
A CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DO POLÍTICO EM EDUCAÇÃO

José Alberto Correia*

Com este texto propomos uma análise das relações entre a definição política e a definição científica da educação. Procede-se, num primeiro momento, a uma análise crítica dos dois paradigmas que desempenharam um papel estruturante na construção das narrativas dominantes no campo educativo nos últimos 50 anos. Em seguida, propõe-se um paradigma alternativo que se quer crítico e controverso.

Introdução

Num trabalho publicado no início da década de 90, Luc Boltanski e Laurent Thévenot advertem-nos para a necessidade de os investigadores prestarem uma atenção particular às linguagens que utilizam para descreverem os fenómenos, na medida em que essas descrições não são apenas de natureza cognitiva, não se reportam apenas a critérios de verdade mas, da mesma forma que as descrições profanas, referem-se também àquilo que é justo, isto é, são descrições políticas que se inscrevem no processo social de construção de um sentido da justiça. Não sendo possível estabilizar a distinção entre a lógica das disputas orientadas pelas exigências da definição do que é justo e justificável e a lógica

* Investigador da ADEF (Associação de Desenvolvimento e Formação) e do CIIE (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

das disputas científicas que se presume serem orientadas por critérios de verdade e recorrerem, por isso, a argumentos factuais que visam compatibilizar a descrição dos fenómenos com a natureza dos próprios fenómenos, torna-se pertinente problematizar a estrutura dos “discursos científicos em educação” tendo em conta as relações que eles estabelecem com os discursos políticos, ou seja, com os discursos que se ocupam fundamentalmente da justiça e da justificação em educação. É esta a perspectiva em que se colocam os autores atrás referidos quando admitem a existência de uma relação isomorfa entre os princípios de explicação produzidos no campo científico e os “princípios de interpretação accionados pelos actores que as ciências sociais e humanas tomam por objecto” (Boltanski e Thévenot, 1991: 23), o que legitima o propósito de construir “um quadro comum onde as exigências de justiça entre os homens e as exigências de justiça com as coisas possam ser tratadas com os mesmos instrumentos” (Boltanski e Thévenot, 1991: 25)

Num trabalho que publicámos recentemente (Correia, 1998), propusemos uma abordagem histórico-epistemológica da construção da cientificidade em educação onde sugerimos que a relativa instabilidade do seu estatuto epistemológico derivava, em parte, da impossibilidade de, no campo educativo, se proceder a uma estabilização das distinções entre factos e opiniões, entre sujeitos e objectos, entre o indivíduo e sociedade, entre o educativo e o não-educativo, bem como à estabilização da distinção entre discursos provenientes das formações teóricas e discursos provenientes das formações práticas. Sugerimos ainda que os discursos científicos sobre a educação não podem ser encarados como discursos produzidos sobre objectos pré-construídos, mas são antes discursos que produzem o objecto sobre o qual procuram discorrer, contribuindo, nomeadamente, para a sua produção científica.

Não vamos, neste trabalho, retomar as teses que então defendemos, nem as que são sustentadas por Boltanski e Thévenot. Não podemos, no entanto, deixar de realçar que ambas apontam no sentido de se poder admitir a existência de uma interdeterminação entre a construção científica da educação e a sua produção política, sugerindo ainda que a actual crise da escolarização é, também e fundamentalmente, um crise cognitiva das modalidades de se pensar a educação, nomeadamente, uma crise dos instrumentos cognitivos capazes de sustentarem a crítica da escola.

Apesar de sugerir a existência de uma analogia entre as “narrativas políticas” e as “narrativas científicas” da educação, a aceitação destes pressupostos não implica a redução do científico ao político como se este último fosse axiologicamente neutro ou como se o campo científico fosse maquiavelicamente objecto de uma manipulação política.

Sabemos que as Ciências da Educação sempre se desenvolveram num espaço instável, procurando assegurar a sua autonomia, distinguindo-se tanto da militância crítica que se vinculava privilegiadamente à utopia, como da “expertise” tecnocrática que estabelece relações privilegiadas com um “educativo” que se tende a reduzir às modalidades da sua gestão política. Ora, se a instabilidade deste espaço de existência foi imprescindível à preservação de uma vigilância crítica que possibilitou a credibilização dos discursos oriundos da acção educativa, a verdade é a actual tendência para que a redução desta instabilidade seja assegurada fazendo resvalar as Ciências da Educação para o lado da expertise, tem sido responsável pelo desenvolvimento de um etnocientificismo que, ocultando as suas relações com o político, fragiliza os discursos “profanos” oriundos da acção educativa para afirmar a superioridade cognitiva dos resultados de uma acção investigativa que tende a confundir-se com a avaliação (e legitimação) das políticas educativas. É neste contexto que a reintegração analítica das relações entre o científico e o político se tornou um imperativo de reabilitação de uma cientificidade crítica no campo da educação.

Tendo por base esta preocupação, debruçar-nos-emos sobre a interdeterminação entre os modelos epistemológicos estruturantes da cientificidade educativa e a produção política da educação. Procuraremos, assim, perceber as conexões susceptíveis de se estabelecer entre as propriedades políticas dos seres que habitam o campo educativo e as suas propriedades científicas, isto é, parafraseando Bordieu (1997), entre a construção semântica da educação no espaço político e as matrizes discursivas que têm estruturado o “inconsciente epistémico” da produção científica do educativo. Trata-se, em última análise, de propor uma abordagem das relações entre as qualidades que são atribuídas aos seres educativos para que eles possam ser geríveis e as propriedades lhes são imputadas de forma a que eles possam ser cognoscíveis e reconhecíveis, admitindo que, em ambos os casos, se procede a uma simplificação da complexidade ontológica do educativo recorrendo tanto a modelos de justificação como

a artefactos metodológicos. Procuraremos cácterizar estes dispositivos de simplificação da complexidade do educativo situando-os em dois momentos históricos diferentes. O primeiro ocorre nos trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial e corresponde a um contexto político de afirmação e de desenvolvimento do Estado Educador. O segundo momento desenvolve-se nas décadas de 80 e 90, num contexto de crise do Estado Educador e de desenvolvimento do Estado Avaliador com a correspondente redistribuição das responsabilidades sociais pela gestão da escolarização e da sua crise.

Para concluir, faremos uma digressão breve sobre a actual crise da escolarização, ou melhor, sobre a situação paradoxal que se vive actualmente no campo educativo, onde a profunda erosão da forma escolar de se pensar a educação tem sido acompanhada pelo reforço das tendências para a hiper-escolarização do educativo e do social, para realçarmos que esta crise contribui para uma profunda instabilização das formas de categorização social oriundas do mundo escolar. Tendo por pano de fundo esta crise das categorias escolares, bem como a instabilização dos espaços e dos tempos sociais vocacionados para definirem as políticas e as justiças educativas, concluiremos com a breve apresentação de um paradigma investigativo ocupado com a reabilitação da crítica e com a recriação de um educativo que não pode ser redutível ao escolar. Trata-se, agora, de definir os contornos de um pensamento crítico que permita recriar uma complexidade ontológica do educativo como “discurso científico” e como “discurso político” enformada dos propósitos de potenciar as suas valências emancipatórias.

Da razão estadística à razão estatística: elementos para uma epistemologia do olhar distante

Tendo-se prolongado até ao final da década de 70, este primeiro momento caracteriza-se pelo facto da construção da cientificidade em educação estar intimamente relacionada com um modelo de produção política da educação, em que a redução do “educativo” ao escolar se suporta na “naturalização” do Estado como referencial privilegiado da inserção da escola no espaço das relações sociais e na naturalização da noção de desenvolvimento individual como

“narrativa” privilegiada da inserção do escolar no espaço das relações inter-pessoais. Pela centralidade que lhe é atribuída na análise sociológica da educação e pela sua ausência na análise psicológica, o Estado constitui a “referência natural” da definição da acção educativa, definindo-lhe as pertinências, as temporalidades e as fronteiras. A acção educativa reduz-se, por isso, à acção escolar e esta é encarada como uma emanação de uma intervenção do Estado no campo educativo, fomentando a estruturação de espaços relacionais funcionalmente congruentes com as exigências do desenvolvimento dos indivíduos.

Até meados da década de 70, o Estado proporciona um enquadramento analítico óbvio tanto para a descrição política como para a descrição cognitiva da educação. No plano político, a educação tende a ser descrita como o resultado da intervenção do Estado no campo escolar, sendo este ocupado por entidades procedentes de uma investidura jurídica que, atribuindo-lhes um conjunto de propriedades abstractas, as tende a definir como centros funcionais de um sistema obedecendo a uma regulação monocentrada.

Apesar da Sociologia da Educação se ter desenvolvido na crítica a uma definição da educação que reduz o político ao jurídico e as propriedades sociológicas dos seres àquelas que resultam da sua categorização jurídica, e apesar da Psicologia da Educação ter procurado pôr em realce a diversidade de trajectórias dos indivíduos no seu desenvolvimento, a verdade é que tanto a Sociologia como a Psicologia da Educação parecem ser prisioneiras desta definição cognitiva das entidades escolares¹.

Na realidade, tanto o indivíduo educável de que se ocupa a Psicologia da Educação, como o Estado Educador de que se ocupa a Sociologia da Educação são entidades dotadas de propriedades abstractas, são entidades abstractas que têm uma existência dependente de uma investidura que é “exterior” aos dramas da sua existência, ou melhor, têm uma existência que é reconhecida apenas por referência a uma investidura, normalmente de natureza jurídica, onde se explicitam e constróem as relações que as modernas individualidades mantêm com os modernos Estados-Nação. Nestas relações, descritas como relações

¹ A pedagogia, neste contexto, é encarada como um subproduto da Psicologia da Educação ou como um “dispositivo argumentativo” de reivindicação da autonomia do pedagógico relativamente ao político, onde se retomam as teses centrais do Movimento da Escola Nova.

transição, a noção de socialização, encarada como um desenvolvimento dos indivíduos que se consuma na sua integração numa ordem cognitiva e social universalizada, desempenha um papel charneira. É através dela que se faz a passagem da fronteira entre o individual e o social e é ela também que torna possível atenuar a conflitualidade entre as definições sociologizantes e psicologizantes do indivíduo educável que se reduz ao indivíduo escolarizável.

Encarada como a integração dos indivíduos numa ordem social que lhes é dada, a socialização associa-se à noção de distância, distância a percorrer por indivíduos oriundos do mundo doméstico para se integrarem num mundo social cuja definição política se tende a confundir com uma definição jurídica que se articula com uma outra definição oriunda de um mundo industrial onde as propriedades sociais dos seres estão dependentes das qualidades que lhes são escolarmente atribuídas. Este modo de definir política e cognitivamente a educação resulta, por isso, de um compromisso entre um mundo cívico e um mundo industrial.

Numa primeira fase – que se prolonga até finais da década de 60 – foi possível estabilizar a figura do compromisso através da separação entre estes dois mundos, ou seja, através da separação entre o cidadão e o trabalhador, no pressuposto de que ambos poderiam coexistir, autonomamente, numa mesma individualidade. Numa segunda fase, o compromisso apoiou-se e saldou-se na dependência e na subordinação: na dependência do mundo cívico relativamente ao mundo industrial, e na subordinação do cidadão ao trabalhador. Em ambos os casos, a estabilização das figura(s) do compromisso, para além de estar dependente da possibilidade de elas se afirmarem opondo-se ao mundo doméstico, subentende uma aliança que visa a superação das limitações dos indivíduos inseridos numa ordem doméstica, sob condição de esta superação, para não se confundir com imposição, supor a existência de indivíduos previamente motivado ou susceptíveis de o serem.

Integração, motivação e distância constituem, assim, vértices do triângulo no interior do qual se constrói a noção de socialização dominante neste contexto sócio-político. A integração subentende que as individualidades só se completam, totalizam, ou se tornam individualidades inteiras no cumprimento de um destino que as fixa numa dada categoria social ou profissional; a distância remete-nos, por sua vez, para o percurso curricular a percorrer pelo indivi-

duo entre seu ponto de partida e o seu ponto de chegada, enquanto que a motivação constitui o operador ideológico em torno do qual se procura assegurar a gestão social das vontades individuais.

Esta perspectiva estadocêntrica determinou, decisivamente, a estrutura das “linguagens teóricas” que dão corpo às “narrativas científicas” da educação, bem 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) se insinuou como o referencial cognitivo privilegiado na “produção científica” dos macroactores educativos. A adopção de sistemas de categorização decorrentes das propriedades jurídicas ou das propriedades macrosociológicas das entidades educativas associou-se, por outro lado, a uma espécie de “naturalização” de uma “epistemologia do olhar distante” como garante da construção de narrativas científicas no campo da educação.

O privilégio acordado ao conhecimento “descritivo e neutral” que, buscando a sua superioridade cognitiva ao opor-se sistematicamente ao senso comum e às opiniões educativas, transformou-se, neste contexto, no símbolo de distinção da cientificidade educativa, quer da que se desenvolveu na lógica da consagração e da legitimação política, quer da que se ocupou da crítica e da denúncia. Compreende-se, portanto, que esta cientificidade não tenha desenvolvido uma reflexão sistemática sobre a problemática da construção discursiva da realidade e que, por isso, o recurso que fazia às práticas discursivas dos actores educativos seja encarado como um mero expediente metodológico de acesso a uma realidade de que estes discursos constituem uma representação sempre adulterada. Apoiando-se em instrumentos matemáticos mais ou menos sofisticados ou numa causalidade estrutural que não carece de justificação argumentada, o trabalho metodológico pauta-se pela preocupação de proceder à depuração metódica das práticas discursivas, à depuração de uma “opinatividade” continuamente desvalorizada.

Da acção estratégica à razão tolerante: elementos para uma epistemologia do olhar próximo

A segunda metade da década de 80 e, de uma forma mais vincada, toda a década de 90, ficaram marcadas por uma revolução semântica no campo educativo resultante da emergência de novas representações da educação, de novas formas de a justificar como bem comum e, por isso mesmo, de novas modalidades de se definir os êxitos e os fracassos da escolarização. Em trabalho anterior (Correia, 1999) procurámos caracterizar esta revolução semântica, referenciando-a à emergência de uma ideologia da modernização que enfatiza, sobretudo, a flexibilização externa do campo escolar. Mais tarde, esta ideologia veio a ser matizada pelo desenvolvimento de uma ideologia da inclusão, onde, como então salientámos, se assiste ao reforço de uma descrição organizacional da escolarização, legitimadora dos apelos à sua flexibilização interna. Não sendo nossa intenção retomar agora a descrição detalhada desta redefinição política da educação, não deixaremos, no entanto, de realçar algumas das suas principais características.

Se, como realçámos, o primeiro momento da consolidação da escolarização do educativo se construiu através do estabilização de um compromisso entre uma definição jurídica e categorial da educação com modalidades de a definir que são oriundas do mundo industrial, o segundo momento é um momento de hiperescolarização em que se assiste a uma intensa pedagogização do social, acompanhada por uma hipostasia da forma escolar que a envolve numa lógica onde o agravamento da crise da escolarização é sempre interpretada como o resultado dos défices de escolarização dos indivíduos e nunca como défices do próprio processo de escolarização².

Neste contexto, a notoriedade da escola está dependente do estabelecimento de um compromisso entre uma existência mercantil dos bens cognitivos e um mundo da inspiração, um mundo da afectividade onde se enfatiza sobretudo a criatividade, o envolvimento ou o rasgo individual. Este envolvimento

² A pedagogia adquire, neste contexto, uma grande importância na construção política da educação mas, simultaneamente, ela é depurada das suas potencialidades críticas para legitimar tanto a despolitização do político na educação, como a sua redução a uma entidade organizacional.

afectivo, zelosamente articulado com o envolvimento cognitivo através da figura do projecto, constitui um dispositivo de gestão social das vontades individuais imprescindível ao acesso a um mercado de bens cognitivos, a um mercado das oportunidades cognitivas, sendo este acesso, por sua vez, condição de realização do projecto numa lógica tendencialmente circular onde os actores são permanentemente definidos em torno de um modelo deficitário que os torna potencialmente mobilizáveis para a formação, a escolarização ou a educação) ao longo da vida. Compreende-se, por isso, que a problemática educativa tenda a ser circunscrita ao problema do acesso a um mercado dos bens cognitivos mediado pela escola, o que contribui para que esta, considerada como solução, esteja “protegida” de qualquer questionamento do mundo educativo. Compreende-se também que a “formativite aguda” desempenhe um papel fortemente central numa definição política de uma educação que é reduzida a uma escolarização convertida num “bem comum” inquestionável³.

Para além de fazer a economia de uma reflexão sobre a escola, admitindo apenas o debate sobre as modalidades mais eficientes de assegurar a “igualdade de oportunidades” ao seu acesso, o que obviamente contribui para a “naturalização” das modalidades relativamente arbitrárias de que se serve o mundo escolar para designar os seres que o habitam, esta definição política da educação apoia-se na exaltação de uma descrição gestonária e organizacional do campo educativo, cuja normatividade é matizada pela utilização regular de operadores mobilizadores com fortes conotações moralizantes.

Ao proclamar o fim do sistema, a descrição gestonária procura assegurar a reprodução infinita de espaços escolares autonomizados que já não são pensados numa lógica do respeito das hierarquias funcionais mas em torno de uma metáfora reticular, ou se quisermos, em torno de uma concepção rizomática dos espaços e dos tempos escolares que seriam capazes de se multiplicarem e de se diversificarem até ao infinito. Esta descrição é, por outro lado, matizada pelo recurso argumentativo a referentes moralizantes que se inscrevem numa

³ Esta “formativite aguda” constitui um importante operador ideológico do processo de redistribuição das responsabilidades sociais pelos fracassos da escolarização que, como realça BOURDIEU (1988: p.9) “permite ‘acusar a vítima’, tida como única responsável pela sua própria desgraça (e) recomendar-lhe a *self help*”, tudo isto, em nome do respeito pela sua autonomia.

lógica onde o “bem comum” já não é encarado como o respeito pelo princípio da igualdade de acesso a uma “cultura universal”, mas através do apelo à tolerância relativamente às diferenças, sendo esta tolerância uma condição imprescindível ao cumprimento das missões utilitárias de um escolarização encarada como dispositivo de gestão da chamada questão social, ou seja, como um dispositivo de administração da “exclusão social”. Esta dimensão moralizante da “narrativa da inclusão” no campo educativo exprime-se, também, pela importância atribuída ao desenvolvimento de dispositivos de persuasão com uma orientação fortemente prescritiva, cuja preocupação já não é a de enunciar as normas legítimas para a acção, mas a de definir os modos legítimos de se pensar, o que deve ser feito, sendo esta definição assegurada tanto pelo campo jurídico, como pela multiplicação da prática do *exemplum*, isto é, por uma divulgação intensa e repetida de práticas a que se atribui um inquestionável valor demonstrativo.

À imagem de uma sociedade idealizada, o campo educativo é, assim, pensado como um espaço onde fervilham actividades e projectos e onde a razão política parece ter sucumbido diante de uma razão planística, onde a problemática das desigualdades sociais tende a ser ocultada pela simples invocação do respeito pelas diferenças individuais e onde o desejo e a utopia inerentes às dinâmicas projectuais se transformaram na valorização do cálculo racional do possível, inscrito na lógica da planificação. Nesta sociedade alisada e plana, o poder deixou de se encarnar nas pessoas e nas instituições, para ter uma existência etérea, diferenciada e dispersa. Ele já não se concentra, já não pré-existe à relação social, mas exerce-se de uma maneira invisível e anónima, através de acções e de reacções aparentemente anárquicas de agentes e instituições inseridos em campos simultaneamente concorrentes e complementares (como é o caso do campo económico e do campo escolar) Esta diluição simbólica das hierarquias preestabelecidas contribuiu para que os circuitos de legitimação se tivessem tornado particularmente longos, complexos e reversíveis, portanto, mais exigentes no que concerne ao custo de energia social necessária para assegurar essa legitimação e menos sensíveis aos efeitos sociais e individuais deste custo. A este respeito, é exemplar o papel desempenhado pela avaliação de alunos, escolas e professores na legitimação desta definição política da educação, retoricamente associado a uma cultura da avaliação e da respon-

sabilidade individual, que se mantém insensível aos desgastes que ela provoca nas relações sociais no interior da escola e aos equilíbrios pessoais de professores e alunos.

O apregoado “regresso do sujeito” no campo da investigação, isomorfo do desenvolvimento da autonomia e da responsabilização no campo da definição política da educação terá de ser, assim, articulado com a vocação que o Estado hoje se atribui para se desestatizar e, deste modo, dissimular a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando as suas virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora.

O Estado parece, com efeito, ter abandonado a acção educativa para se transformar num interveniente ausente que zela apenas pelas condições que permitam as individualidades educativas desenvolverem uma acção “informada”. Estas, por sua vez, são mitificadas através da retórica do “regresso de um sujeito” que, mais do que autor de uma acção que o constrói ou produto de um processo de socialização, se define como um intérprete racional de um contexto que não é problematizado, já que se trata de um contexto que “naturalmente” lhe proporciona um número infinito de oportunidades para “racional e estrategicamente” maximizar os seus interesses individuais. Uma tal perspectiva, como realçam Boltanski e Chiapello (1999), consagra e consagra-se numa concepção fatalista de mudança, onde só são realistas as intervenções que operam sobre os comportamentos individuais, através de processos de estimulação e de mobilização, onde estão deliberadamente ausentes as referências aos contextos sociais e institucionais da acção educativa.

A mudança da escala da investigação, o “regresso ao sujeito” e ao micro social, a mitificação do “olhar próximo” e as concepções moralistas da investigação implicada e compreensiva, inscrevem-se, assim, num processo mais amplo de transformação das modalidades de definir o social e o educativo, de conversão das formas de se definir os modos legítimos de existência dos seres no interior de um espaço que “naturalmente” obedece às regras de categorização social de um “mundo comercial” onde as desigualdades e heterogeneidades são interpretadas como manifestações de uma diversidade, sendo esta, por sua vez, a ponta do “iceberg” de uma desigual distribuição de competências cognitivas e, principalmente, de competências motivacionais para maximizar as oportunidades oferecidas em cada situação.

Dir-se-ia, por isso, que nos encontramos perante um novo universalismo, o universalismo do actor autodeterminado na busca da maximização dos seus interesses estratégicos, no cerne do qual, como realça Wallerstein (1996: 121), “reside a ideia de que o progresso é resultado de um conflito social em que a competência acaba por triunfar, e de que tentar intervir neste conflito social equivale a interferir no progresso social.” O novo Darwinismo social e educativo que aqui se insinua e que resulta, em parte, da desagregação dos instrumentos cognitivos que relacionavam os indivíduos com conjuntos sociais mais ou menos estáveis é o reflexo de uma definição de indivíduo que o torna órfão da sua capacidade de se inscrever em colectividades no interior das quais se desenvolvem actividades comunicacionais que lhe permitem participar na construção argumentada de um bem comum.

Compreende-se, por isso, que esta perspectiva, tal como a perspectiva etnocêntrica, não tenha desenvolvido uma reflexão aprofundada sobre o papel da linguagem e da comunicação na construção da realidade, na medida em que estas só podem ser epistemologicamente secundarizadas e encaradas como dispositivos de dissimulação do sentido de uma acção estratégica cujo êxito está dependente da capacidade que os actores manifestem para dissimular os seus interesses.

Procurando compreender as estratégias dos actores a quem se reconhece apenas a possibilidade de adoptarem uma racionalidade estruturada em torno de uma relação de eficácia meios/fins, e enaltecendo sobretudo as virtualidades do olhar próximo que se contrapõe ao olhar distante, da mesma forma que o actor se contrapõe ao sistema e a implicação se opõe à neutralidade, este paradigma da investigação educacional coexiste e, por vezes, confunde-se com práticas de avaliação onde o Estado e os actores são indistintamente definidos como sujeitos dotados de estatutos epistemológicos semelhantes. A aceitação acrítica de que a crítica do pressuposto de que “o actor é o sistema” só pode conduzir ao reconhecimento de que “o actor é o único sistema legítimo”, contribuiu para que as narrativas científicas e as narrativas políticas em educação se tendessem a enunciar através de gramáticas semelhantes, de gramáticas cujos dispositivos semânticos centrais são: a autonomia, as referências obsessivas à mudança, à adaptação e à flexibilidade, a mobilização, o trabalho por projectos

e uma integração em rede cuja coesão só pode ser assegurada pela intervenção dos líderes, dos animadores e dos especialistas⁴.

A inclusão, a mobilização e o desvio constituem, por sua vez, os vértices do triângulo no interior do qual se define a acção educativa. Ao contrário da problemática da integração que se associa à incorporação dos indivíduos num dado espaço social, a inclusão apela para uma plasticidade dos indivíduos e dos espaços sociais que, assim, se envolvem mutuamente. A inclusão é, por isso, indissociável de uma ideia de mobilização que nos remete tanto para um modo de estar modelado pelo movimento, como para o envolvimento individual em torno de móbil. O indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e estar em permanente mobilidade, se possível, numa auto-mobilidade. O desvio ou afastamento deste estádio, através do desenvolvimento de estratégias ocultas, conduz os indivíduos para as margens de um sistema, não lhes permitindo beneficiar das oportunidades que este lhes concede.

Da racionalidade comunicacional à justificação argumentada: elementos para uma epistemologia da controvérsia

Os dois paradigmas que procurámos caracterizar sucintamente apresentam em comum o facto de ambos admitirem a pertinência epistemológica do pressuposto de que a investigação deve promover uma simplificação metodológica da complexidade ontológica da acção educativa de forma a que, deste modo, se torne possível produzir enunciados factuais legítimos sobre a realidade. Os

⁴ Na divisão do trabalho que se estabelece entre estas três figuras, o especialista é aquele que mantém relações privilegiadas com as “narrativas científicas”: é ele que é suposto deter a informação em matéria de inovação e de saberes específicos, é ele que é capaz de mobilizar os saberes subordinando-os à eficácia da acção e ao conhecimento mais ou menos intuitivo dos interesses estratégicos dos actores. Mas se o especialista é um “expert” na *mobilização dos saberes*, o líder e o animador são “experts” na *mobilização dos seres* e das suas vontades. A sua legitimidade depende, por isso, do seu *carisma*. De um carisma que lhe permita, tanto potenciar as virtualidades transformadoras da organização flexível do trabalho da equipe do projecto – função central do animador – como de um carisma que lhe permita corporizar a *confiança* imprescindível à mobilização e coordenação das vontades que é a função central do líder.

dois paradigmas tendem também a naturalizar um conjunto de instrumentos cognitivos onde o educativo se tende a confundir com o escolar, admitindo que a escola, apesar das críticas que podem ser dirigidas ao seu funcionamento, constitui um “bem comum” que não carece de justificação, sendo apenas debatíveis as modalidades mais eficazes e/ou democráticas de acesso a esse bem comum.

A construção de alternativas a estes paradigmas não pode, por isso, fazer a economia de uma crítica destes pressupostos que sustente a criação de um paradigma *a contrário sensu* de um paradigma da complexificação construído na inversão dos pressupostos que sustentam o trabalho de purificação metodológica a que temos feito referência.

Popkewitz (1994: 247) considera que um paradigma alternativo, crítico e emancipatório, deverá sustentar-se em acções investigativas que promovam a autocrítica dos seus próprios pontos de vista e sistemas cognitivos, bem como a crítica da epistemologia do progresso da ciência, ou seja, a crítica de uma concepção de ciência que pensa o seu desenvolvimento em função da sua contribuição para a elucidação progressiva de um objecto que lhe preexiste. As alternativas a este paradigma cumulativo e objectivista, terão, por isso, de inscreverem as práticas investigativas num espaço de produção de pontos de vista sobre a educação, num espaço polifónico onde coexistem modalidades distintas de produzir e construir justificações e justiças educativas que não são deduzíveis dos princípios de justiça oriundos do Estado nem das ordens cognitivas produzidas e reproduzidas por discursos educativos cientificamente instrumentados. Trata-se, portanto, de um paradigma cuja credibilidade não depende da sua capacidade em produzir “narrativas científicas” capazes de anularem as controvérsias, mas, antes, das suas potencialidades na animação de dissensos e de controvérsias num campo onde nenhum artefacto metodológico é capaz de estabilizar a distinção entre factualidade e opinatividade. Este paradigma alternativo vincula-se, portanto, a uma epistemologia da controvérsia em que a impossibilidade de produzir discursos factuais que se oponham aos discursos da opinatividade, constitui uma vantagem epistemológica acrescida.

O reconhecimento da impossibilidade de estabilizar a distinção entre o mundo dos factos e o mundo das opiniões, ou melhor, o reconhecimento de que esta estabilização é de natureza metodológica e envolve uma simplificação

que priva o educativo da sua complexidade ontológica, implica que se atribua uma importância acrescida à construção “narrativa” da realidade e, portanto, que se admita que o trabalho com as “narratividades” constitui a dimensão estruturadora da acção investigativa. Trata-se, no fundo, de reabilitar e de incorporar no campo da cientificidade uma tradição da crítica literária e do mundo da ficção que se exprime pela atribuição de uma legitimidade epistemológica consistente aos discursos e às ordens argumentativas, situando-os num espaço de inter-textualidades onde as provas e os textos com pretensão à verdade gozam de uma pertinência semelhante aos argumentos e aos discursos com pretensão à justiça. As relações que, neste espaço, se estabelecem entre as “narrativas científicas” e as “narrativas profanas” não são, no entanto, relações de continuidade, mas antes relações tensas, relações marcadas pela possibilidade de replicação entre várias ordens argumentativas, onde esta possibilidade constitui a condição da aplicação hermenêutica e polémica das “narrativas científicas” e não a sua aplicação deformada.

Este paradigma alternativo, que define também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional, não se constrói, portanto, em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado. Neste caso, procura-se desenvolver uma epistemologia da escuta, onde as problemáticas da explicação e/ou da implicação se subordinam à problemática da replicação e da objecção.

A “cientificidade educativa” estruturada em torno de um etnocientificismo mitificado contribuiu, como sabemos, para a desqualificação e desvalorização das descrições subjectivas das experiências educativas ou, para a sua assimilação à(s) lógica(s) da acção científica que, ou as considera como meros produtos degradados, ou as remete para o mundo da vulgaridade e da não existência. Sem cair na exaltação ingénua da prática e da razão prática, o “paradigma da complexificação” ocupa-se do(s) conhecimento(s) das razões da razão prática onde o reconhecimento das dificuldades de transpor as fronteiras entre a produção científica e a produção das práticas, não significa que não se atribua às posturas investigativas que se inscrevem, por vezes voluntariamente, nestas fronteiras, potencialidades na produção de espaços comunicacionais onde estas dificuldades podem ser explicitadas e complexificadas.

A ênfase atribuída à acção comunicacional como uma das dimensões estruturantes do paradigma da complexificação, embora constitua uma opção ética de reconhecimento da cidadania epistemológica das “narrativas profanas” no campo educativo, é também uma opção que envolve a estrutura dos instrumentos cognitivos que suportam o trabalho de investigação.

Ao contrário do(s) paradigma(s) da simplificação onde, o privilégio accordado ao trabalho de purificação metodológica conduziu a uma espécie de naturalização da forma escolar de definir o educativo, o paradigma da complexificação deverá apoiar-se na impureza e vincular-se a uma epistemologia da mestiçagem atenta à hibridez dos instrumentos cognitivos e dos objectos, atenta, portanto, às categorias e aos sujeitos-objectos que, não só transgridem a divisão disciplinar do olhares científicos sobre a educação, como violam, ainda, a distinção entre o escolar e o não escolar ou entre o educativo e o não educativo.

Num contexto onde se tende a “naturalizar” uma ordem cognitiva no campo da educação que postula que a gestão da crise da escolarização só pode ser assegurada através de um acréscimo (intensivo e extensivo) de escolarização, e onde a associação do Estado Avaliador com o mercado do bens escolares parece constituir a única alternativa legítima à crise do Estado Educador, a atribuição de uma importância acrescida a categorias analíticas que escapam às distinções estabelecidas constitui um importante instrumento de construção de alternativas onde se admite que os défices de escolarização podem trazer vantagens acrescidas ao desenvolvimento de um processo de recomposição de um educativo que, nem se reduz nem complementa o escolar, mas interpela-o. O desafio que, então, se coloca é o da construção de “artefactos cognitivos” e matrizes discursivas que possam contribuir para a reabilitação e valorização social de formas alternativas de gerir a crise da escolarização, dos seus modos de organização e de regulação.

Ora, esta ênfase atribuída a um educativo que interpela o escolar, em lugar de estabelecer relações de complementaridade com ele, visa aprofundar analiticamente a crise do modelo escolar, no pressuposto de que esta crise não é apenas uma crise organizacional imputável à burocracia estatal, mas tem profundas raízes sociológicas e antropológicas, bem como importantes implicações cognitivas.

Se, de acordo com HAMELINE (1986), admitirmos que a escolarização se apoia num conjunto de mitos e crenças dentre os quais interessava realçar:

- o mito do desenvolvimento, individual e social, e da congruência entre ambos;
- o crença na educabilidade dos alunos e na perfectibilidade indefinida do seu desenvolvimento;
- a crença de que os acréscimos de escolarização se traduziriam em acréscimos de democracia,

ter-se-á de reconhecer que eles já não constituem pressupostos inquestionáveis de uma acção educativa que, na ausência destes pressupostos, se terá de ocupar da sua justificação permanente. Por outro lado, esta crise dos fundamentos antropológicos e sociológicos da escolarização associa-se a uma crise cognitiva, ou seja, a uma crise das “gramáticas cognitivas” que “naturalmente” são accionados pela escola para conhecer e reconhecer os seres que a habitam e as dinâmicas sociais.

Sabemos que qualquer ordem cognitiva produz sempre conhecimentos e desconhecimentos relativamente ao universo dos fenómenos a que ela se reporta. Sabemos também que a estabilidade desta ordem está dependente da pertinência dos conhecimentos produzidos e da relativa irrelevância dos desconhecimentos.

Ora, as “gramáticas cognitivas” da forma escolar que até aos finais dos anos 70 permaneceram numa situação de relativa estabilidade, experimentam hoje a erosão de uma crise profunda.

Estruturadas em torno da “naturalização” das figuras dos alunos, dos professores e do currículo e numa representação da ordem escolar onde a relação social é pensada como relação interindividual, estas “gramáticas” devem a sua estabilidade à relativa conformidade entre as propriedades sociais dos seres que habitavam a escola e as suas propriedades escolares, bem como do reconhecimento de que a relação social no interior da escola não carecia de ser problematizada como uma relação social contingente, já que ela era uma consequência inevitável da relação que a escola estabelece com a sociedade, ou seja, uma consequência dos modos de definir a contribuição da escola para a produção e reprodução de uma coesão social que lhe é extrínseca.

Ter-se-á de reconhecer que estes pressupostos não são, hoje, inquestionáveis. Por um lado, a multiplicação dos fenómenos da indisciplina e da violência escolar e mesmo a acumulação de “incivilidades” na escola e o facto de estes fenómenos persistirem apesar da “exterminação” regular dos indisciplinados, pronunciam a problematização da ordem educativa, isto é, sugerem que a escola tem de atribuir uma atenção tal à manutenção da sua coesão social interna, que as relações entre a escola e a coesão social já não podem ser pensadas exclusivamente em torno da lógica da contribuição; o que hoje parece ser, com efeito, central para a manutenção da coesão social interna à escola já não é a natureza das missões que lhe são atribuídas mas as retribuições que ela espera dos contextos sociais para cuja coesão ela é suposta contribuir. Por outro lado, a diversificação das propriedades sociais dos jovens que habitam a escola já não garante que eles sejam cognitivamente reconhecíveis através da figura do aluno, da mesma forma que a diversificação dos saberes, linguagens e redes de comunicação que estruturam a vida na escola, já não são integráveis nas actividades curriculares e escapam à distinção entre o curricular e o extracurricular. Os professores, por sua vez, experimentam um situação de fragilização da sua profissionalidade e parece já terem perdido o sentido “profético” da sua missão, para se ocuparem da produção de dispositivos que lhes garantam a sobrevivência num contexto onde se acumulam os fenómenos geradores de um profundo sofrimento e de uma solidão profissional (Correia, Matos, 2001)

Pode-se, por isso, admitir que a crise das formas escolares não exprime apenas as perturbações nas modalidades de gerir a escolarização, mas é uma crise da própria escolarização que apela para um trabalho cognitivo onde as relações entre o escolar e o educativo possam ser pensadas numa lógica da interpelação, numa lógica atenta à acção dos (inter)mediadores que, ao intensificarem estas relações, recriam, transformam, traduzem e traem tanto o escolar como o educativo. Valorizando, sobretudo, as descontinuidades e as heterogeneidades, este trabalho cognitivo, não procura apenas tornar possível a comunicação entre dois mundos que se manteriam inalteráveis nesta comunicação, mas pretende pôr analiticamente em realce as transformações mútuas, os novos sentidos e as redes de sociabilidade criadas na acção de (inter)mediação.

O trabalho sobre e na (inter)mediação implica, portanto, a atribuição de

uma maior ênfase à problemática da sociabilidade em detrimento de uma definição do educativo e do escolar ocupada apenas com a diversificação das oportunidades de acesso aos bens escolares. Trata-se obviamente de formas alternativas e, mesmo, modos contraditórios de definir politicamente a questão educativa.

Na problemática da sociabilidade, a educação é analiticamente encarada como uma acção que se reporta civicamente a um conceito de cidadania que é indissociável da construção da cidade através da incremento de redes de relações sociais densas e diversificadas, onde a educação como bem comum é problemática, não está pré-construída, sendo, portanto, objecto de uma acção colectiva argumentada. No segundo caso, admite-se que o bem comum (a educação) está pré-construído, estando, por isso, ao abrigo de qualquer problematização sistemática, razão pela qual a cidadania tende a ser definida em torno da multiplicação das oportunidades de acesso a um bem que não é susceptível de uma construção argumentada.

Se encararmos, como aqui se sugere, a educação como acção social argumentada e justificada que se constrói na interacção, ter-se-á de reconhecer que a problemática da coordenação da acção educativa desempenha um papel estruturante, ao mesmo tempo que se reconhece que esta coordenação não é um condição prévia da acção, mas um produto enigmático que se produz na própria acção.

Esta concepção enigmática da coordenação da acção supõe, assim, uma postura analítica onde desempenham um papel central tanto as modalidades como os autores educativos se envolvem na acção, como as formas que eles accionam na sua justificação e na construção e atribuição de sentido aos seus actos. Ela afirma, portanto, a cidadania cognitiva da opinatividade no campo da educação, não podendo, deste modo, fazer a economia de uma problematização dos instrumentos cognitivos que a escola “naturalmente” acciona para classificar, designar e gerir os seres e os objectos que a habitam. Ou seja, ela apoia-se na crítica da forma escolar de se pensar a educação, sendo esta crítica condição imprescindível a um trabalho de escuta dos mundos que povoam o espaço escolar e que, na sua informalidade, nem sempre se constroem nem se dizem em torno de categorias que historicamente têm assegurado uma redução do educativo ao escolar.

Afirmando o primado da justiça e da(s) justificações em oposição à descrição categorial da educação e à causalidade do ajustado e do eficiente, o paradigma da complexificação dissocia-se também da inteligência calculada e calculista do expert, para procurar reabilitar, complexificando, a sabedoria da indignação do militante. O seu trabalho de crítica é, por isso, um trabalho comprometido com as indignações, é um trabalho de tradução das indignações em teorias críticas capazes de promoverem a referencialização dos sofrimentos individuais ao trabalho de construção colectiva de um bem comum, onde a capacidade de antecipar um futuro desejado se opõe a uma capacidade de prever que, estando subordinada à gestão racional da ordem funcional da escola, confunde o desejo com o provável e o possível.

Síntese conclusiva

Ao longo deste trabalho procuramos analisar as interdeterminações entre a construção política da educação e a sua construção científica. Como realçámos, admitimos que a educação habita dois mundos relativamente autónomos e estruturados de acordo com lógicas específicas, para enfatizarmos, sobretudo, as interdeterminações entre estes mundos e as modalidades que cada um deles mobiliza para definir o educativo. Procurou-se, portanto, compreender as relações existentes entre a definição do educativo como um objecto e um “bem comum” susceptível de ser gerido e a sua definição científica como objecto susceptível de ser conhecido e narrado no respeito das regras de objectivação específicas do campo. Admitindo que “a palavra é acto de ‘tradução’ e que ela tem o privilégio perigoso de mostrar, ocultando” (FOUCAULT, 1977: XIII), caracterizámos sucintamente as “narrativas científicas e políticas” enfatizando deliberadamente o trabalho de simplificação da complexidade ontológica do educativo produzido por cada uma delas.

No quadro seguinte sintetizamos as analogias entre os paradigmas científicos e políticos da simplificação e apresentamos os contornos de um paradigma da complexificação que se quer crítico e emancipatório, ou seja, que visa promover a crítica do escolocentrismo e do etnocientificismo e contribuir para a amplificação dos efeitos sociais das modalidades auto-reflexivas de praticar a educação.

	Paradigma dominante até finais da década de 70	Paradigma dominante a partir da década de 80	Paradigma da complexificação
Princípio organizador da cidade	Estado	Mercado	Comunicação e acção social
Modalidades de definir a cidade educativa	A cidade é o sistema	A cidade é o actor	A cidade é uma construção social e discursiva
Modalidades de gerir a cidade educativa	Política dos grandes números	Política de coordenação das micro-decisões	Comunidades interpretativas em espaço de deliberação
Tipo de pensamento	Classificatório	Cálculo combinatório	Argumentativo
Escala de investigação	Sistema	Os actores e as suas estratégias	Gramáticas das formas de vida e acção social
Racionalidade dominante	Racionalidade cognitiva: a cognição precede a intervenção	Racionalidade estratégica: a articulação entre meios e fins.	Racionalidade comunicacional e interesse emancipatório
Procedimento epistemológico	Epistemologia do olhar distante (separação sujeito/objecto) Neutralidade axiológica	Epistemologia do olhar próximo (fusão entre o sujeito e objecto) Implicação	Epistemologia da escuta (interpelação entre sujeito e objecto) Replicação
Modo de objectivação	Predomínio da razão estatística	Objectivação das subjectividades	Compreensão argumentada
Referenciais estruturantes da acção educativa	Integração Motivação Distância	Inclusão Mobilização Desvio	Comunicação Argumentação Trajectória

As quatro primeiras dimensões analíticas dizem respeito à definição política da educação e procuram contrastar os diferentes paradigmas tendo em conta as modalidades que cada um deles adopta para definir a cidade educativa, geri-la e organizá-la. Os dois primeiros paradigmas – paradigmas da simplificação – caracterizam-se pelo facto de admitirem que a cidade e a cidadania preexistem a uma relação social que é definida em função de uma lógica da acessibilidade a um “bem comum”: a escola e os bens culturais que ela

proporciona. Eles distinguem-se, no entanto, por suporem modalidades distintas de distribuição das responsabilidades sociais na criação de oportunidades de acesso à cidade. No primeiro paradigma a responsabilidade social é imputada ao sistema educativo na sua globalidade, o que implica que o Estado é o referencial organizador da cidade, que este apoia a sua intervenção em instrumentos cognitivos que lhe permitem definir um conjunto de “macroactores” educativos em função de regularidades estatísticas observáveis; privilegia-se, portanto, uma gestão categorial da cidade apoiada num pensamento classificatório.

Admitindo também a existência de uma definição estável da educação como “bem comum”, o segundo paradigma postula o desenvolvimento de mecanismos de acesso a este bem comum que se situam nas antípodas das do primeiro paradigma. A sua legitimidade construiu-se, com efeito, na crítica da burocracia do Estado na gestão da cidade educativa e na valorização da autonomia dos actores, na necessidade de promover a sua criatividade e expressividade no interior de um espaço social simbólicamente estruturado de acordo com uma lógica de um mercado, eventualmente desmonetarizado. Enfatizando sobretudo um pensamento combinatório estruturado em torno do “cálculo estratégico”, este paradigma postula que a verdadeira cidade se concentra no actor e que a sua gestão só pode ser assegurada através de mecanismos de intervenção política que promovam a coordenação das decisões dos actores educativos. As modalidades de definir a educação no interior deste paradigma oscilam entre um “modelo neo-liberal” onde as mediações entre os actores seriam predominantemente monetarizadas e um “modelo projectocrático” onde essas mediações seriam asseguradas por dispositivos de gestão das vontades corporizadas na figura do projecto ou do cálculo projectual.

O terceiro modelo, com o qual nos identificámos, distingue-se dos dois primeiros pelo facto de postular a problematização da definição estabilizada da educação como “bem comum”. Ao definir a educação como um espaço público socialmente construído pela actividade comunicacional argumentada, ele enfatiza sobretudo uma razão argumentativa, admitindo que, embora “não ofereça, por si própria nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas já que não é informativa nem imediatamente prática” (Habermas, 1997:19) nem tenha por função propor uma teoria normativa para acção, ela

oferece, no entanto, “o fio condutor para reconstruir o tecido das discussões onde se formam simultaneamente as opiniões” (Habermas, 1997: 19) e as deliberações que constituem o fundamento de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado. A questão da acessibilidade a uma cidadania pré-construída subordina-se, portanto, à problemática da estruturação de socialidades capazes de induzirem comunidades interpretativas tendencialmente democráticas onde a construção do “bem comum” é objecto de uma acção social argumentada.

As quatro últimas dimensões analíticas incidem directamente sobre as “narrativas científicas” produzidas sobre a educação. Trata-se, obviamente, de modelos idealizados, construídos com o propósito de contrastar as suas diferenças e que, por isso, não têm uma tradução empírica que corresponda fielmente ao modelo teórico. A utilidade dos modelos teóricos deriva mais da sua capacidade de restituir as lógicas estruturantes de acções investigativas do que do facto de eles proporcionarem uma descrição empírica destas acções.

Embora os três paradigmas se distingam por adoptarem escalas de investigação diferentes – o sistema, o actor ou as gramáticas das formas de vida – a verdade é que eles não se distinguem pelas escalas de investigação adoptadas, já que nenhuma delas é exclusiva de um dos paradigmas, mas pelo estatuto que lhes atribuem na produção de interpretações. Do mesmo modo, o procedimentos epistemológicos dominantes em cada um dos paradigmas não são específicos desses paradigmas, embora se deva realçar que na sua articulação com a escala de investigação privilegiada, os modos de objectivação e a racionalidade dominante, eles constituem unidades coerentes que mantêm relações de analogia fortes com as configurações narrativas da educação produzidas no campo político.

Com efeito, a configuração narrativa da cidade educativa dominante até aos finais da década de 70, legitima-se e “naturaliza-se” através de uma narrativa científica onde o predomínio da razão estatística, associada à razão estadística, se articula metodicamente com a epistemologia de um olhar suficientemente distante para garantir a estabilização da distinção entre um sujeito e um objecto que não dialogam, para, assim, poderem assegurar as condições metodológicas adequadas ao desenvolvimento de procedimentos de interpretação centrados nos macroactores educativos.

A definição política da cidade educativa centrada nos microactores estrategicamente mobilizados mantém, por sua vez, uma relação de forte afinidade com as narrativas científicas que atribuem aos actores e às suas estratégias um importante papel na estruturação das interpretações. Neste caso, o olhar próximo, a implicação e a fusão entre o sujeito e objecto de investigação constituem dispositivos epistemológicos imprescindíveis para a compreensão das intervenções estratégicas já que, como sabemos, a eficácia destas está intimamente dependente da sua capacidade de se ocultarem e de não se dizerem.

Da mesma forma que se vincula a uma definição política da educação onde se enfatiza sobretudo a construção argumentada da cidade educativa como bem comum, o paradigma da complexificação constrói os seus sujeitos/objectos de investigação nos espaços e tempos sociais estruturados em torno da produção discursiva da realidade. Compreende-se, por isso, o realce conferido a uma epistemologia da escuta que favorece uma aplicação hermenêutica das narrativas científicas, isto é, uma aplicação onde estas narrativas não se sobrepõem às “narrativas profanas”, mas desempenham, antes, um importante papel de intermediação, imprescindível à produção de um envolvimento numa auto-reflexibilidade partilhada.

Correspondência: José Alberto Correia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Rua do Campo Alegre, 1055 4169-004 PORTO.
Email: correia@psi.up.pt

Referências bibliográficas

- BOLTANSKI, Luc e CHIAPPELLO, Ève (1999) *Le Nouvel esprit du Capitalisme*, Paris: Gallimard
 BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, L. (1991) *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
 BOURDIEU, P. (1997) *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.
 BOURDIEU, P. (1998) *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora.
 CORREIA, J. A. (1994) “A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro”, *Educação, Sociedade e Culturas* nº 2.
 CORREIA, J. A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora.
 CORREIA, J. A. (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*, Porto: Ed. ASA.
 CORREIA, J. A. e MATOS (2001) *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*, Porto: Ed. ASA (no prelo).

- DEROUET, J.-L. (1992) *École et Justice*, Paris: Éditions Métailié.
 DESROSIÈRES, A. (1993) *La politique des grands nombres*, Paris: La Découverte.
 DUBAR, Claude (2000) *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris: PUF.
 DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996) *À l'école – Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: SEUIL.
 FOUCAULT, Michel (1997) *Naissance de la clinique*, Paris: PUF.
 HABERMAS, J. (1987) *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris: P.U.F.
 HABERMAS, J. (1997) *Droit et Démocratie*, Paris: Gallimard.
 HAMELINE, D. (1986) *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion: ODIS.
 LATOUR, B. (1994), *Nous n'avons jamais été modernes – Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, Ed. La Découverte.
 LIMA, L. (1994) “Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação” *Cadernos de Ciências Sociais* nº 14.
 MATOS, Manuel Santos (1999) *Teorias e Práticas da Formação*, Porto: Ed. ASA.
 PHARO, P., QUERÉ, L. (Dir) (1990) *Les Formes de l'Action*, Paris: Ehes.
 POPKEWITZ, Th. S. (1994) *Sociologia Política de las Reformas Educativas*, Madrid: Morata S. L.
 RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.
 ROSANVALLON, Pierre (1999) *Le capitalisme utopique. Histoire de l'idée de marché*, Paris: Points.
 STOER, Stephen (1994) “Reconstruindo a escola democrática através do campo da recontextualização”, *Educação, Sociedade e Culturas* nº 1.
 TAYLOR, Charles (1998) *Les sources du Mot*, Paris: Seuil.
 WALLERSTEIN, I. (1996), *Para Abrir as Ciências Sociais*, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, Lisboa: Europa América.