



Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua*

José Alberto Correia

RESUMO - Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. As relações entre os mundos do trabalho e da formação têm, nas duas últimas décadas, sido objecto de transformações de tal forma profundas, que parecem pôr em causa o papel atribuído a estas duas esferas da vida social nos processos de produção das espacialidades e das temporalidades responsáveis pela estruturação de narrativas pessoais e profissionais relativamente estabilizadas. Este artigo visa propor uma reflexão sobre as relações entre a experiência do trabalho e a experiência da formação, tendo por preocupação contribuir para a compreensão dos modos como as linguagens e os sistemas de formação lidam com a problemática do trabalho, bem como contribuir para a compreensão dos desafios que a perturbação das relações entre a experiência de formação e a experiência de trabalho colocam ao trabalho de formação.

Palavras-chave: **Trabalho e educação. Experiência de trabalho. Formação.**

ABSTRACT - Work and Education: a chronical about an ambiguous political and epistemological relation. The relations between the worlds of work and the education have been, in the last two decades, object of very deep transformations in such a way that they seem to put in cause the role attributed to this two spheres of social life in the production processes of the specialties and temporalities responsible for the structure of the personal and professional narratives relatively stabilized. This article aims do suggest a reflection about the relations between the working experience and the educational experience, having as a concern the contribution to the understanding of how the language modes and the education systems deal with the issue of work, as well as contributing to the understanding of the challenges that the disturbance of the relations between the educational experience and the working experience bring to the educational work.

Keywords: **Work and education. Working experience. Training.**

Introdução

As relações entre os mundos do trabalho e da formação têm, nas duas últimas décadas, sido objecto de transformações de tal forma profundas que parecem pôr em causa o papel atribuído a estas duas esferas da vida social nos processos de produção das espacialidades e temporalidades responsáveis pela estruturação de narrativas pessoais e profissionais relativamente estabilizadas.

Por um lado, a intensa multiplicação de formas *atípicas* de relação com o trabalho e com a relativa cristalização da figura do desempregado de longa duração, parecem por em causa o papel do trabalho como referencial incontornável na definição dos tempos e dos espaços sociais, que tinham assegurado tanto a coesão social, como os processos de negociação identitária. O desenvolvimento de modalidades de formação mais ocupadas com a gestão da precarização do mundo do trabalho, do que com a sua contribuição para a integração social e laboral, questiona, por sua vez, o papel da formação no acesso ao estatuto cívico de cidadão e ao estatuto profissional de trabalhador.

Apesar de ter, em parte, a sua origem na fragilização dos dispositivos de regulação social que, implementados nos países capitalistas ocidentais após a 2ª Guerra Mundial, tinham assegurado durante mais de três décadas uma relativa paz social e a ilusão da possibilidade de compatibilizar o capitalismo com a democracia, esta crise não tem apenas uma dimensão política e institucional. A crise é também uma crise cognitiva, resultante tanto da fragilização dos modos de se pensar a formação e o trabalho, dos modos de se pensar as relações entre os espaços e os tempos de formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho, como da erosão dos modos de se pensar as relações entre as experiências de formação e as experiências de trabalho.

O aparecimento das novas tecnologias de fabrico, as potencialidades transformantes de que se diz elas serem portadoras, a associação que, por vezes, se estabelece entre estas tecnologias e o advento de uma sociedade pós-industrial ou pós-moderna, apenas aprofundaram os sintomas da crise, apenas a complexificaram, ou melhor, aprofundaram a perturbação das relações entre as experiências da formação e as experiências do trabalho. Este aparecimento e desenvolvimento não definiu o sentido da crise, tampouco contribuiu para a produção de instrumentos cognitivos mais pertinentes para a interpretar e configurar o sentido das acções formativas capazes de fazerem desta perturbação uma possibilidade de mudança com sentido.

Neste domínio, como noutros domínios da vida social, encontramos-nos numa situação de défice cognitivo, numa situação em que os instrumentos e os sistemas cognitivos disponíveis parecem mais adequados à reposição de uma estabilidade que se admite ter sido momentaneamente perturbada, do que à invenção de uma instabilidade perturbante e produtora de transformações sociais mais justas.

Este artigo retoma e procura sistematizar algumas problemáticas já analisadas em trabalhos anteriores. Ele não visa propor, de uma forma sistemática, dispositivos cognitivos mais adequados e úteis ao desenvolvimento de intervenções alternativas no campo da formação. Por um lado, pensamos que estes instrumentos são sempre produções colectivas induzidas por contextos políticos propensos à produção de dinâmicas de experimentação sócio-cognitiva e, por outro, é nossa convicção de que não é o conhecimento dos problemas que determina a sua resolução nem o conhecimento dos contextos da acção que determina o seu sentido.

Vamos propor apenas uma reflexão sobre as relações entre a experiência do trabalho e a experiência da formação, tendo por preocupação contribuir para a compreensão dos modos como as linguagens e os sistemas de formação lidam com a problemática do trabalho, bem como contribuir para a compreensão dos desafios que a perturbação das relações entre a experiência de formação e a experiência de trabalho colocam ao trabalho de formação.

O artigo divide-se em quatro partes. Na primeira, debruçar-nos-emos sucintamente sobre a produção histórica das modernas formas de se definir as relações entre experiência e formação, que têm por pano de fundo a problemática da qualificação profissional. Na segunda parte, faremos uma referência breve à actual reconfiguração dos contextos formativos e laborais, legitimada pelo desenvolvimento das ideologias das competências e da empregabilidade. Tendo por referência um conjunto de experiências inovadoras no campo da formação, propomos, na terceira parte, um reequacionamento dos modos como se definem as relações entre trabalho e formação de forma a podermos discernir alguns sinais promotores de futuros desejáveis. Finalmente e sem ter um carácter conclusivo, proporemos uma reflexão sobre as dimensões epistemológicas dos processos de produção de saberes neste domínio que nos permita discernir os contornos de alternativas mais justas.

Estabilidades e mudanças no campo da formação. Autonomia como condição da estabilidade funcional: a formação como um direito social

Nos *trinta gloriosos anos* que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial, a exterioridade constituiu a lógica estruturante das relações espaciais entre formação e trabalho e a linearidade e a sequencialidade, a marca das suas relações temporais. Os sistemas de formação eram simultaneamente anteriores e exteriores aos sistemas de trabalho, sendo a sua articulação funcional assegurada no respeito da autonomia do funcionamento de cada um deles. As determinantes cognitivas dos saberes a ministrar e as determinantes pedagógicas dos modos de assegurar, por duplicação, a sua difusão, estruturavam os sistemas de formação; por sua vez as determinantes instrumentais afirmavam-se como o

referencial dominante da organização dos sistemas de trabalho. Ambos os processos de estruturação obedeceram a um conjunto de pressupostos sustentados numa definição racionalista de experiência em que se enfatiza, sobretudo, a relação individual do sujeito com o seu contexto experiencial. Admitia-se, com efeito, que esta relação é uma relação de exterioridade, uma relação na qual o sujeito é sempre encarado como um produto das experiências que lhe são proporcionadas, não interferindo, portanto, na estruturação das suas próprias experiências de vida.

Desse modo, os sistemas de formação disponibilizavam um conjunto de experiências cognitivas estruturadas em torno de programas de formação pensados, sobretudo, como organização racional de conteúdos e de meios de trabalho manipulados pelos formadores de acordo com um raciocínio no qual a apropriação subjectiva da experiência de formação, isto é, os efeitos do trabalho de formação que se materializam nas competências adquiridas deriva da sua organização objectiva, isto é, das qualidades dos formadores e dos seus instrumentos de trabalho. Os sistemas de trabalho, por sua vez, organizam-se de acordo com um raciocínio semelhante: a sua qualidade também estaria dependente da qualidade dos recursos humanos e materiais disponíveis e da qualidade da racionalidade instrumental que preside a uma articulação *racional* que, por não poder ser produzida pelos próprios recursos, só pode ser induzida do seu *exterior*.

Apesar de não se procurar relacionar directamente os sistemas de formação com os sistemas de trabalho, a verdade é que, neste contexto, a funcionalidade de cada um dos sistemas e a funcionalidade das relações entre ambos apoiou-se na aceitação do pressuposto de que a experiência, tanto de formação, como de trabalho, é pré-formatada, isto é, não se constroi no seu exercício, mas produz-se num contexto cuja organização e sentido é anterior e exterior à vivência da própria experiência.

Compreende-se, por isso que, quer os sistemas de formação, quer os sistemas de trabalho tivessem sido pensados numa linguagem da planificação, só sendo os seus determinantes sócio-institucionais susceptíveis a uma problematização legítima, - quando as suas dimensões organizacionais não asseguravam uma utilização optimizada e maximizada dos recursos disponíveis. Compreende-se, também, que as experiências profissionais fossem encaradas como uma *aplicação cognitiva e instrumental* das formações profissionais, dando lugar a uma concepção de prática profissional na qual o autor da prática é uma entidade difusa que raramente coincide com aquele que pratica. Num contexto social no qual, por outro lado, parece existir uma certa estabilização das relações laborais e uma espécie de crença universal nas possibilidades de crescimento ilimitado tanto dos sistemas de formação, como nos sistemas de trabalho, compreende-se também que a relação com a formação se tenha definido como uma relação de usufruto de um direito de acesso a uma experiência que se supõe poder assegurar uma

ascensão social e profissional; os saberes ministrados no mundo da formação são deste modo coisificados e metaforicamente considerados como uma bagagem e um património que importava preservar na viagem pela promoção social. Compreende-se também que as *gramáticas* científicas dominantes não fossem sensíveis às subjectividades e ao trabalho intersubjectivo e, admitissem que o único actor é um sistema articulado de categorias mais ou menos abstractas. Dir-se-ia, portanto, que se no domínio da gestão das cidades e dos trabalhadores predomina a razão Estadística, no campo da produção das representações sociais cientificamente instrumentadas sobressai a razão estatística.

Nesse contexto político e cognitivo, a *naturalização* de uma noção essencialista de qualificação profissional desempenhou um importante papel ideológico de legitimação das modalidades de definir as relações entre trabalho e formação. Ao instituir-se como a codificação jurídica da definição dos saberes e das disposições éticas necessárias para o acesso aos postos de trabalho, este operador ideológico revelou ser particularmente “eficaz” na ocultação das dinâmicas sociais que promovem esta codificação¹ e, por isso, da relativa arbitrariedade cognitiva da distribuição dos postos de trabalho e das suas condições de acesso. A ancoragem simbólica da qualificação e dos saberes profissionais à razão instrumental, contribuiu também para a aceitação acrítica da dualização dos sistemas de formação em duas vias distintas – formação geral em que predomina a razão cognitiva e - formação para o trabalho em que predomina a razão instrumental – sem que esta dualização fosse imediatamente problematizada como uma hierarquização social das posições no governo das cidades e na organização do trabalho. Na cidade, com efeito, ela insinua a hierarquização das posições entre representantes e representados e num mundo do trabalho fortemente taylorizado ela induz um hierarquização do exercício das funções de concepção e de execução.

A subordinação como condição da mudança: a formação como um dever

A crise económica dos anos 1970 não trouxe uma mudança significativa no modelo cognitivo estruturador das relações entre formação e trabalho: a sequencialidade continuou a ser estruturadora das relações temporais e a exterioridade moldou as relações entre os espaços da formação e do trabalho.

No plano sócio-institucional produziram-se, no entanto, mudanças significativas tanto nas relações entre estes dois campos, como no interior de cada um deles. Na realidade, tanto no mundo da formação como no mundo do trabalho, as preocupações com uma estabilização capaz de assegurar os seus equilíbrios internos e a relativa autonomia de cada um deles, perdeu progressiva-

mente importância relativamente ao peso simbólico atribuído à flexibilização e à mudança tecnológica. A mudança tornou-se, deste modo, a figura retórica em torno da qual se legitimam o aprofundamento de tendências para se subordinar a problemática da formação a uma definição do trabalho em que se enfatizam exclusivamente as suas determinantes técnicas. Ao ser pensada, não tanto como desinstrumentalização dos modelos sócio-técnicos de organização do trabalho, mas mais como precarização e fragilização do vínculo laboral, a flexibilização foi, por sua vez, responsável pelo desenvolvimento de pressões para que o campo da formação se instituisse como um importante dispositivo de gestão desta fragilização abandonando, por isso, as suas funções socializadoras.

Compreende-se, por isso, que as relações subjectivas com o campo da formação se tivessem transformado, dissociando-se da esfera dos direitos reivindicados e referencializando-se à esfera dos deveres, dos deveres de adaptação às transformações tecnológicas dos contextos de trabalho, dos deveres de tudo fazer para não se *envolver* em processos de desqualificação que só conduzem à exclusão profissional e social. No mundo do trabalho, a experiência, por sua vez, tende a adquirir uma conotação negativa; ela é associada à estabilidade e constitui muitas vezes um obstáculo à readaptação profissional, ou torna-se um óbice à reinserção profissional. Apesar de, no campo da formação, se ter atribuído uma importância discursiva à experiência, a verdade é que lhe é atribuído um estatuto ambíguo: ela constitui apenas o ponto de partida para identificação das *necessidades* dos destinatários de uma formação adaptativa e centrada nas suas carências. Estas concepções carencialistas, ortopédicas e adaptativas de formação, apoiaram-se e desenvolveram um conjunto de tecnologias de observação das experiências que, em nome da necessidade de se proceder a uma identificação prévia das necessidades de formação, contribuíram decisivamente para a *naturalização* de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica, definida em torno de uma interpretação pragmática na qual o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência.

A concepção de mudança que sustenta estas concepções de formação, por sua vez, apoia-se num conjunto de pressupostos dentre os quais importava destacar: - a ênfase atribuída às suas determinantes técnicas o que conduziu a que a formação interviesse sempre *a posteriori*, ou seja, fosse encarada como um dispositivo de reposição (ou de substituição) das competências técnicas visando, por vezes, a adaptação psicológica dos indivíduos aos novos contextos de trabalho; - o pressuposto de que a mudança é sempre planificada, ou seja, de que ela para ser eficaz se tem de apoiar numa dissociação entre os seus conceptores e os seus executantes.

Nas modalidades de gestão política das cidades assistimos também a importantes transformações. O Estado, que tinha sido o responsável pela gestão de um projecto social no qual se procurava compatibilizar o capitalismo com a democracia, tornou-se no principal obstáculo ao projecto de compatibilização

entre a mudança tecnológica, a fragilização das relações laborais e a coesão social. O aparecimento do Mercado como uma alternativa simbólica ao Estado é o resultado de uma “crítica artística”² ao Estado e da desqualificação de uma “crítica social”³ que tinha realçado o papel, negativo, que o Estado tinha desempenhado na reprodução e agravamento das desigualdades, injustiças e sofrimentos sociais. A centralidade *narrativa* que se atribuiu ao actor, ao actor autodeterminado e estrategicamente motivado, tanto nas gramáticas políticas como nas científicas constitui apenas a face mais visível desta mistificação do Mercado.

Importava, para concluirmos, realçar que, num primeiro momento, a subordinação da formação à definição instrumental do trabalho – legitimada pela noção de competência – não significou que o Estado se tivesse afastado do campo da formação. Reticamente, a formação continuou a ser pensada como um *bem comum* a ser ministrada por um serviço público que agora se estrutura numa lógica de parceria público/privado. Este *bem*, no entanto, já não é encarado como o usufruto de um direito de cidadania que poderia assegurar uma promoção social e laboral, mas antes como um dever, quando muito como um garante, como uma protecção da manutenção de posições sociais e laborais ou como garante, mais ou menos eficaz, dos processos incontrolados de desqualificação e exclusão social.

Sabemos que a utilização indiscriminada da noção de empregabilidade, a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, não trouxe mudanças significativas no discurso político e científico. Este processo foi, no entanto, acompanhado por importantes transformações da estrutura sócio-institucional do campo da formação e das relações que ele mantém com o trabalho que, entretanto, foi objecto de um intenso processo de desregulação e de precarização.

Do ponto de vista simbólico, a noção de empregabilidade associou cada potencial excluído ao imperativo social de se comportar como um empresário que, mesmo em situação de desemprego, deve cuidar e melhorar as suas competências cognitivas e motivacionais num mercado de oportunidades oferecidas, trocadas ou vendidas pelo campo da formação. A empresarialização da formação foi, por outro lado, acompanhada por uma pedagogização incontrolada de um campo que é particularmente permeável ao uso indiscriminado dos operadores discursivos do *Novo espírito do capitalismo* (Boltanski; Chiapello, 1999), a saber: o projecto, a autonomia, a flexibilização, a leveza, bem como, evidentemente, a avaliação e a responsabilidade individual

Assistimos, por isso, a uma mercantilização desse campo que, já não está apenas subordinado instrumentalmente ao funcionamento da economia capitalista, mas que, simbolicamente, também deverá respeitar as regras de distribuição do mercado capitalista.

Para uma semântica da formação num contexto de interpelação das relações entre trabalho e educação

De uma forma sintética poderemos dizer que as relações entre educação e trabalho e entre educação e cidadania foram marcadas por uma forte ambiguidade que adquiriu configurações distintas em momentos históricos diferentes. Num primeiro momento, esta ambiguidade traduziu-se por uma dissociação entre educação para a cidadania e educação para o trabalho, sendo que actualmente se assiste a uma subordinação, simbólica e institucional, da educação para a cidadania relativamente às lógicas instrumentais da educação para o trabalho.

Essas duas definições subentendiam a existência de conexões relativamente estáveis do campo da formação e do campo do trabalho e das relações entre eles. A partir da segunda metade da década de 80 do século passado, elas tenderam a definir-se num registo da instabilização que questionou fortemente as fronteiras dos campos e a temporalidade sequencial que definia as suas relações. Por um lado, a formação que tinha sido encarada como um espaço e um tempo exterior e anterior ao trabalho, começou também a imiscuir-se nos contextos de trabalho, complexificando e perturbando as relações entre estes dois mundos. Por outro lado, a formação tendeu a deixar de ser definida como um instrumento de promoção social e/ou profissional para se envolver na gestão do desemprego e na criação de um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão social, no qual, por vezes, a entrada na formação constitui, já não a oportunidade de qualificação, mas a antecâmara para a desqualificação. Finalmente, o reconhecimento da impossibilidade de assegurar centralmente uma relação estável entre os fluxos de saída dos sistemas de formação e os fluxos de entrada nos sistemas de trabalho, foi acompanhada por uma revalorização do *local* como instância de gestão das relações entre formação e trabalho sem que daí resultasse uma revitalização das redes locais de sociabilidade. Encarado como a escala mais adequada à gestão das questões sociais, como o “espaço geográfico” em que se concentram as contradições das sociedades capitalistas, o “local redentor” foi objecto de um intenso processo de desqualificação e degradação no qual estão ausentes as suas potencialidades na produção de sociabilidades “densas” e alternativas (Correia; Caramelo, 2004).

A proliferação de formas híbridas e transestatais de promover a formação e de a articular com o trabalho, e a promoção incontrolada da flexibilidade, constituem as características mais marcantes do actual contexto histórico no qual a incomunicabilidade entre os mundos do trabalho e da formação e a subordinação deste àquele, deu lugar à perturbação, à incerteza, à interferência e à promiscuidade.

Não nos debruçaremos sobre os efeitos destas perturbações nem sobre o sentido da sua evolução. Para configurarmos alternativas neste domínio interessa-nos, antes, realçar que estas transformações possibilitaram também a criação de espaços de experimentação social, que nos permitem pensar teoricamente o mundo do trabalho como o espaço de exercício de uma cidadania

participativa, e de encarar o mundo da formação como um dispositivo de qualificação e de promoção de colectivos de trabalho potencialmente promotores de uma cidadania no trabalho.

Na realidade, essas experiências inserem a formação numa acção estratégica e comunicacional de transformação dos conteúdos e dos contextos do trabalho que, apesar de ser marcada pela imprevisibilidade, não se apoia nas técnicas racionais de gestão previsional que estruturam as concepções ortopédicas de mudança técnica do trabalho e as concepções de formação a elas associadas; elas enfatizam, particularmente, a produção de relações sociais densas e diversificadas que permitam melhorar as performances dos sistemas de trabalho, aperfeiçoando as suas performances comunicacionais. Por outro lado, estas experiências não só valorizam lógicas transversais que transcendem às lógicas inscritas nas especializações e nos saberes disciplinares, como promovem também articulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais em que se valoriza sobretudo as valências formativas do exercício e das experiências de trabalho. Finalmente e apesar de se estruturarem na lógica da *terapia organizacional*, ao interferirem directamente nas relações formação/trabalho/emprego, elas não encaram esta terapia como uma reposição de uma *harmonia perdida*, mas como um espaço de gestão de uma conflitualidade que envolvendo uma pluralidade de actores, lógicas de acção e ordens justificativas, estas inovações inserem-se também num processo de recomposição de competências identitárias em que o *sentido* do trabalho desempenha um papel essencial.

Essas modalidades inovadoras de articular formação e trabalho retomam, complexificando, algumas das perspectivas que, no campo da Educação de Adultos, se desenvolveram com o propósito de vincularem este campo ao exercício da cidadania, por oposição à sua subordinação aos valores instrumentais do trabalho. Por um lado, elas atribuem uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências produzindo uma definição positiva dos destinatários da formação aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de formação é por isso um trabalho de explicitação das narrativas profissionais considerado imprescindível à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Por outro lado, admite-se que as dinâmicas formativas não são inteligíveis tendo exclusivamente em conta o trabalho dos formadores ou as qualidades do sistema em que se integra este trabalho, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um *acontecimento* inscrito numa rede heterogénea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, escapam à intervenção dos formadores. Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é, por isso, conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, como realçamos, um acontecimento que deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de uma lei determinista.

Concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural, a formação é portadora de um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais. Como realça, Guy Berger (1991), ao questionar as concepções “domésticas” de educação assentes na previsibilidade, ela questiona as teorias científicas do tipo objectivista e factual; ao favorecer, por outro lado, “[...] a erupção, a invasão da história individual, do sujeito enquanto sujeito, da forma como o indivíduo se pensa a si mesmo, no seu futuro e no seu desenvolvimento, [...] (ela) desloca as práticas institucionais, que eram essencialmente práticas de verificação e de controlo de saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles” (Berger, 1991, p. 243).

São estes desafios epistemológicos que ocuparão a última parte da nossa reflexão.

Contributos para uma epistemologia das alternativas

Para concluirmos a nossa reflexão, debruçar-nos-emos mais directamente no campo epistemológico, ou seja, ocupar-nos-emos na explicitação dos contornos de epistemologias alternativas capazes de reconfigurarem uma nova cientificidade no campo da formação. A atenção que iremos prestar a estas determinantes epistemológicas não visa despolitizar a produção científica neste campo, mas procura antes contextualizá-la politicamente de forma a poder contribuir para a construção de políticas cognitivas alternativas. O cognitivo no campo da formação tem, portanto, uma dupla contextualização política: ele é politicamente contextualizado pela natureza dos saberes e das relações com o saber que circulam no seu interior, mas ele é também assumido politicamente como processo de produção de relações sócio-cognitivas politicamente enformadas. A politização da produção científica não se confunde, assim, com a aceitação do pressuposto ingénuo de que um conhecimento mais ajustado da realidade seria necessariamente mais comprometido politicamente com a sua transformação porque seria revelador das injustiças sociais ou forneceria instrumentos mais eficazes para a sua transformação. Ele deverá, antes, reconhecer a existência de uma forte indeterminação entre as narrativas sócio-educativas “justas” porque se estruturam com preocupações relacionadas com a definição de justiça educativas e sociais e as narrativas científicas que, por se estruturarem por preocupações relacionadas com a verdade, seriam ajustadas à realidade (Correia, 2001, 2004). Ambas as narrativas são construtoras da realidade e, portanto, participam na sua produção e reprodução, atribuindo qualidades aos seres e às suas relações que não preexistem a este processo de construção narrativa da realidade. Sabemos que até meados da década de 80 do século passado este processo de atribuição das qualidades aos seres, tanto no campo político como no campo cien-

tífico, se estruturou em torno de um conceito de representação. No campo político, a representação era assegurada pelos dispositivos de democracia e o estatuto do cidadão estava dependente de uma investidura jurídica que os tornava representáveis por macroatores sociais; a cidade organizava-se em dois mundos – o mundo dos representantes e o mundo dos representados – , em que se supunha que o primeiro era o espelho do segundo. Os aparelhos estatísticos e as macrocategorias da análise estatística asseguravam uma representação cognitiva que negava a pertinência cognitiva da singularidade dos seres e das suas subjectividades. O acordo obtido nesta construção representacional da realidade subentendeu, por isso, a existência de uma acordo entre uma razão estadística e a razão estatística construídas na descontextualização dos mundos da vida dos actores sociais. A *neutralidade* como valor supremo da intervenção estatal prolongou-se, por isso, com um modo objectivo de categorizar e de classificar os seres legitimada pela afirmação acrítica das potencialidades epistemológicas do olhar distante.

A ênfase que hoje se tende a atribuir aos microatores e às suas produções estratégicas, constitui, no plano cognitivo, uma das consequências do reconhecimento das limitações analíticas da noção de representação como dimensão estruturante tanto dos discursos que procuram ser ajustados à realidade como daqueles que a procuram ajustar a determinados critérios de justiça. O apregoado regresso do actor ao campo da produção científica é, com efeito, concomitante do aumento exponencial do absentismo eleitoral – que parece preocupar mais o mundo dos representantes do que o dos representados – da progressiva incorporação das lógicas oriundas do mundo mediatizado do mercado das opinião como regras estruturante dos processos de qualificação e desqualificação dos representantes e da consequente transformação das lógicas da representação em lógicas que já não se dirigem para cidadãos participativos mas para audiências mais ou menos passivas. Ora, se admitirmos como Foucault que “[...] a palavra é acto de ‘tradução’ e que ela tem o privilégio perigoso de mostrar, ocultando” (1997, p. 13), ter-se-á de reconhecer que estas duas formas de definir a cientificidade no campo da formação partilham um conjunto de pressupostos que não as distingue substancialmente no que diz respeito ao trabalho de ocultação por elas produzidos. Ambas naturalizam a forma escolar como forma legítima de se pensar a formação, ambas admitem que a escola e os bens culturais constituem bens comuns inquestionáveis reduzindo o problema da escolarização ao problema do acesso alargado a este bem, elas não realizam um trabalho de aprofundamento da erosão das categorias escolares, mistificando a definição jurídica dos seres ou naturalizando a ideia do actor autodeterminado e descontextualizado, habitado por uma razão estratégica que Adam Smith considera ser o ideal-tipo do cidadão que habita a sociedade de mercado. O pressuposto de que o conhecimento é condição prévia da acção naturalizou e legitimou o paradigma do progresso e da objectividade como enquadramento desejável do trabalho científico.

Ora, as alternativas epistemológicas a construir neste domínio só se podem apoiar num trabalho de complexificação do educativo que, para ser crítico e emancipatório, deve promover a crítica e o reconhecimento dos limites dos seus próprios pontos de vista e sistemas cognitivos, bem como a crítica da epistemologia do progresso da ciência e de uma concepção de trabalho científico que pensa o seu desenvolvimento em função da sua contribuição progressiva para a elucidação de um objecto que lhe preexiste.

A credibilidade deste trabalho de produção narrativa da realidade não depende, portanto, da sua capacidade em produzir *narrativas científicas* capazes de anularem as controvérsias, mas, antes, das suas potencialidades na produção e explicitação de dissensos e de controvérsias num campo em que nenhum artefacto metodológico é capaz de estabilizar a distinção entre factos e opiniões. Este paradigma alternativo vincula-se, portanto, a uma epistemologia da controvérsia em que a impossibilidade de produzir discursos factuais que se oponham às opiniões, constitui uma vantagem epistemológica acrescida.

O reconhecimento da impossibilidade de estabilizar a distinção entre o mundo dos factos e o mundo das opiniões, ou melhor, o reconhecimento de que esta estabilização é de natureza metodológica e envolve uma simplificação que priva o formativo da sua complexidade ontológica, implica que se atribua uma importância acrescida à construção *narrativa* da realidade e, portanto, que se admita que o trabalho com as *narratividades* constitui a dimensão estruturadora da acção investigativa. Trata-se, no fundo, de reabilitar e de incorporar no campo da cientificidade uma tradição da crítica literária e do mundo da ficção que se exprime pela atribuição de uma legitimidade epistemológica consistente aos discursos e às ordens argumentativas, situando-os num espaço de intertextualidades no qual as provas e os textos com pretensão à verdade gozam de uma pertinência cognitiva semelhante aos argumentos e aos discursos com pretensão à justiça. As relações que, neste espaço, se estabelecem entre as “narrativas científicas” e as *narrativas profanas* não são, no entanto, relações de continuidade – como é afirmado por algumas correntes da investigação-acção - nem relações de oposição tal como é preconizado pelas correntes positivistas mais duras. São antes relações tensas, de complementaridade contraditórias, inscritas num espaço argumentativo heterogéneo.

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

A ênfase atribuída à acção comunicacional como uma das dimensões estruturantes do paradigma da complexificação, embora constitua uma opção ética de reconhecimento da cidadania epistemológica das *narrativas profanas*,

é também uma opção que envolve a estrutura dos instrumentos cognitivos que suportam o trabalho de investigação.

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

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

Apesar da investigação não oferecer “[...] por si própria nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas já que não é informativa nem imediatamente prática” (Habermas, 1997, p. 19) nem ter por função propor uma teoria normativa para acção, ela oferece, no entanto, “[...] o fio condutor para reconstruir o tecido das discussões onde se formam simultaneamente as opiniões” (Habermas, 1997, p. 19) e as deliberações que constituem o fundamento de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado.

Apesar de não se diluírem nos saberes práticos, os saberes produzidos neste trabalho de investigação não apresentam uma estrutura cognitiva qualitativamente diferente daqueles: têm ambos uma *forma reflexiva* - são um saber sobre o outro, mas também um saber sobre si -, são ambos *saberes interiorizados* - são forjados e forjam personalidades, ou seja, “tornam-se parte integrante da nossa personalidade” (Habermas, 1987, p. 207) -, ambos são *saberes globalizantes*, porque integram reflexivamente meios e fins como elementos estruturadores de formas de vida que se constroem e se reconstróem, que se estabilizam e instabilizam na interacção.

A permeabilização do trabalho científico às circunstâncias locais, o reconhecimento da centralidade das práticas de interpretação/tradução e escuta, constituem referentes imprescindíveis à construção de uma cientificidade alternativa, que viabilize a construção de uma atitude sócio-antropológica e ética em que a cientificidade crítica constitui, como realça Latour, não um fim, mas um “[...] recurso, numa competência entre outras, numa gramática das nossas indignações” (Latour, 1999, p. 65) que visa explicitamente aprofundar o

contributo da formação para a construção de uma ordem social mais emancipatória, mais democrática e participativa e mais atenta ao combate às injustiças às desigualdades e às injustiças sociais.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

* Foi mantido o português de Portugal

- 1 Refiro-me às dinâmicas sociais e à correlação de poderes que, no contexto da contratação colectiva do trabalho, se estabelecem entre patronato, sindicatos e Estado e que, mais do que as determinantes cognitivas ou instrumentais, configuram as qualificações profissionais.
- 2 Referimo-nos às críticas feitas ao Estado onde se realça sobretudo a sua intervenção burocrática e homogeneizante que inibe a expressão das iniciativas e expressividades individuais.
- 3 A crítica social ao Estado põs essencialmente em realce o seu papel na produção e reprodução de hierarquias sociais e das relações de poder a elas associadas.

Referências

- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **Le Nouvel Esprit du Capitalisme**. Paris: Gallimard, 1999.
- CORREIA, J. A. A construção científica do político em educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.15, 2001.
- CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo: UVRS, 217-246, 2004.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 20, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Naissance de la Clinique**. Paris: PUF, 1997.
- GERBER, Guy. A experiência pessoal e profissional na certificação dos saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. **Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto: GETAP, 1991.
- HABERMAS, J. **Logique des Sciences Sociales et Autres Essais**. Paris: P.U.F, 1987.
- HABERMAS, Jurgen. **Droit et Démocratie**. Paris: Gallimard, 1997.
- LATOUR, Bruno. **Politiques de la Nature**: comment faire entrer les sciences en démocratie. Paris: Ed. La Découverte, 1999.
- WALLERSTEIN, I. **Para Abrir as Ciências Sociais**. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, Lisboa: Europa América, 1996.



José Alberto Correia é professor catedrático e pesquisador do Centro de Investigação e Intervenção educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal.
E-mail: correia@fpce.up.pt

