

---

# RECENSÕES

---

## ***Teorias e Práticas da Formação. Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico.***

**Manuel Santos e Matos, Porto: Edições ASA, 1999, 320 págs.**

1 A primeira observação que me ocorre fazer diz respeito ao objecto do livro conforme vem enunciado no próprio título: *teorias e práticas da formação*. Desde o começo da leitura que se torna óbvio que o presumido objecto do texto é simplesmente um pretexto. Ele é incomensuravelmente mais amplo do que aquele que se anuncia. Seria bem lamentável que «pessoas estranhas ao serviço», quer dizer, ao trabalho docente, julgassem que o acesso à obra lhes estava vedado. E não seria menos lamentável que gente do ofício entrasse na obra pura e simplesmente atraída pelo equívoco da tabuleta pintada na fachada. Quem fosse foador aí encontraria o *background* teórico e prático necessário à reconstrução ou conservação interior e exterior da sua imagem profissional. Pois bem! O facto é que o livro de Manuel Santos e Matos não merece nem a indiferença dos estranhos, nem o utilitarismo dos práticos da profissão. Por mim, acho que é pertinente considerar que o objecto da obra é essa «espécie de racionalidade própria da cultura ocidental» de que falava Max Weber, ou seja, uma racionalidade que terá imposto a sua lógica de objectivação às várias idas esferas de valor do mundo moderno, incluindo a pedagógica.

2 Deixando por agora em suspenso algumas observações a fazer sobre o conteúdo, impõe-se-me dizer algo sobre a forma do objecto. Não sobre a forma física do livro, essa é agradável à vista, mas sobre a estética do texto. É uma obra para análise estético-literária. Óscar Lopes tem um livro de crítica e interpretação literária assim chamado: *Modo de ler*, e nele um capítulo onde associa «literatura e música». É exactamente o que me parece haver no livro de Manuel Matos: literatura e música. Deixem-me, no entanto, esclarecer num parêntese urgente que, dizendo música, o faço nos antípodas intencionais de Camap, quando ele afirma que o metafísico é um músico frustrado que verbaliza sentimentos em proposições sem sentido só porque lhe falta a arte de um Mozart ou de um Beethoven. O que há a assinalar no texto de Manuel Matos é justamente o contrário, ou seja, o pecado do excesso de sentido. A música é o encantamento da forma literária. Nem o leitor resistiria ao ritmo encapelado do discurso, que tão simetricamente reproduz as guerras interiores do autor, se não fora a beleza formal da expressão. É a musicalidade da escrita que ilude a dificuldade de um livro que não dá pensamento, mas dá que pensar. É de crer que um intelectual consumista, a

páginas tantas, comece a sentir-se defraudado: em vez de um pensamento-objecto oferecido para uma compreensão imediata, o que ele descobre é um pensamento-processo, que o obriga a repetir no acto da leitura o próprio acto da produção. Na verdade, não se trata de um livro para leitores-consumidores, mas para leitores-produtores, para leitores que se façam autores no momento de lerem. De resto, de modo indirecto, Manuel Matos adverte isso mesmo logo à cabeça: «O trabalho que aqui se apresenta, mais do que *sobre* a formação, é um trabalho *de* formação ou, para ser mais fiel à prática a que se submete, um trabalho *do* *auto*formação» (p. 8). Um trabalho de formação ou autoformação para o autor não pode ser coisa diferente para o leitor.

3 Posto isto, o que poderá ser dito sobre o conteúdo? Uma infinidade de coisas, certamente, dada a incomensurabilidade do tema ou, na expressão de Hameline que tanto seduz Manuel Matos, a *enormidade da norma*. A questão da formação de professores irradia no livro em todas as direcções e convida todos os campos do conhecimento social. Não sendo possível abordar tudo, nem se tratando do fazer aqui um resumo, reincidiréi na minha tese segundo a qual o texto de Manuel Matos é, essencialmente, um discurso sobre a modernidade feito na tradição weberiana. E para ser mais preciso direi que ele entra nesta tradição através da escola de Frankfurt. O que também, necessariamente, lhe dá o estatuto de discípulo de Nietzsche. Curiosamente, Manuel Matos assume escrever e reflectir num registo habermasiano que, como ele próprio afirma, «para um pouco por todo este trabalho» (p. 17), trocando ostensi-

vamente Horkheimer e Adorno – não referidos sequer na bibliografia – por Habermas, que sempre se demarcou do pessimismo cultural daqueles que haviam sido seus mestres. Dir-se-á que há, da minha parte, a pretensão abusiva de ir além do autor associando-o a sócios a que ele próprio não se associa. Abusivo será eu afirmar, como estou tentado a fazer, que a omissão daquela matriz, devidamente psicanalisada, revelaria uma auto-repressão feita pelo autor no papel do pedagogo – que, enquanto tal, só pode ser optimista – contra o autor no papel mais geral do sujeito no mundo da vida, aí onde ele vive inegavelmente as grandes desilusões da política e da história.

4 De facto, quem senão um discípulo de Nietzsche-Horkheimer-Adorno – e, claro, também de Foucault – poderia dedicar o miolo de um livro a tentar demonstrar que o instrucionismo escolar, produtor de indivíduos socialmente administráveis, é um fruto geneticamente predeterminado da «vocaçãototalizante da razão»?

5 Estamos na segunda parte do livro. É aí que se encontra o tema fabuloso da peripécia. Fabuloso por haver realmente fábula, mas fabuloso sobretudo por se tratar de um tema desenvolvido de forma esteticamente admirável. Literatura e música é o que é! Bem ou mal fundamentado, não interessa, Manuel Matos mistura habilmente a peripécia teatral com o peripatetismo aristotélico para deduzir o significado de peripécia como «acto de circular enquanto se conversa», sendo que essa conversa está sujeita aos imprevistos dialécticos da interlocução e, por isso, não sujeita a

juízos prévios, logicamente determinadores de uma conclusão unilateralmente prevista. Sabe-se que nem a peripécia teatral nem a lição peripatética são verdadeiras expressões de liberdade da subjectividade. Pelo contrário: o imprevisto da peripécia revela a heteronomia trágica do destino humano, ao passo que as aulas deambulantes de Aristóteles no peripato obedeciam a um programa magistral. Seja como for, a síntese semântica é possível, faz sentido no seu eclectismo, e, como diz Manuel Matos, «é susceptível de revelar potencialidades interpretativas interessantes para o que agora importa» (p. 105).

6 Voltemos, então, à matriz secreta do pensamento bem pensado de Manuel Matos. Na sua formulação puramente conceptual, a peripécia encontra-se fora do tempo da história. Poderia dizer-se que ela é apenas um modelo ideal de interacção humana tão invariável quanto o esquema transcendental proposto por Habermas ou por Karl-Otto Apel. Mas a peripécia entra na história com a modernidade e logo se degrada. Entra na história possessa da razão, na forma especializada da *razão escolar*: a mais normalizadora e eficaz das figuras da razão totalitária. O objectivo é impor o paradigma instrucionista em todos os lugares e tempos da educação. Attingido o objectivo, tudo submetido à mesma norma, e eis consumada a história. Escreve Manuel Matos: «A institucionalização da Escola e o seu funcionamento sob o modo dominante da instrução representam, certamente, um desfile de *peripécias* no sentido mais corrente do termo, ou seja, no sentido de que o seu percurso está cheio de *incidentes*, de imprevisto, que, não obstante a controvérsia

que geram, não alteram, no essencial a sua vocação primordial, qual é a da salvaguardar e gerir a enormidade da norma» (p. 104).

7 Temos então uma odisseia. Horkheimer e Adorno fizeram uma boa utilização alegórica da narrativa de Homero. A atribulada viagem de Ulisses representa a marcha da razão em direcção ao seu destino moderno. É evidente que jamais Ítaca festejaria o regresso do seu herói se as aventuras deste, os imprevistos, as peripécias, o tivessem obrigado a caminhar em círculo, conversando ou não. A razão não sai da sua rota, mesmo quando parece afastar-se dela. Não há canto de sereia que distraia Ulisses do seu desejo de chegar a casa. A Odisseia é uma antecipação poética da *Fenomenologia do espírito* de Hegel. Só que a dialéctica aparece invertida: no fim, o espírito não se explicita em liberdade, como estava previsto, mas, ao contrário disso, ele acaba por ficar impreviavelmente prisioneiro de *um mundo totalmente administrado*.

8 Outra matriz impensada do pensamento de Manuel Matos julgo encontrá-la em Rorty. Refiro-me, desde logo, ao facto de Manuel Matos falar de epistemologia sempre implicado numa perspectiva que é de todo hermenêutica. Repare-se que ele começa justamente por negar o que é incondicionalmente pressuposto como possibilidade do conhecimento: a objectividade do objecto. O objecto tematizado, dirá o nosso autor, «não é um objecto de estudo em sentido clássico; ele não corresponde a uma realidade empiricamente controlável, objectivamente definível a partir de critérios independentes das preocupações do próprio investigador. Nesta instân-

cia, a sua consistência e o seu acesso, ou a sua natureza teórico-metodológica, residirão na legitimidade que se reconheça ao investigador para construir um objecto que existe apenas como correlato de uma intenção problematizadora que se objectiva em torno da finalidade de contribuir para a autonomia epistemológica das práticas da formação contínua» (p. 33) Negar o objecto pré-dado é recusar a mente como um espelho capaz de reflectir a realidade constituída. Para Manuel Matos, como para Rorty, não há identidade possível, entre pensar e ser. Logo, a consciência jamais se transformará em ciência.

9 Se isso é assim em geral, mais forçosamente é assim quando o ser sobre o qual se pensa é o ser humano. Este é o menos objectivável de todos os seres. E, todavia, também ele não escapou à vocação totalizante da razão quando esta, no século XIX, o arrastou para o lado dos objectos científicos. É Foucault quem o afirma: «As ciências humanas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental ao mesmo tempo como aquilo que é necessário pensar e aquilo que há para saber. (*Les mots et les choses*, Galimard, 1990: 356)

10 A educação não tardou a cair sob a lupa objectivadora das ciências humanas. Manuel Matos dirá, num audível eco de Heidegger, que, nas ciências da educação, positivisticamente emergentes da psicologia com Binet e da sociologia com Durkheim, a educação «é consagrada como esquecimento do *circulo enquanto se conversa*» (p. 141). A tarefa, pois, que agora urge consiste em despositivar o processo escolar da formação humana e o

mundo da vida profissional dos professores. E isso quer dizer substituir o modelo da *instrução* pelo da *conversação* de pessoas interessadas com pessoas interessadas. Daí que o autor de *Teorias e práticas da formação* nada tenha a propor aos seus eventuais leitores senão uma longa e profunda problematização num discurso conversacional que não poupa quem queira acompanhá-lo com a atenção que ele merece.

11 Não se faz a Manuel Matos a injustiça de pensar que a sua referência ao esquecimento feita no puro estilo heideggeriano comporta a convicção da existência de um tempo anterior ao *desvio cultural* dos tempos modernos. A modernidade seria a *idade média* da pós-modernidade. Obviamente, não é isso. O sentido que eu lhe reconheço é o de um apelo ao despertar mais reflexivo de uma subjectividade que, reprimida embora pelos interesses social e humanamente redutores que têm dirigido a modernização, e agora a globalização, nunca deixou de reclamar, inconformada, o seu ontológico direito de auto-realização na interacção comunicativa. A questão que eu coloco é a de saber se o historicismo negativo de Manuel Matos, ilustrado pelos momentos de involução da peripécia, não torna o seu apelo inconsequente. Entre a condenação histórica e o desejo da utopia, os sujeitos circulam enquanto conversam, mas, se calhar não conversam senão num círculo fechado.

12 Seja como for, uma coisa é verdadeiramente indiscutível: estamos perante uma obra séria que é preciso levar a sério. Ela vem reforçar a luta teórica e prática pela desobjec-

tivação da subjectividade. E com essa luta todo o sujeito pedagógico se identifica. Sendo este um processo sem limite nem prazo, pode dizer-se, como Rorty a propósito da filosofia postulada como *conversação da humanidade*, «não há perigo de a filosofia chegar ao fim». É por isso que Manuel Matos não pode dar o seu livro como acabado. «Concluir este trabalho [escreve o autor] não pode deixar de suscitar um certo esgar irónico, já que ele se desenvolveu sob o signo do inacabamento. Não se trata, evidentemente, dum inacabamento de ordem técnica, mas dum inacaba-

mento que é inerente a todo o pensar acerca da formação humana, enquanto questão não científica, nem técnica, já que é um pensar próprio pensando o outro – pelo que *concluir* não faz outro sentido que não seja o de explicitar as razões por que não se conclui» (p. 295). Mas disto nenhum leitor por certo reclamará: a obra de Manuel Matos é tão inacabada como a Sinfonia Incompleta de Schubert.

F. CABRAL PINTO

**«Levantando a Pedra». Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização**

**Stephen R. Stoer e Luiza Cortesão, Porto: Edições Afrontamento, 2000, 128 págs.**

**Da amizade e da ciência**

Gabriel García Marquez, uma vez, perguntado porque é que escrevia disse que o fazia para os seus amigos serem mais seus amigos. Não sei se é isto que os autores de *Levantando a Pedra* sentem em relação aos seus trabalhos, mas é aquilo que fazem sentir àqueles que com eles trabalham quando, como agora, publicam. Na verdade, este livro reflecte eventualmente não só toda uma parte do percurso dos seus autores como uma significativa parte do caminho de outros – como eu – que eles, no seu deambular científico e crítico, foram estimulando e influenciando.

É nesta encruzilhada de incontornável amizade, de preocupação científica e de intervenção pedagógica que os comentários que a seguir se avançam sobre a obra de Stoer (o Steve!) e Cortesão (a Luiza!) se tecem e se orga-

nizam. Não pretendo, pois, que eles sejam o produto de uma distância que não existe, mas de uma cumplicidade culpada disso mesmo e a continuidade de uma fundamental conversa.

Originalmente, este texto não foi concebido como uma recensão no sentido restrito do termo, mas como um modesto comentário ao trabalho e que modesto pretende continuar a ser. Na verdade, ele foi produzido para se articular com a apresentação pública da obra pelo Professor Doutor Manuel Carlos Silva – apresentação essa que teve lugar no dia 17 de Fevereiro do corrente ano –, razão pela qual, no presente formato de texto, não me ocupo substantivamente de cada uma das partes/capítulos que constituem o livro nem dos conceitos de *per se*, mas da grelha filosófica e do focus sociológico e político que, do meu ponto de vista, ele supõe e propõe.

### Dos mamutes e das andorinhas

Quando cheguei, como estudante de pós-graduação e depois como assistente, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, estruturalista convicto, althusseriano mais ou menos rígido, fui surpreendido pelo trabalho, e pelo discurso nele fundado, destes dois investigadores. A estrutura económica e a sociedade de classes eram o quadro dentro do qual eu assumia a escola, essencialmente como aparelho ideológico, reproduzindo não só as desigualdades sociais como «fundamentando» a sua legitimação. O que havia de insustentavelmente pesado no meu quadro de interpretação confrontou-se, então, com a sofisticação dos argumentos sobre a autonomia relativa do pedagógico e da escola. É desta argumentação que encontro aqui, no livro, eco:

«( ) *estrutura e agência (conceitos tradicionalmente tidos como antagónicos)* ( ) *interiluminam(-se) e permitem uma abordagem mais rica, mais profunda, de toda a complexidade que envolve estas problemáticas*» (p. 13)

Ao contrário das leis que afirmam que tudo o que é leve se acaba por dissolver no etéreo, o acto educativo, o pedagógico propriamente dito, começou a surgir-me com um potencial emancipador, agora descartado quer da ingenuidade pedagoga quer da sua natureza «benigna», que os meus excessos críticos de desocultação não me permitiam desocultar em toda a dimensão das suas subtilidades. Recorrendo, de novo, a Steve e à Luiza: é *através de uma compreensão dos contributos dados pelas teorias da reprodução que os professores terão uma maior possibilidade de actuar para além do que é denunciado por*

*essas mesmas teorias* ( ), *procurando discernir possibilidades de forçar alguns limites encarcerantes das determinações (que existem, que são reais) e, socorrendo-se de uma permanente vigilância crítica, tentar uma possível resistência e até agência face a alguns problemas existentes* (p. 28)

Efectivamente, as estruturas, as insuportavelmente pesadas estruturas, ao determinarem, ainda que em última instância, a acção dos actores sociais, pareciam não só matar o sujeito, como anunciar a morte do próprio professor. A perspectiva dos autores salva o sujeito e o professor sem, contudo, cair na idealização da acção de nenhum deles. É, a meu ver, neste ponto que as propostas do livro são particularmente fortes e interessantes.

O que é que a teorização de Steve e da Luiza traz, pois, de inovador e de desafiante? *A defesa da redução do peso da estrutura?* Não, porque a estrutura não faz dieta, e continua a delimitar aquilo que é «possível». *A posição deles não é, efectivamente, idealista. A defesa de uma concepção voluntarista da acção dos sujeitos?* Também não, porque o que se trata é de redefinir os terrenos da própria acção. Stoer e Cortesão parecem resolver esta contradição entre estrutura e agência através da recusa da hipótese quer de um quer de outro dos termos da contradição: nem a estrutura é concebida como independente da acção histórica dos sujeitos, nem os indivíduos e a sua acção desinseridos dos seus contextos estruturais.

Em termos conceptuais o percurso é criativo e desafiante. O mediador desta destruição da dicotomia entre a acção dos actores e a estrutura parece ser cultura, na medida em

que esta não pode ser já identificada linearmente com as relações de classe. Na esteira de Bernstein (1990), ao enfatizarem a autonomia relativa da cultura, os autores libertam o «pedagógico» e, no passo, salvam o professor e o pedagógico. E neste ponto é fundamental referir a importância conceptual dos «dispositivos de diferenciação pedagógica», na medida em que, efectivamente, estes

*pretendem ser a materialização na escola do relacionamento da estrutura com o agente (actor) e do presente com o futuro, (e) regem-se pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, ao mesmo tempo que apelam para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos locais e promover a mudança educativa» (p. 44)*

Este livro está na continuidade da nossa conversa com o marxismo, com o pensamento estruturalista, com a necessidade de construção de utopias criticamente renovadas, com a necessidade de fortalecer criticamente a generosidade e com a necessidade de não soçobrar nos braços gélidos da crítica.

Como disse, tomei contacto com o trabalho dos autores quando, esmagado pelo peso das determinações estruturais, aceitava a morte do sujeito e a morte do actor como algo inelutável, procurando distância de quaisquer reconstruções metafísicas da subjectividade e da agência social. Porém, o trabalho deles não vai no sentido da ressurreição de um sujeito plenipotenciário, cartesiano ou hegeliano, mas no regresso de um modesto sujeito-actor que, por se debater com as contradições entre o

desejável e o possível, não deixou de pugnar pelo desejável só porque este se disfarça de pragmáticas impossibilidades.

Este livro é um bom guião para não confundirmos o passo devastador dos mamutes para utilizar uma metáfora de Touraine também querida aos autores, com o veloz, sagaz e inovador voo das andorinhas.

A este livro cabe ser a primeira peça de uma trilogia, com *Navegando à Bolina e Lançando a Âncora* a editar, que, ela própria, parece refazer o caminho da crítica ao estruturalismo atávico às práticas pedagógicas reflexivas que sublinham e enfatizam a capacidade de agência, sem simultaneamente descurar a vigilância crítica.

A questão central parece, pois, passar pela concepção da mudança social e do papel que a educação e a escola aí desempenham ou que aí poderão desempenhar. Numa coisa fundamental, ainda que apenas implícita, parece colocar-nos – a mim em relação aos autores – numa estimulante base comum de acordo: a mudança social já não pode ser dominada à maneira da matriz moderna do pensamento sociológico. Deste acordo, parece também derivar uma convergência metafórica: o elemento terrestre parece dar lugar ao elemento aquático. A segura roda da história é substituída por aquáticos fluxos. A prevalência deste elemento «água» espelha-se no próprio título dos livros da trilogia, porque, mesmo o primeiro, aparentemente mais geológico, começa com um passeio à beira mar.

ANTÓNIO M. MAGALHÃES