
A ESCOLA NA TRANSIÇÃO PÓS-MODERNA

António M. Magalhães *

O propósito deste artigo é o de mapear os discursos sobre educação e ensino no contexto da condição dita pós-moderna. Recusando a definição desta como um ingénuo (re)começo da história onde todas as posições se (re)legitimassem com a mera oposição de vistosos «neo» às velhas designações, assume-se aqui a pós-modernidade, na esteira de Giddens, como radicalização das potencialidades da modernidade. Radicalização que ao produzir excessos e défices delimita a pós-modernidade como tarefa de correcção daqueles, nomeadamente em termos de educação e ensino, e sobretudo no contexto português onde é necessário ainda cumprir as melhores promessas da modernidade. Neste sentido serão analisadas as propostas neo-liberais que atribuem ao Mercado o papel de regulação em educação e ensino, as do neo-vocacionalismo, do neo-vocacionalismo progressista e a proposta de um mandato democrático para o sistema de ensino em Portugal.

1. Introdução

O propósito deste trabalho é o de mapear alguns discursos, os propalados pelas instâncias do poder político e por pessoas a ele ligadas, e alguns daqueles outros que se assumem criticamente em relação àqueles, no espaço delimitado pela condição pós-moderna das instituições e dos saberes. Assumida por quem a pensa de uma maneira que sugere que mais se trata de uma promessa de nova condição da vida e dos modos de a pensar do que de uma condição de facto, a pós-modernidade é referida por metáforas que denotam precisamente esse sentimento, «buraco negro», «zona de sombras», «ponto onde algo começa e algo acaba», «beco-sem-saída», «era do vazio», etc., tornando-se numa

* Escola Secundária do Cerco do Porto

espécie de terra-de-ninguém onde todos cabem e dizem caber. Conservadores, liberais, marxistas, ex-marxistas, populistas, burocratas, desiludidos ou em busca de legitimação para uma nova burocracia, porventura telemática, simples ou adornados de vistosos «neo» instalam-se aí, gozando das primícias dessa terra pretensamente nova.

Num primeiro momento de análise consagramos-nos à tentativa de traçar os fios condutores que permitam uma leitura menos caótica da pós-modernidade, assumindo-a, não como «ponto zero» de uma nova era, onde tudo pode ser redito e refeito como se algo de novo se tratasse, como o «fim da história» e da modernidade, mas, seguindo Giddens, como radicalização das propostas modernas (Giddens, 1992: 2). O termo pós-modernidade terá, pois, neste artigo, um sentido mais amplo do que aquele que Lyotard lhe forneceu, dado que o delimitou apenas como designando «o estado da cultura após as transformações que afectaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX» (Lyotard, 1989: 11). A condição pós-moderna será aqui assumida também no sentido em que essas transformações fazem estruturalmente corpo com aquelas que, por exemplo Giddens (*ibid.*), assinala como conseqüências da modernidade, ao nível das instituições e modos de vida.

Num segundo momento, pretende-se, com base nesta perspectiva, questionar que tipo de pós-modernidade podem assumir alguns discursos sobre educação e ensino e mostrar, por um lado, a falta de novidade e a ineficácia de muitos «neo» apostos a velhas designações em velar o peso do seu conteúdo e práticas históricas e, por outro, mostrar que talvez a forma de sair da modernidade seja colocar-se, na esteira de S. Santos, na pós-modernidade como espaço de gestão e correcção dos défices e excessos das actualizações daquela. Em termos de discursos sobre a educação e a escola tal linha de demarcação parece ser útil e re-operacionalizar, por assim dizer, o discurso e as práticas reformadoras com vista à implantação das promessas mais generosas da modernidade, as ligadas ao pilar da emancipação, para utilizar a terminologia de S. Santos, e que se encontram em grande parte por cumprir. É que perante o acervo das críticas ao sistema de educação, elaborado pelas ciências sociais, em geral, e pelas ciências da educação, em particular, um fatalismo como que se abateu sobre as pretensões mais generosas de educadores, reformadores, pedagogos, isto é, os sistemas escolares foram assumidos como uma espécie

de «caixa negra» cujo funcionamento era classista, selectivo e reprodutor de uma ordem social injusta. O paradigma emergente, quer em termos epistemológicos, quer em termos institucionais, pode, pois, também revitalizar a utopia ao mesmo tempo que a torna mais modesta: as revoluções são aquilo que as reformas forem. Neste sentido, serão analisadas as propostas do neo-vocacionalismo, do vocacionalismo progressista, de que fala Ball (Ball, 1990) referindo-se ao contexto britânico, e as propostas para um mandato democrático para a escola portuguesa.

Num terceiro momento, pretende-se mostrar que o novo paradigma do saber emergente, também ele é susceptível de ser lido enquanto radicalização do saber estruturado pelo paradigma moderno de ciência. Todavia, o cumprimento das suas melhores promessas, nomeadamente a «dupla ruptura» (Santos, 1987, 1989) no seu momento de sensocomunizar-se, traduzindo-se em auto-conhecimento e em sabedoria de vida desocultadores dos mecanismos alienantes da estrutura social, e porque o saber goza tão só de uma autonomia relativa, tem de ser coetâneo com a exploração das potencialidades emancipatórias das instituições das sociedades contemporâneas. O que é pleno de consequências para as propostas acerca do sistema de ensino.

O que quer também dizer que, enquanto instância de gestão dos défices e excessos da modernidade, a pós-modernidade não pode iludir, enquanto tal, a questão de ela se tornar alternativa à modernidade num contexto de possibilidades bem mais complexo do que aquele outro, moderno, «socialismo ou barbárie».

2. A pós-modernidade como possibilidade da modernidade

Até que ponto poderá uma época ter consciência de si própria? Quando uma determinada constelação mental se começa a interrogar sobre a sua essência, a sua legitimidade, de algum modo é porque se encontra já numa fase de dissolução, de decadência. A coruja de Minerva, diz-se, ergue-se apenas ao anoitecer.

A sociologia do conhecimento mostrou, por um lado, que não existem limbos epistemológicos e que todos os espaços mentais são social e ideologica-

mente marcados. Por outro lado, as arqueologias do saber, na sua variedade, assumiram, no seu labor desconstrucionista, a própria consciência crítica desse facto [ver, por exemplo, o debate sobre a relação ideologia-conhecimento científico que envolveu as posições althusserianas, nomeadamente os trabalhos de M. Castells (Castells e Ipola, 1973), ou, noutra perspectiva, a formulação de Foucault «para pensar o sistema, eu era já compelido por um sistema, que eu não conheço, e que recuará à medida que eu o descobrir...» (Foucault: 1966)]. Qual, pois, o máximo de consciência possível que uma época poderá ter de si?

Ao nível sociológico, o marxismo definiu esse nível de consciência de um modo crítico, a partir da problematização da instância da ideologia e da sua relação com o sistema de classes e de luta de classes, e esse foi um contributo incontornável para a tentativa de resposta a problemas deste teor. As hermenêuticas de tipo motivacional, na esteira sobretudo de Freud, reformularam as questões insistindo noutro factor «económico», o desejo, permitindo a elucidação de pontos de concatenação e de determinação entre o individual e o social que são aqueles trabalhados, por exemplo, por Reich e, de algum modo, por Lacan, assumindo também, com matizados, a perspectiva referida em primeiro lugar, e alicerçando a respectiva assunção crítica.

Não cabe aqui o aprofundamento da questão de que se fala sempre a partir de um *topos* específico que marca o discurso, o discurso crítico e o discurso crítico da crítica, etc., mas apenas sublinhar, por um lado, o carácter *tópico* do conhecimento, da sua discursividade, da sua legitimação e da sua própria crítica; por outro lado, sublinhar que a crítica à modernidade, não se coloca de imediato nem às suas propostas, no terreno da pós-modernidade, podendo, em alguns casos, tornarem-se avatares de posições simplesmente modernas, ou mesmo pré-modernas, radicalizando apenas o lado que mais excessivamente prosperou no interior da matriz moderna, como é o caso da quase divinização do mercado levada a cabo por alguns.

2.1. A definição da modernidade pelos modernos

A primeira definição da modernidade foi obra dos próprios modernos e escorou-se, com diz S.Santos em dois pilares, o da regulação e o da emancipação, eles próprios fundados, o primeiro, nos princípios do estado, do mercado

e da comunidade, o segundo, na racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, na racionalidade moral-prática da ética e do direito e na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência (Santos, 1991). O seu modo de articulação é unitário e a sua legitimação, enquanto narrativa (Lyotard, 1989), remete incessantemente de umas daquelas instâncias para outras.

Esta modernidade, assim delimitada pelos modernos, corresponde a uma fase optimista, de «boa consciência», quer dizer, de crença nas próprias potencialidades. A definição da modernidade era, digamos, o máximo de consciência possível que a burguesia europeia triunfante assumia na sua luta contra o Antigo Regime, fundado nas ordens sociais, na supremacia social da aristocracia e contra um discurso fundador cujo pilar essencial era Deus, a narrativa religiosa (Touraine, 1990). O que equivale a dizer que o endeusamento da Razão correspondia a uma mudança sistémica em que à centralidade imóvel da divindade se substituiu a fluidez racional da mercadoria, o valor de troca e o mercado, e a regulação pelo Estado. Hegel corresponderá talvez a esse máximo de consciência possível da modernidade, postulando a realização máxima do homem na sua identificação com o Estado e com a Razão. Como diz Touraine, «a Modernidade é a expressão historicista da «razão objectiva»» (Touraine, 1990: 1).

A relação entre racionalidade e modernidade é intrínseca, essencial. Max Weber em *A Ética Protestante* (Weber, 1930), sublinha-o ao procurar demonstrar que as estruturas das sociedades modernas se cristalizaram em torno de dois eixos organizatórios, a empresa capitalista e o Estado burocrático, isto é, dois vectores aglutinadores constituídos pela economia de mercado e a administração teleo-racional centrada no Estado. Mas diz Habermas que o quadro da modernidade ficaria porventura incompleto se se reduzisse a modernização à estruturação da vida e do mundo à teleo-racionalidade, esquecendo aquilo para que E. Durkheim e G.H. Mead chamaram a atenção, quer dizer, que a racionalidade investida na vida era também marcada por tradições que, por um lado, se esvaziaram, por outro, se universalizaram e generalizaram de tal forma que descontextualizaram as normas delas derivadas tornando a acção humana mais «livre», porque vinculada a normas, estéticas, éticas e políticas, abstractas (Habermas, 1984). O que também não foi sem consequências para os processos de socialização, dado que perante a racionalização ético-política e estética, a construção de identidades passa a girar em torno de um Ego abstracto,

senhor de um livre-arbítrio também abstracto, descontextualizado. Giddens sublinha o conteúdo desta descontextualização fundada na universalização-abstracção do espaço e do tempo sociais dos «lugares» e dos «tempos» das sociedades pré-modernas, distinguindo dois tipos de mecanismos deste processo nas instituições modernas: as «garantias simbólicas», como o dinheiro, por exemplo, e os «sistemas periciais», que se encontram na base da essência globalizante da sociedade moderna (Giddens, 1992: 17-22).

2.2. A definição pós-moderna da modernidade

A palavra «modernização» foi introduzida nos anos 50 com o sentido de *terminus* na literatura das ciências sociais, mas esta caracterização não parte já da «boa consciência» referida e cuja matriz estava ancorada, de algum modo, no ideário do Iluminismo. Enriquecido pelo labor das ciências sociais, o conceito vai ser preenchido com conteúdos referidos «à formação do capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão dos direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, (...) à secularização de valores e normas, etc.» (Habermas, 1990: 14). Esta formulação implica o corte da modernidade com o seu espaço sócio-cultural de origem, o Ocidente europeu, permite uma universalização desse modelo, porque abstracto, e a sua formulação em termos de «teoria da modernização».

Esta dupla implicação foi alvo de atenções, a partir dos anos 50, por parte das ciências sociais, que, assumindo a postura tópica atrás referida, puderam, dada a universalização do modelo, postular a sua crítica enquanto ela própria modelo. É esta a primeira ponte para a «pós-modernidade»: a afirmação – ligada à «má consciência» civilizacional do Ocidente cujo declínio mundial e decadência interna se evidenciam já na obra dos pensadores dos finais do século XIX – de que a modernidade atingiu o seu *terminus* no ponto em que os seus pressupostos se dissociaram das práticas sociais que permaneceram reguladas pelo Mercado e pelo Estado que, assim, hegemonzaram aqueles e estas.

Gehlen fala da cultura moderna como tendo atingido o seu ponto de cristalização, porque «todas as possibilidades nela contidas foram já desenvolvidas

nos seus componentes fundamentais. Descobriram-se e assimilaram-se igualmente todas as possibilidades contrárias e antíteses, de tal modo que agora se tornam cada vez mais improváveis quaisquer alterações das suas premissas» (Gehlen, 1963: 321). Tudo se passa como se a «má consciência» e a «suspeição» em relação ao modelo moderno se tivesse alcandorado ao seu próprio máximo de consciência possível.

Contudo, a hipótese de que partimos é a de que pós-modernidade não deve ser assumida como o «Fim da História», mas como a consciência crítica da assunção da dissociação da modernidade e da racionalidade, isto é, como diz Habermas, «desfeitas as conexões internas entre o conceito de modernidade e a auto-compreensão da modernidade adquirida dentro do horizonte da Razão ocidental, torna-se então possível relativizar os processos de modernização no seu curso, por assim dizer, automático, adoptando a posição de um observador pós-moderno» (*ibid.*: 15).

Neste ponto, a constelação moderna afasta-se para dar lugar à constelação pós-moderna, traduzindo-se tal no reconhecimento da instauração de um conjunto amplo de transformações económicas, sociais, institucionais, políticas e epistemológicas, incontornáveis.

O termo «pós-modernidade» foi popularizado pela obra de J.-F. Lyotard, *La Condition Postmoderne*, publicada em 1979, e assentou arraiais no vocabulário contemporâneo através de trabalhos que, na sua esteira, surgiram, de J. Habermas, R. Rorty, G. Vattimo, para citar apenas estes. Não sendo do âmbito deste trabalho uma discussão exaustiva desta questão, gostaríamos contudo de sublinhar que *colocar-se neste espaço definido pela desarticulação da modernidade e da racionalidade, não é colocar-se num espaço comum*. Conservadores, liberais, socialistas, anarquistas encontram-se aí, veiculando propostas de que os vetustos «neo» com que se adornam, não conseguem nem velar a velhice nem afastar não menos antigas suspeitas.

Giddens diz que para analisar a situação actual não basta a mera invenção de novos termos e que «longe de entrarmos numa época de pós-modernidade, estamos, antes, a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se mostram mais radicalizadas e universalizadas do que antes» (Giddens, 1992: 2). Uma linha de demarcação interessante que talvez nos permita alguma orientação nesta terra-de-ninguém em que a condição pós-moderna se tornou,

poderá ser aquela que se traça entre a afirmação de que as virtualidades da modernidade, das suas promessas, estão esgotadas, cristalizadas, no dizer de Gehlen, e aquela outra de que as «possibilidades (da modernidade) são infinitas» (Santos, 1991: 23-24) e que o gerir do excesso e do défice do seu cumprimento constitui o essencial da condição pós-moderna.

A questão teórica importante parece ser aquela que deriva da análise, e das suas consequências, que se faz da desarticulação entre modernidade e racionalidade. S. Santos parece tocar o essencial ao mostrar que essa desarticulação foi produto do privilegiar da «hiper-cientifização do pilar da emancipação (que) desequilibrou as relações de vinculação recíproca entre este e o pilar da regulação» (*ibid.*, 1991: 24), fazendo com que, estruturalmente, o princípio do mercado esvaziasse o princípio da comunidade e colonizasse o do estado. «A concentração da regulação no princípio do mercado, decorrente da concentração da emancipação na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e isomórfica com ela, reduziu ao máximo o trânsito praxístico entre a regulação e a emancipação e, de facto, neutralizou as tensões entre elas inscritas no paradigma para assegurar o seu incessante e multímmodo desenvolvimento» (Santos, 1991: 24).

Assim, é necessário penetrar nestas concentrações e reduções para compreender a desarticulação entre racionalidade e modernidade e apurar o que, na verdade, se desarticulou, o que se concentrou e o que é que se reduziu. O postular a partir da constatação, sem mais, daquela desarticulação, o «Fim da História», um *terminus* de um modelo que se cristalizou na impossibilidade das suas possibilidades, poderá ser a legitimação teórica para todos aqueles que, travestidos com os ditos «neo», procuram fundar processos tão-só modernos explorando, em muitos casos, as possibilidades mais gastas da modernidade, assumindo a figura daqueles a que S. Santos chama os «estudantes do pós-modernismo reaccionário» (Santos, 1988: 43). A análise mais subtil dos seus pilares e pressupostos poderá talvez redimensionar alguma esperança neste tempo que ainda não começou, mas que já começamos a viver.

A constatação do facto de as grandes narrativas terem perdido o seu poder fundacional, de a História se ter dilacerado numa miríade de histórias sem *telos*, de o Ocidente ter deixado de ser o Nós, o Homem, o centro e o nó do Futuro, não corresponde, assim, ao fim da história da modernidade, mas à consciência

de que aconteceram transformações de grande monta no âmbito do modelo moderno. É isso que leva Giddens a rejeitar os termos *pós-modernismo* – que expressaria a consciência das transformações no âmbito da modernidade, mas impediria «uma compreensão exacta da sua natureza e implicações» (Giddens, *ibid.*: 39) – e *pós-modernidade*, dado que «não avançamos para além da modernidade, mas estamos a viver uma fase da sua radicalização» (Giddens, *ibid.*: 30).

A pretensão deste trabalho é questionar, a partir desta reflexão sobre a pós-modernidade 1) algumas propostas que em seu nome se vêm adiantando no campo das políticas educativas e da análise dos sistemas de ensino, por um lado, e, por outro, 2) reflectir sobre o modo como o paradigma emergente do saber e da organização dos saberes vem sendo assumido naquelas propostas. A resultante destes dois vectores de análise é o *saber se a educação e o ensino ainda são apostas que a si mesmas se justificam no âmbito das promessas da modernidade por cumprir e se serão essas no contexto da sociedade portuguesa as apostas verdadeiramente pós-modernas.*

3. Os discursos acerca da educação e do ensino e a pós-modernidade

3.1. «Mais da mesma coisa» ou a solução pelo princípio de regulação da economia

No mero perpassar dos discursos produzidos sobre educação e ensino a partir dos anos 80, é-se sensível a uma alteração qualitativa no seu teor. No que se refere ao contexto português, os textos produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo publicados em finais dos anos 80 ou os mais recentes inseridos em *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* (Ministério da Educação-GETAP, 1991) são, nesse sentido, paradigmáticos, pois ecoam e estão em sintonia com as importantes mudanças operadas no modo de produção, no Estado e na sociedade capitalista, em geral, e no âmbito português, em particular. Seria interessante procurar e precisar os conceitos-chave em torno dos quais esses discursos giram e mostrar que, por mais contrastantes que possam ser as versões de educação, esses conceitos e a sua articulação são

tentames de respostas às incontornáveis alterações e transformações do capitalismo hodierno.

A teorização dos pós-fordismo pretende dar conta da radicalização acontecida nas instituições e modos de produção modernos que se traduziram em transformações na produção e no consumo e no modo como tais alterações se explicitaram nas formas de viver e de pensar a vida em sociedade. A nós importa sobretudo como é que o sentimento de «crise» das instituições modernas se reflecte na educação e nos discursos a seu propósito. O fio de argumentação que gostaríamos de retomar é que se a pós-modernidade se traduz numa espécie de caos de propostas que é possível organizar em torno dos eixos traçados pelos défices e excessos promovidos e radicalizados pela modernidade, as teorias do pós-fordismo são o seu dimensionamento ao nível do próprio capitalismo e do estado capitalista em crise de si próprios.

Quer dizer, a crise da regulação fordista corresponde ao convergir de transformações nos princípios do mercado, da comunidade e do Estado e nas racionalidades ético-política, estético-expressiva e científico-tecnológica, numa «desregulação global da vida económica, social e política» (Santos, 1988: 34). Tudo se passa como se nem a comunidade, nem o estado, nem o mercado fossem capazes de, por si só, garantirem o processo de regulação social. Assim, os discursos, nomeadamente os discursos sobre educação, veiculam essa necessidade intrínseca de re-regulação, mas fazem-no adoptando, o mais das vezes, as possibilidades mais cansadas e radicalizadas da modernidade.

Assim, e procurando ler neste sentido as propostas de educação em contexto pós-fordista, a insistência em conceitos como *flexibilidade*, *motivação*, *regras do mercado* e *gestão*, como mostrou S. Ball na análise de discursos homólogos no contexto inglês, acaba por fundamentar, com maior ou menor clareza, uma subordinação dos processos de escolarização «aos princípios que providenciam organização e controle social no interior da economia» (Ball, 1990: 124). A economia, através da ênfase na produção e no mercado, desempenha, então, enquanto modo de regulação, a instância base de correspondência, isto é, aquela que enformaria os processos de educação e ensino ao nível do *currículo*, pedagogia, avaliação e gestão e do delinear do perfil terminal dos alunos.

Este modo de regulação, que Ball (*ibid.*: 125) sugere que se chame pós-fordista, e a sua insistência na flexibilidade, nas aptidões, nas atitudes, tem a sua

correspondência no discurso dominante sobre a educação em Portugal, não cuidando, em grande parte dos casos, a especificidade da situação do nosso país enquanto ocupando a semiperiferia do sistema mundial. A título de exemplo, cite-se um documento elaborado em 1987, resultante de um projecto encomendado pelo Ministro da Educação, à data J. Deus Pinheiro, ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, intitulado *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*: «Procurámos assim definir um «perfil cultural» que não é o *mínimo* exigível a qualquer jovem à saída do ensino secundário, mas sim, aquilo que *basicamente* seria desejável que todos os jovens possuíssem para poderem participar de um modo fecundo, eficaz e compensador, na vida da sociedade a que pertencem. Entre a hipótese de um perfil único, que teria sempre o defeito da excessiva rigidez, e a hipótese de uma multiplicidade de perfis, que não se afigurava logicamente limitável, optamos pela ideia de um «perfil cultural» (...) que se caracterizava por uma deliberada *elasticidade* e *ductibilidade*. (...) A fórmula que propomos é aquela que julgamos poder desenvolver um elenco de diferenças pessoal e socialmente enriquecedoras.» (Ministério da Educação, 1988: 12). Ou ainda este de J. Augusto Seabra, a propósito da implementação do ensino tecnológico e profissional em Portugal: «Este projecto consiste, por um lado, na luta pelo Ensino Técnico e Profissional e por outro na modernização através da Reforma educativa, quer das estruturas, quer dos conteúdos programáticos, quer da formação dos docentes. Docentes que terão a seu cargo o grande objectivo de dar uma formação técnica e profissional de qualidade, com respeito pelos valores humanísticos e pela realização da personalidade de cada jovem que vai ter um futuro profissional na sua vida activa, num período que vai ser decisivo para o nosso país» (Seabra, 1991: 182).

Esboça-se, de facto muito mais que em filigrana, um mandato para a reconstrução da lógica da acumulação capitalista para a educação e a ideologia da modernização, presentes na proposta de um estreitamento explícito entre o sistema produtivo e o sistema educativo que tem sido analisado e criticado em trabalhos como os de S. Stoer, A. Stoleroff e J. A. Correia¹.

¹ Quer em trabalhos conjuntos como «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação» (1990) e a «Ideologia da Modernização no Sistema Educativo

O que estes textos sugerem é precisamente o facto de em nome de um pós-fordismo das sociedades do centro, o mandato remetido ao sistema de ensino português, longe de ser factor de desenvolvimento no sentido de uma sociedade pós-industrial, pós-moderna, portanto, será mais factor de desenvolvimento de uma sociedade neo-fordista onde os défices mais evidentes da modernidade e os seus excessos menos generosos serão talvez mais incrementados do que resolvidos na sua radicalização.

O mandato assim estruturado, efectivamente, recobre as áreas dos perfis terminais onde as aptidões, o conhecimento e as atitudes a construir pelo sistema de ensino são aqueles que o trabalhador pós-fordista deverá possuir. O *currículo*, a pedagogia, a avaliação e a gestão são, de algum modo, correspondências e internalização no subsistema de ensino não só do vocabulário técnico-gestorário do *management*, mas também da estrutura organizacional das empresas, traduzindo-se, como dizia R. Carneiro, numa «empresariação da escola e a escolarização da empresa» (Carneiro, 1988: 18). Tudo isto como se todo um considerável acervo de trabalhos levados a cabo no âmbito das ciências sociais e humanas e nas ciências da educação não tivessem já sublinhado criticamente os engodos que as teorias da modernização encerram, relevando a não correspondência entre igualdade de oportunidades e igualdade de oportunidades ao sucesso e o carácter socialmente discriminatório dos processos envolvidos.

O motivo porque tal mandato se coloca no dito ponto menos generoso da pós-modernidade e na sua possibilidade mais gasta, é que faz repousar todas as potencialidades do sistema de ensino na sua articulação com o mundo da produção e com o mercado. Ou seja: «mais da mesma coisa», em lugar de uma solução diferente. É o que acima se pretendia ao dizer quando se adiantava que não basta ter consciência das transformações pós-modernas para nos situarmos de imediato na pós-modernidade. Mesmo que, em nome desta, nos coloquemos nessa terra-de-ninguém, o que há é que assumir as possibilidades e aquilo que é *desejável*, como diz S. Santos a propósito do seu primeiro guião

em Portugal» (1993), só de S. Stoer e A. Stoleroff, como «Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal» (1989), e bem patente, por exemplo, no texto, e na polémica que despertou, de J. A. Correia «Escola, Novas Tecnologias e Mercado de Trabalho em Portugal» (1990), e «Fundamento da Hipótese» (1991), para citar apenas estes.

para orientação no paradigma emergente (Santos, 1988: 42), e não só aquilo que, sendo possível, é *indesejável*.

«Mais da mesma coisa» para a solução de um impasse, significa insistir em soluções ditadas circularmente pelo sistema cuja crise se pretende resolver. Quer dizer, a consciência da desregulação dos processos sociais, económicos e políticos tem remetido, em termos de discursos dominantes, para a insistência em vias de solução que são elas próprias a raiz do problema. É que se, como se viu, o que caracteriza a crise da modernidade é a concentração do seu pilar de regulação – e este hegemonizado pelo princípio do mercado – sobre o da emancipação – e este hegemonizado pela racionalidade científico tecnológica – pretender assumir a pós-modernidade a partir de uma contração nos processos sistémicos que precisamente radicalizaram os excessos e os défices da modernidade é, em princípio, optar pela solução «mais da mesma coisa».

O interessante é que a legitimação dessa «solução» acontece dentro de um círculo de argumentação que se fecha tautologicamente dentro de uma racionalidade que actua teoricamente como se ela própria tivesse saído incólume da sua dissociação com a modernidade, como se a «liberdade», «igualdade» e a «fraternidade», promessas da modernidade, não possuíssem hoje a espessura crítica que a própria modernidade lhes forneceu.

O artigo de M.Patrício, «Um Projecto de Revolução Educativa» (1983) é, neste aspecto, interessante, pois faz repousar as esperanças e um mandato para o sistema educativo no princípio do mercado quase tal como este foi concebido nos tempos da acumulação primitiva de capital: o Mercado, como Deus noutra época, funcionando, como princípio regulador, como Providência. Com a pretensão de restituir a uma vaga «sociedade civil», como se de uma só «coisa» se tratasse, o sistema educativo, retirando-o das mãos da Igreja, do Estado e dos «técnico-mandarins», remete-se a sua acção para esse corpo-pleno a que poderíamos chamar o Mercado-Providência.

Patrício sugere, paradigmaticamente, «um projecto radical de liberalização da educação», isto é, a remissão da educação, da sua eficácia e da sua gestão para a lei da oferta e da procura: «Que cada um aprenda o que quiser, onde, como e com quem quiser. Que se abram inúmeras escolas como se abrem lojas e supermercados: que tenha cada uma a frequência e o destino que merecer» (*ibid.*). Importa sobretudo sublinhar o carácter modelar desta proposta, pois os

mesmos conteúdos discursivos poderiam ser recenseados em Chubb e Moe a propósito, nomeadamente, da exclusão dos burocratas das instâncias decisórias do sistema educativo: «Um mundo de escolas autónomas será um mundo de escolas sem burocratas educacionais» (Chubb e Moe, 1990: 28). A questão é que esvaziar de sentido crítico as fórmulas modernas de mercado, sociedade civil, Estado, liberdade, indivíduo, etc., é um trâmite teórico-ideológico que não consegue velar as críticas a que essas mesmas fórmulas foram sendo sujeitas, pois nem a pós-modernidade se pode caracterizar por um corte ingénuo com a modernidade nem é possível repor o liberalismo fundando essa reposição na negação do seu nome («Não é uma defesa do liberalismo, diz Patrício, é uma defesa da liberdade» – *ibid.*). Não nos é dada contemporaneamente a ingenuidade, se é verdade que a coruja de Minerva se ergue ao anoitecer, a noite é sempre noite de um dia de que urge fazer um balanço.

3.2. As propostas do progressivismo vocacionalista

Mas, parafraseando um célebre dramaturgo, há mais coisas na textura das transformações a que assistimos do que as nossas vãs tentativas para as compreender e explicar podem alcançar. Ball chama a atenção para o facto, algo perverso, de ao coro reformista que defende uma articulação explícita entre a escola e o mundo da produção se agregarem algumas vezes progressistas na defesa de alguns aspectos do neo-vocacionalismo – designação proposta para dar conta desta perspectiva – assumindo a crítica aos *curricula* e aos modelos pedagógicos desligados do «mundo real». «O argumento aqui é que o potencial ou efeito de algumas formas de vocacionalismo é progressivo, por vezes apesar da intenção dos seus proponentes» (Ball, 1990: 102). Stoer, por seu turno, assinala que o «progressivismo vocacional identificado por Ball no ‘novo vocacionalismo’ em Inglaterra também se tem manifestado no processo de reforma em Portugal, sendo precisamente «nos dois projectos de política educativa que (...) identificámos com a ‘crise da escola oficial’ – as escolas profissionais e o novo modelo de gestão das escolas – onde mais se tem evidenciado» (Stoer, 1993: 24). Contudo, em termos de matriz teórica e consequências reais nada se altera, nem na essência da proposta, nem na sua «ingenuidade» da articulação progressivista escola/indústria.

Mesmo os efeitos democráticos e inovadores que possam surgir acabam porventura mais por desocultar o processo que se visa instaurar do que o sedimentar, «principalmente no domínio de intervenção das escolas profissionais, começam a desenhar-se projectos ligados ao movimento cooperativo e às autarquias locais que sendo susceptíveis de encontrar apoio activo junto de alguns responsáveis pela dinamização deste domínio podem conduzir à institucionalização de processos inovadores difíceis de controlar pelo poder central» (Correia, Stoleroff, Stoer, 1993: 26). Assim, e porque nos é dado viver num tempo em que a candidez dos propósitos dificilmente escusa o teor dos resultados, as soluções subtis, aquelas que aproveitando tacticamente uma saída da crise do sistema educativo, e do sistema em geral, visam servir um fim estratégico outro, obnubilam um ponto fundamental: a adesão da forma ao conteúdo. Fazer uma coisa da mesma forma equivale, numa lógica sociológica, a frequentemente fazer a mesma coisa, não se podendo distinguir, nem no plano tático nem estratégico o processo e o resultado (Santos, 1990: 98). Por outro lado, e mais especificamente, ilude-se a peculiar situação semi-periférica do sistema social e do estado portugueses, como o demonstraram os trabalhos atrás referidos.

A nós o que importa afirmar é que as soluções questionadas neste ponto para o sentimento de «beco sem saída» apenas funcionalizam os termos e acabam por legitimar o «beco» e idealizar a «saída», soluções subtis, mas também «mais da mesma coisa».

Contudo, se se pretende assumir os contributos críticos que as ciências sociais, em geral, e as da educação, em particular, forneceram para a análise da relação escola / democracia, enquanto promessa da modernidade, e assumir um mandato democrático para a escola, não se pode estabelecer que, como diz S. Silva, o projecto «é inteiramente fundamentável e legítimável» por essas mesmas posturas críticas (Silva, 1993: 1).

3.3. As propostas para um mandato democrático para o sistema de ensino

Reflectindo sobre os conceitos de revolução e reforma S.Santos afirma que as mutações revolucionárias serão «o que tiverem sido as reformas que a foram

constituindo» (Santos, *ibid.*: 99). Tal parece ser importante de ter em conta em relação ao nosso propósito de mapear os itinerários das soluções pós-modernas para a educação e o ensino.

Efectivamente, o contributo crítico das ciências da educação, nomeadamente da sociologia da educação, na desmontagem dos pressupostos modernos «mais instrução = mais desenvolvimento», «investimento na educação = crescimento económico» e «insucesso escolar = causas psicológicas», levou a que as propostas de saída democrática para a crise dos sistemas de ensino ficassem no âmbito de revoluções estruturais. «Nestes termos, a abordagem sociológica constitui um poderoso meio de desmontagem da justificação doutrinária da expansão dos sistemas educativos contemporâneos, mostrando que essa expansão não garantia, ao contrário do que sustentava aquela justificação, mais igualdade de oportunidades entre cidadãos e que o princípio da igualdade de todas as crianças face à escola era meramente formal» (Silva, *ibid.*: 2).

O que acontecia é que colocando a questão crítica na própria estrutura reprodutora de uma ordem social injusta, só o processo revolucionário poderia constituir saída. Todavia, outras perspectivas foram surgindo tratando o subsistema educativo não, como diz o sociólogo citado, como uma «caixa negra», como um espaço social indeferenciado, mas como contextos distintos a apreciar na sua diferença e potencialidades diferenciáveis e, nesse sentido, também exploráveis nas suas possibilidades democráticas (*ibid.*: 2). Foram então centro de atenção as práticas pedagógicas, no que estas envolvem em termos de relações interpessoais, organização do espaço, currícula e as práticas de relação entre a escola e as comunidades em que se encontram inseridas, com o que isso implica no concernente à relação interpessoal professor-aluno, escola-família, etc.

Esta inflexão, porventura produzida por uma inflação do pensamento utópico a que o final do nosso século assiste, produziu também um olhar, ainda que mais modesto, diferente sobre os processos de mudança social permitindo a descoberta das potencialidades revolucionárias das reformas, a que no primeiro parágrafo deste ponto se alude. O mandato democrático para o ensino não poderá deixar de ter em conta esta «dimensão emancipativa das práticas educativas, a associação entre qualificação dos recursos humanos e desenvolvimento económico, ou a orientação da política educativa no sentido da redução de desigualdades entre indivíduos e grupos sociais» (*ibid.*: 3).

Não se trata da difusão absoluta da utopia, mas da sua operacionalização na exploração reformista das potencialidades democráticas dos diferentes contextos. Exploração que não é nem científica nem teleológica. «Não há meio 'científico' de prever para onde vamos, pelo que a utopia é constitutiva de qualquer pensamento de transformação social. Para o ser autenticamente, a utopia tem de assentar numa análise cuidada e realista das condições presentes» (Santos, 1990: 86).

É neste jogo delicado, tático-estratégico, entre forma e conteúdos, entre resultados e processos que as virtualidades democráticas que a escola encerra, enquanto cumprimento das promessas da modernidade, podem ser actualizadas.

Há, porém, um aspecto fundamental a ter em conta, «o da análise cuidada e realista das condições presentes». É que se há questões globais que com propriedade podem ser tratadas para a generalidade dos sistemas de ensino, o potencial reformador deve ter em conta um factor intrínseco à própria mudança social e outro inerente ao conteúdo substantivo da mudança que se pretende instituir.

S. Silva (1994) insiste, neste sentido, relativamente ao conteúdo intrínseco da mudança, – que ele refere como dimensões dos processos sociais ligadas à natureza dinâmica desses processos e à sua dimensão diacrónica – em que «não há sociedades meramente estáticas, nem equilíbrios perfeitos, nem inércias absolutas: não há histórias imóveis» (*ibid.*: 106). Distingue, depois, processos de mudança social como aqueles que têm lugar mediante «transformações, de maior ou menor amplitude, nas estruturas e práticas sociais» e aqueles outros produto da «acção intencional de actores, animados por certos projectos e programas de alteração deliberada de certos ou todos os aspectos das estruturas e práticas sociais» (*ibid.*: 105).

É na articulação destas duas dimensões que faz sentido a advertência de S. Santos para se ter em conta nos projectos de mudança social «a análise cuidada e realista das condições presentes». É esta articulação que torna possível continuar a utopia e o programa de cumprimento das promessas da modernidade, isto é, a operacionalização do privilegiar do pilar da emancipação sobre o da regulação: traço promissor da pós-modernidade.

É não já no plano abstracto de uma luta de classes universal que a utopia se resolve, mas em discretos, lentos e ateleológicos processos e de um modo

sempre localizado – algo paradoxalmente num mundo que se globalizou – que se constroem as melhores promessas da modernidade e da pós-modernidade.

Assim, um mandato democrático para a escola portuguesa terá de ter em conta a situação semi-periférica da sociedade portuguesa de modo a que as propostas assumam o potencial tático-estratégico de reformas democráticas. S. Stoer e H. Araújo, num estudo de caso na escola C+S de Viatodos interpelam precisamente a escola como potencialmente democrática interrogando-se se «em Portugal, os grupos subordinados sabem aproveitar (têm o que é necessário para aproveitar) o sistema educativo para alargar os seus direitos sociais básicos? Como pensam os professores esta questão? Será que reagem, pura e simplesmente, de forma corporativista, interpretando os direitos sociais e humanos básicos como uma ameaça à sua perícia, ou será que defendem uma igualdade de oportunidades de sucesso que se manifesta na construção que fazem do espaço educativo?» (Stoer, Araújo, 1992: 19).

Neste caso, a articulação reformista, para assim nos exprimirmos, com a especificidade das condições presentes é feita através do assumir criticamente das características da escola oficial portuguesa dependente do Estado e das peculiaridades deste. O interessante é que a conclusão genérica adiantada por Stoer em trabalho posterior (Stoer, 1993), ao pretender definir os «contornos de um mandato renovado para a Escola Democrática em Portugal» é a de que «em Portugal, a escola democrática passaria ainda pela construção da Escola Meritocrática» (*ibid.*: 30). De acordo com o que nesta secção se sugeriu, há o assumir das instituições do sistema educativo enquanto todo, é certo, mas todo constituído por processos e relações diversificadas – e dada a especificidade da situação estrutural e conjuntural – em articulação com o investimento democrático nas potencialidades democráticas desses sistemas, processos e relações enquanto via de possibilidade de realização para as promessas da modernidade.

4. As promessas da modernidade, o mandato democrático para a Escola e o paradigma do saber emergente como pós-modernidade

O que é que faz com que uma época deixe de pensar de um certo modo e comece a pensar de outro e noutra coisa? Interroga-se M.Foucault em *As*

Palavras e as Coisas (1971). Todavia, não adianta uma resposta justificando que talvez seja necessário esperar que a arqueologia do pensamento esteja mais segura de si, que esta metodologia tenha delimitado e definido os sistemas e as suas conexões internas, limitando-se, por ora, a constatar, na ordem empírica, as descontinuidades (*ibid.*: 75-76). Toda a primeira secção deste trabalho girou em redor da questão do sentimento de descontinuidade com que se depara o pensamento contemporâneo ao pensar-se a si próprio enquanto discurso e enquanto discurso que remete para a relação com as coisas, as pessoas e as suas correlações.

Não é o labor hermenêutico de procura da solução de continuidade entre o moderno e o pós-moderno que nos irá agora ocupar, mas o penetrar para além da constatação, na ordem empírica, se se quiser, das descontinuidades que a condição pós-moderna nos oferece. Na segunda secção, tratou-se de construir um roteiro de orientação que, em termos de propostas para o sistema educativo, não nos colocasse numa simultaneamente ingénuo e suspeita situação de *ex-nihilo*, assumindo perante os sinais-promessas da pós-modernidade, em termos de ensino, uma perspectiva que pretendeu ser semelhante àquela que Sousa Santos recomenda para a análise crítica das perspectivas epistemológicas da ciência moderna: a dupla hermenêutica da suspeição e da recuperação (Santos, 1989).

A constatação da emergência de descontinuidades no pensar da racionalidade enquanto crise da sua própria legitimação, a pluralização e relativização das culturas, em detrimento da Cultura, a emergência de novas formas de controlo social que de um modo unitário, mas paradoxal, articulam maior permissividade e mais controlo autoritário, a diluição da História em múltiplas e legítimas histórias, a emergência de formas radicais de personalismo e o questionar do ideal de progresso (Lipovetsky, 1988, 1989), acontece na ordem empírica, quer dizer, em si mesma vale o valor da constatação da descontinuidade. Não vale epistemologicamente, porque a constatação não fundamenta, nem hermenêuticamente, porque não dá nem procura sentido.

Nesta terceira secção, o intuito é o de assumir as características do saber emergente no paradigma pós-moderno e procurar também nele possibilidades de cumprimento das promessas da modernidade em termos de sistema educativo. Neste ponto da análise não se pretende afirmar, à maneira idealista, que

são as ideias que alteram a realidade material, mas antes que o saber, nomeadamente tal como este nos foi, digamos assim, entregue pela modernidade, também enforma e conforma a realidade, sobretudo a realidade social, e como essa perspectiva faz corpo estrutural com as propostas acima focadas como de uma pós-modernidade ora algo restrita, ora mais ampla, enquanto exploração do possível emancipatório da modernidade.

Assim, como se viu, esta conformou um espaço económico, social e político caracterizado pela hegemonia do princípio do mercado e do Estado, e este colonizado por aquele. A modernidade articulou estruturalmente uma hiper-cientificação do pilar da emancipação, colocando na ciência e na técnica por esta disponibilizada o grosso das suas energias emancipatórias, ao mesmo tempo que interiorizou uma relação privilegiada com o princípio do mercado. «De um lado, o mercado, do outro a ciência, e ambos do mesmo lado da mesma racionalidade cognitivo-instrumental. E de tal modo que, em vez de se falar de ciência e de mercado, talvez fosse mais correcto falar de mercado-ciência» (Santos, 1991: 24).

Por seu turno, diz Lyotard: «O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos, para ser trocado. Ele deixa de ser, para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu 'valor de uso'. Sabe-se que ele se tornou nos últimos decénios, a principal força de produção, o que já modificou notavelmente a composição das populações activas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal pólo de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento» (*ibid.*: 18-19).

A questão que se põe, em termos de consequências para os sistemas educativos em contexto pós-moderno, é a de como gerir um saber que assumiu tais características de mercadoria e de factor inelutável para as capacidades produtivas dos estados-nações. Por outro lado, a partir da consciência de que um novo paradigma de saber se encontra a emergir, é importante a atenção a prestar às potencialidades emancipatórias que esse saber possa proporcionar e como as gerir.

A reflexão, a partir desta dupla perspectiva, assume o carácter incontornável das consequências sociais de um saber assim constituído, explorando as suas possibilidades mais democráticas, ao mesmo tempo que se encontra aten-

ta às virtualidades emancipatórias a relevar no paradigma em fase constituinte. De nada serve negar a realidade de o saber tecnológico-informacional ser uma aposta maior dos estados na sua competição pelo poder, campo privilegiado para as «estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas» (Lyotard, *ibid.*: 20), trata-se antes de procurar explicitamente e explorar o capital emancipatório que este novo campo pode proporcionar, sem descurar a crítica estrutural.

Veja-se, e reassumindo o argumento, o conjunto das críticas de Stoleroff e Stoer à introdução das novas tecnologias no sistema de ensino português. Ao mesmo tempo que sublinham e denunciam no «novo instrumentalismo ou um 'novo' economismo na tutela do vocacionalismo» a presença da «ideia de um 'novo' estado face à relação entre sistema educativo e mercado de trabalho» (Stoleroff, Stoer, 1989: 15), não deixam de relevar que não é sua «intenção, com (a) revisão das críticas do funcionalismo, negar a influência real da mudança económica e/ou tecnológica no que diz respeito à política e mudanças educativas» (*ibid.*: 16), sublinhando que a introdução da tecnologia educativa no nosso sistema de ensino «pode servir vários objectivos, tanto explícitos como implícitos. Por exemplo, mudar as práticas pedagógicas, partindo de perspectivas 'progressistas', (...) mudar a concepção e a relação de autoridade entre o professor e o aluno e desmistificar o processo de aprendizagem e a própria natureza do conhecimento (...)» (*ibid.*: 21).

Quando na introdução se disse que o termo pós-modernidade iria aqui assumir um sentido mais amplo do que aquele delimitado por Lyotard na obra referenciada, a questão era de fundo, pois não nos parece útil, a vários títulos, separar a condição pós-moderna do saber das tramas institucionais e de poder que o encerram, delimitam e enformam.

O paradigma da ciência moderna assenta em conceitos básicos que hoje assumiram uma espessura crítica incontornável: sujeito, objecto, a sua relação como base do conhecer e de verdade, para citar os centrais apenas. A epistemologia crítica e a hermenêutica contemporâneas além de terem procedido à desmontagem daquele objecto na sua passividade, daquele sujeito na sua actividade produtora de verdade e da sua relação como relação de dominação, integraram a produção de conhecimento científico no conjunto das práticas sociais. Um dos vectores importantes da «dinâmica futurante» (Santos, 1989: 72)

que é susceptível captar nas desarticulações do paradigma da ciência moderna é que acontecem no seio das ciências naturais e das sociais movimentos de investigação que põem em causa não só a naturalização do objecto destas, como de algum modo sugerem a humanização dos objectos naturais (Santos: 1987). O paradigma emergente ao articular «a teoria do objecto e a teoria da justificação do conhecimento» (Santos, 1989: 72) conduz o discurso sobre o conhecimento científico para uma condição pós-moderna, dado que a ausência de narrativas fundadoras remete a discussão da verdade para o seu acontecer na prática da sua própria construção, que é social.

O que importa reter é que a ciência, e assim a pós-moderna, não é uma instância autónoma, mas que, antes, se encontra imbricada com as suas estruturas materiais de produção, um modo de produção capitalista-industrial (ou pós-industrial, ou pós-capitalista), uma sociedade dividida em classes, a divisão social do trabalho e as instituições que visam a reprodução social. É nessa imbricação que é necessário também procurar as «dinâmicas futurantes» e relevar aquelas que melhor possam configurar as promessas mais democráticas da modernidade. Na verdade, se a segunda ruptura, a do conhecimento científico para o senso comum «por agora, não é mais do que um projecto cuja concretização plena (...) só terá lugar no interior de um novo paradigma de ciência» (*ibid.*: 55), também nos parece ser igualmente sustentável que a constituição plena desse paradigma só é susceptível de emergir mediante uma hermenêutica e uma prática dimensionadas ao nível das estruturas materiais da modernidade que enfatizem esses aspectos «futurantes».

Diga-se claramente: estes aspectos são aqui assumidos como sendo aqueles que activam processos emancipatórios, ligados, portanto, a um reinvestimento no pilar da emancipação. Esta afirmação não corresponde ao postular de uma nova legitimação narrativa da epistemologia, mas a um roteiro para a pós-modernidade.

Em *A Condição Pós-moderna*, Lyotard polemiza com Habermas a partir da constatação de que o *consenso* não poderá constituir a base de legitimação epistemológica para a prática científica emergente, dado que aquele não é capaz de dar conta dos jogos de linguagem desta que são heteromórficos, obedecendo a regras heterogéneas e que, por outro lado, o consenso é apenas um estado do processo científico e não o seu fim que, no seu dizer, é a *paralogia*,

isto é, a procura do *dissentimento* (Lyotard, *ibid.*: 130). «O que desaparece com esta dupla verificação (...) é uma crença que ainda anima a pesquisa de Habermas, a saber: que a humanidade, como sujeito colectivo (universal), procura a sua emancipação comum por intermédio da regularização dos 'lances' permitidos em todos os jogos de linguagem e que a legitimidade de um enunciado qualquer reside na sua contribuição para esta emancipação» (*ibid.*: 130-131). Sem pretender aprofundar a questão em polémica, o que parece útil adiantar é que se se aceita que a dimensão da emancipação não é uma instância epistemológica fundadora, pelo menos no sentido teleológico e absoluto que a modernidade lhe deu, pode e deve, de acordo com o nosso argumento, enformar os «guiões» que permitem gerir actuando sobre as consequências da modernidade, enquanto re-investimento no pilar da emancipação. Esta concepção parece-nos mesmo integrar melhor o modo de legitimação como paralogia, no sentido da afirmação e assunção das diferenças, do que a paralogia explica e fundamenta este aspecto emancipatório da ciência pós-moderna.

Quando acima nos referimos à impossibilidade da «ingenuidade» ao assumir da pós-modernidade como «fim da história» da modernidade, ao «dever» crítico de sair desta pelas suas possibilidades mais generosas, estávamos de certa forma a pensar nas consequências que para tal propósito importaria aquilo a que Giddens chama «reflexividade da modernidade» (*ibid.*: 29). Trata-se de algo que como que se introduz «na própria base da reprodução do sistema, de tal modo que o pensamento e a acção são constantemente refractados um sobre o outro» (*ibid.*: 29). Giddens afirma que a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, o que faz da pós-modernidade, enquanto radicalização da modernidade, «em si mesma, profunda e intrinsecamente sociológica» (*ibid.*: 33). Se a condição pós-moderna é, como temos vindo a defender, o produto da radicalização das potencialidades e realizações da modernidade, tal não é sem consequências, pois, nem para o saber pós-moderno nem para o modo como este reflexivamente se insere nos próprios processos de reprodução social.

A fundamental parece ser algo perturbadora: um maior conhecimento sobre a vida social não tem como contrapartida um maior controlo dos processos sociais como parece acontecer com o conhecimento do mundo físico. A razão

para tal reside na constatação da impossibilidade de um puro sujeito epistémico para estudar os processos humanos, tendo essa impossibilidade a sua fundamentação na textura da estrutura material no interior da qual o próprio conhecimento científico é produzido, identificada por Giddens em quatro factores: a apropriação de conhecimentos é diferenciada consoante a posição de poder dos sujeitos na estrutura social, as mudanças de orientação ao nível do conhecimento não são independentes das mudanças nos valores e nas perspectivas sobre o mundo social que estes sempre encerram, o peso das consequências inesperadas pelas intenções dos que aplicam o conhecimento com fins transformadores e a própria reflexividade bloqueia a sua própria possibilidade, isto é, o conhecimento reflexivamente aplicado às condições de reprodução do sistema altera as circunstâncias a que primeiramente se reportava, circulando, assim, o saber na forma de uma dupla hermenêutica (*ibid.*: 42).

O que quer dizer que a reflexividade moderna não é ainda o momento da sensocomunização do conhecimento científico, dado que não se traduz nem em auto-conhecimento emancipatório por parte dos sujeitos, nem em instrumento desocultador dos processos alienantes que separam o sujeito da sua praxis social. «A reflexividade, para ter algum peso, tem de ser colectiva» (Santos, *ibid.*: 184) e o cumprimento do paradigma emergente, dada a consciência crítica da autonomia relativa do saber, nas suas possibilidades mais progressivas, remete para o cumprimento de outras promessas ao nível da estrutura material da sociedade, para as «condições sociais da dupla ruptura epistemológica» (*ibid.*: 168).

É essa consciência crítica que poderá penetrar as propostas sobre a educação num mundo de emergência de condições das quais, mais que sublinhar as descontinuidades que historicamente marcam, é necessário considerar a complexidade. As virtualidades mais positivas – porque potenciais activadoras do pilar da emancipação – do saber emergente terão de ser exploradas numa perspectiva crítica de articulação com o explorar das virtualidades do mesmo teor do pós-industrialismo e do pós-capitalismo, de que Toffler soube mais constatar a emergência do que precisar a sua essência. Em suma, por um lado, trata-se de prosperar na proposição e implementação do mandato democrático para o sistema educativo e, por outro, de prosperar no capital emancipatório que o saber pós-moderno possa conter e articulá-lo com e em práticas desse jaez.

Conclusão

O cumprimento de um mandato democrático para o sistema de ensino num contexto de pós-modernidade situa-se, pois, num espaço ao mesmo tempo teórico e prático. Espaço de conflitualidades, dado a pós-modernidade não ser um (re)começo absoluto, mas uma gestão de correcção dos défices e excessos das radicalizações das potencialidades da modernidade.

Ao nível da formulação de propostas para o ensino, então, a situação complexifica-se, dado que muitos dos seus problemas encontraram já no labor das ciências sociais, em geral, e das da educação, em particular, nos últimos cinquenta anos, perspectivas se não de solução, pelo menos de elucidação. Tudo se passa como se as condições sociais e os poderes aí estabelecidos gerissem a incomensurabilidade dos discursos científicos sobre a educação na sua impossibilidade de implementação técnica e daí a insuficiência da reflexividade moderna neste âmbito.

Assim, porque espaço conflitual, o discurso sobre a educação talvez deva neste tempo de institucionalização de uma nova forma de saber, de novas formas de viver e de pensar essas mesmas vivências, adoptar como modelo de aplicação do conhecimento científico pós-moderno a «aplicação edificante» (*ibid.*: 180) de que fala S.Santos. Segundo ele, «à ciência que se pauta pela aplicação edificante não interessa que a transformação seja moderada ou radical, reformista ou revolucionária, interessa tão só que ela ocorra pela ampliação da comunicação e da argumentação, o que, obviamente, não obsta à intensidade do conflito ou à incondicionalidade do empenho de quantos nele participem» (*ibid.*: 183).

Mapear a pós-modernidade em termos de discurso sobre a educação, e não só, é, pois, não iludir as questões mais prementes levantadas pela modernidade, sobretudo o conteúdo substancial, e mais generoso, das promessas por esta não cumpridas. A pós-modernidade é uma tarefa que poderá e deverá ser, por assim dizer, «guionada», gerida de uma forma actuante e não meramente constatada nos seus efeitos.

Correspondência: António M. Magalhães, Rua Pedras Salgadas, 29, 2º V, 4300 Porto.

Bibliografia

- BALL, S. J. (1990), *Politics and Policy Making in Education*, Londres: Routledge.
- CARNEIRO, R. (1988), *Portugal: os Próximos 20 Anos, Vª Vol, Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. e IPOLA, E. (1973), *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- CHUBB, J. e MOE, T. (1990), *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, D.C.: The Brookings Press.
- CORREIA, J. A. (1990), «Escola Novas Tecnologias e Mercado do Trabalho em Portugal», *Aprender*, 11, 45-52.
- CORREIA, J. A. (1991), «O Fundamento da Hipótese», *Aprender*, 13, 10-14.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. e STOER, S., (1993) «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- FOUCAULT, M. (1966), «Entrevista a Madeleine Chapsal», *La Quinzaine Littéraire*, 5. Paris.
- FOUCAULT, M. (1971), *As Palavras e as Coisas*, Lisboa: Portugalia.
- GEHLEN, A. (1963), «Über Kulturelle Kristalisation», *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied.
- GIDDENS, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta Editora.
- HABERMAS, J. (1990), *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LIPOVETSKY, G. (1988), *A Era do Vazio*, Lisboa: Relógio de Água.
- LIPOVETSKY, G. (1989), *O Império do Efêmero*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LYOTARD, J.-F. (1989), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.
- PATRÍCIO, M. (1983), «Um Projecto de Revolução Educativa», *Expresso*, 23 Dez.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1988), *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*, Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1991), *Actas da Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional»*, Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- SANTOS, B. S. (1987), *Um Discurso sobre a Ciência*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1988), «O Social e o Político na Transição Pós-Moderna», *Comunicação e Linguagens*, 67, 25-48.
- SANTOS, B. S. (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1990), *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Afrontamento.

- SANTOS, B. S. (1991), «Ciência», *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa: Publicações D. Quixote, 23-45.
- SEABRA, J. A. (1991), «Novos Rumos para o Ensino Técnico Profissional no Mundo, à Luz da Convenção Aprovada pela Última Conferência Geral», *Actas da Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional»*, Porto: Ministério da Educação/GETAP, 182-189.
- SILVA, A.,S., (1993), «Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: Um Diálogo com Vantagens Recíprocas», *Comunicação apresentada na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro.
- STOER, S. (1993), «O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática», *Comunicação apresentada na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro.
- STOER, S. e ARAÚJO, H. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, S., STOLEROFF, A. e CORREIA, J.A. (1990), «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- STOLEROFF, A e STOER, S. (1989), «Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal», *Informa*, 1, 15-23.
- TOURAINÉ, A. (1990), «Uma Visão Crítica da Modernidade», *Comunicação apresentada no Congresso da Associação Internacional de Sociologia*, Madrid.
- WEBER, M. (1930), *The Protestant Ethic and the Spirit of the Capitalism*, Londres.