-191.

DESROSIÈRES, A. 1993. *La politique des grands nombres*. Paris, La Découverte, 437 p.

DUBAR, C. 2000. *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, 248 p.

DUBET, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Éditions du Seuil, 421 p.

HABERMAS, J. 2001. *Verité et justificacion*. Paris, Gallimard, 348 p.

HABERMAS, J. 2003. *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris, Grasset, 88 p.

HABERMAS, J. 1997. *Droit et démocratie*. Paris, Gallimard, 557 p.

LATOUR, B. 1994. *Nous n'avons jamais eté modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Paris, Ed. La Découverte, 210 p.

MONCEAU, G. 2001. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *Ville-École-Integration*, **126**:187-198.

PAUGAM, S. (dir.). 1996. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris, Éditions La Découverte, 583 p.

ROSANVALLON, P. 1999. *Le capitalisme utopique: histoire de l'idée de narché*. Paris, Points, 251 p.

STOER, R.S.; CORTESÃO, L. e CORREIA, J.A. (orgs.). 2001. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto, Edições Afrontamento, 342 p.

WALLERSTEIN, I. 1996. *Para abrir as Ciências Sociais: relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa, Europa América, 149 p.

Submetido em: 03/11/2006
Aceito em: 03/11/2006

José Alberto Correia
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto