
A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO

José Alberto Correia *

A década de 80 foi particularmente profícua na produção de «discursos educativos» que, em nome do pragmatismo, ocultam as opções sociais associadas às políticas educativas que eles vinculam e legitimam. O apelo à flexibilização do emprego, à valorização das valências instrumentais da Ciência e à aceitação acrítica das dimensões gestionárias das «linguagens pedagógicas» constituem alguns dos seus pilares fundamentais.

A análise crítica dos pressupostos destes discursos é imprescindível à estruturação de um «discurso da utopia realizável» que contribua para a «visibilidade social» de práticas alternativas ao pragmatismo dominante. Este trabalho, propondo uma reconceptualização das relações entre Educação, Trabalho e Ciência, procura contribuir para esta análise crítica e identificar as alternativas que se apresentam ao campo educativo no limiar do século XXI.

Introdução

Num trabalho inserido no livro *Sistema de Ensino em Portugal*, publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1981, Rui Grácio, depois de nos advertir que no domínio da análise prospectiva «não há lugar para posições axiologicamente neutras» (1981: 650), traça-nos um desenho da evolução possível do

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sistema de Ensino em Portugal em torno de duas perspectivas antagónicas: o modelo neoliberal e capitalista e o modelo democrático-socialista.

Mais de dez anos passados sobre a publicação deste trabalho, e num contexto onde se afirma estar a Reforma Educativa em marcha, ter-se-á de por um lado reconhecer que a perspectiva que se encontrava axiologicamente mais afastada do autor tem adquirido uma importância crescente e, por outro, de procurar incorporar as contribuições mais recentes da Sociologia do Estado, do Trabalho e da Educação na análise das dinâmicas sociais estruturada em torno desta perspectiva e na construção de perspectivas alternativas.

Na realidade, uma leitura atenta do texto a que temos feito referência, nomeadamente a caracterização que é feita do modelo neoliberal, faz-nos pensar que o autor, mais do que desenhar cenários para o futuro, se tinha proposto caracterizar a política educativa em Portugal na década de 80/90. Sem que se tenha a preocupação da exaustividade, mas retendo apenas algumas das dimensões mais representativas, vejamos como Rui Grácio caracteriza este modelo.

A nível da distribuição dos recursos educativos, o modelo favorecerá a sua distribuição desigual que se manifesta «desde o ensino básico: preservação de horários diferenciados (regime normal, duplo, mesmo triplo), inexistente, ou quase, no ensino particular, cujos alunos beneficiam por isso da totalidade dos tempos lectivos, equilibradamente distribuídos pela manhã e pela tarde (...) (e prolongar-se-á) no secundário com a paulatina restauração da dualidade dos ensino geral e técnico-profissional, sob a alegação de racionalizar os recursos, adaptando-os à diferenciação das "vocações", e de tirar delas o melhor rendimento, encaminhando "vocacionalmente", desde cedo, uns alunos para a vida activa ou para os estudos curtos, e para estudos longos os que evidenciam "mérito" bastante. (...) A selectividade do sistema de ensino (...) continuará a ser uma selectividade socialmente determinada: os privilegiados escolares recrutar-se-ão, de maneira geral, entre os privilegiados sociais. Não-de caber-lhes por mediação de estudos superiores, universitários de preferência, funções profissionais e sociais de concepção, pesquisa, enquadramento e mando. As funções subordinadas de execução e aplicação – quadros técnicos, mão-de-obra qualificada e indiferenciada – serão asseguradas por qualificação profissional intermédia (...)» (1981: 678).

A nível do planeamento e da gestão do sistema, das «escolas às instâncias centrais, programas de racionalização do sistema – normalizá-lo, dar-lhe eficiência – constituirão, neste como noutros sectores da vida nacional, a nova grande oportunidade dos tecnocratas, só na aparência servos indiferentes de um qualquer amo. (...) (As tarefas de planeamento e gestão) serão principalmente cometidas aos doutos: técnicos dos serviços, professores de confiança assegurada, consultores estrangeiros. (...) Serão criadas estruturas ou canais de consulta dos interesses empresariais, de organismos profissionais. As associações sindicais de professores serão ouvidas se se fizerem lembradas. Não precisarão, em princípio, de dar-se a este trabalho as chamadas associações de pais, nem tão pouco os organismos especializados da Igreja Católica, consultados uns e outros mesmo informalmente» (1981: 680).

Os professores, por sua vez, serão definidos como agentes de ensino, formados em contextos que favorecem a «passividade das condutas, não obstante a apologia literária da pedagogia activa e da recomendação do uso das modernas tecnologias de comunicação; um esmerado planeamento curricular acabará por desfechar em muita ciência compendiada bastante psicologia da mesma espécie, sociologia pouca, de preferência nenhuma. Será reconhecido que todo o futuro educador profissional deve ter uma formação de nível superior, porém uma actividade crítica discreta e (vã aspiração) ideologicamente neutra» (1981: 679).

A consistência do modelo será finalmente assegurada por um discurso educativo em busca da ocultação dos efeitos por ele produzidos. «Um discurso humanístico exaltante da polivalência cultural e profissional, do primado de humano sobre o económico, etc., dissimulará dificilmente o facto (...) (do sistema reclamar) do subsistema educativo a produção de uma reserva potencial de desempregados e de uma reserva de pessoal, de diferentes níveis de qualificação, habilitado com as destrezas e os saberes correspondentes às diferentes responsabilidades, e capaz, pelo menos uma fracção, de mobilidade e reconversão profissional» (1981: 678).

Neste início do fim do século, as tendências descritas, ou melhor, proscritas há dez anos, mantêm a sua pertinência e parecem mesmo constituir um roteiro interpretativo da evolução do campo educativo em Portugal. Apesar de algumas das medidas implementadas não terem sido as previstas pelo autor, a

verdade é que o seu sentido estratégico global é largamente tributário deste modelo.

Não avançaremos no decurso deste trabalho com argumentos factuais susceptíveis de apoiarem esta perspectiva. Interessava apenas referir que a revalorização simbólica a que se tem assistido do Ensino Profissional e Técnico-Profissional articulada com uma reestruturação curricular no ensino regular onde as áreas de formação tecnológica são optativas, a recente reestruturação dos Serviços Administrativos do Ministério da Educação pautada pelas preocupações de aumentar a sua eficácia, reduzir os custos e aproximar a execução do terreno ao mesmo tempo que se promove o retorno em força do clientelismo político, a centralização da concepção e o reforço das estruturas intermediárias de controlo da execução, bem como a adopção de um novo modelo de gestão das escolas onde esta se tende a profissionalizar e onde se confunde democraticidade com *management participativo*, tendem a inscrever-se no desenvolvimento e consolidação do modelo neoliberal atrás descrito. Também as medidas conducentes ao alargamento da escolaridade obrigatória e à redução dos fenómenos visíveis de insucesso escolar no Ensino Básico não se inscrevem necessariamente numa lógica democratizante integrável num modelo de democracia socialista. Neste domínio, como assinala Jean Houssaye referindo-se à Reforma do Ensino Belga dos anos 70, pode antes estar a assistir-se a uma reedição de um modelo com mais de um século de existência onde se institui «duas zonas separadas no dispositivo escolar tradicional: moral de competição no secundário, moral de consensos no primário» (1992: 134). O alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal parece mesmo não escapar à ideologia dos recursos humanos como é sugerido pelo *sketch* publicitário sobre a «Escola Toda», pela letra da canção «Agora a Escola Toda é de 9 anos» enviada às escolas acompanhada com um conjunto de depoimentos de alunos e de textos, em cujo conteúdo é manifesta a preocupação de mobilizar alimentando a ilusão da existência de uma relação de causa e efeito entre a «Escola Toda» e a segurança no emprego, mais do que mobilizar no esclarecimento e na promoção da cidadania.

Apesar de exercer um papel estruturante do campo educativo e de se apoiar num discurso, o «discurso da modernização», particularmente eficiente na ocultação dos efeitos produzidos, o modelo neoliberal é um modelo circunstancial cuja centralidade é, ela também, produto de circunstâncias particulares e, por-

tanto, historicamente datadas. Por um lado ele institui-se como uma resposta mais ou menos consistente a um conjunto de problemas que ele próprio definiu e que não são de solução única; a sua legitimidade está intimamente ligada ao facto de se não reconhecer socialmente a pluralidade de soluções aos problemas. Por outro, ele é um «discurso» de gestão de uma crise social generalizada que, como todas as crises, gera angústia e insegurança indutoras de solicitações sociais mais ou menos retrógradas, ao mesmo tempo que favorece a experimentação social susceptível de configurar novos modelos de relações sociais, novos modelos de definição de problemas e de produção de soluções mesmo que provisórias.

A produção de um quadro de inteligibilidade susceptível de participar na atribuição de sentido a estas alternativas passa necessariamente por uma caracterização da crise que sustente um discurso que seja simultaneamente crítico – e já não gestor – e utópico, ou seja, um «discurso» sobre a utopia realizável que se afirme como alternativa ao «discurso pragmático» dominante. Um discurso que não «internalize» o campo educativo, fechando-o sobre si próprio através de um pedagogismo incontrolado, mas que o «externalize» pondo-o em relação com problemas e esferas da vida social com os quais ele mantém relações privilegiadas de forma a favorecer o confronto dialógico de discursos e pontos de vista.

Não cabe nos propósitos deste trabalho, nem tão pouco no espaço das nossas competências, proceder a uma caracterização detalhada da crise que atravessa as sociedades ocidentais desde o final da década de 60. O nosso propósito é apenas o de «situar» os desafios com que se confronta o campo educativo nas relações que ele mantém com os fenómenos que, de uma forma mais ou menos difusa, têm contribuído para uma redefinição social do campo pedagógico, para o aparecimento de tendências contraditórias conducentes a uma problematização dos conceitos tradicionais de trabalho e emprego, para a reinvenção de novos mecanismos de regulação social indutores de relações entre o Estado e a chamada sociedade civil estruturalmente diferentes daquelas que se tinham instituído nas décadas de 50, 60 e 70 com o desenvolvimento e posterior crise do Estado-Providência, bem como para o aparecimento não só de sintomas de crise da Ciência Moderna mas também dos mecanismos sociais da sua legitimação.

1. Da centralidade do campo pedagógico à periferalização dos pedagogos

Desde o final dos anos 60 e de uma forma particularmente marcante na segunda metade da década de 70 tem-se assistido a um alargamento progressivo do campo e da acção pedagógica que tende a «invadir» vários domínios da vida social. Depois de constatar que no final da década de 70, cerca de 53 milhões de franceses passavam mais tempo a ensinar e a serem ensinados do que a produzir bens e serviços, o que o leva a sugerir que, «a seguir ao sono, a pedagogia é a primeira actividade da nossa sociedade», Jacky Beillerot (s. d.: 36), questiona-se sobre o valor heurístico da noção de sociedade pedagógica. Segundo o autor, a tendência para a pedagogização da sociedade e para a consequente atribuição de uma importância social acrescida à «difusão pedagógica dos saberes não pode ser explicada através do mero aumento de conhecimentos ou pelo papel social da escola, mas relaciona-se directamente com um projecto político de gestão social (...)» (p. 16).

O reconhecimento analítico da tendência para a pedagogização da sociedade, embora não implique que se considere ser o campo pedagógico o nível privilegiado de análise da sociedade, é imprescindível para que se tenha em conta o facto de «o conjunto dos fenómenos sociais organizados em torno da noção de pedagogia» já não dizer respeito «apenas ao sistema escolar, mas a toda a sociedade civil» (*ibidem*).

Na década de 80, a importância simbólica e quantitativa dos fenómenos pedagógicos não só tem aumentado como também se tem alargado a esferas da vida social que não eram tradicionalmente abrangidas pela acção deliberada da transmissão de saberes e de informações.

Os *media*, apoiados no avanço da informática, desenvolvem uma acção pedagógica cada vez mais importante, os governos tendem a desempenhar uma importante acção pedagógica na educação dos cidadãos, os tempos livres e o lazer tendem a pedagogizar-se e a legitimar-se através da sua valência educativa, a própria empresa e o exercício do trabalho tendem a afirmar-se como espaços e tempos de formação, isto é, como espaços e tempos de exercício de uma acção pedagógica.

O aumento da importância temporal da acção pedagógica na vida dos cida-

dãos resultante do alargamento da escolaridade obrigatória e da base social de recrutamento do ensino pós-obrigatório, do aparecimento, com uma certa sistematicidade, de discursos e práticas ligados à educação permanente, bem como da pedagogização da primeira infância – «da "descoberta" da primeira infância como objecto pedagógico, quer dizer ao mesmo tempo como idade particular ocupando uma posição determinada no currículo escolar e como objecto de uma acção pedagógica específica», como referem J. C. Chamboredon e J. Prévot (1973: 51) – é acompanhada por um alargamento espacial da acção pedagógica em consequência da revalorização educativa de espaços que o não eram tradicionalmente.

Paradoxalmente, ou talvez não, esta importância social acrescida do campo educativo e de uma acção pedagógica que já não se confina a ele não implicou um poder acrescido dos pedagogos profissionais na estruturação da vida social ou na determinação das lógicas estruturantes das suas práticas, mesmo quando elas se confinam à escola.

As décadas de 70 e 80 são, com efeito, marcadas pelo desenvolvimento de um conjunto de tendências responsáveis pela produção dos fenómenos de «mal-estar docente» ou de crise de identidade dos professores e que de uma forma mais ou menos difusa reflectem quer a desvalorização social do campo escolar quer as dificuldades acrescidas com que se confrontam os professores para descobrirem e implementarem dispositivos que lhes permitam exercer um poder sobre o exercício do seu poder como especialistas na pedagogia.

Resultantes em parte da organização interna de um campo educativo que, ao tender a dissociar os saberes pedagógicos em saberes teóricos, saberes tecnológicos e saberes práticos e a institucionalizar os espaços sociais especializados na produção de cada um deles, desapropria os profissionais da pedagogia do controlo sobre as condições de legitimação das suas práticas, estes fenómenos estão também intimamente ligados com a própria redefinição da noção de pedagogia. Ao ser considerada como um dos atributos da actividade dos *media*, dos governos e das próprias empresas, e ao confundir-se, por isso, com propaganda, persuasão ou publicidade, a pedagogia adquire conotações negativas ao mesmo tempo que os profissionais que a exercem vêm os símbolos da sua distinção social reduzidos à sua dimensão meramente formal. Mais do que manipular saberes que lhes sejam específicos, os professores tendem a

sê-lo, porque formalmente se lhes reconhece a posse dos diplomas académicos necessários para o efeito¹.

A crescente desvalorização social dos diplomas escolares a que se tem assistido desde o início da década de 70 contribuiu, por sua vez, para uma perda da importância social dos efeitos produzidos pela actividade docente e, portanto, para uma correspondente desvalorização social daqueles que a exercem.

Esta pedagogização da sociedade, tendo sido, por outro lado, acompanhada por uma permeabilização crescente do campo educativo a interesses privados, contribuiu para a consolidação e difusão de uma imagem social do professor estruturada em torno da sua «expertise» didáctica, ou mesmo, em torno da sua «expertise» na utilização de instrumentos didácticos produzidos pela «indústria educativa», bem como para a erosão dos valores que tinham constituído a referência privilegiada da profissão. A imagem do ensino laico, democrático e gratuito, é hoje fortemente questionada pela privatização crescente dos Sistemas de Ensino, pela tendência para transferir para o ensino público os modelos de gestão do Ensino privado, bem como pelo agravamento das desigualdades sociais e consequente reconhecimento da incapacidade da escola as atenuar.

Finalmente, o pensamento pedagógico que (embora incidisse mais no domínio do dever ser do que do ser) constituía um importante referente crítico sofreu importantes transformações na década de 80. Tendo por referente central o Movimento da Escola Nova que, segundo Jean Houssaye, «respondia às necessidades de uma sociedade caracterizada pelo pleno emprego, salários elevados, a procura da segurança bem como a igualdade na fraternidade» (1992: 133), este pensamento que tinha fundamentado uma «pedagogia da fraternidade do ser e do fazer em conjunto para uma transformação social deu lugar a uma pedagogia da igualdade centrada nos resultados diferentes» (*ibidem*: 134).

¹ A recente publicação em Portugal do Estatuto da Carreira Docente e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, ao introduzir uma tendência para uma crescente hierarquização estatutária no corpo docente construída em torno da antiguidade no posto de trabalho e da posse de determinados diplomas resultantes da frequência de acções de formação creditadas, é de qualquer forma um reflexo deste fenómeno.

Na análise que fazem da evolução do pensamento pedagógico da Alemanha, W. Böhn e M. Soëtard constatam que nos anos 80 se assistiu a um recuo sintomático dos valores críticos relativamente aos valores de estabilização que se traduziu «pela preocupação nova de fazer funcionar o sistema, apesar das críticas que se lhe pode dirigir» (1988: 73), ou seja, «pela passagem de uma abordagem que denuncia para uma abordagem que gere» (Houssaye, 1992: 86).

Também, em Portugal, a recente proliferação de cursos sobre Administração Escolar, ou sobre Organização e Gestão do Ensino, não é explicável exclusivamente pelo aumento da procura social destas áreas do saber resultante do novo decreto de gestão das escolas. Esta proliferação antecipou, de qualquer forma, o referido decreto e reflecte a crise dos discursos pedagógicos críticos e a tendência para se associar a desigualdade social perante a escola a «deficiências» na gestão do sistema e na distribuição dos indivíduos no seu interior.

Mas se os fenómenos a que temos vindo a fazer referência contribuíram decisivamente para a produção da crise de identidade profissional dos professores, a verdade é que eles podem criar condições favoráveis à reinvenção de novos modelos de profissionalidade susceptíveis de amplificarem os efeitos sociais de uma acção educativa reflexiva, crítica e transformante.

O campo social da produção da profissionalidade docente e da sua articulação com a formação contínua é, com efeito, actualmente «atravessado» por um conjunto de tendências contraditórias. Mesmo correndo o risco de simplificar um conjunto de fenómenos extremamente complexo, pensamos que essas tendências configuram dois modelos antagónicos: o modelo do professor definido pela sua «expertise» didáctica e o modelo do professor como intelectual reflexivo, crítico e transformante, construído na reabilitação do militante pedagógico.

O primeiro modelo apoia-se e contribui para a consolidação das tendências para a neotaylorização de um trabalho docente construído na relação interindividual professor/aluno, mediatizada por um saber científico especializado e um saber pedagógico que se reduz às suas dimensões didácticas. Ele apoia-se em modelos de gestão escolar preocupados em assegurar a eficiência, estimuladores da concorrência entre as escolas na procura de fundos de financiamento privados, dotando-as de um rosto (projecto educativo) e de um responsável

(director executivo) e onde o apregoado *management participativo* não consegue dissimular o facto de estarmos perante um processo de transformação da escola pública num espaço privado e de transformação das relações da escola com a comunidade em relações da escola com os seus clientes. Para a sua consolidação contribuem decisivamente os sistema de formação de professores que estimulam a procura individual de formação, «a formação à la carte», a difusão de saberes instrumentais, bem como a cristalização da dissociação do saber educativo em saber teórico, saber tecnológico e saber prático.

O segundo modelo, pelo contrário, constrói-se numa redefinição do trabalho docente que é inserido em colectivos de trabalho democraticamente organizados em torno de especializações flexíveis. A relação de trabalho não é exclusivamente aquela que o professor enquanto indivíduo estabelece com o aluno enquanto indivíduo, mas é uma relação construída numa equipa cuja dinâmica determina a pertinência dos diferentes saberes disciplinares e didácticos. A escola encarada como organização de equipas interdisciplinares de trabalho é um espaço público democrático enraizado na comunidade, não porque responda eficazmente às solicitações imediatas dos seus clientes, mas porque se preocupa em elaborar respostas diferidas tendencialmente indutoras de novas relações sociais. Este modelo de profissionalidade docente apoia-se em sistemas e práticas de formação profissional contínua preocupados com a reconstrução da unidade global dos saberes educativos, encarada com o estabelecimento de relações dialógicas entre as suas dimensões teóricas, tecnológicas e práticas. Trata-se de sistemas e práticas que procuram promover a reflexibilidade, reabilitando a experiência e a intermutabilidade das competências produzidas em diferentes contextos cognitivos. A expansão do campo pedagógico que, como já salientámos, tem contribuído para a manipulação dos pedagogos poderá, se acompanhada por num modelo de intervenção preocupado em aprofundar as valências críticas da acção formativa, contribuir para a amplificação social dos efeitos democratizantes de um trabalho docente reflexivo. Compreende-se assim que a visibilidade social deste modelo se tenha construído no desenvolvimento de práticas de intervenção apoiadas em colectivos de investigação/acção, preocupadas na promoção de uma educação multicultural, centradas nos contextos de trabalho e visando a produção de «saberes pedagógicos» mais do que o consumo de saberes científico-didácticos.

2. Trabalho e Pluriactividade: da sociedade do desemprego à sociedade dos tempos livres

A segunda dimensão analítica que gostaríamos de reter nesta análise prospectiva diz respeito às transformações a que se tem assistido na definição social das relações da educação com o mundo do trabalho. Trata-se de um domínio a que o contexto sócio-económico e ideológico dos anos 80 foi particularmente sensível.

Os Sistemas Educativos Ocidentais que, durante as décadas de 50 e 60 (e mesmo na primeira metade da década de 70), se tinham consolidado e expandido em contextos sócio-económicos (onde o crescimento económico, que se julgava ilimitado, e o alargamento das áreas de intervenção do Estado-Providência asseguravam um aumento do consumo de massas imprescindível ao desenvolvimento e consolidação de uma procura optimista em educação) foram durante a década de 80 profundamente influenciados pela transformação em círculo vicioso do círculo virtuoso fordista.

A generalização e persistência de um desemprego estrutural que tende a transformar o emprego já não num direito mas num privilégio, a cristalização do emprego precário e temporário, a racionalização primeiro, seguida da privatização e semiprivatização dos serviços de assistência social constituem apenas os sinais mais visíveis da institucionalização do círculo vicioso fordista.

A «resposta» do campo educativo, tal como a crise do fordismo, começou por ser conjuntural antes de se tornar estrutural. Num primeiro momento, e de acordo com os instrumentos «clássicos» de gestão da crise, assiste-se à implementação de instrumentos de macroplanificação que se pensava poderem vir a assegurar uma mais eficiente e rápida inserção dos jovens num mercado de trabalho cuja retracção seria conjuntural; num segundo momento valorizam-se os mecanismos de microrregulação, responsabiliza-se a chamada sociedade civil na procura de soluções educativas adequadas, apregoa-se que o Estado Moderno deve ser um Estado Modesto, incentiva-se um partenariato educativo cuja lógica, como realça José Rose (1984), tem conduzido ao desenvolvimento e quase-estruturação de espaços de transição profissional, isto é, de espaços quase-estruturados onde a acção conjunta do Estado, dos Sistemas de Formação e das Associações Empresariais possibilitam o trânsito dos indivíduos entre

situações de emprego, desemprego e formação. A entrada na chamada vida activa já não é um atributo das trajectórias sociais dos jovens caracterizado pela passagem mais ou menos longa de uma situação de formação para um emprego estável; ela caracteriza-se pela instabilidade, já não é um atributo específico dos jovens e já não sequencializa temporalmente formação e emprego.

As políticas e os discursos educativos nesta última década têm sido, por isso, objecto de profundas transformações. A importância acrescida atribuída à problemática do trabalho em detrimento da problemática da democracia e a imposição de uma lógica empresarial onde se admite que «a luta contra as desigualdades tidas como inevitáveis é ineficaz (...) e só pode ser levada a cabo em detrimento da liberdade (...) (e) se procura que a relação com o utente seja substituída pela relação com o cliente, suposta mais igualitária e mais eficaz» (Bourdieu, 1993: 221), parecem constituir o seu atributo mais importante.

Bernard Charlot, referindo-se às características do discurso educativo em França durante a década de 80, realça a sua crescente autonomização relativamente ao campo político tradicional e subordinação relativamente à lógica empresarial. Segundo este autor, o discurso que a partir dos anos 80 se tem produzido sobre a educação caracteriza-se «tanto pela lógica consumista (papel dos pais na escola, direito à livre escolha do estabelecimento, crédito/formação) como pelo reconhecimento dos direitos legítimos da empresa na fixação das normas de qualidade» (1989: 143), e acrescenta que «para os governos dos anos 80, sejam eles de direita ou de esquerda, o tempo dos discursos sobre a igualdade de oportunidades ou sobre a reestruturação das relações sociais passou. O objectivo prioritário passou a ser a competitividade económica do país; e é necessário proclamá-lo alto e de uma forma clara» (*ibidem*: 147).

Também em Portugal, Roberto Carneiro, na análise prospectiva que faz das relações entre Educação e Emprego, ao afirmar que as «linhas de desenvolvimento concebidas deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito de "escola" e de "empresa", uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto que a segunda irá gradualmente perfazer funções nos domínios da formação e da pesquisa» (1988: 18), assume explicitamente a defesa da tendência para a empresarialização do campo educativo.

Uma tendência que não se confina ao domínio da formação escolar, mas que se alarga ao campo da formação pós-escolar. Pierre Doray e Claude Dubar da análise comparativa que fazem entre a França e o Canadá realçam a importância crescente de uma formação pós-escolar, encarada como «tampão contra o desemprego (...), onde se atribui prioridade ao papel económico da formação, à sua contribuição para o desenvolvimento das firmas através da gestão dos empregos, e à reconversão dos assalariados (gestão dos recursos humanos)» (1990: 66), para acrescentarem que, nestes países, «os temas mobilizadores ou os princípios directores do desenvolvimento do campo (da formação) se articulam em torno da ligação cada vez mais estreita entre formação e trabalho (...) e que os mecanismos de inserção dos jovens implementados (...) constituem percursos que alternam formação, estágio em meio laboral, trabalho precário e desemprego (...)» (*ibid.*: 74). Os autores concluem que «o reconhecimento da empresa como lugar estratégico de formação e a sua interconexão com as instituições públicas (...) e privadas (...) de formação constitui a característica mais importante da última década» (p. 75).

Paradoxalmente, a importância crescente da ideologia e da ética do trabalho no campo educativo surge num contexto onde o desenvolvimento tecnológico parece tornar cada vez menos relevante o papel do trabalho directamente produtivo na produção e reprodução social. Os trabalhos de Claus Offe (ver nomeadamente 1984) e de André Gorz, entre outros, chamam a atenção para a crise da ideologia do trabalho. Este último autor, depois de constatar a tendência para a redução global do tempo de trabalho remunerado que, por exemplo, na R.F.A «diminuiu de 30% desde 1955, (...) (afirma que) o trabalho já não é o principal cimento social, nem o principal factor de socialização, nem a ocupação principal de cada um, nem a principal fonte de riqueza e de bem-estar, nem o sentido e o centro das nossas vidas» (1991: 52).

Em Portugal também o campo educativo tende a ser estruturado por uma ideologia e ética do trabalho e por um reconhecimento da importância estratégica da empresa como espaço de estruturação das lógicas educativas. Este reconhecimento foi acompanhado por uma reabilitação semântica daqueles que detêm o poder no seu interior: de patrões, eles passaram a ser empresários, para posteriormente, num contexto de desemprego estrutural, passarem a ser conotados positivamente como empregadores. A própria empresa, que no

início do século se definia como o espaço social onde, por excelência, se produziam os fenómenos de exploração, e que, durante as décadas de 50 e 60, se afirmava como um espaço de desumanização de um trabalho que apesar de tudo garantia a elevação progressiva do nível de vida, é neste final de século «culturalizada» e considerada como o referente privilegiado de identificação social.

A importância crescente do mundo e da lógica empresarial do campo educativo, a centralidade atribuída à ideologia do trabalho não são, pois, características específicas da formação social portuguesa. A sua especificidade, como sugerimos em trabalho anterior, resulta antes da grande importância atribuída aos operadores ideológicos de produção e ocultação de sentido (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993). A semiperiferalização da formação social portuguesa, associada à crise revolucionária vivida em Abril de 74, conjuga-se na produção de um défice de legitimidade do Estado que lhe impõe que atribua uma importância particular à problemática da legitimação e, portanto, à produção de um discurso onde as referências à igualdade de oportunidades e aos valores humanistas são particularmente frequentes.

Independentemente da natureza dos «discursos» que a sustentam – mais desenvolvimentistas em alguns países, mais «humanistas» noutros – o estreitamento da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho exige que para a compreensão daquele se tenha em conta a evolução deste.

Robert Boyer, embora considere que a flexibilização do trabalho constitui a característica dominante das transformações sócio-económicas na década de 80, admite que os cenários possíveis para a crise do fordismo se organizam em torno de dois modelos de flexibilização: a flexibilização defensiva e a flexibilização ofensiva.

O primeiro modelo caracteriza-se por um retorno aos mecanismos concorrenciais no mercado de trabalho e pressupõe a inadequação das regras jurídicas reguladoras da relação salarial fordista, que dificultam que a concorrência estimule a inovação tecnológica. Levada ao extremo, «esta concepção pode conduzir a uma sobrestimação do carácter auto-regulador da concorrência e a favorecer uma abordagem relativamente passiva da política económica: que o Estado interfira o menos possível com os sinais do mercado, e, em breve, o dinamismo dos empresários lançará as bases para um crescimento renovado»

(1987: 279). Para além dos efeitos já produzidos no mundo do trabalho, este modelo de flexibilidade do trabalho pode contribuir para que a saída da crise do fordismo se faça fundamentalmente em torno de dois modelos contrastados. «Ou esta crise é transitória e a estratégia de flexibilização conduz a uma reabsorção dos desequilíbrios anteriores, tornando possível a instauração de um keynesianismo à escala mundial que assegure a retoma do crescimento de forma a que a relação salarial fordista seja corrigida nas margens» (*ibidem*: 282); ou então assiste-se a uma ressegmentação dos mercados de trabalho, e ao aparecimento de tendências para a cristalização de um «dualismo tecnológico» à escala mundial, articulado com a segmentação dos mercados de trabalho: um mercado de trabalho estável, com salários elevados, exigindo qualificações polivalentes e de alto nível nos países e nos sectores tecnologicamente mais desenvolvidos, coexistindo com um mercado de trabalho instável, apoiando-se em salários baixos e no trabalho precário, exigindo baixas qualificações com espectros de especialização estreitos nos países e nos sectores tecnologicamente menos desenvolvidos. Embora esta segunda tendência possa ser considerada como transitória e conducente à restauração da relação salarial fordista, tem sido em torno dela que se tem estruturado as políticas educativas na década de 80 e que, grosso modo, se tem feito corresponder um «dualismo educativo» ao dualismo tecnológico e salarial atrás referido.

O segundo modelo de flexibilização, a flexibilização ofensiva, apoia-se fundamentalmente na institucionalização de «formas colectivas de gestão da flexibilidade» (Boyer, 1987: 280). Encarado como modelo estrutural de superação da crise, esta estratégia de flexibilização do trabalho pressupõe que a colectividade atribua uma forte centralidade «ao não agravamento das desigualdades e da marginalização social e que os assalariados aceitem a mudança dos métodos de produção, das qualificações e dos instrumentos (...) em troca do controlo sobre as mutações organizacionais e tecnológicas em curso» (*ibidem*: 286). Ele pode configurar um cenário de ruptura estrutural com o fordismo, do qual apenas retém a importância atribuída aos sistemas de segurança social que deverão, no entanto, encontrar formas inovadoras para a sua organização. O sistema produtivo já não se apoiará na organização taylorista do trabalho e na produção em série, mas procurará reabilitar os grupos semiautónomos e os círculos de trabalho, implementando uma descentralização produtiva apoiada em colec-

tivos de trabalho polivalentes. Esta flexibilização não se confunde, pois, com flexibilização do emprego e dos salários ou com redução da assistência social. Ela é antes uma flexibilização do trabalho, das suas modalidades de organização, dos equipamentos e das soluções encontradas para assegurar uma segurança social alargada. Ela subentende um modelo de desenvolvimento onde o antigo e o novo se combinam e cuja viabilidade resulta, em grande parte, da capacidade de transformar os atrasos e bloqueamentos em alavancas.

O discurso da utopia realizável, proposto por André Gorz para fundamentar a possibilidade histórica da construção da sociedade dos tempos livres, apoia-se precisamente na combinação entre o novo e o antigo e na utilização estratégica dos bloqueamentos. «A impossibilidade de assegurar a todas e a todos um emprego estável, ininterrupto e a pleno tempo pode (...) ser transformada num acréscimo de liberdade para os assalariados. Em lugar de se manifestar sob a forma de precariedade e de desemprego, esta impossibilidade do pleno emprego contínuo e em tempo pleno pode ser transformada na possibilidade para cada um e cada uma trabalhar de maneira descontínua não só à escala da semana, mas também e sobretudo à escala do mês, do semestre, do ano ou da vida» (1991: 77). Trata-se, no fundo, de generalizar algumas das formas que a relação com o trabalho remunerado já vem adquirindo, encarando-as já não como subprodutos socialmente desvalorizados e economicamente penalizados de uma relação estável – «naturalizada» com o desenvolvimento da sociedade industrial –, mas como princípio organizador do tecido produtivo. Referimo-nos ao trabalho doméstico, à partilha do posto de trabalho, aos contratos a prazo, ao «biscate», etc., isto é, modalidades de organização do trabalho, que a «racionalidade económica» dominante integra no domínio da chamada economia subterrânea encarando-as como requisitos da pré-modernidade.

Também a superação da crise do Estado-Providência passaria por uma reabilitação de redes de sociabilidade pré-industriais. «Assumindo os serviços que as pessoas (...) asseguravam normalmente a elas próprias e satisfazendo necessidades que elas próprias satisfaziam, o Estado-Providência não lhes assegura apenas um grau de segurança apreciável: ele aumenta também o tempo que pode ser consagrado à socialização (escolarização), ao trabalho assalariado e ao consumo mercantil» (Gorz, 1988: 68); a sua crise não é apenas financeira, mas a crise do trabalho e do consumo modernos. Ora, a «redução do tempo de

trabalho sem perda de rendimento pode permitir o repatriamento para as comunidades de base, sob a forma de cooperação voluntária, de relações de entreajuda à escala do bairro ou do imóvel, de um conjunto crescente de serviços que serão mais satisfatórios e adaptados às necessidades se forem fornecidos por nós próprios do que por profissionais pagos para os realizarem segundo as normas e os procedimentos fixados pelo Estado» (*ibidem*: 286). A privatização ou semiprivatização da Assistência Social e a consequente substituição de uma relação com o utente por uma relação com o cliente não constituem, pois, a única saída possível e credível para a crise do Estado-Providência. Apoiando-se na sinergia dos efeitos produzidos por intervenções institucionais e formas cooperativas de sociabilidade auto-organizada, algumas delas consideradas como espaços arcaicos típicos da pré-modernidade, é viável, se bem que complexa, a construção de uma saída indutora de uma nova cidadania estruturada, como refere Boaventura de Sousa Santos, em torno do princípio da comunidade e da lógica da emancipação (ver, a este propósito, 1988).

Os desafios que o projecto de flexibilização ofensiva coloca ao campo educativo deverão ser interpretados à luz de uma reconceptualização do trabalho que o não reduz ao emprego e da explicitação desta nova relação de cidadania.

A primeira, a reconceptualização do trabalho, apela para uma nova ética social que deverá fundamentar uma nova ética educativa. Ao apelar para uma redução do tempo do trabalho, não a encarando apenas como um instrumento conjuntural de combate ao desemprego mas como um fim em si mesmo, esta reconceptualização exige, nomeadamente, «*uma política do tempo* que englobe uma reordenação do quadro de vida, a política cultural, a formação e a educação, e que refaça os serviços sociais e os equipamentos colectivos de forma a que eles atribuam uma importância crescente às actividades autogeridas, de ajuda mútua, de cooperação e de autoprodução voluntárias» (Gorz, 1991: 127). A autonomia, a solidariedade e a cooperação deverão por isso estar associadas ao desenvolvimento de competências comunicacionais e estratégicas úteis à fruição e ao desenvolvimento colectivo das actividades autogeridas. O ensino, neste contexto, tenderá a «sublinhar a importância dos "valores femininos" como a "sensibilidade" e a "imaginação", "o amor e a convivialidade, o sonho e a reflexão". Os homens também tomam consciência de que a subordinação, pretensamente viril, do sentimento e da imaginação à racionalidade e à eficácia

os empobrece, tornando-os mesmo doentes» (*ibidem*: 96). Não estando subordinado à lógica da eficácia, o campo educativo procurará assegurar uma formação tecnológica para todos, preocupado com a polivalência flexível, mas também preocupado com o desenvolvimento do sentido crítico da formação. A formação deve permitir que os trabalhadores compreendam a profissão «como uma competência social a exercer de uma maneira responsável, (...) (se distanciem) relativamente à função que cumprem na profissão e que se interroguem sobre as suas finalidades, económicas, sociais e culturais (...). Será, portanto, o distanciamento, e não a identificação, ao trabalho (...)» (Gorz, 1991: 106) que constituirá a sua preocupação central.

A construção de uma nova relação de cidadania, por sua vez, ao subordinar as políticas de distribuição «às políticas sobre as gramáticas das formas de vida» (Habermas, citado por Santos, 1988: 19), propõe ao campo educativo uma reabilitação das mini-racionalidades, das microculturas, ou seja, que ele reconheça e se reconheça na multiculturalidade como dimensão estruturante. Para além de respeitar a troca dos diferentes estilos cognitivos, esta multiculturalidade deverá promover o reconhecimento do carácter arbitrário dos fundamentos universais de qualquer cultura e «elaborar os instrumentos necessários (aqueles que a filosofia, a filologia, a etnologia, a história ou a sociologia proporcionam) para compreender e aceitar outras formas de cultura donde decorreria a necessidade de lembrar o enraizamento histórico de todas as obras culturais, sem exclusão das obras científicas» (Collège de France, Bourdieu, 1987: 104). Ao implicar que se introduza, desde a escola primária, «elementos de cultura geográfica e etnográfica, capazes de habituar a criança a admitir a diversidade dos usos (o domínio das actividades do corpo, do vestuário, da habitação, da alimentação...) e dos sistemas de pensamento (...)» (*ibidem*: 105), a educação multicultural insere-se na promoção de uma ética do diálogo alternativa à ética da imposição de arbítrios culturais. Ao permitir, por outro lado, reconhecer a pertinência de formas diferenciadas de relações com o trabalho, ou melhor, de diferentes culturas do trabalho, ela contribui decisivamente para a crítica da ética do trabalho industrial e, portanto, para a reabilitação de outras formas de trabalho. A multiculturalidade em educação relaciona-se, por isso, com a transformação de trabalho que se esboça no aprofundamento das estratégias ofensivas da sua flexibilização.

3. Consolidação e crise do saber: do agir instrumental ao agir comunicacional

Para finalizarmos – e não para concluirmos – gostaríamos de nos debruçar sucintamente sobre os eventuais efeitos no campo educativo das transformações dos mecanismos de produção, difusão e legitimação dos conhecimentos científicos.

Parece hoje ser consensualmente aceite admitir-se que a Ciência Moderna atravessa uma crise mais ou menos profunda. Alguns autores, como Boaventura de Sousa Santos, afirmam mesmo estarmos perante uma crise da racionalidade científica – uma crise da hierarquização socio-epistemológica dos diferentes saberes disponíveis no campo social, mais do que uma crise de racionalidade da Ciência, ou seja, uma crise da hierarquização epistemológica das diferentes racionalidades disponíveis no campo científico. Outros, como Isabelle Stengers e Ilya Prigogine, admitem que o questionamento de alguns dos pressupostos básicos da positividade científica tem conduzido ao estabelecimento de um diálogo entre os diferentes tipos de saberes científicos e ao reconhecimento das dimensões sociais e históricas da Ciência.

Não iremos, evidentemente, proceder a uma caracterização detalhada desta crise, nem tão pouco discutir o balanço que dela fazem os diferentes autores ou os cenários que definem para a sua evolução possível. Deter-nos-emos apenas sobre alguns dos sintomas que parecem interferir mais directamente no campo educativo, para daí inferirmos algumas das consequências para a sua estruturação interna.

O primeiro sintoma sobre o qual gostaríamos de nos debruçar é o da tendência para se acentuar a dissociação entre Ciências Puras e Ciências Aplicadas. Tendo resultado de um conjunto de fenómenos que não são exclusivamente intrínsecos ao campo científico, esta tendência contribui para a produção de disposições para definir as primeiras – as Ciências Puras – como Filosofias da Natureza e para reduzir as Ciências Aplicadas à sua dimensão tecnológica; os mecanismos de legitimação das Ciências Puras seriam intrínsecos à comunidade científica e estruturar-se-iam exclusivamente em torno de uma racionalidade cognitiva; a legitimidade das Ciências Aplicadas, pelo contrário, tenderia a ser assegurada do «exterior» dos processos e agentes da sua pro-

dução em torno de uma racionalidade instrumental que, mais do que avaliar o valor instrumental dos saberes científicos, tende a instrumentalizá-los, impondo-lhes ritmos de produção, definindo-lhes problemáticas pertinentes e modelando os critérios de aceitabilidade para as soluções encontradas.

Este processo, ao mesmo tempo que conduz a um questionamento de uma imagem imaculada de Ciência e do seu carácter desinteressado, induz procedimentos de definição social da importância diferenciada atribuída aos dois tipos de Ciência e da racionalidade a elas associada que se caracterizam por uma grande ambiguidade. Se, por um lado, as práticas discursivas tendem a reconhecer às Ciências Aplicadas e à racionalidade instrumental uma importância social acrescida enquanto instâncias de fundamentação dos artefactos tecnológicos imprescindíveis ao desenvolvimento económico, por outro, os espaços sociais institucionalizados para a distribuição dos saberes científicos (os Sistemas Educativos) parecem valorizar socialmente as Ciências Puras, encaradas como importantes instrumentos ao desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Embora correndo o risco de sermos acusados de maniqueístas, não será desprovido de sentido admitir-se que esta ambiguidade desempenha um importante função de ocultação social. Por um lado, ao fundamentar a tecnologia, já não no tecido social mas no campo científico, ela contribui para ocultar o papel da tecnologia na produção de significações sociais. Por outro, ela tende a ocultar o facto dos novos mecanismos escolares de selecção resultantes da substituição do Latim pela educação científica pura serem também socialmente discriminatórios por se apoiarem numa valorização arbitrária de estilos cognitivos e tipos de saberes. Para além de contribuir para a legitimação simbólica da crescente importância ideológica do mundo industrial no campo educativo, o aprofundamento desta dissociação contribui também para a «naturalização» de dualismos educativos, fundamentando-os na «natureza epistemológica» dos saberes e já não na sua função social.

O aprofundamento da dissociação entre Ciências Puras e Ciências Aplicadas confere, assim, uma legitimidade acrescida ao aprofundamento da dissociação entre uma formação tecnológica que se confunde com formação profissional e uma formação científica vocacionada para o prosseguimento de estudos. Na primeira privilegiar-se-á uma cultura científica encarada como acumulação das informações necessárias à fundamentação das tecnologias específicas a que se

adicionará uma formação sócio-cultural promotora de uma cultura do trabalho e da empresa, ou melhor, do culto do trabalho e da empresa. Na segunda, promover-se-á uma imagem idealizada da Ciência enaltecendo a sua pureza e potencialidades autogeradoras, definindo-a como descoberta e conquista contínua do homem pensante sobre a natureza irracional e como fundamento inquestionável de uma moral tecnológica desenraizada da história e intrinsecamente engenhosa; promover-se-á a tecnociência como essência de uma nova ética e estética social.

Mas, o aprofundamento da dissociação entre o puro e o aplicado no campo científico e nas instâncias de distribuição dos seus produtos conhecimentos constitui apenas uma das evoluções possíveis da crise da racionalidade cognitiva. O verdadeiro totalitarismo que a racionalidade instrumental tem exercido na definição desta evolução tem impedido de vislumbrar que a Ciência que hoje se constrói, para além de possibilitar a produção de alguns artefactos tecnológicos, é também uma ciência da crítica da tecnologização socialmente incontrolada; é uma Ciência prudente que se reconhece na sua historicidade e que ao reconhecer os limites da sua racionalidade reconhece as potencialidades de outras racionalidades; é, em suma, também uma ecociência construída na acção comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objecto.

É esta dimensão crítica da Ciência que urge revalorizar no campo educativo. O que é urgente, «não é constituir a ciência, real ou idealizada, em fundamento de uma moral, mas sim transmitir uma atitude crítica em relação à ciência e aos seus usos, atitude que decorre da própria ciência ou do conhecimento das utilizações sociais que dela se fazem» (Collège de France, Bourdieu, 1987: 105).

Reconhecendo, como realça Habermas, que os «sistemas científicos que produzem apenas técnica (...) são incapazes de orientar a acção», esta educação científica e tecnológica deverá assumir que as relações entre a Ciência, a Técnica e a Acção Social constituem uma das dimensões estruturadoras do seu desenvolvimento. Entendida como «possibilidade que torna a Ciência antropológica e como modo de pensar a ciência em termos de rede e não de torre de marfim, em termos de educação e não de facto estabelecido, em termos de incerteza e não de certeza», como realça Bruno Latour (1989), esta formação científica e tecnológica exige reestruturação curricular profunda. Ela deverá, em

primeiro lugar, fazer parte da formação geral de qualquer cidadão integrando-se em áreas curriculares onde quer a articulação quer o peso relativo dos diferentes saberes deverão ser repensadas. Em segundo lugar, ela deverá promover uma observação do trabalho científico que não é dirigida a partir do lugar da Ciência feita (informações científicas), mas a partir das suas lógicas estruturantes. Ao privilegiar as entradas temáticas ou problemáticas em detrimento das entradas disciplinares, ela deverá atribuir uma forte centralidade às reivindicações ou necessidades pós-materialistas: à ecologia, ao antinuclear, à reabilitação das tecnologias brandas, aos tempos livres, etc.

Trata-se, por isso, de uma educação científica e tecnológica construída no diálogo com as Humanidades e as Expressões e congruente com o aprofundamento de duas das outras tendências produzidas e responsáveis pela crise da Ciência Moderna: a tendência para o questionamento da visão cumulativa da Ciência que tem estruturado os currículos escolares e a tendência para o reconhecimento dos limites da hiperespecialização que anuncia uma nova hierarquização socio-epistemológica dos saberes científicos e das relações entre eles, construída já não em torno da sua relevância tecnológica, mas da sua pertinência para construção de uma vida decente.

Conclusões

A relativa centralidade do discurso e da lógica neoliberal na formulação de alternativas à crise dos Sistemas Educativos que se tinham expandido em articulação com o modelo fordista de desenvolvimento deriva em grande parte do facto de ele ter sido capaz de formular respostas consistentes a um conjunto de problemas sociais que ele próprio define como sendo de solução única. Pautando-se pela preocupação de devolver à sociedade civil um conjunto de mecanismos de gestão social até então assegurados pelo Estado Providência, este discurso e esta lógica têm conduzido ao abandono de preocupações relacionadas com o aprofundamento de uma lógica democrática em detrimento de uma «racionalidade económica» que tende a exercer um verdadeiro efeito de dominação quer na redefinição das relações do campo pedagógico com o tecido social, quer na transformação das relações laborais, quer ainda na for-

mulação de alternativas à crise da «racionalidade cognitiva» que atravessa o campo da produção científica. O aparecimento de um *management educativo* que se afirma como a única lógica susceptível de assegurar a democratização dos mecanismos de gestão das escolas e das suas relações com o contexto social, a importância crescente que se atribui aos discursos apelando para uma flexibilização do trabalho que é confundida com a flexibilização do emprego, bem como a reafirmação da legitimidade da «racionalidade instrumental» estruturar o campo da produção de saberes científicos (pré)ocupado com a gestão da crise do positivismo, constituem os sintomas mais importantes da dominação exercida por uma lógica neoliberal que procura ocultar as suas dimensões ideológicas através da exaltação da «ideologia do pragmatismo».

O aprofundamento das dimensões críticas da intervenção das Ciências Sociais e Humanas é, quanto a nós, imprescindível à reformulação dos problemas a que o «discurso neoliberal» procura dar solução e à formulação de um «discurso da utopia realizável», capaz de construir um quadro alternativo de inteligibilidade que não se confunda com aquele que se cristalizou e naturalizou com o «círculo virtuoso» do fordismo. Combinando o novo e o velho de uma forma original e encarando os constrangimentos resultantes da crise do fordismo como alavancas à superação desta crise e como oportunidades ao desenvolvimento de espaços de experimentação social, este «discurso» deverá, por um lado, participar na construção de modelos de profissionalidade docente que reabilitem o «militante pedagógico» capaz de desenvolver o sentido crítico da formação, por outro lado ele deverá aprofundar as tendências para a flexibilização ofensiva do trabalho que não se confundem com a flexibilização do emprego, mas anunciam antes a sociedade dos tempos livres em alternativa à sociedade do desemprego e, finalmente, ele deverá contribuir para uma «socialização» de práticas científicas que, ao reconhecerem a pertinência de uma «racionalidade comunicacional», reconhecem a legitimidade epistemológica de outras formas de saber e afirmam-se como críticas às dicotomias que têm legitimado o aparecimento do «dualismo tecnológico» que sustenta o dualismo educativo característico dos anos 80.

Correspondência: José Alberto Correia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua de Ceuta, 118, 6º, 4000 Porto

Bibliografia

- BEILLEROT, Jacky (s.d.), *A Sociedade Pedagógica*, Porto: Rés-Editora.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* (1993), *La Misère du Monde*. Paris: Seuil.
- BOYER, Robert (1987), *La Flexibilité du Travail en Europe*, Paris: Ed. La Découverte.
- BOHN, W. e SOETARD, M. (1988), «L'évolution de la pensée pédagogique allemand (RFA) depuis les années soixante», *Revue Française de Pédagogie*, nº 84.
- CARNEIRO, Roberto (1988), *Portugal: Os Próximos 20 Anos*, V Vol., *Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de Modernização*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAMBORDON, J.C. e PRÉVOT, J. (1972), «O ofício de criança», in Sérgio Grácio e Stephen Stoer (1983) (orgs) *Sociologia da Educação II*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CHARLOT, Bernard (1989), «1959-1989: Les mutations du discours éducatif», *Éducation Permanente*, 98.
- CORREIA, José; STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen (1993), «A Ideologia da Modernização e o Sistema Educativo», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12-13.
- COLLÈGE DE FRANCE/BOURDIEU, Pierre (1987), «Propostas para o Ensino do futuro», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5.
- DORAY, Pierre, DUBAR, Claude (1990), «Les mutations des années soixante em matière de formation postscolaire en France et au Québec», *Education Permanente*, nº 103.
- GORZ, André (1988), *Métamorphoses du Travail, Quête du Sens*, Paris: Ed. Galilé.
- GORZ, André (1991), *Capitalisme, Socialisme, Écologie*, (s.l.): Ed. Galilée.
- GRÁCIO, Rui (1981), «Perspectivas futuras», in: *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOUSSAYE, Jean (1992), *Les Valeurs à l'École, L'Éducation aux Temps de la Sécularisation*, Paris: PUF.
- LATOUR, Bruno (1989), «La Science est le Passé de la Recherche», *Pour*, 122, Paris: Har-
mattan.
- OFFE, Claus (1984), *La Sociedad del Trabajo: Problemas Estructurales y Perspectivas de Futuro*, Madrid: Alianza Universidad.
- ROSE, José (1984), *Em quête d'emploi: Formation, Chômage, Emploi*, Paris: Economica.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1988), «O social e o político na transição pós-moderna», *Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais*, nº 1.