

DEBATE ENTRE TELMO CARIA E RUI GOMES

DOS DUALISMOS DE SENTIDO AOS USOS SOCIAIS DAS TEORIAS EDUCATIVAS

Telmo H. Caria

Retomo nesta recensão um propósito que tenho desenvolvido nas páginas desta revista (iniciado no nº 12 e continuado no nº 15), o de contribuir, com o conhecimento e investigação a que me dedico, para o debate intelectual na comunidade das Ciências da Educação. Faço-o desta vez relativamente ao artigo de Rui Gomes, publicado no nº 16 da revista, intitulado «Tecnologias de governo da população escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar». Juntarei, ainda, alguns comentários a um outro artigo (chamar-lhe-ei, segundo artigo) do mesmo autor, que é continuação deste¹.

Esta minha iniciativa pode-se considerar inesperada porque o artigo de Rui Gomes trata de uma problemática, ligada às políticas educativas com base no quadro teórico desenvolvido por Michel Foucault, à qual não tenho dedicado a minha investigação. Daí que veja este meu comentário crítico como uma abordagem paralela que em vários momentos se encontra e cruza com o(s) texto(s) de Rui Gomes. Convidaria, ainda, para se associarem a este debate aqueles que investigam directamente as políticas educativas.

¹ Refiro-me ao artigo intitulado «As tecnologias de governo do eu e a escola (1974-1991)», publicado recentemente na revista *Sociologia - problemas e práticas*, nº 37

1. Aproximações e convergências de perspectivas

O artigo de Rui Gomes pretende denunciar os pressupostos científico-políticos do discurso das actuais políticas educativas que buscam a autonomia pessoal e psicológica do aluno, cuja origem remete para os finais dos anos 80. A análise empírica que desenvolve pretende mostrar a confluência de perspectivas discursivas diversas, a saber:

- 1 O documento de 1988, *Perfil cultural desejável do diploma do ensino secundário*, apontado como o discurso fundador da actual Reforma Educativa (87-89; 112-115);
- 2 A generalidade das abordagens metacognitivas da aprendizagem e das pedagogias construtivistas nelas inspiradas, que enfatizam e operam a partir dos conceitos de contexto e de capacidade (89-90; 94-96; 116-122);
- 3 Os trabalhos sobre os jovens da autoria de Daniel Sampaio, que divulgam uma certa perspectiva psico-terapêutica de entendimento do *self* (97-112);
- 4 Os vários trabalhos, publicados nos anos 90, de carácter psicopedagógico, que se centram na prescrição de métodos de trabalho escolar que levem a uma autoconsciencialização do aluno sobre o modo como planeia o estudo e estuda, apontando-se tal prescrição como decisiva para o sucesso escolar (122-127);
- 5 O uso das teorias psicológicas de desenvolvimento moral, por vários especialistas de Ciências da Educação, entre 1987 e 1992, para se fundamentarem as orientações dos discursos políticos sobre a «formação pessoal e social» que a Escola estaria em condições de realizar (ver o segundo artigo)

Em todos estes casos Rui Gomes mostra-nos que estamos perante uma outra forma de legitimar a educação escolar que, em lugar de ser coerciva, disciplinadora, impositiva e explícita, pretenderia controlar as aprendizagens de um modo implícito, como se cada indivíduo tivesse que descobrir por si

próprio que nesta sociedade teria a obrigação moral e social de ser autónomo (p. 112). Neste quadro, visa-se estimular, sensibilizar e seduzir os educandos para auto-regularem as suas condutas (sob pena de estes não terem sucesso escolar e social) através de dispositivos aparentemente ausentes, mas ao mesmo tempo bastante prescritivos quanto ao dever moral e quanto à absoluta necessidade de cada um, no plano cognitivo e no plano expressivo-identitário, desenvolver uma consciência de si próprio

1.1. A hegemonia psicológica em educação

Subscrevemos a análise e as conclusões gerais a que o autor chega. Elas mostram uma cada vez maior psychologização do discurso político-educativo e a permanência da hegemonia da Psicologia no campo educativo. Esta hegemonia parece estar ao serviço de uma crença educativa, que qualificaria de a-histórica em Portugal, a saber: a de que a educação escolar «obviamente e absolutamente» só poderia visar «o desenvolvimento integral do indivíduo». O que Rui Gomes torna claro é que esta crença é construída com base num ideal abstracto de indivíduo - o individualismo possessivo - concebido como se este vivesse num vazio social, normativo e cultural, e como se a auto-regulação da conduta de cada um pudesse surgir simplesmente de alguns traços de carácter e personalidade intrínsecos a cada um.

Do meu ponto de vista, trata-se de uma versão psicologista da educação que, sendo avessa ao diálogo com outras Ciências Sociais², parece querer esquecer os trabalhos da Psicologia Cognitiva que vêm de meados dos anos 70 - ainda na linha de uma psicologia piagetiana e que não deixaram de ter alguma divulgação em Portugal (cf. Perret-Clermont, 1978; Mugny, Levy e Doise, 1981) - em que se mostrava o lugar central da interacção social e da dinâmica das relações intra-grupos para desencadear os conflitos sociocognitivos que potenciarium o desenvolvimento psicológico. Parece também esquecer-se os trabalhos da Psicologia Cultural - de inspiração vygoskyana e que mais se aproximam de conhecimentos sociológicos e antropológicos sobre a educação -, nos quais se conceptualiza o desenvolvimento psicológico como dependente

² Preocupação a que me dediquei no passado (cf. Caria, 1992a, 1992b)

da actividade do indivíduo em contextos culturais, que guiado pelos pares mais experientes, internalizaria os usos da cultura de pertença (a começar pela linguagem), passando-a a utilizar como instrumento intelectual para agir sobre o mundo social (cf Rogoff, 1993; Wertsch, 1988).

Em síntese, acrescentarei à análise de Rui Gomes, que as «tecnologias da autonomia» fazem um uso político-educativo da Psicologia em que se pressupõe que o contributo da Escola para o desenvolvimento das «estruturas psicológicas» não depende de uma reflexão, ao nível micro, sobre processos de interacção social e sobre conceitos de aprendizagem³, como se as relações pedagógicas pudessem ser individualizáveis nas actuais condições institucionais em que a Escola vigora, com públicos social e culturalmente tão diversos. A ser assim, pensamos que fica por entender, na análise de Rui Gomes, como é que tal discurso pode vir a dar sentido às práticas pedagógicas quotidianas da Escola, pois a maioria das «tecnologias» que são analisadas (no caso, os trabalhos de Daniel Sampaio e os métodos sobre planeamento do estudo) remetem para uma relação clínica, e não pedagógica, que nos parece só poder ganhar alguma relevância sócio-educativa quando estamos perante formas institucionais e interactivas de «educação especial»

1.2. Reconhecer a especificidade da educação em Portugal

Na leitura que fiz do(s) texto(s) de Rui Gomes penso que ele implicitamente também nos chama a atenção para a potencial instrumentalização político-ideológica que as Ciências da Educação são objecto, como consequência da fraca autonomia e consolidação do campo científico da educação. De acordo com o que referi atrás, julgo que a análise de Rui Gomes mostra-nos um uso social e político da Psicologia no qual os especialistas em ciências da educação se têm prestado (ainda na qualidade de cientistas não na de cidadãos-políticos) a um papel legitimador (quando não avaliador) das políticas educativas (e da formação de professores) que carece, do meu ponto de vista, de reflexão estra-

³ Retomo, aqui, as preocupações que tenho desenvolvido no sentido de pensar a escolaridade num registo que é simultaneamente psicológico, antropológico e sociológico. cf Caria, 2000a, pp 170-190

tégico-política e reflexão ética-epistemológica⁴. Parece-me que muitos especialistas têm caído facilmente na «armadilha» de lhes poder ser imputada a autoria das políticas de massificação escolar vigentes⁵, sem que estes cuidem de saber e analisar objectivamente da (possibilidade ou margens de possibilidade da acção) eficácia institucional para a implementação das ditas políticas e da reflexividade dos actores que, «fazendo» o quotidiano do campo escolar em Portugal, as recontextualizam

Penso que esta instrumentalização é também facilitada porque ela coexiste com um discurso hipercrítico, de origem científica, sobre a educação em Portugal - que seria o reverso da moeda, mantendo a falta de reflexão estratégico-política e limitada reflexão ética-epistemológica - em que não se reconhece a autonomia relativa do campo escolar nem a sua especificidade estrutural em Portugal, como país semiperiférico europeu⁶

Esta preocupação, com os efeitos deste discurso hiper-crítico, pouco atento às especificidades escolares de Portugal, também está presente na análise de Rui Gomes quando: (1) rejeita a possibilidade de se estabelecer, em Portugal, uma homologia estrutural entre o discurso político-educativo da autonomia e a adaptação dos sistemas educativos às novas condições internacionais pós-fordistas de trabalho (p. 90; ver no segundo artigo); (2) recusa uma equivalência geral entre os usos da pedagogia por objectivos e o taylorismo, aplicado à organização do trabalho industrial (pp. 115/116) Em ambos os casos, o autor procura evidenciar (mais no segundo artigo) que, em Portugal, o «modo de subjectivação» que a Escola veicula continua a basear-se na «tradicional veia pastoral da Escola» ou em «técnicas cristãs de orientação pastoral para fins laicos e seculares» Neste âmbito, interrogamo-nos se Rui Gomes não poderia ter ido mais longe na sua abordagem, clarificando (eventualmente em termos hipotéticos) qual a ascese católica (e não a puritana e protestante que refere na p. 90, que julgamos pouco adaptada a Portugal) que pode funcionar entre nós como fundamentação desta veia pastoral da Escola para conseguir uma auto-reali-

⁴ Refiro-me aos trabalhos sobre epistemologia das ciências sociais em que defendo uma postura de implicação periférica da ciência na reflexividade social, cf. Caria, 1999b, 2000a e 2003

⁵ Refiro-me por exemplo, ao debate público que se desenvolveu há alguns anos atrás sobre os «filhos de Rousseau» na educação escolar em Portugal

⁶ Veja-se como bom exemplo, contrário a esta orientação, Afonso, 1998

zação do aluno. A julgar pelos dados que recolhi no meu trabalho etnográfico com professores (Caria, 1999a; 2000a: 309-317; 526-541) esta auto-realização do alunos é procurada pela maioria destes profissionais (inclusive para si mesmos, num *ethos* profissional) em traços de carácter e personalidade em que se vinca a humildade, a modéstia e a confissão da culpa, a fim de encontrar vias «mais suaves e tolerantes», de tipo paternalista⁷, para continuar a controlar pela coerção, imposição e disciplinamento externo.

A fim de melhor combater a falta de reflexão estratégica e epistemológica nas Ciências da Educação, retomaria a proposta que apresentei no último Congresso de Ciências da Educação numa das mesas temáticas plenárias (Caria, 2000b), a saber: quais as virtualidades e as possibilidades dos docentes/investigadores de ciências de educação usarem as teorias educativas (as quais, supostamente dominam, permitindo mais facilmente o seu uso) para agirem e pensarem a pedagogia que desenvolvem? Deste modo, mostraríamos (nós das Ciências da Educação) como a tão falada especificidade epistemológica destas ciências poderia, de facto, superar as divisões estanques entre sujeito e objecto do conhecimento e interrogar a identidade profissional dos professores-investigadores de Ciências da Educação. Aparentemente, o discurso legítimo sobre a investigação em educação ao tender para um centramento em problemáticas ligada à reflexividade dos professores e em metodologias qualitativas levaria a admitir como possível e muito actual esta proposta. A surpresa e a incompreensão que me foram manifestadas no dito Congresso, como reacção à proposta, torna evidente, para mim, quanto a teoria educativa dos «educólogos» está divorciada da sua acção e reflexão.

Esta constatação, tal como a interrogação que coloquei no final do ponto anterior, permite-me retomar uma hipótese já anteriormente apresentada: o discurso educativo parece estar divorciado das culturas da acção educativa. Rui Gomes parece defender que este divórcio dualista (e não dualidade, no sentido de Giddens), que parece opor discurso-acção, é específico do pedagógico (ver citação mais à frente). No entanto, interrogo-me se também não será, e principalmente, uma especificidade do lugar semiperiférico de Portugal. O Estado

⁷ Aquele que perdoa os erros e tem piedade dos desavindos, desde que estes mostrem respeitar e submeter-se à sua autoridade arbitrária.

paralelo, dual e heterogéneo, teorizado como específico a Portugal por Boaventura S Santos (1994) não será também como uma das suas manifestações a permanência e reprodução deste dualismo, em que as estruturas simbólicas que constróem a verdade dos discursivos se mostram paradoxalmente inversas ao sentido (ao nível da consciência prática)⁸ das práticas, das regras de acção e das interacções sociais?

As conclusões a que cheguei na minha investigação sobre a cultura profissional dos professores (Caria, 2000a: 542-586), em que se problematizava o modo como os professores se apropriam do discurso educativo da reforma e o recontextualizam na escola-local, parece apontar no sentido deste dualismo, a saber: usar o conhecimento abstracto e científico não é condição suficiente para se poder agir (Rui Gomes também o refere) mas tal não tem que implicar (como parece ocorrer com os professores) que o seu uso apenas possa servir para se legitimar a impossibilidade de se poder agir diferente ou para legitimar a necessidade de se manter uma tradição local de ensino, exterior aos conflitos de legitimidade no campo escolar. O «cultivo» desta exterioridade leva a uma construção simbólica colectiva que evidencia o dualismo de sentido discurso-acção: no plano do discurso os professores criticavam as políticas de autonomia escolar com base na falta de valor prescrito das mesmas (contradição nos seus próprios termos) e na falta de poder para a implementar, mas, ao mesmo tempo, no plano interactivo e da consciência prática, desenvolvia-se uma auto-

⁸ Convirá não confundir os conceitos de *prática* e *consciência prática*. O primeiro é de carácter estrutural e pressupõe, no quadro das teorias de Bourdieu, um *habitus*, enquanto matriz de disposições (gramática de atitudes), que produziria os lugares e os posicionamento sociais dos actores em espaço de hierarquias sociais, dos quais os indivíduos apenas seriam conscientes nos seus efeitos de reprodução (jogos de poder e legitimidade nos campos e posicionamento de estilos de vida) e não no plano da produção do social. O conceito de consciência prática supõe que implicitamente os actores sociais têm alguma consciência da produção do social, à escala micro, quando produzem rotinas, desenvolvem saberes procedimentais e actualizam disposições nas interacções sociais; processo cujo sentido, no quadro das teorias de Giddens, visa promover a segurança ontológica dos actores, subordinando o sentido da acção à emoção e à afectividade existente nos lações sociais, isto é, subordinando o sentido das formulações discursivas aos sentimentos de pertença/exclusão e de identificação/distinção. Para dar conta, desta associação entre identidade e razão à escala micro, no qual a primeira é enfatizada face à segunda, temos o utilizado o conceito de *mente cultural*, formalizado por Raúl Iturra.

nomia local profissional que, implicitamente, permitia ao grupo afirmar um poder e um saber na aplicação selectiva (diriam alguns, com os quais discordo, não fiel ao sentido original dos documentos que regulam a Reforma Educativa) das mesmas políticas

Sendo assim, o dualismo discurso-acção não pode ser descrito como uma «falta de poder», nem como uma «falta de conhecimento». É, antes, uma certa forma de poder e de saber que julgamos muito comum em Portugal e que pomos a hipótese de ter a ver com a nossa especificidade semiperiférica

1.3. Que racionalidade...?

Destacaria e subscreveria também a contribuição de Rui Gomes, no que se refere um outro tópico que aparece de uma forma meio implícita ao longo do(s) artigo(s), sendo, no entanto, destacada no resumo, a saber: a de que estaremos perante uma nova lógica legitimadora e retórica das actuais políticas educativas, dando-se a entender que a racionalidade técnico-instrumental, muito valorizada em Portugal como instrumento analítico central para a análise da política e da administração educativa, pode estar a ser substituída por uma outra. Será de facto assim? Porventura, os limites do artigo não permitiram a Rui Gomes desenvolver a questão, pelo que a resposta a este comentário poderá clarificar as suas conclusões

A dúvida é-me sugerida porque Rui Gomes alerta-nos para o facto de ser apenas aparente a associação entre a nova legitimação da política educativa e as pedagogias não directivas que parecem ser em alguns momentos sugeridas (ver segundo artigo) Para ele o que se está a propor é um novo-directivismo pedagógico porque, apesar de se enfatizar os processos e não os conteúdos de ensino pretender-se-ia treinar capacidades em situações dadas e fixas, acabando os conteúdos, indirectamente e implicitamente, por serem determinantes para a avaliação dos desempenhos. Será que a hipótese que coloquei atrás, sobre a veiculação nas escolas de uma ascese de origem católica, que não desiste de usar os meios externos de controlo social, não explicará melhor este novo-directivismo?

Do meu ponto de vista a questão poderá ainda ser formulada nos seguintes termos: face ao vazio social e cultural em que se postula o desenvolvimento psicológico, só através da aquisição dos conteúdos (e da sua manipulação em

desempenho-situação avaliadoras das capacidades) é que os indivíduos estariam em condições de descobrir por si próprios (é aqui que estaria a pedagogia de aparente não directividade) os princípios e as normas de organização do conhecimento, para então poderem, finalmente, interiorizá-los e auto-regularem os seus comportamentos.

Independentemente do modo como a conclusão aparece formulada, penso que a tese de Rui Gomes é muito próxima, se não mesmo equivalente, àquela que recentemente Stoer e Magalhães (2002) apresentaram em livro⁹ Em que medida Rui Gomes reconhece esta semelhança?

2. Divergências a debater

Tenho consciência que a resposta que Rui Gomes der a algumas das questões que atrás enunciei tem relações estreitas com outros tópicos de análise do(s) artigo(s) que, julgo, evidenciam as nossas principais divergências

2.1. *Ideologia ou tecnologia(?)*

Um dos tópicos de divergência refere-se à questão de saber se estamos perante uma «nova» tecnologia ou uma «nova» ideologia educativa. O uso do conceito de tecnologia pode ter diversas conotações, e o autor, neste caso, não nos parece suficientemente esclarecedor. Podemos admitir que o conceito de tecnologia pode ser usado para evidenciar a instrumentalidade dos novos discursos educativos, escondendo uma velha hegemonia ideológica, psicologista. No entanto, nesta acepção coloca-se um problema epistemológico: esta estrutura discursiva, que o autor denuncia, é concebida (à imagem de um certo estruturalismo a que Michel Foucault não é estranho) como determinante no modo como se dão as actualizações históricas do campo escolar em Portugal ou não? Ficamos com a ideia, a partir daquilo que está implícito no artigo, que Rui Gomes subscreve a ideia estruturalista de que o «discurso do self e da autonomia» (e a

⁹ Na continuação do debate público em que participaram sobre os efeitos da democratização do acesso ao ensino e do seu livro *Orgulhosamente filhos de Rousseau*

desmistificação dos efeitos políticos da estrutura simbólica deste discurso) pré-existe aos actores sociais e determina-os posteriormente nas possibilidades de pensarem «o escolar»¹⁰ Ao ler o artigo ficamos imersos numa ideia de «totalitarismo simbólico» no qual todo o pensamento sobre a educação em Portugal estará sempre determinado por esta «linguagem hegemónica» que nos impede de pensar para além das estruturas de sentido que Rui Gomes analisa Logo, esta linguagem terá, no modo como aparentemente é conceptualizada por Rui Gomes, um efeito acrescido: o de nos impedir de agir e pensar de outro modo e de só se poder agir e pensar na dependência de um dado sistema simbólico

No segundo artigo, Rui Gomes não deixa de reconhecer a historicidade dos discursos educativos, chamando à atenção para os «deslocamentos semânticos» que fazem com que, por exemplo, os discursos das pedagogias directivas e não directivas possam coexistir com esta «nova tecnologia educativa» É exactamente neste parágrafo, neste segundo artigo, que o autor procura esclarecer o modo como concebe a análise discursiva e a sua historicidade:

«O discurso pedagógico sempre primou por esse movimento de vaivém entre fórmulas cuidadosamente mantidas e a sua reactivação, anos passados, em contexto político-institucional muito diverso e com objectivos completamente díspares Tudo se passa como se a pedagogia tivesse escassos recursos intelectuais à sua disposição, que não lhe permitissem fazer mais do que misturar, em proporções diversas, discursos e instituições anteriormente formalizadas No entanto, há muitos modos de à geração actual fazer regressar textos passados o divulgador que cita, o historiador que interpreta e reconstrói, o crítico que desconstrói, o senso comum que se apropria e renova, os especialistas que problematizam O que significa que o texto original nunca é reproduzido nas condições iniciais da sua produção Neste caso, uma parcela do discurso rousseauiano e dos seus divulgadores funciona como um depósito de formas e conteúdos dispersos, tornando-o ambíguo pela sua simplicidade e opaco pelo excesso de visibilidade A sua actualização é, simultaneamente, uma nova estratificação que os integra em outros conjuntos discursivos A esta operação damos o nome de deslocamento e consiste esta em reactivar enunciados antigos, reconhecíveis pelo communis

¹⁰ Sobre as hipotéticas relações entre «os velhos e os novos estruturalismos» na actual conjuntura intelectual pós-moderna, cf Coelho, 2000

sensus do auditório electivo, em contextos institucionais contemporâneos Neste deslocamento constituem-se novas regularidades e dispersões, isto é, novos relacionamentos de força que determinam regras singulares e, portanto, modificações no diagrama final das forças As modificações não dependem de um novo significado que é apostado pelo presente ao significado original, verdadeiro, do enunciado. Os discursos não são meros sistemas de significados por que fazem eles próprios parte de dispositivos técnicos e práticas que dão um lugar e um estatuto aos que o fazem, de tal modo que aquele apenas se torna inteligível em relação ao conjunto de conexões técnicas e discursivas que o compõem Daí que o deslocamento não seja discernível por uma exegese hermenêutica que tende a conferir à origem um valor absoluto Teremos então que captar o ponto de encontro das séries discursivas e verificar como se actualizam, se remodelam e se redistribuem»

Em síntese, as actualizações, as remodelações, as redistribuição do sentido dos discursos fazem parte de dispositivos e práticas (porventura aqui estará o sentido da noção de «tecnologia») que dão um lugar e um estatuto aos que o fazem, sendo tal condição de inteligibilidade dos discursos Parece-nos que fica por esclarecer se as estruturas discursivas que Rui Gomes dá conta contêm todo o sentido que pode ser atribuído aos dispositivos e às práticas sociais? Para mim não contêm, pois tomo o sentido das interacções sociais como divorciado do sentido dos discursos-textos e considero estes últimos como pouco relevantes para análise do mundo social e educativo É claro que esta minha posição só ter pertinência porque enfatizo, como fiz atrás, enquanto hipótese, a existência de um dualismo discurso-acção em Portugal.

A afirmação sobre a pouca relevância social e científica da análise crítica dos discursos contém implicitamente uma pergunta radical: para quê fazer a análise crítica e científica dos discursos? Para quem fazemos ciência quando analisamos discursos-textos se estes aparentemente se mostram tão separados do sentido dos dispositivos e das práticas quotidianos, isto é, das culturas de acção educativa?

No pé de página nº 3, do artigo aqui publicado (p. 50), o autor dá-nos uma resposta, porque, ao não reconhecer completamente o valor heurístico do conceito bernsteineano de recontextualização (sem prejuízo de alguma crítica ao positivismo que lhe pode estar associado e que subscrevemos, no caso

centrada no conceito de ideologia como «falsa consciência»), esclarece que se recusa a fixar uma verdade (positiva) que possa estar por detrás dos discursos, preferindo antes analisar os jogos que justificam que certos discursos sejam «a verdade». Neste contexto, importa tornar claro que as interrogações que dirigimos a Rui Gomes não se justificam pela procura de alguma «verdade objectiva», mas antes pelo facto da análise discursiva tender a considerar que o discurso usado na vida social determina (ou sobredetermina) o sentido de todas as formas de pensar.

Em conclusão, a minha primeira divergência com a análise de Rui Gomes é a de considerar que este nos dá conta de uma forma particular de ideologia educativa, mas não de uma tecnologia socioeducativa, como seria sua intenção. Penso, seguindo de perto algumas formulações de Giddens, que os dispositivos e as práticas educativas que podem objectivar uma tecnologia não são da ordem dos discursos-textos mas sim da consciência prática e do sentido comum (implícito) que se desenvolve na interacção social nos campos da prática. Esta observação tem, ainda, maior pertinência se tivermos em conta os dualismos, atrás referidos, que complexificam e enfatizam as tensões e as descontinuidades entre a reflexividade social que se produz ao nível interactivo-micro e ao nível institucional-macro.

2.2 O uso plural das teorias

Poderá Rui Gomes considerar esta minha perspectiva como reducionista porque não daria conta da densidade e das escalas variadas em que o sentido dos «regimes de verdade» se inscrevem. Mas se assim for, teremos que convocar para a análise dos discursos educativos a própria historicidade do campo escolar através dos seus conflitos de legitimidade e lutas simbólicas.

Pretendo com isto dizer que a leitura que Rui Gomes nos fornece sobre as contribuições das teorias meta-cognitivas e das suas consequências para as pedagogias construtivistas é, do meu ponto de vista, excessivamente unívoca, enfatizando muito pouco a trajectória histórica relativa ao desenvolvimento destas teorias. Concordo com ele que estas «tecnologias (ideologias?) da autonomia» podem servir os propósitos hegemónicos e dominantes de um individualismo possessivo. Mas já não concordo quando, aparentemente, se dá a

entender que estas teorias apenas podem ter esta interpretação como possível, não se deixando espaço para se pensar o uso das mesmas teorias de outro modo

Penso que uma leitura excessivamente unívoca de patrimónios teóricos diversos pode levar-nos a contribuir para reduzir os recursos intelectuais disponíveis para pensar uma educação contra-hegemónica¹¹. Facto que Rui Gomes reconhece como problema, mas para o qual, indirectamente, acaba por contribuir, com uma leitura das teorias que referi excessivamente subordinada à preocupação de mostrar a coerência sistémica das «estruturas de sentido» das «tecnologias (ideologias?) da autonomia e do *self*», sem equacionar as suas recontextualizações e usos diversos. Neste contexto, perguntamos: o que é está subjacente à análise de Rui Gomes? A sua orientação teórica vai no sentido de criticar toda a Psicologia Cognitiva ou apenas alguns usos desta Psicologia? Ou será que pretende ser imparcial na análise, pressupondo que a posição do autor/analista face ao tema não afecta o modo como se vê o *corpus* em análise¹²?

Vejamus um outro exemplo, mais próximo do tema analisado por Rui Gomes, que pega na historicidade das políticas e dos discursos educativos, para mostrar os «fechamentos» e as «aberturas» de sentido que determinados conceitos permitem para pensar as mudanças escolares num sentido de permitir a democratização das aprendizagens escolares. Referimo-nos ao trabalho de Almerindo Afonso (1998) onde se analisa o mesmo período histórico e o mesmo contexto de políticas. No caso, realiza-se um trabalho crítico-conceptual sobre os conceitos de avaliação (formativa, normativa, comparada e criterial) para mostrar como alguns deles (e outros não) podem ter um valor contra-hegemónico, sem prejuízo de poderem ser recontextualizados com sentidos diversos. Aplicando o mesmo raciocínio, poderemos dizer que as teorias meta-

¹¹ A título de exemplo veja-se o modo como as pedagogias construtivistas podem ter uma interpretação diversa da analisada por Rui Gomes, cf Rodrigo, 1977

¹² Não pretendo defender uma visão instrumental da ciência e por isso não subscrevo aquilo que defende alguma *teoria crítica* em Portugal. Entendo que no plano teórico e respeitando a autonomia relativa dos campos científicos, os analistas denunciam a sua não imparcialidade quando inevitavelmente as suas hipóteses de investigação são enunciadas e filiadas em quadros teóricos, inscritos em formações teórico-ideológicas. Para um maior pormenor sobre o modo como entendo esta questão, ver Caria, 2000c

cognitivas no(s) artigo(s) de Rui Gomes poderiam ser apropriadas de modo mais diverso de forma a que se tornasse claro como é que o seu uso social (nos discursos, nas políticas e no campo escolar em geral) pode servir propósitos neoliberais ou servir propósitos contra-hegemónicos

Em conclusão, a nossa segunda divergência, está no facto da análise de Rui Gomes poder ter o efeito perverso (julgamos que é perverso!) de os leitores do artigo considerarem que as teorias metacognitivas apenas podem ser interpretadas no quadro de um individualismo possessivo, deixando-os (aos leitores) sem a possibilidade de recontextualizarem este recurso intelectual para o campo escolar, a fim de poderem pensar e agir de forma diferente. Assim, julgo que no artigo de Rui Gomes fica por fazer um trabalho crítico-conceptual sobre estas teorias, de modo a recontextualizá-las numa linguagem que possa fugir (a fuga é sempre parcial) aos efeitos hegemónicos. Será que Rui Gomes concorda com o valor heurístico e social deste propósito?

2.3 Leituras sobre as teorias metacognitivas

Por fim, chegamos à nossa principal (aparente?) divergência, a saber: o modo como lemos, interpretamos e recontextualizamos na reflexão sobre a acção educativa as contribuições das teorias metacognitivas

Uma advertência: não pretendo situar o debate na questão de saber sobre quem tem (eu ou Rui Gomes) uma interpretação legítima sobre «a verdade» das teorias metacognitivas. O que me interessa é o uso social e profissional que se pode fazer da Psicologia, ou de outras Ciências Sociais, para que, enquanto especialista em educação, consiga apropriar a complexidade deste objecto de investigação e lidar reflexivamente com a actividade de ensino em que estamos envolvidos quando somos (teremos essa identidade para nós mesmos?) docentes/educadores

2.3.1 Cognição e self

Rui Gomes nas páginas 89 e 121 do artigo parece dar como adquirido e consensual que, para a generalidade daqueles que subscrevem as abordagens meta-cognitivas da aprendizagem, a actividade cognitiva é indissociável de uma

relação estreita com a afectividade e a consciência de si. Que para os autores citados por Rui Gomes, que se enquadram nestas «tecnologias do *self* e da autonomia», esta associação seja determinante e decisiva, não parece haver dúvidas. Mas o que é que Rui Gomes implicitamente postula para poder fazer esta análise? Postula a sua separação inevitável? Ou apenas está a criticar o facto destes autores fazerem dependem a actividade meta-cognitiva de uma consciência de si? Pensamos que o artigo não é claro sobre o modo como Rui Gomes se situa na polémica sobre as relações entre cognição e *self*.

Penso que este problema tem relações estreitas com o actual debate sobre a crítica da modernidade e com o diagnóstico pós-moderno sobre a cultura. Como refere Alain Tourraine (1994) um dos traços centrais da crítica da modernidade está no facto de as nossas sociedades terem separado Razão e Sujeito, desenvolvendo-se a partir daí uma Ciência sem consciência, apenas com valor instrumental e tecnológico. Como mostrámos noutra trabalho (Caria, 2000a: 170-180), as teorias piagetianas são «filhas» deste modelo racionalista de pensamento, porque apesar de não serem maturacionistas e postularem a acção do indivíduo como o elemento central da cognição, reduzem a «acção cognitiva» a um mundo de objectos (sem sujeitos), parecendo apresentar em muitos casos os contextos culturais de acção como obstáculos ao desenvolvimento dos estados superiores de inteligência (Williams, 1989). Mesmo quando os pós-piagetianos enfatizam o conflito sociocognitivo pressupõem em muitos casos um «automatismo adaptativo» - que penso corresponde à rigidez e fixidez das pedagogias construtivistas informadas pelo cognitivismo, criticadas por Rui Gomes, quando definem objectivos de aprendizagem, pp. 116/117 -, que desvaloriza o papel dos grupos sociais, dado ser pressuposto da teoria piagetiana da equilibração que toda a assimilação de um novo conhecimento (resultante da acção do indivíduo sobre um mundo de objectos sociais e físicos) geraria sempre uma reorganização cognitiva interna ao sujeito-aprendiz (acomodação), que criaria sempre um potencial acrescido para que este pudesse fazer aquisições e organizações de conhecimento de uma qualidade superior. Um trabalho, da autoria de Juan Pozo (1993: 182-191), em que se sintetiza as contribuições piagetianas e pós-piagetianas sobre a aprendizagem, põe em causa o «automatismo adaptativo» e resitua o problema ao referir a importância e papel das relações intra-grupos no desenvolvimento de vários níveis de consciência sobre o conflito

cognitivo (os implícitos culturais não serão assim para deitar fora), decorrendo daí respostas mais ou menos adaptadas ou mesmo diferentes qualidades de respostas adaptadas¹³

No nosso trabalho de investigação sobre o uso do conhecimento abstracto em grupos profissionais¹⁴, temos conceptualizado e operacionalizado as relações entre Razão e Identidade, utilizando, para tal, tanto as contribuições das teorias metacognitivas piagetianas e vygotskianas como as teorias narrativas do self. O modo como temos conceptualizado este problema teórico tem levado às seguintes conclusões: (1) a cognição começa sempre por ser situada socialmente em grupos de pertença e/ou referência, nos quais as identidades não existem de uma forma explícita e autoconsciente mas de um modo implícito e interactivo, portanto sem estar associada a narrativas do self; (2) a aprendizagem realiza-se nestes contextos pela acção dos mais experientes sobre os mais novos, utilizando-se a palavra e a interacção social como instrumentos de regulação externos e actuando-se numa zona próxima do desenvolvimento cognitivo possuído pelo aprendiz, de modo a que as novas aprendizagens permitam reequilibrações cognitivas adaptadas à cultura interactiva existente; (3) a consciencialização sobre os processos e formas de uso do conhecimento pelo pensamento (metacognição em associação com formações discursivas) ocorre quando os indivíduos são confrontados com a ruptura de expectativas interactivas (ao nível da consciência prática¹⁵) e em consequência explicitam a existência de «problemas quotidianos» que obrigam a negociações de significado e que podem gerar insatisfações acumuladas com os resultados da acção (resultantes de processos de reflexão interactiva) e/ou com as interpretações que outros fazem sobre a acção social e os seus resultados (resultante de processos de reflexão sobre o funcionamento dos sistemas institucionais); (4) esta consciencialização pode gerar formas diferenciadas de identificação social com os grupos de pertença e referência em que se realizou a aprendizagem social, identificações que podem ser reconhecidas no modo como os indivíduos nos processos interactivos defi-

¹³ Sobre a mesma temática, cf. Lacasa, 1993

¹⁴ Cf. Caria, 1997 (com Vale); 2001; 2002

¹⁵ A ruptura das expectativas interactivas faz com que passe a coexistir uma consciência prática associada a uma consciência discursiva e vice-versa

nem e interpretam os problemas do quotidiano (não é ainda auto-consciência de si, embora já se possa expressar em narrativas sobre as tomadas de posição do self face aos acontecimentos verificados); (5) as várias modalidades de identificação social e narrativas sociais que as servem podem estar associadas a formas de uso do conhecimento que estão para além de uma cognição situada, pois buscam entender o social para além do imediato, das pessoas concretas e das circunstâncias locais, convocando os indivíduos para um trabalho sociocognitivo em que se procura identificar, seleccionar e organizar o conhecimento (trabalho de carácter metacognitivo porque é uma consciencialização da forma de uso do conhecimento) que permite introduzir um valor estratégico explícito e um legitimidade acrescida à sua acção social; (6) a autoconsciência de si e a narrativa centrada em si próprio e nas suas opções (o indivíduo autodeterminado) surge apenas (espontaneamente na reflexividade social e não artificialmente quando provocado pelo investigador numa relação de entrevista) quando o valor estratégico e legitimador do conhecimento tem sentido e especificidade contextual, de modo a permitir uma acção diferente com efeitos institucionais (que evidencia as margens de autonomia institucional do actor social) e uma participação competente nos conflitos de legitimidade que existem no campo social em referência (conceito de racionalização da cultura).

Penso que a abordagem autobiográfica que desenvolvi, para explicar e fundamentar a epistemologia do meu trabalho etnográfico com professores, é um bom exemplo da aplicação das teorias do *self* e das conclusões que acima referi, porque mostra que a autodeterminação pessoal, implica sempre e primeiro uma actividade cognitiva por referência a grupos-comunidades (no caso, o grupo dos sociólogos e o grupo dos professores) em que a questão da identidade só surge de uma forma explícita e discursiva quando é servida por uma narrativa que inscreve o *self* numa tomada de posição num campo social (no caso, o campo da Sociologia em Portugal), discutindo e debatendo as formas de conhecimento que legitimam as representações e as práticas de uma identidade colectiva particular. Outro exemplo, próximo da nossa perspectiva, que pensa as relações entre aprendizagem, interacção verbal e social e cognição (mas que não trata das questões do *self*), é a chamada pedagogia da aprendizagem colaborativa, em que se procura reunir as contribuições das três correntes da psicologia cognitiva que acima enunciei (cognição situada, mais cognição por

conflito sociocognitivo, mais cognição guiada em zona de desenvolvimento próximo) (Dillenbourg e outros, 1996)

2.3.2 Capacidade e competência

Rui Gomes desenvolve, ainda, nas páginas 94 a 96 e 117 do artigo, um conjunto de considerações sobre os conceitos de contexto e capacidade que julgo muito discutíveis porque, implicitamente parece estar a criticar as pedagogias construtivistas e a associá-las a algum tipo de novo comportamentalismo. Para servir de fundamentação à sua crítica parece contrapor o conceito piagetiano de *competência*, com a consequência de não considerar a cognição como situada

Ainda que reconheça que o conceito piagetiano de competência trouxe uma importante contribuição para fundamentar a necessidade de promover a democratização da educação escolar (todos passaram a ter competências cognitivas para serem escolarizados), penso que o mesmo conceito, ao estar apenas associado a uma cognição sobre objectos e ao pressupôr um mecanismo automático de adaptação cognitiva, tende a confundir-se apenas com igualdade formal de acesso à escolarização, ignorando as interacções sociais e os processos de dominação que podem estimular ou inibir as aprendizagens, os usos do conhecimento e de uma forma mediada o desenvolvimento cognitivo.

Nos mesmos trabalhos de investigação, que atrás já referi, tenho tentado reconceptualizar a noção de *capacidade* procurando pensar este conceito como elemento de mediação entre a competência psicológica e as relações sociais em contexto e não como sinónimo de *performance*. Do meu ponto de vista, a capacidade individual (em estreita associação com a capacitação social de um grupo) supõe, de facto, uma actualização da competência a situações sociais mais ou menos familiares e já organizadas cognitivamente pelo indivíduo em competência. Não para a ver como uma questão de pré-requisitos ou de possibilidade de mobilização psicológica de conhecimentos (crítica a Sternberg com a qual concordamos, p. 120), mas para a vermos como um conceito que conjuga reflexividade, cognição e poder. Assim, coloco a hipótese do conceito de capacidade poder estar associado ao par reflexividade e poder, porque só quando este par ocorre é que se criam condições para haver uma transferência de apren-

dizagens/capacidades, socialmente reconhecidas, de um contexto em que se é capaz para outro contexto em que se é menos capaz. Inspirando-me nas contribuições de Gruber e outros (1995) e de Karmiloff-Smith (1995) a competência psicológica não seria uma abstracção geral e universal do indivíduo face ao concreto das suas experiências sociais (como as correntes piagetianas tendem a considerar), mas antes uma operação sociocognitiva que permite a transferência de capacidades entre contextos. Esta transferência realizar-se-ia no quadro de relações de poder que possibilitariam, em maior ou menor grau, o desenvolvimento de uma reflexividade que tornaria o conhecimento implícito e tácito de uso de recursos e regras sociais num conhecimento explícito que permitiria entender a possibilidade de fazer um uso diferente dos mesmos recursos e regras sociais em outras situações sociais.

O estudo e o enquadramento teórico que em Portugal foi dado ao conceito de literacia (Benavente, 1996) é um bom exemplo da conceptualização de uma capacidade teorizada em termos gerais e abstractos, da qual somos críticos. Neste estudo desenvolve-se o conceito operacional de literacia e vai-se medir o desempenho dos indivíduos numa situação de teste. Este teste é concebido com a preocupação de utilizar materiais e situações comuns ao quotidiano da vida social de todos, com o fim de alimentar a ilusão de que se pode avaliar desempenhos individuais em abstracto, anulando ou diluindo as variáveis de contexto. Por um lado, subscreve-se uma concepção de capacidade-literacia descontextualizada e geral, mas, por outro lado, as exigências do modelo hierárquico de desempenhos que permite a medida, remete para operações de (des)codificação escrita do pensamento que as aproximam das situações tipicamente escolares de ensino/aprendizagem. Logo o que provavelmente se estará a medir não é uma capacidade geral dos indivíduos diversa da escolarização, mas antes uma medida da possibilidade-competência de transferir capacidades em situação escolar para capacidades em situação quotidiana. Está-se a medir um fenómeno de recontextualização quotidiana do conhecimento escolar.

Em conclusão, a aparente oposição conceptual, que admitimos poder estar implícita na leitura que fizemos dos trabalhos de Rui Gomes, entre capacidade-desempenho e competência-capacidade, faz com que coloquemos mais uma vez a questão de saber se Rui Gomes está a criticar em geral as teorias cognitivas ou a criticar apenas o seu uso no quadro das «tecnologias da autonomia».

Referências bibliográficas

- BENAVENTE, Ana (org) (1996) *A literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARIA, Ielmo H (1992a) «As finalidades sociológicas da Educação na formação de professores», in Stoer & Esteves (orgs) *A Sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto: Afrontamento, 259-274
- CARIA, Ielmo H (1992b) «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias», *Sociologia - problemas e práticas*, nº 12, 50-70
- CARIA, Ielmo H (1997) «Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica», *Sociologia - problemas e práticas*, nº 25, 125-138
- CARIA, Ielmo H (1999a) «A racionalização da cultura profissional dos professores - uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico», *Revista Portuguesa de Educação*, vol XII(1), 205-242
- CARIA, Ielmo H I. (1999b) «A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 55, 5-36
- CARIA, Ielmo H (2000a) *A cultura profissional dos professores - o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 9*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação Ciência e Tecnologia
- CARIA, Ielmo H (2000b) «O uso do conhecimento abstracto», Conferência na mesa redonda sobre Ciência e Prática no *V Congresso Português de Ciências da Educação - o particular e o global na viragem do milénio*, Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- CARIA, Ielmo H. (2000c) «A mediação intercultural na debate sobre a relação entre ciência e acção social», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, 89-113
- CARIA, Ielmo H (2001) «A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto: hipótese de investigação e acção política», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 21-22, 71-85
- CARIA, Ielmo H (2002) «As formas culturais de uso do conhecimento abstracto em contexto de trabalho», *Análise Social* (no prelo)
- CARIA, Ielmo H (200?) «A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras», in *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*, Oeiras, Afrontamento (no prelo)
- CARIA, Ielmo H, e VAIE, Ana Paula (1997) «O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciênciametafonológica e a aquisição da leitura», *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8, 45-72
- COELHO, Eduardo Prado (2000) «A desconstrução como movimento», in *Tendências da cultura contemporânea - Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 28, 101-126
- DIIIENBOURG, Pierre, BACKER, Michael, BLAYE, Agnes, e O'MALLEY, Claire (1995) «The evolution of research on collaborative learning», in Hans Spada e Peter Reimann (orgs),

- Learning in humans and machines: toward an interdisciplinary learning science*, Oxford: Pergamon, 189-211
- GRUBER, Hans, LAW, Lai-Chong, MANDI, Heinz, e REUKL, Alexander (1995) «Situating learning and transfer», in Hans Spada e Peter Reimann, (orgs.), *Learning in humans and machines. toward an interdisciplinary learning science*, Oxford: Pergamon, 168-188
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995) *Beyond modularity: A development perspective on cognitive science*, Massachusetts, Londres: The MIT Press
- LACASA, Pilar (1993) «La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista Willem Doise», *Infancia y Aprendizaje*, nº 61, 5-28
- LACASA, Pilar, e HERRANZ, Pilar (1989) «Contexto y procesos cognitivos - la interacción niño-adulto», *Infancia y Aprendizaje*, vol. 45, 25-47.
- MAGALHÃES, António, e STOER, Stephen (2002) *A Escola de todos e a excelência escolar*, Porto: Profedições
- MATA, Manuel L., e RAMÍREZ, Juan D. (1989) «Cultura y procesos cognitivos - hacia una psicología cultural», *Infancia y Aprendizaje*, nº 46, 49-69
- PERREI-CLERMONI, Anne Nelly (1978) *Desenvolvimento da inteligência e interação social*, Lisboa: Instituto Piaget
- POZO, Juan Ignacio (1993) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata
- RODRIGO, María José, y Arnay, José (1997) «Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista», *Infancia y Aprendizaje*, nº 97, 47-88
- ROGOFF, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento - el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós
- LOURRAINE, Alain (1994) *Crítica da modernidade*, Lisboa: Instituto Piaget
- WERTSCH, J. V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós
- WILLIAMS, Meredith (1989) «Vigotsky's social theory of mind», *Harvard Educational Review*, vol. 59 (1), 108-126

TECNOLOGIAS E DISCURSOS DA AUTONOMIA:
A REGULARIDADE A VÁRIAS VOZES

Rui Machado Gomes

É com satisfação que revisito neste artigo um método de trabalho e recensão crítica que, infelizmente, constitui um bem muito raro nas ciências sociais em Portugal. Refiro-me ao método do debate e confronto directo de ideias como contraponto do tradicional e cómodo trabalho de recensão solitário. Quando o debate tem como veículo de comunicação uma revista científica que, assim, incorpora na sua linha editorial a promoção do comentário crítico e, o que é mais importante, a possibilidade de, no mesmo número da revista, se confrontarem vozes diferentes, a satisfação é dupla. Na verdade, comentário e réplica só podem ser editados em simultâneo, quando, como é o caso presente, existe um comportamento ético decente que garante o conhecimento prévio da recensão e, portanto, a possibilidade de resposta simultânea. Como esse é também um bem escasso nas comunidades científicas não posso deixar de o sublinhar, embora ele devesse constituir uma regra mínima do livro de estilo de qualquer revista crítica.

O comentário de Telmo Caria (TC) apresenta uma proposta que introduz aquilo que é essencial no trabalho de recensão crítica: uma leitura de segunda ordem de dois textos meus que não se limita a descrever as ideias originais e parte da vontade de as fertilizar com uma voz diferente, com um outro ponto de vista. Ora este ponto de vista é, no caso, uma vista sobre certos temas a partir de um outro ponto. O ponto que TC escolhe é o dos temas a que se tem dedicado nas suas pesquisas, designadamente o que diz respeito à possibilidade de reutilizar as teorias metacognitivas e, em especial, as narrativas do self como meio de conceptualizar a contra-hegemonia. É justamente nesse ponto que as nossas divergências se tornarão mais nítidas. Porém, antes de chegar ao ponto onde coloca a sua vista, TC apresenta alguns prolongamentos concordantes da minha interpretação, embora, como se verá, eu nem sempre o possa acompanhar em tais prolongamentos.

No que às divergências diz respeito, e é nelas que este texto se adentra, podemos resumi-las em três campos essenciais:

- 1 Enquanto eu utilizo como referência de análise as tecnologias educativas, TC julga que se trata antes de ideologias e que, portanto, a análise das ideais e das ideologias seria mais apropriada*
- 2 Enquanto eu parto da hipótese segundo a qual os discursos e a experiência se articulam na dupla irredutibilidade de uma na outra, para TC existe acção social por um lado e discursos por outro*
- 3 Enquanto nos meus dois artigos se considera a metacognição e as narrativas do self, onde devemos incluir as autobiografias, como parte integrante das novas tecnologias de regulação e poder e, portanto, como parte inteira do governo das sociedades contemporâneas, para TC existe a possibilidade de as usar como meio de fuga aos efeitos hegemónicos, ao menos nos meios profissionais*

Tecnologias e ideologias

A primeira questão posta a debate diz respeito a «saber se estamos perante uma nova tecnologia ou uma nova ideologia política». Embora eu me situe, nos dois artigos citados, numa perspectiva de análise das tecnologias de governo, o recenseador, Telmo Caria, conclui que eu dou «conta de uma forma particular de ideologia educativa». Não posso estar mais em desacordo: nunca, em algum momento dos artigos, me dedico à análise ideológica. Admito que esta confusão surja de uma interpretação particular que Telmo Caria dá ao conceito de discurso. Interpretação que assenta num silogismo simples entre discursos-textos-ideologias mas que nada tem a ver com a concepção que perfilho ou com o método de análise discursiva que utilizo nos dois trabalhos. Como veremos. Mas, para já, concentremo-nos na tarefa de expor e ilustrar mais demoradamente o conceito de tecnologias de governo. Dessa exposição decorrerá naturalmente que a análise ideológica não pertence a este programa de pesquisa. Não porque me pareça erróneo ou desinteressante mas porque, simplesmente, esse não é o olhar que escolho para a análise.

A primeira premissa que é preciso situar diz respeito ao conceito de governamentalidade que atravessa os dois textos. Analisar as políticas educativas por intermédio do aparato teórico e metodológico da governamentalidade não supõe qualquer descrição prévia das instituições, das estruturas ou dos padrões funcionais de governo. Longe de tentar obter uma qualquer teoria geral do estado ou do governo, os estudos realizados neste âmbito concentram-se na heterogeneidade de autoridades que participam no governo da conduta, na variedade de estratégias que constituem o diagrama de forças, nos dispositivos técnicos que tornam imanentes certos fins, nos conflitos e tensões que contêm e na forma como tais conflitos se presentificam nas acções actuais.

Tal aproximação às questões do governo da conduta apenas se pode concretizar pelo estudo do seu principal meio de inteligibilidade: a linguagem e o discurso utilizados para descrever o espaço de problematizações e de acções. Todavia, o dispositivo analítico que utilizámos não se centrou na linguagem enquanto campo de significados mas antes na busca das convenções partilhadas (Tully, 1995)¹, naquilo que designamos por regime de enunciação. Os regimes de enunciação da governamentalidade são tratados como a consequência não necessária da articulação entre racionalidades políticas, tecnologias e subjectividades.

Por *racionalidades* entendemos as formações discursivas através das quais é dado um significado colectivo aos ideais que põem em sintonia os objectos e objectivos de governo. A governamentalidade tem um carácter discursivo: a análise das conceptualizações, cálculos e programas que circulam no campo governamental requer uma atenção particular à linguagem do exercício do poder, às justificações morais usadas para formas particulares de agir e à concepção das formas apropriadas de intervenção. As racionalidades políticas são formas de conhecimento que requerem a invenção de procedimentos de notação, formas de recolha e apresentação de estatísticas, transposição destes dados para centros onde os cálculos e os julgamentos sejam possíveis. As práticas estatísticas são

¹ Na mesma linha de Quentin Skinner (1978, 1996), este autor refere-se nos seguintes termos ao tipo de história crítica que praticam: «*consists in a survey of the language employed in order to identify the shared conventions (the distinctions, concepts, assumptions, inferences and assertability warrants that are taken for granted in the course of the debate) which render problematic and give rise to the range of solutions*» (Tully, 1995: 35)

mais do que a agregação numérica de inscrições, custos e outras categorias pretensamente descritivas. Incluem vocabulários e discursos que se concatenam em vários níveis colectivos, articulando-se em diversos espaços para responder diferentemente às necessidades de acção. É por intermédio deste trabalho de composição discursiva, deliberado ou não consciente, que práticas particulares como são as envolvidas nas estatísticas se expandem para além do campo originalmente destinado à sua intervenção.

Por *tecnologias* entendemos todos os cálculos, aparelhos, documentos, técnicas, organizações e instituições e outros instrumentos que agem sobre os indivíduos em conformidade com um conjunto particular de ideias. As tecnologias de governo fazem parte das condições de exercício da governamentalidade, imbricando-se nas racionalidades políticas. Esta noção de tecnologia pretende descrever o modo como um dado conhecimento, científico ou outro, se insere no interior do exercício prático do poder. Torna-se, deste modo, um operador central nonexo postulado entre formas de conhecimento e regimes de práticas. Porém, este nexos foi também proposto por duas outras tradições de análise que devemos contrastar antes de prosseguir: a chamada história das ideias ou das mentalidades e a corrente da sociologia do conhecimento. A primeira corrente distingue-se quer pelo estudo dos efeitos desejados pelo autor de um determinado conhecimento, quer pelos efeitos do lado dos receptores das ideias. Tomando como exemplo o papel das ciências sociais no exercício da autoridade, são estudados os modos de disseminação, apropriação diferencial e influência das suas ideias. É criada uma distância epistemológica relativamente ao discurso científico enquanto conhecimento verdadeiro, incluindo-o na categoria mais genérica das ideias, embora se mantenham e respeitem as actuais normas de constituição do campo científico como base da trajectória traçada. A sociologia do conhecimento, na tradição de Mannheim e Merton (1968) e de Berger e Luckmann (1966), cria também um recuo epistemológico com base no contraste entre os contextos macro-social e micro-social do conhecimento. A esta divisão preside uma separação nítida entre factores internos e externos da ciência e entre condições teóricas e não teóricas de validação da ciência enquanto sistema de conhecimento. Ao fazê-lo distinguem o que é da ordem do condicionamento social da ciência, questionando nesse nível as próprias condições teóricas e metodológicas inerentes ao processo científico,

e o que é da ordem do condicionamento institucional e biográfico da ciência, questionando nesse nível os rituais, as rivalidades, os conflitos e os percursos biográficos que subjazem à produção científica. Estabelece-se assim uma fronteira entre epistemologia e sociologia da ciência que dificilmente pode ser superada.

Em contraste com estas duas tradições, a nossa proposta suspende a questão epistemológica de uma forma mais severa, permanecendo neutral relativamente à reivindicação de validade das diferentes formas de conhecimento que examina. Daí, a rejeição das oposições entre macro e micro, entre condições cognitivas e não cognitivas, entre ideias e contexto ou entre ideologias e ciência que subjazem à incomunicabilidade e incomensurabilidade da sociologia do conhecimento tradicional. *Em vez de analisar as credenciais epistemológicas das ciências sociais e humanas, que orientam certas práticas, tentamos examinar como operam e tornam possível certos regimes institucionais, isto é, como participam no governo das sociedades contemporâneas. O conceito de tecnologia de governo tenta responder à necessidade de articular as formas de conhecimento com os campos práticos e pragmáticos nos quais as capacidades e os comportamentos humanos são problematizados.*

As tecnologias de governo são técnicas propriamente ditas e estratégias, táticas, dispositivos e procedimentos orientados para a produção de certos resultados práticos. Nenhuma tipologia estaria em condições de lhe organizar uma taxonomia. E isto porque a par do corpo de procedimentos e de modos de intervenção padronizados numa linguagem universal, como é a que o Estado em regra utiliza, outros existem que resultam da miríade de conexões que envolvem os diferentes níveis da textura social. Nesta definição inicial as tecnologias não possuem qualquer programa ideal de intervenção; distinguem-se pelo seu pragmatismo de intervenção e de adaptação. E também por esta via a análise ideológica se mostra desadequada a este programa de pesquisa. Em tese, as tecnologias podem ser tantas quantas as circunstâncias em que devem ser montadas, pelo que não é uma tipologia das modalidades que importa obter, mas a escavação dos seus diferentes estratos. A descrição das suas modalidades seria infundável por que, em princípio, utiliza meios finitos para fins infinitos. A possibilidade de estarem à disposição, prontas a serem usadas, sem que necessariamente o sejam, são condição da sua eficácia. E daí que me pareça mais adequado

não optar por taxonomias definitivas, à imagem dos tipos-ideais weberianos, sobre o tipo de racionalidade dominante em cada período nas políticas educativas² Na verdade, o que se dá à observação são alianças que se fazem e desfazem entre formas de enunciar e formas de tornar visível o sistema educativo. Como se expõe mais detalhadamente em outros trabalhos³, a questão essencial que preside à minha análise é o problema da construção da verdade sobre o sistema educativo. Ora, o verdadeiro, e desde logo, a imagem da realidade do sistema não se oferece à nossa observação senão através de problematizações. Tais problematizações implicam máquinas de ver e processos de dizer. Um e outros não possuem a mesma formação e a mesma génese, embora se encontrem, muitas vezes, em certas condições.

Para fugir aos exemplos já suficientemente fornecidos nos dois artigos em apreço, tomemos como exemplo o conjunto de procedimentos, de técnicas e de táticas que envolvem as estatísticas e o planeamento da educação. A quantificação não é um mero exercício estratégico de descrição do mundo natural e social mas o meio em virtude do qual aqueles são produzidos, processados e reconfigurados. Articulados com sistemas de controlo administrativo criam uma contabilidade que fornece estabilidade a acontecimentos contingenciais e irregulares. O conceito de escola de massas é parcialmente um

² Não posso acompanhar por isso, IC quando dá a entender estar de acordo com uma conclusão que não é minha, embora a sugira como tal: «estaremos perante uma nova lógica legitimadora e retórica das actuais políticas educativas, dando-se a entender que a racionalidade técnico-instrumental, muito valorizada em Portugal como instrumento analítico central para a análise da política e da administração educativa, pode estar a ser substituída por uma outra?». Com efeito, tanto a racionalidade técnico-instrumental quanto a racionalidade da subjectividade que analiso apresentam uma certa forma de regularidade dos enunciados. Para essa análise não se torna necessário, nem possível ou sequer desejável, fazer uma distinção entre aquilo que seria novo e o que não o seria, à maneira de um certo reducionismo taxonómico tão do agrado de certos publicistas e divulgadores das ciências sociais. Ficáramos assim desarmados para perceber como é possível que ambas as racionalidades façam parte da mesma série da mesma homogeneidade enunciativa. Homogeneidade que não deve confundir-se com analogia linguística (ou retórica, ou traductibilidade dos conceitos) ou com homologia lógica (ou equivalência, ou identidade de formulações e objectos). O que tentei demonstrar foi, justamente, como é possível que elementos discursivos diferentes sejam formados a partir de, ou resultem em, regras análogas.

³ Cf. Gomes, 2001, «A Arqueologia das Políticas Educativas. Prolegómenos de um Método» *Episteme*, 7-8-9, 385-413.

conceito estatístico. No entanto, a declaração da obrigatoriedade, gratuidade e universalidade da educação das primeiras letras deriva do direito enquanto forma de expressão. Quando as primeiras estatísticas sobre a frequência escolar se tornaram disponíveis em 1844, os números criaram um novo fenómeno. Não era tanto a sua magnitude que impressionava; a regularidade e a generalidade tornava possível, aceitável e desejável a produção de cidadãos dentro de um segmento específico da população que assim se tornava visível. A fragmentação, incipiência e pequenez da instituição é transformada num fenómeno de larga escala, genérico, social e com visibilidade nacional a partir da concentração, standardização e agregação que os números permitem. A experiência de ir à escola em contextos sociais dispersos e marcados ainda por algum comunitarismo, próprio da relação de face-a-face, torna-se numa realidade sem espaço nem tempo, intrinsecamente transportável e manipulável pela administração que assim passa a conhecer um corpo social inevitavelmente impessoal. Qualquer tecnologia requer a inculcação de uma forma de vida, a reformulação dos papéis dos indivíduos, pequenas técnicas corporais adaptadas aos dispositivos, novas práticas de inscrição, técnicas cognitivas requeridas pelas formas de comunicação associadas. Porém, a estatística, enquanto forma de visibilidade dos escolares, não deriva do direito; ela vem de um horizonte diferente, disciplinar e não jurídico.

A contabilidade estatística requer a intervenção administrativa e a criação de centros de cálculo envolvidos numa rede de recolha de informação. Quando analisamos as tecnologias de governo inscritas nas estatísticas educativas o que nos interessa não é tanto uma análise de segunda ordem sobre a realidade que reflectem; é antes uma análise de terceira ordem sobre as construções sociais que são capazes de gerar. As estatísticas públicas são tanto mais válidas e capazes de descrever a realidade quanto maior tenha sido a sua participação na própria construção do sistema de que dá conta. O reconhecimento de que as estatísticas administrativas são medidas de aspectos da própria actividade da administração, segundo as suas categorias, e não a representação exacta das características dos indivíduos e das situações que observa, conduz-nos para a necessidade de interpretação sociológica do campo político e administrativo que define as condições da sua produção. Embora o produto final das estatísticas seja importante, os discursos que acompanham os processos de elaboração revelam o seu verda-

deiro papel generativo. Saber qual o seu curso, quais os conflitos originados pela sua realização, quais as descontinuidades das categorias utilizadas, quais as categorias de percepção dos que nos estabelecimentos de ensino fazem a colecta de dados são elementos imprescindíveis para a compreensão das estatísticas enquanto tecnologia de governo da população. Não porque este processamento do *verdadeiro* seja sobredeterminado pela máquina estatística, mas precisamente porque não o é, porque há disjunção entre o ver (as matrizes estatísticas são máquinas de ver) e o dizer. No programa de pesquisa de uma certa fenomenologia, que seria interessante saber se TC partilha, o visível é um sentido mudo, um significado escondido que se actualiza na linguagem. Para mim, o enunciado tem o seu próprio objecto e não é uma proposição que se limita a designar um estado de coisas. *Donde, as tecnologias de governo são a montagem de formas práticas de conhecimento, com modos de percepção, práticas de cálculo, vocabulários, tipos de autoridade, formas de avaliação e julgamento moral, formas de compor o espaço e a arquitectura, objectos e dispositivos orientados pela comum aspiração de obter certos resultados na conduta dos governados. Esta montagem é uma relação não necessária entre sujeitos, objectos e práticas e não uma maquinação de qualquer centro produtor de sentido e de ideologias.* A nossa análise não trata, portanto, de abrir as palavras para pressupor objectos e práticas, nem de abrir as coisas (as práticas) para induzir enunciados. Entre o visível e o enunciável, formulação que prefiro à de práticas e textos, há uma relação de formas heterogéneas, diferença de génese, pressuposição recíproca e atracção mútua. Assim sendo, nunca poderia subscrever a ideia estruturalista segundo a qual o «*discurso pré-existe aos actores sociais e determina-os posteriormente nas possibilidades de transformarem o escolar*». O que não quer dizer que me reveja no optimismo de certo accionalismo. Como veremos na secção seguinte.

Discursos e Experiência

O segundo tópico proposto por TC diz respeito à relação entre linguagem e experiência. Pergunta TC: «*Parece-nos que fica por esclarecer se as estruturas discursivas que Rui Gomes dá conta contém todo o sentido que pode*

ser atribuído aos dispositivos e às práticas sociais? Para mim não contém, pois tomo o sentido das interações sociais como divorciado do sentido dos discursos-textos e considero estes últimos como pouco relevantes para a análise do mundo social e educativo» Existe neste particular um desacordo de princípio: para mim, linguagem e experiência articulam-se na dupla irreduzibilidade de uma na outra, enquanto para TC existe acção social por um lado e discursos por outro, aliás na linha da separação conceptual e empírica, proposta por Giddens, entre consciência prática e consciência discursiva

Desenvolvamos um pouco mais o argumento. Se o conhecimento da experiência é transformado em experiência com significado por intermédio do discurso, aquela nunca é apenas experiência-em-si, sendo acessível por intermédio da mediação deste. Semelhantemente, se a prática do discurso não é um mero inventário de significados fixos, autorizando as transformações individuais e sociais com origem nos actos de fala performativos, vinculados à experiência, aquele nunca é simplesmente discurso-já-feito, sendo captável e actualizado nesta. O que permite individualizar os discursos na imbricação discursos-experiências é o *campo de possibilidades estratégicas* que abrem: o mesmo discurso pode dar lugar a várias opções teóricas ou práticas, bem como a mesma experiência, o mesmo acontecimento, ou o mesmo objecto podem aparecer em conjuntos discursivos distintos. Se, por exemplo, a retórica política sobre a democratização do ensino faz parte dos discursos de meritocráticos, modernizadores e críticos não é porque representem os mesmos interesses ou porque estes correspondam a uma mesma economia do discurso ou, ainda, porque se verifique uma recuperação retórica de oportunidade argumentativa. Estas duas opções têm origem no mesmo campo estratégico correspondente à regra, à *episteme*, de constituição e distribuição de todas as opções possíveis. A esta tentativa de dominar o campo do discurso e de assim tentar fixar um sentido, anulando, submetendo ou apoucando outros chamamos a regionalização do discurso. Estas regiões tentam estabelecer centros que detenham parcialmente o transbordamento de sentidos. Alguns tendem a ver nisto o efeito civilizacional, moral ou de paradigma que se impõe a uma determinada época histórica como forma inteligível e legítima de codificar a linguagem e as práticas sociais. Contrariamente, preferimos um questionamento mais modesto e directo mas, simultaneamente, mais descritivo: quais as condições de existência de certos discursos? Qual a sua relação com

outros acontecimentos simultâneos ou prévios? Qual é o domínio constituído desse discurso? Quais são os limites e as formas dos regimes de verdade? Que saberes são elaborados e para o uso de que indivíduos, grupos ou instituições? Que relações institucionais são estabelecidas para conectar os discursos aos seus destinatários?

Não há domínios da experiência que se dêem espontaneamente à actividade de formalização e idealização da linguagem política. Não havendo mundo fora da linguagem, esta não se resume a um poder de nomeação que permitiria a supressão das coisas por força do nominalismo. Contrariamente, a abundância de perspectivas impede qualquer tentativa de conceber o mundo nos termos de um único horizonte. Pressente-se frequentemente a ilusão de que os discursos educativos - o científico incluído - ancoram nos próprios processos de escolarização, nas «práticas»; de que a elaboração científica é uma forma sofisticada de segmentar a experiência e depois agregar o que nos é dado observar na experiência social da escola. Deste modo o referente aprisionaria as regras de formação do próprio objecto científico ou político. Para que o discurso se liberte da experiência imagina-se então uma ruptura epistemológica com a opinião de senso comum. Sujeita-se assim o discurso científico a uma razão que funda e reproduz as suas hipóteses, asserções e métodos e passa a controlar a sua própria identidade. A nossa hipótese de trabalho é mais modesta e considera que entre o conhecimento, que ordena o empírico numa reversibilidade infinita, e a experiência, há o saber: o espaço onde se podem separar e situar a ciência, o conhecimento político e a experiência. Neste sentido o saber é simultaneamente objecto e instrumento de pesquisa.

Os procedimentos convencionais de análise da escola, comuns aos estruturalistas e a algum interaccionismo, pressupõem a condução das operações do seu estabelecimento por intermédio do silêncio esfíngico das estruturas ou das acções dos actores. Ao analista está destinado o papel de desvendar a intencionalidade de um pensamento ou a causa última de uma acção, na medida em que estes são conduzidos fora e antes dos discursos. O contexto é habitado por relações de causa, analogia ou representação mas, em qualquer dos casos, nunca assumindo mais do que a imagem de um debrum desbotado da realidade. Não é essa óptica que nos orienta. A experiência não é entendida como acção social mas as formas de falar sobre ela mas antes como construção do próprio discurso:

«Os discursos deverão então ser vistos como relações verificáveis com o conjunto de outras práticas» (Foucault, 1991, p. 64) Não se trata de analisar a experiência, por um lado, e os discursos, por outro, mas de os acoplar numa epitome feita da sua interioridade e exterioridade. Interioridade que fornece os elementos necessários ao diagnóstico da modificação das regras de funcionamento do discurso e dos sistemas da sua formação e acolhimento; exterioridade que dá acesso às suas condições de existência, à sua inserção e funcionamento.

Esta formulação contraria a separação entre práticas discursivas e não discursivas que se presente na formulação de Telmo Caria. Tal distinção residiria na necessidade de observar as práticas sociais, as técnicas e as instituições como objectos onde circulam discursos e de separar analiticamente o linguístico do não-linguístico. Em relação ao primeiro argumento deve assinalar-se a falta de pertinência da dicotomia se concordarmos que as instituições hospitalares, militares ou escolares não são formadas *a priori*, independentemente das condições discursivas da sua emergência. Os complexos de saber-poder referem-se precisamente à ausência de precedência substantiva de qualquer dos termos. Esta posição não se confunde com o idealismo filosófico que nega a existência de um mundo exterior aos sentidos. Os acontecimentos existem, a realidade material também e as instituições têm uma materialidade tangível nas técnicas e tecnologias. Porém, fora das condições discursivas que lhe dão sentido estes objectos não têm visibilidade.

O segundo argumento apresenta possibilidades mais interessantes para a nossa análise. A distinção entre acontecimentos linguísticos e não linguísticos é evidentemente verdadeira. O silêncio expressa o acontecimento mais visível de expressão não verbal a que se devem acrescentar os artefactos, os gestos, os afectos e alguns símbolos. O que se contesta é que estes eventos e objectos tenham uma existência não-discursiva. O silêncio é um dos exemplos mais típicos de regulação do próprio discurso por parte dos grupos dominantes. Desde logo porque faz parte integrante do processo de comunicação e de gestão do significado (Bourdieu, 1982). As palavras e os conceitos mudam o seu significado e os seus efeitos à medida que são desencadeados e integrados em diferentes sequências de linguagem-silêncio. A gestão política da retórica da invisibilidade, que implica o balanço entre presença e ausência, é um caso típico.

de utilização discursiva do silêncio⁴. Aproveitamos neste particular da penetrante análise de Gil (1996) sobre os efeitos da invisibilidade do discurso nas estratégias de poder. Embora a análise deste autor discorra sobre um regime autoritário e o seu chefe, algumas considerações sobre a invisibilidade do discurso político apresentam uma pregnância mais geral na análise do poder político, especialmente nas suas articulações com outras espécies de poder. Destacamos neste particular duas hipóteses de trabalho: (a) a hipótese de o discurso, qualquer discurso, seja ele o discurso político, científico, pedagógico ou terapêutico, poder conter elementos que apelam à invisibilidade do poder de quem o faz, criando uma «imagem-nua» do movimento retórico, que o autor define como o modo de *produzir inconsciente a partir da disjunção linguagem/ imagem não verbal. Se retirarmos a expressão verbal às imagens, criamos imagens-nuas. Ora, Salazar constrói imagens-nuas do sentido amputa-se sentido verbal ao sentido (verbal), de tal modo que este se encontra afectado pela falta de algo. Isto define uma operação retórica específica que denominamos por torção da linguagem. digo o contrário daquilo que faço ao dizê-lo, o meu dizer é precisamente aquilo que não se deve fazer. Desta disjunção entre o discurso verbal e uma parte do seu sentido resulta uma imagem-nua do próprio sentido* (Gil, 1996: 39); (b) a hipótese de a invisibilidade do discurso político se tornar essencial à sua conversão em outro tipo de discurso, incluindo o moral, o científico e o pedagógico: «*A invisibilidade garante a disseminação, a infiltração epidémica do princípio espiritual em todos os domínios da vida. É ela que assegura a passagem do político ao moral, do moral ao espiritual. a conversão do político (e do social, do económico, ou de qualquer outra actividade pedagógica, científica, artística, etc.) em moral consigna um índice de "espiritualidade" no político que passa a acompanhá-lo como a sua sombra invisível*» (*idem, ibidem*, pp. 47-48). Quanto à primeira hipótese, a sua pertinência pode ser verificada no modo como se articulam em cada espaço estrutural os discursos provenientes de princípios com origem em espaços estruturais diversos: por exemplo, como se articula o discurso comunitário proveniente do

⁴ Ver sobre esta temática o ensaio de José Gil (1996), *Salazar. a retórica da invisibilidade*. Lisboa: Relógio D Água, designadamente a penetrante análise sobre os efeitos da invisibilidade nas estratégias de poder.

espaço estatal com os princípios de justiça cívicos típicos desse espaço? Quanto à segunda hipótese, as suas formas de articulação são menos evidentes e mais arriscadas nos seus resultados: por exemplo, como é que o poder político pode retirar os imperativos categóricos do seu direito positivo, abandonando todas as conotações morais, sem sacrificar as condições racionais de legitimidade de origem legal que incluem cada vez mais o direito moral, derivado *a priori* da razão prática, e a racionalidade cognitivo-instrumental, derivado da ciência

Não se pode concluir, entretanto, que os elementos linguísticos e não-linguísticos se justapõem nos seus efeitos automáticos. As posições diferenciais dos sujeitos no campo discursivo, incluindo a dispersão relativa dos elementos não-linguísticos, materiais, rituais e práticos não responde a uma necessidade funcional mas antes à articulação de elementos, ou à aparência de que o fazem, por que obtêm um certo resultado. A sua racionalidade é um efeito que pode ser reconstruído *ex post facto* sem qualquer equivalência num plano de constituição apriorístico.

Renuncia-se assim à procura da origem do discurso, da determinação do momento ou da razão fundadora do já-dito que reconduz, numa circularidade obsessiva, a um ponto infinitamente recuado no tempo mas usualmente presente nos seus efeitos institucionais actuais. Uma vez feita a economia das continuidades é preciso reconstituir cada momento do discurso na sua irrupção prática, na dispersão dos efeitos, que permite a sua apropriação, reactivação, conservação, esquecimento ou transformação na relação com outros discursos. A descrição exaustiva e o isolamento dos eventos discursivos não determina a soberania de um qualquer enunciado mas, contrariamente, permite a sua inserção em acontecimentos que são do universo político, técnico, económico ou cultural. A arqueologia da escola não implica o recorte vertical da sua história em direcção à génese da sua *arché*, aceitando, conseqüentemente, recortes provisórios, sincrónicos, onde o investigador pressente que os acontecimentos discursivos parecem estar mais relacionados.

Como argumenta Deleuze (1998), o método arqueológico contraria as duas principais técnicas usadas pelos arquivistas: a formalização e a interpretação. Para Foucault o método arqueológico pressupõe a positividade do enunciado. A Arqueologia não pretende descobrir a verdade por baixo da aparência, o escuro por trás da luz, o quadro-inscrição por trás do quadro-expressão: «*Para que a linguagem possa ser tomada como objecto, decomposta em níveis distintos,*

descrita e analisada, é preciso que exista um dado enunciativo, o qual será sempre determinado e não-infinito; a análise de uma língua efectua-se sempre a partir de um corpus de palavras e de textos, a interpretação e a apresentação de significações implícitas assentam sempre num grupo delimitado de frases, a análise lógica de um sistema implica na reescrita, numa linguagem formal, um conjunto dado de proposições» (Foucault, 1969, in Deleuze, 1998: 36-37) Os enunciados que analiso nos dois artigos em discussão são formações que se destacam do seu *corpus* quando os sujeitos da frase, os autores, se anulam e se dissolvem numa família impessoal, com um sentido do *fala-se* que Deleuze lhe confere. No modo como cada enunciado se distribui e se dispersa numa regra, confirmando-a ou resistindo-lhe, é que reside uma espécie de rumor anónimo do discurso, e não nas palavras, frases ou proposições recortadas a partir de critérios de autoria. Não por acaso, o *corpus* de enunciados que seleccionamos nos artigos referidos não são textos canónicos, nem textos de grandes autores de referência, que aliás não existiriam em Portugal para este período, mas enunciados produzidos nas microtecnologias do poder. Mas também nas sedes difusas de resistência que rumorejam em torno de certas problemáticas. Tomemos por exemplo, para falar de outro contexto em que o conceito de autonomia se fez hegemónico, o rumor das ciências da educação em torno do conceito de autonomia relativa dos sistemas periféricos. Este discurso implicou um certo grau de formalização das suas reflexões em propostas. A sistematização e formalização científica integrou-se assim numa formação múltipla de saber. Porém, as ciências da educação não absorveram a formação discursiva na qual o enunciado da autonomia se constituiu: o estatuto científico não suprime as decisões políticas, os textos jurídicos e normativos, nem o senso comum sobre a autonomia. A multiplicidade dos discursos coloca no mesmo plano de análise uma proposta científica e um enunciado quotidiano, embora tais regiões não se equivalham. Como admite Foucault (1969, in Deleuze, 1998: 40): *«A prática discursiva não coincide com a elaboração científica à qual pode dar lugar; e o saber que ela forma não é nem o esboço grosseiro nem o sub-produto quotidiano de uma ciência constituída»*

Em nenhum momento se estabelece qualquer equivalência entre prática discursiva e textos eminentes, ao contrário de Vattimo (1983) que, na interpretação que faz da obra de Gadamer, considera que a língua, identificada com o ser, está marcada por obras características que cristalizam em formas de signifi-

cação exemplar Telmo Caria parece fazer a interpretação da noção de discurso por esta via que me é completamente estranha⁵. E esta é uma das fontes da técnica de interpretação literária e também do romantismo optimista em torno da reinterpretação dos textos sociais: porque a subjectividade monumental das obras eminentes é irrepetível, a interpretação deveria introduzir uma dupla inscrição destinada a preencher lacunas, clarificar significados e inventar mesmo outros significados. O método arqueológico é muito mais contido e condensado, compreendendo na sua unidade de análise as funções de sujeito, as funções de objecto e as funções de conceito. E isto é tanto mais importante quanto se reconhece que a capacidade de produzir discursos não é nivelada. Está na dependência de múltiplos factores tais sejam a posição nas hierarquias sociais, sejam elas disciplinares, profissionais ou administrativas, o acesso assimétrico a recursos e a informação e, em geral, à acumulação de créditos que, associados à autoridade de um determinado discurso, o transforma em poder social. Sendo desigualmente distribuída, a capacidade de discurso é também o discurso da capacidade e do poder.

No espaço social de construção de um novo discurso legitimador sobre a educação disputaram-se, no período que analisámos, regiões discursivas que marcaram relações de poder. Estas regiões não definem pontos fixos num espaço estrutural; tão pouco estabelecem o espaço em que a materialidade do discurso pode ser unificada na consciência de um sujeito ou grupo específico; contrariamente, *registam um mapa inicial das possibilidades das posições dos sujeitos concretos surgirem dispersas numa formação discursiva*. A dispersão é, simultaneamente, deslocação entre regiões porquanto estas não definem identidades sociais rigidamente protegidas da discursividade exterior. É

⁵ Talvez por isso faça o que considera uma pergunta radical: «*Para quê fazer a análise crítica e científica dos discursos? Para quem fazemos ciência quando analisamos discursos-textos se estes aparentemente se mostram tão separados do sentido dos dispositivos e das práticas quotidianas, isto é, das culturas de acção educativa?*» Será que TC limita os discursos aos que têm o poder de os fazer? Estará a reduzir os discursos aos textos eminentes, ou considerados por alguns como tal? Em qualquer caso, está certamente a associar os discursos a textos e a ignorar como qualquer prática se inscreve num dispositivo discursivo. Também aqui existe uma divergência ou, ao menos, uma utilização diferente do conceito de discurso, já que as formações discursivas contêm discursos-práticas provenientes de diferentes regiões (Gomes, 2001: 390-394).

precisamente nos interstícios destas regiões que se situa a articulação entre discursos. No limite, podemos encontrar os discursos profissionais no vocabulário do ministro e surpreender o discurso do ministro no idioma dos especialistas e dos práticos⁶. A armadilha metodológica que tais deslocamentos coloca provém da hipótese de os tomarmos como puros fenómenos linguísticos ou retóricos. Para superar esta armadilha a análise do discurso deve sofrer uma expansão semelhante à proposta por Ricoeur (1975) para o caso da metáfora: a frase e não a palavra deveria ser a primeira unidade de significação. Dito de outro modo, no que nos interessa nesta discussão: os textos das políticas educativas são *multidiscursivos* porque provêm de diferentes campos de conhecimento e dão origem a interpretações múltiplas. Envolvem escritores e leitores, legisladores e intérpretes, falantes e ouvintes, ditos e não ditos, linguagem e experiência e, por conseguinte, indivíduos com intenções diversas que só podem ser cobertas pelo recurso a outros textos que aqui são entendidos na sua acepção mais genérica de discursos-práticas. O recurso a textos para traduzir outros textos dá conta da *intertextualidade*. O tratamento puramente retórico do discurso levar-nos-ia a percebê-lo como um *tropo* e, conseqüentemente, à tentação de medir a distância do significado actual ao significado original da palavra. Presinto que este é o entendimento que Telmo Caria faz de discurso. Ora não é o código que aqui está em causa; são os acontecimentos e as condições singulares da sua existência. O discurso é o resultado da tensão entre espaço de produção e produção do discurso.

O processo de articulação que organiza as relações sociais determina formações discursivas que não são entidades unificadas. Estabelecem uma relação não necessária entre discursos heterogéneos. Ao contrário da ideologia não aspiram à essência. A nossa proposta de trabalho consiste em explorar os padrões

⁶ Ao sobrevalorizar o conceito de recontextualização e os campos de prática de Bernstein, FC parece recusar a ideia de que tanto uns como outros são constituídos por discursos. Para além dos argumentos já aduzidos devo acrescentar ainda a hipótese de a distinção entre consciência-discursiva e consciência-prática de Giddens constituir uma formulação própria do ideário modernista (embora tardio) que considera a primeira como consciência-sujeito e a segunda como consciência-objecto, objecto das ciências emergentes da antropologia à sociologia. A centralidade da sociologia resultaria, portanto, da sua vocação para fazer elevar a consciência-prática ao nível de uma consciência-discursiva. Mas esta é apenas uma hipótese de trabalho que pretendo desenvolver no futuro.

de governo da educação enquanto amálgama de relações não causais Foucault (1969) definia a totalidade que as correlaciona como a *regularidade da descontinuidade*. A contradição dos termos significa que o conjunto resultante não é a expressão de qualquer princípio estruturante exterior à própria formação discursiva; designa apenas o conjunto de posições e de funções diferenciais dos sujeitos. Assim sendo, o discurso tem um espaço social e um lugar de onde é feito; não é pura expressão mental do pensamento. O que estabelece a posição e a função dos sujeitos e as possibilidades do seu deslocamento de uma posição para outra posição são, entre outros elementos, aqueles que definem os limites e as formas de apropriação dos discursos típicos de cada região discursiva. Estas regiões limitam o acesso a tipos específicos de discurso; pontuam a luta entre comunidades, grupos ou corporações pelo seu controlo; marcam a relação deste com as audiências electivas e epitomizam as suas condições de existência.

A teorização dos actos de fala no interior da sua materialidade própria, oposta à visão idealista de espaço onde irrompe a subjectividade, que preside a algumas concepções de ideologia, teve vários momentos de desenvolvimento de que apenas referimos um dos autores mais marcantes. Com Wittgenstein (1958, 1987), as palavras *constituem um todo formado pela linguagem e as actividades com as quais ela está entrelaçada*, o que faz do conhecimento um jogo de linguagem com as suas regras a serem adquiridas por intermédio do uso. Nada que seja exterior ao jogo o pode legitimar, o que impossibilita a procura dos fundamentos últimos do que ocorre. O que a concepção dos jogos de linguagem torna necessário é a superação da tradicional hierarquia entre representação e experiência, discurso e prática, através da construção de conceitos que nos permitam compreender as conexões inesperadas das práticas actuais do discurso num contexto quotidiano. Wittgenstein vai mais longe ao considerar que tais conceitos não devem ser concebidos como actividade fundadora, recusando toda a pretensão científica de a filosofia determinar os usos da linguagem. Como método de compreensão propõe o autor que desenvolvamos conceitos fictícios, que procuremos a expansão das metáforas e conexões inesperadas para observarmos os problemas a uma luz nova. O que assim é recusado é a apresentação de razões que pretendam o estatuto da objectividade e causalidade. Os jogos de linguagem não têm essência; apenas existência. Não se articulam *por causa de* nem com a *finalidade de* mas porque são os recursos

escassos que naquele momento estão à disposição dos jogadores. E também por isso o encontro de formas entre o discurso político e educativo sobre a autonomia e a nova ética do capitalismo, assente nas novas condições pós-fordistas, é considerado uma articulação e não uma homologia.

As formações discursivas que analisamos têm vindo a constituir a episteme dominante no sistema educativo português. Esclareça-se, contudo, que não tivemos a ambição de esgotar os discursos de todos os campos de práticas pedagógicas quotidianas. Mas essa ambição nenhum programa de pesquisa a tem. Apenas pretendemos, nesta primeira aproximação, analisar os discursos produzidos em certas regiões discursivas. No caso, aquilo que em outro texto (Gomes, 2001) designamos por região continente (política e administrativa) e região insular (científica e profissional) do discurso educativo. Discordamos, porém da conclusão de IC segundo a qual estes discursos só teriam relevância nas formas institucionais e interactivas da educação especial. Com efeito, tanto as tecnologias narrativas e confessionais decorrentes dos trabalhos de Daniel Sampaio, quanto as tecnologias de disciplina mental e corporal inscritas nos trabalhos de alguma metacognição apresentam uma pregnância evidente na formação da subjectividade autónoma do escolar contemporâneo. E é neste campo que se tem vindo a assistir a um deslocamento de um padrão de socialização adscriptivo-particularista, dominante há trinta anos atrás (Jesuino, 1982), assente na elevada afiliação e no baixo motivo para o poder e para a realização, para um outro padrão mais próximo de alguns países de matriz protestante, assente num elevado motivo de realização em que se dá importância decisiva à formação precoce da autonomia. Esse é, aliás, o panorama que eu traço a partir do exame do *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário*⁷. Naturalmente que esta análise ganharia em visibilidade se procedesse, simultaneamente, à observação da região periférica dos discursos educativos. Mas esse é um trabalho empírico que ficará para outra oportunidade, designadamente nos seus afloramentos nas práticas pedagógicas da educação cívica, da educação para a saúde ou nos dispositivos de avaliação.

⁷ Com esta afirmação não se recusa a possibilidade de este padrão de socialização conviver com outros modelos, incluindo os que IC nomeia a partir da ascese católica.

TC justifica a remissão dos efeitos das tecnologias da autonomia para o âmbito da relação clínica porque *as relações pedagógicas não podem ser individualizáveis nas actuais condições institucionais*. Ora, a eficácia das tecnologias da autonomia não depende tanto da existência do que, em qualquer critério, por mais exigente, possam ser consideradas condições institucionais adequadas de individualização; mas, justamente, da capacidade de passar a situar todos os discursos educativos, mesmo os mais críticos, em face desse critério, considerado primordial, segundo o qual a autonomia pressupõe a individualização da relação pedagógica. E esse efeito é tão presente e tão pregnante que o próprio TC o utiliza como critério prévio para a possibilidade de verificar as tecnologias da autonomia na relação pedagógica.

Crise e contextualização contra-hegemónica

O terceiro tópico que pretendo introduzir é sugerido pela seguinte afirmação de TC: *«As teorias metacognitivas nos artigos de RG poderiam ser apropriadas de modo mais diverso de forma a que se tornasse claro como é que o seu uso social (nos discursos, nas políticas e no campo escolar em geral) pode servir propósitos neo-liberais ou servir propósitos contra-hegemónicos»*

Este tema é particularmente importante porque permitir-me-á discutir uma corrente que, embora minoritária em Portugal, apresenta propostas interessantes quanto ao papel social das ciências sociais, especialmente como indutor dos processos de emancipação. Propostas interessantes mas das quais devo discordar. Perdoe-se-me, entretanto, pelo facto de não poder discutir todos os pressupostos das correntes da contra-hegemonia. O resumo que faremos de alguns dos seus pressupostos não pretendem caricaturar ou reduzir mas sobretudo resumir antes de argumentar. O principal pressuposto desta corrente assenta na seguinte ideia: a modernidade apresentou um conjunto de promessas sociais que ainda não conseguiu ou que já não conseguirá cumprir: Esta contradição gerou uma crise de legitimidade do poder social hegemónico. Por isso é preciso esgotar o ciclo da modernidade, a que alguns chamam modernidade tardia, aproveitando as crises de legitimidade e de hegemonia, para lhe impor o cumprimento das suas próprias propostas terminais.

A noção de crise é pois central nesta análise. Vejamos, em primeiro lugar, a crise do lado hegemónico. A construção do envolvimento enquanto modernidade teve um papel essencial na noção de crise do liberalismo. A crise do sistema educativo só seria resolvida com a redução das resistências à modernização: «É a sociedade portuguesa uma sociedade secularmente atrasada, com factores de bloqueio cristalizados que têm perturbado e demorado o movimento da sua modernização e democratização. Nas próprias camadas sociais mais prejudicadas pelo atraso, pelas assimetrias e desequilíbrios económicos, pelas carências educativas e culturais, se encontram obstáculos mentais ao processo de modernização e democratização da sociedade» (CRSE, 1988: 47-48). Para sair desta crise «a reforma da educação deve contribuir significativamente para a remoção desses obstáculos» (*idem, ibidem*) num enorme esforço de inovação e de transformação da escola por que «esta condicionante é talvez a condicionante das condicionantes» (*idem, ibidem*). Neste caso, a interpretação da crise dramatiza os arcaísmos, a rigidez e o atavismo para valorizar a mudança e o movimento. Como conclui Charlot (1987: 30), «*alors que le concept d'équilibre valorise la stabilité, celui de modernité valorise le mouvement. L'innovation est bonne en tant que telle, le mouvement est progrès sans que son contenu soit défini*». Trata-se de uma teoria prometeica da inovação técnica em que o princípio de suficiência, que lhe é intrínseco, introjecta também a resistência interna ao seu dinamismo.

Este conceito de crise não se limita a tirar proveito do imaginário global sobre a modernidade, difundido pelas mais diversas instâncias produtoras de sentido. Com efeito, os reformadores do sistema educativo ambicionam fazer da escola uma dessas instâncias produtora da *episteme* da mudança: «Hoje, educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para a mudança. Parte importante do que se transmite é superável como sempre foi, mas a sua vigência vital é cada vez mais curta. Parece viver-se em permanente provisório, só a provisoriedade parece definitiva» (CRSE, 1988: 25). A força desta metáfora multiplica-se em diversas formas e regiões discursivas, incluindo a de alguns académicos: os empresários argumentam a favor de uma flexibilidade generalizada do mercado de trabalho; algum neoliberalismo político pugna por uma desregulamentação progressiva dos direitos sociais; o desenvolvimento curricular descobre a alternativa pluricurricular; a pedagogia redescobre as pedagogias

adaptativas e do *self*; as associações profissionais tomam a inovação como a mola da transformação social. A associação metafórica crise-modernização conduz inevitavelmente à prescrição de políticas de inovação – é o próprio Ministério da Educação a formar o Instituto de Inovação Educacional⁸ – que anunciam a passagem para uma outra escola melhor e mais moderna. A crise só é um problema porque aparece como cesura de uma identidade prévia que deve ser reposta. O sentido da metáfora depende em larga medida da polarização tácita que subsume. Do ponto de vista retórico, a mudança é o valor daquilo que se pretende apresentar como incontroverso. Enquanto premissa da argumentação, a modernização é uma moldura que faz abstracção do seu conteúdo. No limite, apenas a dialéctica entre a destruição do velho e a construção do novo importa para justificar as reformas, fazendo deste modo a economia das contradições sociais e deslocando o que é político para o domínio técnico. Neste deslocamento acentua-se a supremacia dos especialistas em administração e gestão sistémica, instituindo-se novas formas de regulação da pedagogia, do currículo e do trabalho docente. Como sublinha S. Ball (1990: 157)⁹, o discurso gerencial

⁸ Instituto que viria a obter a colaboração empenhada de muitos académicos e especialistas de educação.

⁹ É neste texto que Stephen Ball mais se aproxima das teses de Foucault sobre o regime de verdade que os discursos binários dos especialistas introduzem nos sistemas educativos. O autor sublinha algumas das oposições mais poderosas tais como a ordem contra o caos, a racionalidade contra a irracionalidade, a neutralidade contra o viés político, a eficiência contra a ineficiência, a meritocracia contra a influência pessoal. É justamente nesta centração nos objectivos utilitários pragmáticos e instrumentais que se podem encontrar as novas formas de regulação da governamentalidade liberal cada vez mais distanciadas de objectivos propriamente morais. Porém, Ball continua a interpretá-los como dispositivos que visam ocultar os verdadeiros objectivos de controlo moral, associando-os ao projecto neoliberal de uma educação directamente associada ao projecto de acumulação capitalista. A nossa tese provém de um veio argumentativo diferente. Desde logo porque reconhecemos validade no argumento de Foucault, segundo o qual a racionalidade liberal se distancia das problemáticas do Príncipe e das justificações teológicas ou morais da autoridade governamental. Koselleck (1988) deu suficiente suporte empírico a esta tese, ao procurar demonstrar que o período das guerras religiosas generalizadas deu origem a um *ethos* e a tecnologias de governo que separaram a política dos princípios metafísicos e supramundanos, construindo o Estado como um empreendimento mundano. O resultado desta alteração de racionalidade retira aos direitos e aos deveres toda a sua carga metafísica, fornecendo à cidadania das democracias modernas um espaço de substanciação muito diverso. Mais do que a autoridade dos direitos legalmente estabelecidos ou o mandato educativo do Estado, é o repertório de tecnologias disciplinares e pastorais que outorgam os termos em que os

transforma-se num discurso imperialista, na busca da ordem redentora contra o caos irracional. O que significa que a crise deixa de ser um fenómeno incerto e imprevisível para se tornar num acontecimento certo e esperado; deixa de ser pontual e ameaçador, tornando-se generalizado e sujeito à previsão.

Pelo contrário, a concepção da crise contra-hegemónica revela a exacerbação das contradições sociais numa perspectiva dialéctica neo-marxista. Com excepção de algumas poucas reflexões gramscianas, feitas numa perspectiva de resistência contra-hegemónica (Stoer, 1993, 1994), esta concepção tem perdido visibilidade, em Portugal, a favor de uma perspectiva mais centrada nas contradições locais. De qualquer modo, o que as une é o reconhecimento de que os sistemas sociais são atravessados por contradições expressas ou latentes, que não se podem superar sem uma transformação das próprias relações sociais. Tais contradições são múltiplas - contradições de classe, género e etnia - e não são necessariamente paralelas ou correspondentes. Stoer (1994) tem vindo a utilizar o conceito de *não-sincronia*, adaptado de McCarthy (1988, 1990), para sublinhar que, embora podendo articular-se, estas contradições são irreduzíveis a uma contradição de base como no caso da modernização. Embora esta noção de crise apresente a vantagem de não se satisfazer com uma definição formal de crise, descendo ao pensamento das contradições, no seu conteúdo e na sua inserção histórica, mantém viva a mesma imagem do *poder enquanto soberania*. Os dois argumentos centrais dos autores que, no interior da sociologia crítica, mais explicitamente representam este ponto de vista, dizem respeito à necessidade de proceder à confrontação de culturas, de modo a *incluir* no interior da escola democrática os grupos sociais excluídos¹⁰ e a cumprir as promessas da modernidade baseadas no acesso igualitário à educação. O argumento nuclear desta estratégia consiste no reconhecimento de que os sistemas educativos contêm no seu interior uma contradição básica entre o Estado democrático liberal e os princípios organizadores do mercado de

indivíduos apreendem e experimentam o social. É na fábrica, nas escolas, nos hospitais, na comunicação de massas, na sexualidade, na psicoterapia e por diante que a governamentalidade é exercida, por força de instrumentos e dispositivos técnicos que não brotam de qualquer moral soberana unificadora.

¹⁰ Cf. Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism*, Nova Iorque: Basic Books, 1986.

trabalho capitalista. Neste entendimento a crise é geral porque afecta os fundamentos, tornando-se susceptível à discussão pública enquanto problema político.

É com base nesta contradição que Stoer e Araújo (1992: 152-164) defendem a necessidade de aproveitar o espaço democrático da cidadania para o desenvolvimento pessoal dos alunos, tornando assim viáveis a liberdade e a articulação dos direitos sociais com os direitos da cidadania. Aproveitando desta mesma lógica de utilização emancipatória da crise dos sistemas educativos, propõem, num outro texto sobre a educação multicultural (Stoer, 1994: 18), a estratégia de recontextualização pedagógica assente na *«reconstrução do currículo dominante - no qual só são legitimadas as experiências e as práticas da classe média - trazendo para primeiro plano, na organização e constituição do currículo escolar, as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas»*. Seguindo a orientação preconizada por Connell, subjaz a esta estratégia de recontextualização pedagógica o mesmo optimismo que levou este autor a considerar a implantação dos sistemas unificados de ensino como a resposta *«to a powerful demand from the working class and represented an egalitarian reform»* (Connell et alli (1982: 170). Os estudos sobre a inclusão e os mecanismos de participação fazem da exclusão a anomalia que deve ser corrigida, por intermédio de políticas de resistência que dêem voz e representação aos diferentes interesses, às culturas minoritárias e aos grupos marginalizados. O poder, nesta moldura analítica, está concentrado quer no Estado, quer nas políticas económicas neoliberais. Porém, porque este poder resulta do incumprimento das promessas da modernidade e do desequilíbrio em favor da lei despótica da produção, daí resultando uma crise de legitimidade, podem ser desafiados pelos grupos dominados quanto às desigualdades que promovem. Esta estratégia de investigação e acção, ao distinguir analiticamente as categorias de inclusão e exclusão, bem como as de Estado e grupos da sociedade civil, obscurece os microprocessos em que os indivíduos fixam o seu sentido de si e as suas relações com os outros. Ao remeter o Estado e o mercado para a categoria da repressão ou da não-consciencialização, esquecem-se os efeitos produtivos que se dão nos múltiplos pontos de intersecção entre as práticas de governo da população e as técnicas de governo de cada um. É desses pontos de intersecção que demos conta nos artigos comentados por Telmo Caria

Nesta estratégia das correntes da resistência contra-hegemónica dá-se a inversão da negatividade associada à crise *Trata-se de um regresso à crítica como negação da crise*. Expliquemo-nos: é a negação da negatividade da experiência escolar que fornece os elementos necessários à produção de uma alternativa positiva. E esta, para ser exequível, não há-de prescindir da crítica, isto é, da interiorização das relações objectivas da crise. É este o significado que damos à apropriação não-ingénua do espaço escolar proposto, entre outros, por Stoer e Araújo (1992: 156): *«Para apropriar o espaço democrático proporcionado pela proximidade da escola com o Estado, ter-se-á de cumprir, por um lado, as promessas de modernidade (isto é, a consolidação da escola de massas incluindo a interiorização de direitos humanos e sociais básicos), e, por outro lado, ter-se-ão de aproveitar da crise desta mesma escola (isto é, tem de haver a introdução da confrontação de culturas dentro do que tem sido até agora a monocultura da escola meritocrática - só assim será possível desafiar a existência do "fosso cultural" entre a cultura local e a cultura nacional»*. Neste excerto a crise aparece como um momento de revelação do que, em condições de estabilidade, estaria velado. Aquilo que a linguagem parece não ser capaz de fazer directamente, a consciencialização das relações objectivas dos diferentes espaços estruturais, seria posto a nu pelos efeitos objectivos da crise. Interiorizá-la na experiência de cada um, no *self* de cada um, parece ser o desiderato desta proposta. Ora, deste ponto de vista, é preciso reconhecê-lo, assume-se uma perspectiva de vaivém entre práticas e discursos, embora se reconheça na interiorização discursiva o cume do processo de consciencialização. E daí a importância conceptual que dá à crítica como forma de consciencialização¹¹. Do meu ponto de vista é aqui que se encontra a génese das preo-

¹¹ Na verdade, os dois conceitos, crise e crítica, têm origem no mesmo termo grego *Krisis*, já que apenas com o advento da modernidade se operou a cesura entre *crítica subjectiva* e *crise objectiva*. É neste corte que se encontra o projecto duplo da modernidade articulado em torno dos projectos liberal e marxista: o primeiro, preocupando-se com a codificação da crise, em busca da reconstrução do mundo perdido; o segundo, buscando a realização de uma metafísica, em busca de uma consciência de si monumental, expressa em consciência de classe ou numa forma moderada pelo neo-liberalismo, em consciência democrática e de cidadania. Deve-se a Reinhardt Koselleck (1959, 1979) uma das análises mais estimulantes sobre o advento da crítica e o conseqüente afastamento da noção de crise com que mantinha correspondência. De

cupações desta corrente com o modo de resgatar o *self*. Parece regressar-se a uma certa visão filosófica que considera a conversão ética das consciências como a antecâmara da transformação social. Mas esse é um tema de discussão que ficará para uma outra oportunidade.

Neste texto limitamo-nos a apresentar alguns pressupostos da nossa conceptualização das narrativas do *self* que, nuns casos, parece aproximar-se da síntese em 6 pontos que IC apresenta na secção 2.3.1 e noutros afastar-se. Mas caberá também a IC fazer o respectivo cotejo.

1. O Eu da auto-interpretação narrativa não é uma entidade pré-cultural, essencialista, que simplesmente se voltaria sobre si mesma, através de uma reflexão não mediada com os rastros da sua memória. O sujeito da autoconsciência não é espontaneidade pura, nem privacidade interior que se verteria na linguagem narrativa como meio neutro de expressar e articular no tempo o que viu de si. A subjectividade é um efeito do discurso e não a sua origem. Neste pressuposto parece haver acordo.
2. Contrariamente, a narrativa, como forma específica de discurso, está já estruturada e precede o eu que se conta a si mesmo. Cada autobiografia encontra-se imersa em estruturas narrativas pré-existentes, do interior das quais constrói e organiza, de um modo particular, a sua existência, impondo-lhe um certo significado. O sujeito enquanto tal não

acordo com a interpretação deste autor, o sincretismo verificado na antiguidade está associado ao domínio da lei: distinguir, escolher, julgar e decidir são significados que remetem a «crise» para a acção de distinguir, de emitir um juízo e tomar uma decisão num conflito. Pelo contrário, com o advento da modernidade, a instrumentalização do mundo passou a ser justificada pela imanência da crise. A crise passa a estar incluída na experiência humana e a fazer parte dos projectos da sua administração e gestão. Porque estes servem para *resolver problemas* mas não têm condições de recompor os fundamentos da sociedade, a crítica pode usar-se como tribunal da História mas não reconstrói o fundamento último. Daí que se concretize enquanto crise fragmentária - a crise da escola, a crise de valores, a crise da política -, à imagem da subjectividade fragmentada, embora a noção de progresso que unifica as experiências particulares seja cada vez mais uma medida da vontade, da capacidade e da responsabilidade dos sujeitos, e cada vez menos se reveja no progresso social. Por força da falta de fundamento, é na imanência das experiências dos sujeitos e no recuo epistémico correspondente, que a crise assume o seu carácter genérico (ver ainda sobre este tema o ensaio de José A. Bragança de Miranda, *Inevitabilidade da Crise*, in *Política e Modernidade*, Lisboa: Edições Colibri, 1997, pp. 111-153).

existe; apenas existe o que nós fazemos dele. Também neste particular parece existir uma visão comum quanto ao essencial

- 3 A narrativa não é o lugar da interrupção da subjectividade pura, mas a modalidade discursiva que estabelece, na sincronia, a posição do sujeito que narra e as regras da sua própria inserção no interior de uma trama social que lhe fornece o *script* da personagem. A subjectividade constituiu-se na articulação entre três planos e espaços discursivos diferentes entre si: o autor, o narrador e o personagem. As histórias de vida e as auto-biografias usadas pelas teorias de narrativa do *self* assentam na hipótese de que o autor, o narrador e o personagem constituam uma única pessoa, ao menos a partir de uma certo nível de «consciencialização». E essa parece ser a posição de TC
- 4 Pelo contrário, a constituição narrativa da experiência de si produz-se num diálogo entre narrativas, entre diferentes textos. É na transacção com os textos que pré-existem que se adquire o conjunto de procedimentos discursivos que os indivíduos usam para se narrar a si mesmos. As narrativas do *self* não são, portanto, um processo de progressivo descobrimento de si, algo que a pessoa decifre e aprenda na busca de uma transparência para si mesmo. Aquilo que numa linguagem marxista corresponderia à transformação da *consciência em si* na *consciência para si*. Na aprendizagem do discurso narrativo constitui-se tanto o vocabulário que se usa para a auto-descrição quanto as formas de discurso nos quais se articula a história de vida
- 5 A consciência de si e a narrativa centrada em si próprio não surge apenas de modo a «*permitir uma acção diferente com efeitos institucionais*» como pretende TC. Parece passar por aqui uma visão normativa sobre a auto-consciência do indivíduo autodeterminado, que guarda para seu uso uma definição de verdadeira consciência ou de super-consciência que, no caso específico de TC, só seria possível tendo por referência um determinado grupo profissional (dos sociólogos) e uma comunidade científica (da Sociologia). As actividades de auto-reflexão que analisei nos meus artigos constituem autênticos mecanismos de produção

quotidiana de identidade. Trata-se de uma identidade de rotina e não lhedou o significado de consciência de si exemplar que TC parece guardar para a auto-reflexão crítica de tipo emancipatório. É justamente neste plano que a teorização de TC parece assemelhar-se à busca da «verdadeira consciência» da modernidade, numa das suas versões (consciência dos interesses, consciência das capacidades, consciência de classe, etc.)

A contra-hegemonia e o poder das comunidades científicas

Para além de outras consequências, o que sobressai na concepção das correntes da contra-hegemonia, com as quais TC parece identificar-se, é a proposta de uma nova relação de poder, agora descentrada do enlace privilegiado entre administração, escolas e professores para um outro entre as escolas e os especialistas externos. Se considerarmos a autonomia como uma abstracção, um território imaginado onde se podem recompor os diferentes poderes, faz todo o sentido incluir também os especialistas da educação como parte envolvida no diagrama final de poder, porquanto a autonomia surge como espaço de possibilidade para um curto-circuito nas suas relações com o sistema educativo. As relações directas entre especialistas das ciências sociais, professores e contextos organizacionais, sem intermediação directa da administração, passam a ser apresentadas como o contexto mais favorável à produção de consciencialização.

A auto-referencialidade ou, mais precisamente, a relação de interdependência entre a auto-reflexão e a externalização, retoma os pressupostos da teoria dos sistemas sociais elaborada por Luhmann (1976). Segundo as premissas deste modelo, a teoria pedagógica desenvolve-se de forma sistemática por referência ao próprio sistema educativo, e no interior do sistema educativo, e não por referência a um campo científico puro. Os conceitos de reflexividade e de reflexão apresentados por Luhmann têm por finalidade apreender os processos socioculturais, na sua capacidade intrínseca de se observarem e descreverem a si próprios, daí retirando as referências imprescindíveis à sua auto-organização. A aplicação destes conceitos supõe a existência de interrelações entre os modelos de organização social e o saber correspondente que lhes dá um significado social. Signi-

ficado que está longe de ser consensual devido à luta pela ampliação ou restrição do campo de interpretação, e que tem no discurso científico um dos principais contendores na busca da verdade. A trama de interpretações que assim ganha forma torna muito difícil a aceitação de uma ou outra teoria sem uma negociação de sentido semelhante à que se passa nos chamados *sistemas sociais abertos*. Sistemas que, sendo constituídos na base da comunicação, não podem fazer a economia da luta de interpretações existente no seu interior e dos transbordos que produzem para o conjunto social. Assim, como sustenta Santos (1989: 107), «a existência ou não de sistemas mais ou menos fechados na sociedade não é uma questão meramente académica, é uma questão social». E este é também o sentido que a auto-referência adquire na teoria sistémica de Luhmann: as relações circulares de interdependência podem ser interrompidas graças a uma abertura selectiva ao envolvimento, buscando nele referências exteriores capazes de enriquecer o sistema ou subsistema.

Se a auto-referencialidade é externalização, para as ciências sociais é também selecção das formas privilegiadas de estabilizar a sua influência como teoria científica no interior do sistema educativo. Luhmann e Schorr (1979) identificaram e descreveram três formas principais de externalização: a referência aos princípios gerais da racionalidade científica, a referência aos valores e a referência à organização. Estas formas não esgotam todos os modos de externalização. Proponho-me, por isso, analisar um outro: o reforço da auto-referencialidade das ciências sociais por via da teorização do papel dos processos de consciencialização nos movimentos contra-hegemónicos.

A aplicação destas teorias pelas ciências sociais luta em dois planos, um que diz respeito à mobilização de fundamentos que garantam a autonomia da teoria pedagógica-educativa e outro que assegure a ampliação do campo da sua intervenção social. Daqui decorrem duas consequências principais. A primeira é que a autonomia teórica ambiciona a uma visão dos actores educativos enquanto sujeitos autodeterminados que estejam em condições de uma compreensão global dos fenómenos. A segunda consequência das teorias contra-hegemónicas pode ser entendida no plano de uma estratégia que visa a ampliação do campo da intervenção social das ciências sociais. Recorrendo à externalização, por meio da referência à organização, oferece-se um ponto de imputabilidade (Luhmann e Schorr, 1979), quer dizer, um ponto de apoio à reinterpretção crítica dos ele-

mentos negativos do sistema. A referência recorrente à mudança local, situada, por intermédio de «*uma actividade cognitiva por referência a grupos-comunidades (no caso, o grupo dos sociólogos e o grupo dos professores) em que as questões da identidade só surgem espontaneamente de uma forma explícita e discursiva quando são servidas por uma narrativa que inscreve o self numa tomada de posição num campo social*» (ver texto de TC), enuncia basicamente novas relações de poder entre os possuidores do conhecimento envolvido em tais estruturas. Não nos interessa neste passo da argumentação escandar a bondade científica destas propostas de tomada de consciência, mas antes escrutinar os efeitos sociais que pretendem alcançar. É difícil não extrairmos desta nova forma de relação, que pugna pela referência ao grupo profissional e a uma área científica, um interesse social específico de afirmação autónoma do campo científico. Deste modo, as ciências sociais propõem-se reduzir a dependência da cooptação por parte da administração e passam a procurar activa e autonomamente os contextos em que devem intervir. No mesmo lance, tentam resistir à legitimação por *conversão reguladora*, isto é, por intermédio da investigação aplicada ao serviço da decisão política. Resultado de uma certa insatisfação com as explicações deterministas baseadas nas estruturas de classe que haviam guiado, embora brevemente, o ciclo militante de algumas correntes críticas, a abordagem contra-hegemónica não se distancia, simultaneamente, do optimismo das correntes fenomenológicas onde o agenciamento dos actores sociais sobressai da possibilidade de construir uma autonomia absoluta sem constrangimentos estruturais. Também por isso as estruturas são frequentemente tratadas como regras e recursos que os actores põem em jogo e reproduzem permanentemente na interacção social, à maneira da visão de Giddens (1979). Porém, nem sempre se cuida da análise da influência do nível macro no nível micro que coloca as situações educativas num permanente vaivém entre dois pólos: o pólo da realidade institucional das escolas onde se intervém, que legitima as formas e os modos de racionalidade hegemónicos, e o pólo da ruptura que procura as definições emergentes e alternativas da realidade; o pólo do acréscimo de eficácia das instituições escolares, ancorado num saber eminentemente técnico, e o pólo de acréscimo de competência dos actores locais ancorado num saber ético e político que questione sem limites as finalidades da sua acção.

Os termos da contradição das teses contra-hegemónicas podem ser definidos do seguinte modo. Os agentes educativos vivem na longa duração uma condição caracterizada pela reprodução e o conformismo, mas devem ser compelidos para o protagonismo e o entusiasmo de actores da mudança na curta duração; vivem em contextos sociais onde dificilmente podem introduzir reformas e mudanças globais, mas podem esplender pequenas reformas locais; não podem aspirar a mudar a Instituição mas podem agir, mudando, os sistemas de acção concreta; não podem ambicionar à transformação social radical, mas podem fazer uma revolução no interior de cada um. É neste ambiente epistémico que surgem os discursos sobre a identidade das escolas, a identidade dos professores, as metodologias assentes nas histórias de vida e na etnobiografia, as teorias construtivistas do *self* e a formação reflexiva. As teorias da identidade são teorias da separação e da fragmentação que sobrevalorizam as diferenças de cada escola ou de cada sujeito para, desse modo, concluir pela existência de um *ethos* que lhe dá saliência sistémica. A unidade e homeostasia sistémica transfere-se apenas de nível explicativo. De um nível institucional que é o do efeito de conformismo e de isomorfismo que reifica o sistema educativo numa entidade homogénea, passa para o nível pessoal e grupal, que reifica o *self* do individuo e os seus grupos de pertença como as instâncias redentoras. A argumentação contra-hegemónica depositada nos modelos *localistas* de mudança comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação dos actores locais e o conhecimento-regulação dos especialistas. Os poderes hegemónicos que, como o Estado, são instâncias produtoras de sentido, fazem da identidade a melhor forma de argumentarem a totalidade que existe por sobre as divisões. Porém, não devemos isentar a ciência dos seus próprios efeitos hegemónicos. Também as ciências sociais colaboram muitas vezes na elaboração de teorias unificadoras e totalizantes. A teorização da acção humana como intrinsecamente contingente divide primeiro para unificar depois. Mas enquanto a divisão faz parte do universo dos actores, e do seu senso comum, a unificação faz parte do trabalho do especialista e dos seus utensílios intelectuais. As ciências sociais colocam-se assim na dupla condição agente-actor que constitui o modelo tradicional do *agente duplo*: só na medida em que pertence à aliança de governo da educação é que pode tomar lugar nas reformas melhoristas. Ou, de outro modo, o lugar da negação contra-hegemónica tem como carac-

terística principal negar aquilo em que se apoia. Este duplo gesto, ao implicar um horizonte de pensamento comum, corresponde à necessidade sistêmica de dar razões. E porque o princípio da razão pode auto-legitimar os seus juízos, mas não pode legitimar o seu direito a julgar, na medida em que este implica relações sociais e políticas que estão na base da fundação da Universidade, as ciências sociais apenas podem exercer os seus fundamentos se estiverem dispostas a sujeitar-se à desestabilização da sua própria inserção institucional. Para se chegar a discutir os níveis mais profundos desta dupla condição, há-de proceder-se à desconstrução tanto do senso comum profissional como das ciências sociais. Como se a busca de uma identidade de dentro e a favor das ciências sociais não pudesse dispensar uma identidade de fora e contra as ciências sociais. A maior parte dedica-se à primeira tarefa enquanto eu me venho dedicando à segunda. Do mesmo passo, poder-se-ia dizer que se trata de uma tentativa de dupla ruptura epistemológica (Santos, 1989), onde se valorize, e desconfie, tanto do saber profissional colado às trajetórias e às experiências dos professores e das escolas, como do saber científico proveniente da racionalidade da comunidade científica e dos conceitos institucionais que lhe estão associados. Como nos sugere a leitura de Derrida (1990: 423), a instituição universitária, não depende apenas, nem fundamentalmente, das estruturas exteriores que garantem ou constroem a liberdade, mas adiante de tudo da estrutura da interpretação incorporada nos seus actores. É na ocultação destes efeitos institucionais da universidade que reside o principal desequilíbrio entre especialistas e não-especialistas. Enquanto nos processos cooperativos pressupostos pela aprendizagem colaborativa, o especialista se propõe desocultar os mecanismos de dominação da instituição escolar do *outro*, do não-especialista, a este não se garante a reciprocidade de invasão e reflexão sobre o espaço institucional do especialista, ou, na melhor das hipóteses, propõe-se ele próprio proceder a essa análise. Ora, este trabalho de dupla ruptura sequer tem sido enunciado, criando as condições para a consolidação de uma linguagem total, universal, tida como evidente.

Derrida (1990) desenvolve a crítica a este desígnio totalizante tendo como referência a exigência de falar várias línguas e produzir vários textos. Na base dessa exigência, Rorty (1984, 1990) distingue as ligações inferenciais das associações inferenciais, reservando para as primeiras o papel que as ciências da educação têm cumprido, quer dizer, a necessidade de dar razões, e, para as

segundas, a invenção de sentidos imprevistos que desestabilizem o jogo de forças em presença e, especialmente, os mecanismos de poder resultantes da incompetência social. Os mecanismos de poder inscritos em métodos de pesquisa como os da investigação-acção ou das histórias de vida tendem a alimentar-se da incompetência social. O acréscimo de compreensão das escolas e dos professores que os especialistas pretendem obter através das metodologias e dos processos de clarificação e interpretação utilizados faz-se, também, à custa da objectivação tida como científica e, portanto, legítima, de um grupo social ainda *dominado* pelos efeitos hegemónicos, mas em busca do resgate autónomo. Esta empresa corre um duplo risco: por um lado, o risco de confundir o universo da argumentação científica com o universo da decisão política. As abordagens metacognitivas partilham da ilusão positivista de uma técnica e de uma ciência imunes ao universo da decisão política, relegando para um plano subalterno a problemática da contaminação recíproca entre política e ciência. Por outro lado, existe o risco do despojamento dos saberes locais de que se reclama. Partindo da necessidade de revelar os limites e as deficiências dos saberes dos actores locais mobilizados numa pesquisa com características autobiográficas, penetrando-os, para esse efeito, com sentidos produzidos noutros contextos, pode-se estar a reduzir a comunicação e a argumentação entre o contexto académico e o contexto escolar, aumentando o fechamento simbólico mútuo. Com efeito, ao recusar a reificação das competências locais como entidades e identidades puras e ingénuas, não incorporadas por códigos de significação e relações de poder globais, submetendo-as, por isso, ao agulhão da crítica científica, é fundamental reconhecer que esta deixa de ocorrer no interior do contexto estrutural em que teve origem. O deslocamento académico deste processo de consciencialização ora inviabiliza a comunicação entre o contexto universitário e o contexto escolar, ora legitima a hierarquização de saberes entre eles, justificando tanto os discursos profissionalizantes dos *académicos* quanto os discursos vitimizadores dos *práticos*. O que nos faz crer na hipótese de a cumplicidade procurada pelas ciências sociais, junto da região local, se basear numa relação desnivelada sem reciprocidade de poder. O poder outorgado aos académicos para representarem o que é a consciência auto-determinada não é correspondido por uma distribuição de nível semelhante aos restantes parceiros da relação. Em especial, o poder da escrita e da difusão dos resultados tem

implicações importantes nas relações de poder que a comunidade científica interpõe àqueles que pretende representar. Poder duplicado pelas características institucionais da sua circulação, já que o princípio de notoriedade da carreira académica, assente na fórmula *publish or perish*, não tem por ora equivalente na carreira do ensino secundário.

Consideram alguns que a autonomia profissional será alcançada num movimento de conquista e construção dos actores, que, deste modo, ganhariam, também, competências acrescidas no campo social. Assim, a autonomia relativa que hoje temos seria o resultado de movimentos sociais, profissionais e pedagógicos que teriam conquistado uma parcela importante de poder, assim devolvendo a voz aos actores. Temos uma visão bastante menos optimista deste processo. Desde logo porque não sabemos onde estão os actores e os seus movimentos contra-hegemónicos. Não tivemos movimentos sociais significativos nesta década; o sindicalismo perdeu voz; o associativismo pedagógico permaneceu incipiente. O Estado não foi pressionado nem teve que responder ou sequer adaptar-se a agendas políticas postas de fora das suas próprias racionalidades. O ponto de partida do nosso argumento é o seguinte: o novo discurso sobre a autonomia não foi uma conquista dos de baixo, uma recusa ou uma resistência a um estado-maior constrangedor, mas é antes uma nova forma de regular e governar a educação escolar. Conceptualmente não pomos de parte a hipótese de movimentos de resistência, nem tão pouco consideramos que as teorias metacognitivas tenham apenas uma leitura possível. Pelo contrário, como aliás se afirma no artigo publicado na *ES&C* (pp. 90-91), discorrendo sobre a genealogia da motivação e da auto-estima, enquanto categorias da razão prática pedagógica, consideramos que existem discursos dissemelhantes. Porém, isso não nos impede de revelar o *conceito de si* como o nódulo que passa a articular todos os restantes discursos, esgotando-lhes qualquer energia emancipadora. A questão da contra-hegemonia é, portanto, para mim, um problema da ordem do empírico: trata-se de descobrir nos discursos-práticos os movimentos contra-hegemónicos que pusessem em causa a sua energia reguladora. E esses movimentos continuam a não saber onde encontrá-los.

Por dentro deste argumento sugere-se uma forma diferente de entender o poder e o Estado. Os conceitos de governamentalidade (Foucault, 1991b), de

acção sobre as acções (Deleuze, 1988, 1998) e de sistemas de acção à distância (Latour, 1989, 1995) são essenciais para a demonstração de que o governo da educação não tem um centro e do correspondente corolário segundo o qual o poder vem de toda a parte e possui um conjunto de racionalidades e de tecnologias que o produzem a cada instante. O poder político da modernidade não se exerce apenas através do constrangimento e da coacção; antes se realiza por intermédio de alianças entre diferentes instâncias (administração, universidade, especialistas, famílias, indivíduos) que governam os domínios da actividade económica, da vida social e da conduta pessoal. Nesta perspectiva, a autonomia - individual, grupal ou organizacional - não é a antítese do poder político mas um pressuposto essencial do seu exercício.

A problemática da governamentalidade fornece-nos um modo de relacionar o global e o local nos estudos educacionais. Se tomarmos como exemplo a ideia de autonomia, que se tornou central na vaga de reformas educativas dos anos 80, facilmente verificamos que ela atravessa todos os níveis do sistema educativo articulando indivíduos, grupos, organizações e instituições. Autonomia dos indivíduos, autonomia das escolas e autonomia das comunidades constitui uma trilogia que, independentemente dos governos em presença, pretende fazer uma montagem entre os novos objectivos sociais do Estado e as novas formas de administração social da população escolar. Não que provenham do mesmo veio ou da mesma mentalidade, não que tenham a mesma génese, mas porque se produz um encontro de formas. O problema da genealogia não é o de saber qual a sua origem mas o de perceber como se exercem estas novas formas de regulação. O objectivo dos dois textos recenseados não foi analisar a validade científica das teorias do *self* que subjazem a certos discursos educativos, nem tão pouco situar-se na polémica sobre as relações entre cognição e *self*. A nossa problemática afasta-nos desse veio argumentativo que se propõe avaliar o valor racional e empírico das correntes psicológicas ou pedagógicas. A genealogia do conhecimento pedagógico interessa-nos em virtude da descrição e análise das práticas que permite, no enalce dos dispositivos de regulação e de poder que delas imanam, e não enquanto objecto teórico ou epistemológico. Dito de outra forma, o objecto teórico interessa-nos na medida em que nele pudermos recolher as regras discursivas que circunscrevem um certo regime de verdade. E assim parece ficar esclarecida a questão de TC quando pergunta: *O que é que*

RG pretende criticar? Toda a Psicologia Cognitiva ou apenas alguns usos desta Psicologia? Naturalmente que a pesquisa não se dedica a uma análise geral sobre a Psicologia cognitiva enquanto campo disciplinar autónomo. Tão pouco pretende fazer uma história da Psicologia ou da subjectividade. Aliás, se o fizesse, estaria a desviar-se do ponto de vista genealógico que escolhe para a sua observação, mais preocupado com a análise dos vocabulários, das explicações e das técnicas que permitiram a invenção do actual regime do *self*, segundo o qual a nossa existência enquanto indivíduos é habitada por uma psicologia interna que anima e explica a conduta e se esforça por obter a auto-estima, a auto-realização e a autodeterminação na vida de todos os dias. Neste sentido, não se devem confundir os meus dois textos com o exercício da história ou da sociologia da ciência. Parece-se mais com uma história crítica que tem por finalidade explorar as condições sob as quais este horizonte da nossa experiência se formou, desestabilizar e desnaturalizar um tal regime do *self* que hoje parece ser indiscutível, descrever as acções de domínio e auto-controlo que são a contrapartida das novas capacidades¹² e direitos que fazem a regulação do sujeito contemporâneo.

¹² Uma última nota para comentar a parte final (§ 2.3.2) do artigo de IC a propósito dos discursos em torno das noções de *capacidade* e *competência* que analiso no meu artigo. Partindo do seu próprio ponto de vista, favorável à apropriação do conceito de capacidade enquanto «*elemento de mediação entre a competência psicológica e as relações sociais*», IC tenta associar a minha análise genealógica sobre as diferentes camadas discursivas que presentificam a noção de capacidade a uma tomada de posição tácita favorável ao conceito piagetiano de competência. IC comete neste caso um erro de paralaxe porque não concebe que se possa analisar um certo regime de verdade sem que, implicitamente, se tome posição no campo que se analisa. Mas é justamente essa a estratégia que prosigo de modo a criar uma distância crítica ao objecto que analiso. Donde, não é certo que contraponha o conceito de competência ao de capacidade, ou que assimile o construtivismo a um novo comportamentalismo e sequer que apresente a cognição como não situada. Em primeiro lugar, o objectivo da desconstrução consiste em descrever os efeitos de actualização, remodelação e redistribuição de diferentes séries de conceitos (necessidades, performance, competências, capacidades, contexto) e qual o seu papel no deslocamento da noção de mudança do social para o individual. Neste particular, contrariamente ao que IC pretende, é a introdução exuberante da noção de contexto que permite a introdução do conceito de capacidade: as novas abordagens construtivistas acentuam a relação entre a autonomia do indivíduo e a sua capacidade para se adaptar e ser um agente de mudança num mundo turbulento. Em vez de definir o escolar, o profissional ou o trabalhador pelo trabalho a que se dedica, a psicologia construtivista vê a actividade «produtiva» como o *locus* de exercício das capacidades pessoais do indivíduo. É nesta regra discursiva análoga que se

A sociocrítica que IC parece abraçar parte da necessidade de «denunciar» alguma psicologia e algum cognitivismo, como formas de dominação da subjectividade dos indivíduos. A subjectividade surge, também nesta corrente, como um dado primordial, como a origem e o fim do projecto emancipador. Por isso tem a necessidade de se situar no campo epistemológico e de escolher certos conceitos e denunciar outros, optar por uma parte da Psicologia contra outra parte. A nossa problemática é definida ao invés e afasta-nos decididamente deste projecto. Por isso enunciamos a questão de uma outra forma: como é que a subjectividade se tornou, sob diferentes aproximações científicas e políticas, a medida das relações de poder e do grau de liberdade dos sistemas políticos e sociais e dos sujeitos? Neste projecto interessa-nos analisar todo o conhecimento moderno, e os respectivos especialistas, que pretendam ter um papel na estimulação da subjectividade. Sem que para isso tenhamos que escolher qualquer dos termos a que o discurso da subjectividade nos pretende reduzir, como se, desse modo, estivessemos, livremente, a escolher a nossa liberdade. Prefiro para mim outra ilusão: a de que a genealogia da subjectividade nos permite uma escapatória analítica ao modelo finalista, partilhado por liberais e críticos, que vê no completo desenvolvimento pessoal do homem o princípio e a finalidade última. Não quero fazer a história desta linguagem virtuosa; antes pretendo escavar a arqueologia das tecnologias que a tornam veraz. Na verdade, o que se apresenta como libertação da subjectividade, em qualquer das suas versões, não é senão o véu de universalismo que continua a ocultar as técnicas renovadas de regulação e poder que rumorejam no seu interior. É claro que assim me escuso a tomar posição no campo que analiso, colocando-me deliberadamente em contracampo.

reúnem elementos discursivos muito diferentes que vão do comportamentalismo às correntes críticas. Em segundo lugar, o critério que IC considera ser a pedra de toque para distinguir o «bom construtivismo» do «mau construtivismo», isto é, a possibilidade de analisar as competências como uma cognição situada, não se afasta muito dos principais pressupostos do construtivismo mais recente, esse sim abertamente vinculado aos princípios de adaptabilidade e flexibilidade dos novos sistemas neo-liberais de trabalho e ao perfil dos novos consumidores.

Referências bibliográficas

- BALL, S (1990) «Management as Moral Technology», in S Ball (org), *Foucault and Education, Discipline and Knowledge*, Londres: Routledge
- BERGER, P, LUCKMAN, Ih (1966) *The social construction of reality*, Nova Iorque: Doubleday
- BOURDIEU, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire I économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard
- BOWLES, S, GINTIS, H (1986) *Democracy and Capitalism*, Nova Iorque: Basic Books
- CHARLOT, Bernard (1987) *L'école en mutation*, Paris: Payot
- CONNELL, R W, ASHENDEN, D J, KESSLER, S, DOWSSET, G W (1982) *Making the difference Schools, families and social division*, Sydney: Allen & Unwin
- DELEUZE, Gilles (1988, 1998) *Foucault (2ª ed)*, Lisboa: Vega
- DERRIDA, Jacques (1990) *Du Droit à la philosophie*, Paris: Galilée
- FOUCAULT, Michel (1969) *L'Archéologie du Savoir*, Paris: Gallimard
- FOUCAULT, Michel (1991a) «Politics and the Study of Discourse», in G Burchell, C Gordon & P Miller (orgs), *The Foucault Effect Studies in Governmentality*, Chicago: University of Chicago Press, 53-72
- FOUCAULT, Michel (1991b) «Governmentality», in G Burchell, C Gordon & P Miller (orgs), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago: University of Chicago Press, 87-104
- GIDDENS, Anthony (1979) *Central problems in social theory: Action, Structure, and contradiction in social analysis*, Berkeley: University of California Press
- GIL, José (1996) *Salazar a retórica da invisibilidade*, Lisboa: Relógio d'Água
- GOMES, Rui (2001a) «Tecnologias de governo da população escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar», *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 83-132
- GOMES, Rui (2001b) «A Arqueologia das Políticas Educativas Prolegómenos de um Método», *Episteme*, 7-8-9, 385-413
- KOSELLECK, Reinhardt (1959, 1979) *Le règne de la critique*, Paris: Minit
- JESUÍNO, Jorge C. (1982) «Anomia e mudança na sociedade portuguesa», in A Knoke et al., *Mudança social e Psicologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte, 83-104
- LATOUR, B (1989, 1995) *La science en action*, Paris: Éditions La Découverte (1989), Éditions Gallimard (1995)
- LUHMANN, N (1976) «A general theory of organized social systems», in G Hofstede e M S Kassen (eds), *European contributions to organization theory*, Assen: Van Gorcum, 97-113
- LUHMANN, N, SCHORR, K-E (1979) *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart: Klett-Cotta
- MIRANDA, José A B (1997) *Política e Modernidade Linguagem e violência na cultura contemporânea*, Lisboa: Edições Colibri
- McCARTHY, C (1988) «Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony», *Harvard Educational Review*, 58(3), 265-279

- McCARTHY, C (1990) *Race and Curriculum - Social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*, Londres: Falmer Press
- MERTON, Robert (1968) *Social theory and social structure*, Nova Iorque: Harper and Row
- RORTY, R (1984, 1990) *Science et solidarité: La vérité sans le pouvoir*, Cahors: L'Éclat
- SANTOS, B. Sousa (1989) *Introdução a uma ciência Pós-Moderna*, Porto: Edições Afrontamento
- SKINNER, Quentin (1978, 1996) *As fundações do pensamento político moderno*, São Paulo: Companhia das Letras
- STOER, Stephen (1993) «Construindo a escola democrática através do 'campo da recontextualização pedagógica'», *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- STOER, Stephen (1994) «O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33
- STOER, S, ARAÚJO, H. C. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: Escher
- TULLY, J (1995) *Strange multiplicity: Constitutionalism in an age of diversity*, Cambridge: Cambridge University Press
- VATTIMO, Gianni, ROVATI, P. (org.) (1983) *Il pensiero debole*, Milano: Feltrinelli
- WITTGENSTEIN, I (1958, 1987) *Tratado Lógico-Filosófico Investigações Filosóficas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian