

A Dupla Ruptura Epistemológica em "Introdução A Uma Ciência Pós-Moderna" de Boaventura de Sousa Santos — Implicações lógicas e epistemológicas

A luta pela ciência pós-moderna e pela aplicação edificante do conhecimento científico é, simultaneamente, a luta por uma sociedade que as torne possíveis e maximize a sua vigência.

[Santos, in *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, pp.185]

1. Estas palavras, com que Boaventura de Sousa Santos termina o seu último livro, são aqui assumidas como uma possível abertura para estas breves notas reflexivas⁽¹⁾ sobre algumas implicações da "dupla ruptura epistemológica". Tal opção justifica-se pelo facto de o juízo que lhes está subjacente estabelecer, em última análise, o horizonte em que se têm movido os mais recentes trabalhos de Boaventura de Sousa Santos. Com efeito, o que aqui se postula é que o debate sobre a ciência pós-moderna não é um debate neutro, meramente intra-científico, inscrito num plano exclusivamente teórico. É antes um debate implicativo e envolvente na pluralidade de níveis teóricos e práticos, discursivos, actuantes e inter-actuantes em que convoca os seus agentes. É um debate que ultrapassa os limites com que a ciência moderna procurou configurar as suas epistemologias, para se inscrever no espaço que na obra em apreço é recoberto pela designação de "hermenêutica crítica da epistemologia" (Santos, 1989:28) visando a construção de uma "epistemologia pragmática" ou de uma "pragmática epistemológica" (Santos,

1989:31). Ou seja, procurando definir uma postura científica, visa igualmente por implicação uma nova postura epistemológica. Além disso, a temática da "dupla ruptura" remete inevitavelmente para Bachelard. E o que, afinal, se pretende dizer é que é impossível falar de Bachelard sem tomar partido no debate que hoje opõe Modernidade e Pós-Modernidade. Por outras palavras, não é possível um discurso objectivo e neutral sobre este epistemólogo francês. Pretender fazê-lo, é legitimar, ainda que inconscientemente, o paradigma científico em que se inscreve a sua epistemologia e, com isso, o paradigma societal a que esse paradigma científico se encontra intrinsecamente ligado. Com efeito, como diz Boaventura de Sousa Santos, "a ruptura epistemológica bachelardiana interpreta com fidelidade o modelo de racionalidade que subjaz ao paradigma da ciência moderna. [...] Mas se interpreta bem o paradigma da ciência moderna, também só é compreensível dentro dele." (Santos, 1989:36-37) Quer isto dizer que um exercício filosófico-epistemológico, como acto de reflexão crítica, ou é feito dentro do paradigma pressuposto por Bachelard, funcionando ainda que involuntariamente como sua legitimação a perdendo com isso o seu potencial crítico, ou é feito a partir da consciência do lugar desse paradigma no debate epistemológico contemporâneo, com uma clara percepção das opções que estão subjacentes a esse debate. E neste contexto pensar a dupla ruptura epistemológica tematizada pelo autor de *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, é, sem dúvida, uma forma fecunda de re-pensar alguns traços fundamentais da epistemologia bachelardiana no contexto do paradigma societal em que essa epistemologia se tece e em que ela, afinal, encontra os seus limites.

2. Para compreendermos adequadamente as implicações da segunda ruptura epistemológica é importante determo-nos um pouco em dois pressupostos fundamentais que a condicionam na sua articulação com a primeira ruptura e a contextualizam na sua

⁽¹⁾ Este texto reproduz, com pequenas alterações, uma comunicação apresentada no 2º Encontro sobre Formação Educacional, realizado em Coimbra, em Outubro de 1989.

articulação com um eventual paradigma de cientificidade da pós-modernidade.

Assim, convém começar por sublinhar que se, como já referi, a tematização da ruptura epistemológica se inscreve no espaço paradigmático da ciência moderna, ela é, por isso mesmo, herdeira de outras duas rupturas anteriores, a partir das quais essa ciência se configurou e consolidou: uma de natureza ontológica e outra de natureza gnoseológica, ambas com raízes no pensamento cartesiano. A primeira, a ruptura entre o homem e o mundo, consubstancializada no dualismo *res cogitans/res extensa*; a segunda, intrinsecamente dependente desta, proclamada e praticada no dualismo sujeito/objecto (de conhecimento). Se a primeira sobredetermina as práticas humanas (relação do homem com a natureza e com os outros homens) através do primado da técnica, tal primado, por sua vez, transmuta-se, através da ruptura gnoseológica, numa concepção representativista da verdade, ou seja, numa configuração igualmente técnica das relações do homem como produtor de conhecimentos com os objectos e produtos da sua actividade cognoscitiva (configuração essa que está na base daquilo a que Boaventura de Sousa Santos chama "aplicação técnica" do conhecimento científico, numa pormenorizada oposição à também por ele chamada "aplicação edificante" (Santos, 1989:180-185).

Se isto se passa em relação à primeira ruptura epistemológica o mesmo acontece com a segunda ruptura epistemológica. Ou seja, a tematização da segunda ruptura epistemológica só é compreensível no quadro de duas rupturas que a condicionam, contextualizam e determinam e que poderiam ser apresentadas como pressupostos subjacentes ao paradigma científico da pós-modernidade perfilhado e esboçado pelo autor de *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Duas rupturas que, tal como as duas primeiras, se situam uma a um nível ontológico e a outra a um nível gnoseológico, e que, tal como a segunda ruptura epistemológica, podem ser interpretadas como rupturas com as rupturas anteriores.

2.1. Assim, se a ruptura entre o homem e a natureza é condição da primeira ruptura epistemológica, o reencontro do homem com a natureza numa relação de pertença mútua é condição da segunda ruptura epistemológica. O autor refere-se a esta condição quando aborda a teorização das relações epistemológicas entre as ciências naturais e as ciências sociais, ao afirmar que "...o ponto de partida é a hipótese de trabalho de que a

distinção entre natureza e sociedade tende a ser superada." (Santos, 1989:72). Mas o mais interessante é que esta superação surge não como um acto voluntarista do epistemólogo, mas como algo que está já contraditoriamente contido no próprio paradigma da ciência moderna. O que significa que se, por um lado, a ciência moderna assenta na desnaturalização do homem e na desumanização da natureza, por outro lado, ela só poderá cumprir cabalmente o seu programa se, numa fase que poderia ser definida como fase de transição paradigmática, operar a re-naturalização do homem e a re-humanização da natureza. Não deixa de ser importante acentuar este aspecto para compreender posteriormente em que medida é que a segunda ruptura epistemológica, não sendo possível sem a primeira, encontra nela os elementos que a justificam e potencializam a fecundidade das suas consequências e implicações. Mas convém ao mesmo tempo sublinhar que este reencontro do homem com a natureza não é senão um aspecto de um princípio orientador mais geral do modelo de racionalidade científica que se tem vindo a esboçar na segunda metade deste século: refiro-me à nova concepção sistémica da realidade que postula uma outra articulação entre o todo e as suas partes. Este princípio, que não é difícil descortinar nos modelos epistemológicos da psicologia, da antropologia e da sociologia propostos nas últimas décadas, está também subjacente às novas concepções da biologia, da química, e da física (especialmente no domínio da física quântica). De tal princípio, aliás, já Boaventura de Sousa Santos se fizera eco ao tematizar, em livro anterior, alguns traços do novo paradigma emergente. Aí se poderá ler: "No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm." (Santos, 1987:47) Tem sido também predominantemente com base nesta nova concepção da articulação entre a parte e o todo que outros investigadores começam a propôr algumas aproximações entre o pensamento científico actual e alguns traços fundamentais da filosofia oriental (Capra, 1989).

2.2. Se este pressuposto ontológico é importante para situar e compreender a dupla ruptura epistemológica, não o é menos o correspondente pressuposto gnoseológico. Aliás, é mesmo a ruptura com a primeira ruptura ontológica que determina uma ruptura gnoseológica que rompa com a primeira ruptura gnoseológica, isto é, com a ruptura entre o sujeito e o objecto de conhecimento que sobredetermina a concepção de verdade como

representação. Preside-lhe o *Discurso do Método* de Descartes e o seu dualismo entre o sujeito *cogitans* e o objecto *cogitatum*, com o critério da evidência, da clareza e da distinção das ideias como norma suprema de aferição da sua verdade, entendida como correspondência com o *ideatum*. Toda a ciência moderna radica nesta configuração gnoseológica e a epistemologia que mais claramente a tematiza, não poderia, de modo algum, ser-lhe alheia. Por outras palavras, a ciência moderna é uma ciência da clareza e da distinção porque é, em última análise, uma ciência da verdade representacional, ou seja, uma ciência em que um sujeito se re-presenta um objecto e que nessa re-presentação encontra reunidas as condições que legitimam a percepção (posse cognitiva) clara e distinta do objecto que através dela é re-presentado. Ao mesmo tempo, convém não esquecer, este sentido de posse da verdade (representativa) é decorrente do sentido de posse da natureza que a ruptura ontológica atrás assinalada comportava. Todavia, e precisamente por isso mesmo, a ruptura com essa ruptura ontológica acarreta inevitavelmente uma nova ruptura com esta ruptura gnoseológica. Ou seja, a dupla (nova) ruptura epistemológica implica uma nova ruptura gnoseológica que se concretiza numa diferente concepção de verdade que se apoia, por sua vez, numa outra rearticulação entre o sujeito e o objecto de conhecimento que supere o dualismo fundador do paradigma de racionalidade da ciência moderna.

Boaventura de Sousa Santos não é alheio a estas implicações. Daí que por todo o seu livro perpassa uma nova concepção de verdade que aparece explicitamente tematizada no ponto 4.2. do capítulo IV sob o tópico genérico de "Verdade e discurso de verdade". A inspiração de que o autor se reclama é a do pragmatismo de William James: "A prática científica é assim, como queria James, a única força evidente que nos permite avaliar as teorias e manter uma relação cordial com os factos." (Santos, 1989:108) Neste contexto, é postulada, como condição inerente à dupla ruptura epistemológica, uma concepção pragmática de verdade, que se afasta tanto do racionalismo como do empirismo configuradores das epistemologias subjacentes ao paradigma da ciência moderna.

É este um ponto que me parece merecer uma atenção mais reforçada. Com efeito, o paradigma subjacente à perspectiva do proponente de uma nova ruptura epistemológica postula uma nova concepção de verdade. Mas à verdade dessa nova concepção, mais do que chamar-lhe pragmática, na linha do

filósofo americano, eu preferiria chamar-lhe *praxística*, designação mais consentânea com a tradição filosófica europeia e com outros filões presentes (ainda que a um nível mais profundo) na sua reflexão sociológico-epistemológica. Com efeito, mais do que dizer que "as teorias lutam por uma dupla verdade, a verdade científica em sentido restrito e a verdade social" (Santos, 1989:108), há que reconhecer que ao anterior modelo de verdade, característico da modernidade, centrado no sujeito ou no objecto de conhecimento, se contrapõe hoje um novo modelo de verdade científica entendida como "verdade para a acção". Ou seja, quer o modelo cartesiano de verdade, centrado no objecto de conhecimento e postulador de uma verdade como a sua representação adequada, quer o modelo kantiano de verdade, centrado no sujeito de conhecimento (seja este entendido no seu apriorismo interno transcendental ou no seu apriorismo externo sociológico) e postulador de uma dupla verdade (a verdade fenoménica cognoscível e a verdade numérica desconhecida mas polarizadora do processo cognoscitivo que a pretende apreender), como modelos baseados na ruptura entre sujeito e objecto de conhecimento entram em crise com a crise do paradigma de racionalidade científica que, alimentando-os, deles se alimenta num autêntico processo de sobrevivência epistemológica.

A dupla ruptura epistemológica não pode assim ser compreendida no âmbito de uma teoria da verdade em que o centro de interesse seja o objecto do conhecimento ou o sujeito cognoscente, mas sim a acção humana com todas as suas componentes. A filiação mais remota desta perspectiva poderia encontrar-se na 11ª tese de Marx sobre Feuerbach quando afirma: "Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de modos diversos; o que importa é transformá-lo." Mas o seu desenvolvimento, ao longo deste século, poderia passar por Gramsci e, ao nível da epistemologia e da sociologia da ciência, por G. Fourez quando afirma: "Os 'objectos' não têm, com efeito, nenhuma característica de 'realidade' que seria a sua 'verdade última', mas ser verdadeiros para eles é serem 'possibilidades' para a acção humana". A 'verdade' dos objectos é, em última análise, relativa às acções dos homens" (Fourez, 1974:108). Só nesta perspectiva, em que "saber é saber que se pode" e em que a verdade é precisamente aquilo que permite iluminar e dar sentido à acção humana no seu jogo dos possíveis, se recuperará a intrínseca pertinência entre saber e poder que tanto o modelo cartesiano

como o modelo kantiano de verdade veladamente encobriam na sua busca de um conhecimento objectivamente neutral em si, ou transcendentalmente neutral na sua representação para o sujeito humano. O mesmo é dizer que só nesta perspectiva é possível pensar a segunda ruptura epistemológica que, reconciliando o homem com a natureza e reintegrando-o no todo a que sempre pertenceu, o reconcilie com a sociedade de que se separou no exercício de um poder técnico-gnoseológico que *a posteriori* o legitimou na sua categoria de sujeito epistemo-gnoseológico.

3. Uma vez analisados estes dois pressupostos contextualizadores da dupla ruptura epistemológica, é altura de focar mais especificamente a natureza e o sentido dessa ruptura. Todavia, como ela também não é compreensível fora do quadro da ruptura epistemológica bachelardiana, é importante começar por algumas reflexões críticas sobre o lugar que este epistemólogo francês ocupa no panorama dos estudos sobre a ciência neste século.

Referi atrás, reportando-me a considerações de Boaventura de Sousa Santos, que o equacionamento da ruptura epistemológica por Bachelard se inseria plenamente no quadro paradigmático da ciência moderna. Convém, no entanto, acrescentar que, inserindo-se nesse quadro, tal equacionamento pode simultaneamente ser interpretado como uma abertura de caminhos que acabariam por levar à sua crise e fragmentação.

3.1. Com efeito, a concepção de epistémé que poderá ser deduzida da reflexão teórica bachelardiana é uma herança clara dos princípios gnoseológicos cartesianos, nos quais a revolução científica do século XVII encontra a sua explicitação filosófica. Mais ainda: há nela inclusivamente traços de um platonismo idêntico àquele que A. Koyré pretendeu descobrir na epistemologia galileica aquando da publicação dos seus célebres *Etudes Galiléennes* (Koyré, 1986). Em traços gerais:

a) em primeiro lugar, o objectivo fundamental da tematização da ruptura epistemológica por Bachelard é, em última análise, a abordagem da formação e do desenvolvimento do conceito de passagem ao conhecimento científico, considerado como o resultado de uma ruptura com uma situação caracterizada quer pelo desconhecimento dos fenómenos a que esse conhecimento se refere, quer por uma explicação nova de fenómenos de que já se tinha notícia;

b) em segundo lugar, tal objectivo implica que a ciência não operando com objectos que

sejam de uma evidência primária, cria ou "desoculta" fenómenos ultrapassando evidências imediatas;

c) em terceiro lugar, essa ultrapassagem das evidências imediatas concretiza-se numa luta contra a opinião que "pensa mal, ou melhor, não pensa" (Bachelard, 1975:14).

Estes pressupostos repercutir-se-ão numa definição do processo do conhecimento científico que assentará fundamentalmente nos seguintes princípios:

a) Distinção entre "fenómeno" (aparência) e essência numa linha claramente herdeira dos traços epistemológicos mais característicos do platonismo;

b) concepção da verdade em termos representativos de uma "essência" descoberta na desocultação das aparências;

c) caracterização dos obstáculos epistemológicos numa perspectiva profundamente subjectivista: o obstáculo epistemológico é fundamentalmente um obstáculo psicológico, o que vai dar sentido à proposta de reflexão sobre a *formação do espírito científico*, que ostenta como subtítulo a sua *contribuição para uma psicanálise do conhecimento objectivo*.

Por tudo isto, podemos afirmar que nem estamos longe da concepção representativista de verdade da epistemologia cartesiana (ainda que reformulada através do que poderíamos chamar um representativismo fenómeno-técnico), nem da sua preocupação metodológica em afastar do sujeito científico todas as interferências dos seus interesses, desejos ou paixões como salvaguarda da objectividade do seu conhecimento. Aliás, algumas expressões utilizadas por Boaventura de Sousa Santos para caracterizar este paradigma bachelardiano revelam com evidência a filiação acabada de referir: "um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objecto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objecto ao sujeito (...); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objectividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento [...]; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objectos [...]; um

paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental..." (Santos, 1989:37). Ou seja, em última análise, e retomando o mesmo autor, "a epistemologia bachelardiana representa o máximo de consciência possível do paradigma da ciência moderna." (Santos, 1989:38).

3.2. Todavia, se ela representa esse máximo de consciência do paradigma da ciência moderna, convém não esquecer que ela contém implícitos os sinais da sua crise e do seu questionamento. Tais sinais podem ser encontrados em dois níveis distintos da epistemologia de Bachelard.

O primeiro sinal tem a ver com o outro lado do espelho da sua concepção representativista de verdade: o primado do erro. Assim, o reconhecimento de que o processo científico é um processo que visa, através de sucessivas superações de erros anteriores, um "conhecimento aproximado" da realidade⁽²⁾, contém, no seu programa, uma profunda crítica ao positivismo epistemológico do século XIX que representa, por sua vez uma dimensão determinante e extremamente significativa do paradigma da ciência moderna. Mais ainda, essa perspectiva que assume a "rectificação" como uma constante do processo científico instaura, igualmente contra o positivismo, a historicidade como uma dimensão constitutiva do conhecimento racional (Fichant, 1977:128).

O segundo sinal, intrinsecamente articulado com este, tem precisamente a ver com a sua tematização da problemática da ruptura. Esse afastamento de uma leitura progressiva a continuista da história das ciências inaugurou uma interpretação histórico-descontinuista da ciência cujas consequências Bachelard estaria longe de imaginar. Assim, por um lado, a sua apropriação por filósofos marxistas franceses⁽³⁾ levou à consideração de elementos considerados ausentes da epistemologia bachelardiana e reveladores de uma das suas principais lacunas: "uma explicação satisfatória dos processos de formação dos obstáculos epistemológicos e das condições que determinam a sua produção teórica"

(Castells, 1976:11), ou seja, uma articulação entre ciência, poder e sociedade, em que a abordagem das interferências da ideologia na produção do conhecimento científico permitiria superar o já referido psicologismo da sua concepção de obstáculo epistemológico. Por outro lado, a sua repercussão na filosofia e na sociologia da ciência desenvolvidas no continente americano marcou profundamente um dos autores que viria a produzir uma das obras de mais fecundas consequências no debate epistemológico deste século e que é justamente considerado um dos primeiros pensadores a abrir os caminhos de uma epistemologia da actual transição paradigmática: Thomas Kuhn e a sua *Structure of scientific revolutions*. Também neste caso, no contexto de uma leitura descontinuista da história das ciências são igualmente tematizados outros elementos que, apesar de não completamente marginalizados por Bachelard, não tinham na sua epistemologia o devido destaque: os elementos de natureza sociológica condicionantes do processo de produção científica. Mas ao serem abordados no contexto daquilo a que Thomas Kuhn chama *paradigma*, eles irão determinar uma significativa superação do modelo científico da modernidade, sobretudo no que se refere aos seus pressupostos epistemológicos. O que vem justificar a tese segundo a qual Bachelard, ao mesmo tempo que representa a consciência do paradigma da ciência moderna, transporta nas suas reflexões algumas vertentes que vieram a determinar a sua crise.

4. É agora chegado o momento de clarificar um pouco mais a especificidade epistemológica daquilo que o autor de *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna* entende por dupla ruptura epistemológica. O mote para esta reflexão havia sido já dado num pequeno livro anterior, em que ao esboçar o paradigma emergente na pós-modernidade, "o paradigma de um saber prudente para uma vida decente", se apresentava como quarto tópico desse paradigma a ideia de que "todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum" (Santos, 1987:55 e ss.). Na obra agora em apreço, este princípio é apresentado nos seguintes termos: "uma vez feita a ruptura epistemológica, o acto epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica" (Santos, 1989:39). Quer isto dizer que a transição paradigmática para a pós-modernidade implica, da parte da ciência, uma outra atitude com o senso comum: uma atitude de resposta à pergunta "para que queremos a ciência?" como a primeira surgiu para responder à pergunta: "para que queremos o senso-comum?" (Santos, 1989:39); um atitude que, partindo da primeira

⁽²⁾ A tese de doutoramento de Bachelard, defendida em 1927, tinha precisamente por título "Essai sur la connaissance approchée".

⁽³⁾ Referimo-nos nomeadamente a Louis Althusser, cuja leitura da história das ciências, sendo herdeira da epistemologia bachelardiana da ruptura, a pretende superar através da consideração da ideologia, mas numa perspectiva que, presa ainda à concepção de verdade do paradigma da ciência moderna, se inscreve naquilo de que ele mais tarde se viria a demarcar, numa autocritica em que lhe chamaria desvio teorístico.

ruptura epistemológica, feita de desvalorização, estranhamento, demarcação, superação, conduza a um reencontro de um novo senso comum e, com ele, de uma nova ciência, ou, como diz Boaventura de Sousa Santos, "forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos *fazem* algo de novo" (Santos, 1989:43). Com isto, pretende o autor dizer que a ruptura com a ruptura epistemológica não anula a primeira ruptura epistemológica, mas antes que "a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência" (Santos, 1989:45). Continuando a citar o autor, "com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem"; por outras palavras, o objectivo é a criação de uma "configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixa de estar democraticamente distribuída." (Santos, 1989:45).

Boaventura de Sousa Santos completa esta caracterização epistemológica da dupla ruptura com a apresentação de três implicações dela decorrentes, implicações essas que deverão funcionar como *topoi* de orientação de uma nova prática científica: 1ª a atenuação do desnivelamento e separação dos diversos discursos inscritos na nossa prática quotidiana e que vão desde os discursos vulgares aos discursos mais eruditos e especializados; 2ª a superação da dicotomia contemplação/acção que deverá arrastar consigo a anulação do falso fosso entre a ciência e a tecnologia e redimensionar as relações entre a criação científica, a aplicação do conhecimento científico e o poder decisório dessa aplicação; 3ª um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade propiciador de uma praxis apoiada em novos critérios de racionalidade e pautada por um novo conceito de liberdade. (Santos, 1989:46-49).

São estes alguns dos traços que caracterizam a dupla ruptura epistemológica. Todavia, na medida em que a noção de senso comum ocupa um lugar central nesta caracterização, é importante formular algumas reflexões críticas que, sem porem em causa a tese central de *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, visam simplesmente aprofundar o debate que tal obra pretendeu abrir.

A primeira observação prende-se, naturalmente, com uma certa indefinição inerente a

esta noção operatória de senso comum. Assim, importa começar por distinguir três acepções distintas desta categoria na tematização da dupla ruptura epistemológica: a primeira, a acepção bachelardiana, pressuposta no ponto de partida para a primeira ruptura epistemológica; a segunda, uma acepção imprecisa e problematizável, que se introduz como mediação para a segunda ruptura epistemológica: o senso comum ao qual a ciência se dirige no seu processo de superação do afastamento produzido pela primeira ruptura; a terceira, o resultado final do processo da segunda ruptura e que acima caracterizámos em traços gerais. A acepção mais vaga, imprecisa e problemática é a segunda: que senso comum é este? Um senso comum idêntico ao pressuposto pela reflexão epistemológica bachelardiana? Decerto que não, pois nesse caso ignorar-se-iam as críticas feitas à teoria clássica da ruptura tanto pelas posteriores teorias da ideologia, como pelos sociólogos e historiadores da ciência que levaram à reformulação da categoria de obstáculo epistemológico. Mas dizer que esse senso comum é "o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo colectivamente acredita" (Santos, 1989:40), parece-me ser demasiado vago. Sobretudo, há que ter cuidado para evitar a ideia de uma auto-organização espontânea na construção do senso comum. É que o senso comum da fase final de domínio do paradigma da ciência moderna é um senso comum configurado por instâncias e factores que lhe são externos. Na sua dimensão cognitiva, por exemplo, o senso comum é um senso comum que a extensão da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais acaba por configurar através das instituições de ensino (e neste contexto poderíamos dizer que ao nível da física, os elementos cognitivos do senso comum, mais do que pertencentes a evidências primeiras e aparentes, resultam precisamente da vulgarização das teorias de Galileu e de Newton, com alguns desenvolvimentos posteriores). Mas algo de idêntico se passa com a sua dimensão ética (uma das que é privilegiada por Boaventura de Sousa Santos na sua aproximação com a *phronesis* aristotélica): sem cairmos no erro de confundir senso comum com ideologia, não podemos deixar de reconhecer que o sentido do justo e do injusto é profundamente configurado pela interferência de factores ideológicos que geram, por isso mesmo, uma pluralidade de sentidos comuns éticos e políticos.

Com isto, somos remetidos para a segunda observação que a concepção de senso

comum me sugere: parece-me difícil continuar a falar de senso comum no singular, uma vez que a sua realidade é, em última análise, uma realidade plural. É certo que Boaventura de Sousa Santos não o faz. A tese da contextualidade de todo o conhecimento implica naturalmente o reconhecimento da dimensão plural do senso comum (desde que se admita que o senso comum é também ele uma forma de conhecimento). Consequentemente, haveria que falar de, pelo menos, quatro sentidos comuns, correspondentes, cada um deles, aos quatro contextos estruturais do conhecimento constantes do quadro taxonómico apresentado na página 175 de *Introdução a uma ciência pós-moderna*: o contexto doméstico, o contexto da produção, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade. Só que, em primeiro lugar, a realidade plural do senso comum não se esgota nestes quatro contextos, mas atravessa por dentro cada um deles o que nos obrigará a falar de uma pluralidade de sentidos comuns no contexto doméstico, de uma pluralidade de sentidos comuns no contexto da produção, de uma pluralidade de sentidos comuns no contexto da cidadania e de uma pluralidade de sentidos comuns no contexto da mundialidade (ou seja, penso que só uma concepção sistémica da razão e do real (Capra, 1983) nos permitirá dar menos desadequadamente conta do que seja ou possa ser o senso comum nas suas relações com a ciência). Além disso, e em segundo lugar, este reconhecimento da pluralidade dos sentidos comuns não está suficientemente presente na tematização da segunda ruptura epistemológica. Não me parece que seja contraditório com essa tematização, bem pelo contrário; mas importaria aprofundar a reflexão nesse sentido para melhor clarificar outras implicações epistemológicas dessa segunda ruptura e esboçar, de uma maneira também ela mais plural, o paradigma científico emergente na pós-modernidade.

5. Resta-me referir um último aspecto que, prendendo-se com as implicações lógicas da dupla ruptura epistemológica, constitui um dos pontos de partida que considero mais fecundo para a sua problematização e consequente aprofundamento.

Aludi atrás à introdução das teorias galilaicas e newtonianas nos elementos cognitivos do actual senso comum em relação à física. Tal introdução, conseguida através das instituições escolares, não me parece ter sido difícil, apesar da primeira ruptura epistemológica, na medida em que a lógica subjacente à física clássica e ao paradigma da ciência moderna (uma lógica baseada no

princípio da identidade e da não contradição e assente no cartesiano critério da clareza e da distinção como medida aferidora da verdade de uma ideia) não é afinal muito diferente da lógica do senso comum, salvo raras excepções, como o primado das evidências e das aparências imediatas. Foi assim possível à ciência moderna iniciar um processo interno de aparente superação da primeira ruptura epistemológica, à custa do qual foi progressivamente sobrevivendo.

Todavia, a segunda ruptura epistemológica postulada pelo paradigma da ciência pós-moderna e tematizada por Boaventura de Sousa Santos encontra, a este nível, dificuldades agravadas. Com efeito, os mais recentes desenvolvimentos quer nas chamadas ciências naturais, quer nas ciências sociais, ao jogarem com um tipo novo de racionalidade, implicam a superação dessa lógica e a sua substituição por uma outra cujos traços só lentamente vão sendo esboçados. Ilustram tais dificuldades as observações de Heisenberg na "biografia intelectual" em que nos pretende dar conta do desenvolvimento e da expansão da física quântica (Heisenberg, 1975; Capra, 1989), tal como os obstáculos com que quotidianamente se deparam, por exemplo, os sociólogos, que procuram complementar ou substituir os tradicionais métodos quantitativos por métodos preferentemente qualitativos.

O que pretendo dizer é que a dupla ruptura epistemológica proposta por Boaventura de Sousa Santos contém implicações lógicas que ainda não foram tematizadas. O que nos deve levar a concluir que o paradigma da ciência pós-moderna exige a construção de uma nova lógica que caminhe num sentido bastante diferente daquele que tem vindo a ser seguido pelos desenvolvimentos da lógica matemática. Talvez lhe pudéssemos chamar lógica simbólica, não na acepção corrente que esta expressão assumiu, mas numa outra acepção em que o símbolo seja tomado na sua relação natural com a metáfora⁽⁴⁾. Neste contexto, uma metaforologia do discurso científico poderia constituir o chão fecundo e adequado para o desenvolvimento da lógica que a ciência pós-moderna começa a postular, permitindo-nos aprofundar criticamente

⁽⁴⁾ Boaventura de Sousa Santos não deixa de estar atento a esta questão, produzindo, a propósito dela, uma interessante reflexão no capítulo que dedica às relações entre ciência e linguagem (Santos, 1989: 126-133). Sobre este tema, não deixaria de ser interessante recuperar uma reflexão produzida no final da Idade Média, por J. Gerson, que escreveu um texto intitulado "De duplici logica". Nesse texto, para além de distinguir uma "lógica científica" de uma

outras implicações da dupla ruptura epistemológica ainda muito difusamente esboçadas e pouco mais que inovadoramente advinhadas. ■

João Maria André

Referências Bibliográficas

- 202 Bachelard, Gaston (1975), *La Formation de l'Esprit Scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, 9ª ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Bottin, Francesco (1982), *La Scienza Degli Occamisti. La scienza tardo-medievale dalle origini del paradigma nominalista alla rivoluzione scientifica*. Rimini: Maggioli Editore.

Capra, Fritjof (1989), *O Tao da Física. Uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*. Lisboa: Editorial Presença.

Capra, Fritjof, 1983, *The turning point*, London: Fontana Paperbacks.

Castells, Manuel (1976), «Prática epistemológica e ciências sociais», in Manuel Castells et al., *Epistemologia e Ciências Humanas*. Porto: Edições Rés.

Fichant, Michel (1977), «A Epistemologia em França», in F. Châtelet (Ed.), *História da Filosofia. Ideias e doutrinas. 8. O Século XX*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Fourez, Gérard (1974), *La Science Partisane, Essai sur les significations des démarches scientifiques*. Gembloux: J. Duculot.

Gerson, Johannes (1962), «De duplici logica» in *Oeuvres Complètes*. Paris: Tournai.

“lógica das ciências humanas” (Direito, Política e Moral) a que chama “retórica” (e em que inclui o recurso a elementos da linguagem quotidiana como a própria metáfora), o autor postula a necessidade de uma complementaridade entre as duas e de um saber superior que se saiba construir sobre essa complementaridade (Gerson, *De duplici logica*, III; Bottin, 1982: 194-195 e 307-309).

Heisenberg, Werner (1975), *Diálogos Sobre Física Atômica*. Lisboa: Verbo.

Koyré, Alexandre (1986), *Estudos Galilaicos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Santos, Boaventura de Sousa (1987), *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

José Alberto Correia, *Interaction entre l'Institution et l'Innovation dans la Titularisation en Exercice*

Com a apresentação do trabalho referido em epígrafe obteve o seu autor, em Dezembro de 1987, o grau de Doutor pela Universidade de Bordéus II.

Trata-se de uma obra em que José Alberto Correia prolonga uma investigação sobre a profissionalização em exercício dos professores do ensino secundário português realizada, alguns anos atrás, no âmbito de um curso de pós-graduação da mesma Universidade. Na dissertação então apresentada já o autor incorporara, na abordagem do processo de inovação em matéria de formação de professores, uma perspectiva sociológica estruturada. Apoiando-se, em particular, nas correntes de análise institucional, procurava, então, sobretudo, sublinhar o que, na dialética instituído/instituinte, definia os limites e as margens de liberdade dos agentes implicados no processo de formação em causa.

A leitura da tese de doutoramento em apreciação revela, especialmente nas Partes I e III, que a competência sociológica manifestada anteriormente se alargou, entretanto, de forma notória.

Fazendo incidir a análise na dimensão institucional do processo de inovação, José Alberto Correia teve de enfrentar problemas e polémicas de teoria sociológica absolutamente centrais. Refiro-me aos que giram em torno das falsas dicotomias estruturalismo/acçãoalismo, objectivismo/subjectivismo, sistema/actor e que, não obstante as tentativas de síntese entretanto surgidas, continuam a colocar difíceis desafios aos especialistas.

Recorrendo aos contributos de autores como S. Moscovici, R. Lourau, G. Lapassade, Pierre Bourdieu e sobretudo M. Crozier, sem esquecer os clássicos da sociologia, José Alberto Correia soube encontrar um ponto de equilíbrio certo no enquadramento teórico da sua pesquisa.

É bom realçar, entretanto, que o seu trabalho está longe de constituir uma aplicação conformista de uma armadura teórica já dada. Quem ler, nos volumes I e II da tese, os desenvolvimentos metodológicos que lhe permitem orientar a recolha de informação e os protocolos de observação relacionados quer com o processo de concepção, quer com o processo de execução da profissionalização em exercício, terá de concluir que não faltam ao autor nem ambição nem criatividade.

O esforço de objectivação das representações, das estratégias de intervenção e dos sistemas de decisão dos grupos institucionais ligados à concepção do modelo de profissionalização e, bem assim, o exercício de detecção minuciosa das redes de comunicação, de formação e de avaliação na periferia do sistema — são manifestações muito claras da capacidade de reutilização criativa do património teórico mobilizável a este respeito.

Diz-se-á que a exposição contém, aqui e ali, alguma redundância e circularidade. Do meu ponto de vista, essas serão no entanto deficiências acessórias, e que aliás se justificam pela ausência, neste domínio, de teorias de "médio alcance" prontas a usar.

Registam-se a seguir alguns importantes tópicos das ciências sociais abordados na tese a propósito da introdução de inovações em matéria de formação de professores.

O primeiro diz respeito à tensão entre o formal e o informal nas organizações. O que se mostra neste trabalho é que uma concepção não dialéctica dessa tensão impede-nos de perceber as dinâmicas institucionais efectivas: a reapropriação/reconversão do organograma pelos actores é possível e mesmo inevitável, mas trata-se sempre de uma reapropriação feita dentro de limites materiais preciosos, em que se devem incluir justamente as injunções (em última análise políticas) do organograma. Para a sociologia do trabalho e das organizações há aqui pontos de reflexão muito importantes.

Um outro tópico relaciona-se com o exercício do poder simbólico. Lembrar, como aqui se faz, que o processo de produção/reconhecimento de sentido incorpora sempre marcas da posição ocupada pelos agentes na es-

trutura institucional, na medida em que esta influencia, além do mais, a capacidade de acesso ao conjunto de recursos informacionais relevantes no campo — eis uma atitude intelectual favorável ao progresso do conhecimento neste domínio.

Terceiro tópico. A sociologia tem, com demasiada frequência, reduzido a caracterização dos actores ao enunciado da sua situação na estrutura social, mas parece cada vez mais urgente associar a essa característica um conhecimento sobre os respectivos trajectos e projectos sociais. Ora, ao incluir ao longo da tese preocupações deste tipo, José Alberto Correia revela sensibilidade sociológica apurada, fornecendo-nos ainda, por via disso, interpretações originais sobre as dinâmicas e rotinas do aparelho de ensino formal.

Não obstante todas as qualidades referidas, o trabalho em análise não deixa de levantar algumas dúvidas.

Uma delas é suscitada pelo recurso a um modelo de interpretação da acção social baseada muito estritamente no conceito de estratégia e que portanto sugere que a lógica das práticas sociais é inteiramente redutível ao cálculo racional imputado aos agentes. A opção pode encontrar justificação no facto de ser muito elevado o nível médio de capital cultural detido pelos actores neste campo específico das práticas sociais. Não haveria lugar, mesmo assim, para uma análise de automatismos sociais e profissionais (por definição não consciencializados pelos actores) que acompanham e eventualmente se sobrepõem à capacidade de racionalização e de cálculo estratégico dos indivíduos?

Segunda e última dúvida. Não obstante algumas referências ao mercado de trabalho dos professores, o autor parece interrogar-se pouco sobre o estatuto social (extra-institucional) dos mesmos. E, no entanto, é de admitir que a mutação desse estatuto (e sobretudo a avaliação que dele é feita através da auto-imagem dos professores) é também determinante da dinâmica do campo, sobretudo na esfera da execução da inovação. Uma análise do efeito de geração (medido eventualmente pela idade dos inquiridos) não poderia fornecer algumas indicações importantes a esse respeito?

Concluindo esta breve recensão, não posso deixar de insistir na importância de que, em minha opinião, se reveste a tese em apreciação. Faço-o na perspectiva específica da sociologia, mas estou convicto de que o contributo dado à investigação do nível propriamente institucional do sistema de ensino vai

enriquecer significativamente o património mais vasto das ciências da educação. ■

José Madureira Pinto

António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, Baseado na sua tese de doutoramento, apresentada na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, intitulada *La Professionnalisation des Professeurs d'Instruction Primaire* [xviii-xx siècle], Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

Trata-se, nas palavras do autor, de uma análise sócio-histórica da profissão de professor em Portugal, focando em particular o processo de profissionalização da actividade docente. O objectivo da tese é expresso assim: "captar a génese e o sentido da evolução do *corpo profissional* encarregado de educar gerações futuras" (p. 7). Citando Antoine Léon — "a abordagem histórica do facto educativo pode, de certa forma, ser considerada como uma fase preliminar da acção" (p. 8) —, o autor defende a necessidade de um olhar de *longue durée* sobre o processo de profissionalização da actividade do professorado ("donde veio? como se transformou numa profissão laica? qual o seu estatuto e como evoluiu? quais as suas ligações com o Estado?" p. 8).

Os "actores" da tese são os professores primários que a tese aborda durante um longo período, entre os sécs. XVIII e XX (uma análise "horizontal"), destacando-se em particular dois períodos 1759-1772 e 1901-1933, mais precisamente o período entre a primeira reforma pombalina (1759) e a consolidação do Estado Novo (1933), no que denomina de "análise vertical".

Queremos, em primeiro lugar, sublinhar a justiça das palavras do Professor Daniel Hameline, orientador da tese, quando escreve: "A obra do Professor António Nóvoa (...) constitui (...) um verdadeiro acontecimento. Esta obra marca uma mudança acentuada na História da Educação Escolar, em primeiro lugar em Portugal, mas igualmente na educação escolar em geral. Ninguém poderá já escrever sobre este assunto seriamente sem se situar em relação à obra do Professor

Nóvoa, referindo as múltiplas contribuições que traz sobre esta História. (...) A soma de informações inéditas que a tese contém seria suficiente para tornar a obra uma referência inquestionável."

Na verdade, a informação detalhada que se vai acumulando sobre as duas reformas pombalinas do séc. XVIII permite compreender a intervenção crescente do Estado "na relação da oferta e da procura da educação estabelecida entre os docentes e as comunidades, intervenção até aí nas mãos do clero" (p. 143), situando-a no contexto da emergência dos Estados modernos que, através desta intervenção, "asseguram as condições da sua reprodução" (p. 131), tornando-se particularmente salientes as suas funções de controle (através da realização de um exame de habilitação para o cargo de mestre régio e da concessão de uma licença para exercer a actividade). Também no que diz respeito ao período estudado no séc. XX, o aparecimento, desenvolvimento e "estrangulamento" da Escola Nova é-nos transmitido através de informação inédita (o acesso do autor a arquivos particulares de documentação de promotores desse movimento revelou-se extremamente profícuo), permitindo apreender de forma mais completa a relação entre esta corrente e o associativismo dos professores, e perceber como o associativismo docente se constitui como uma das etapas na construção da profissão de ensino, num contexto da sua "funcionarização" no aparelho de Estado.

Diríamos que não é apenas do ponto de vista histórico que a obra é uma referência importante. É-o também pela tentativa bem sucedida, em nosso entender, de alguma clarificação, no campo da Sociologia das Profissões, da especificidade e actualidade do conceito de *profissão* para ocupações desenvolvidas na esfera do Estado — as "profissões de tipo funcionário ou burocrático", designação que adopta de Fielding e Portwood — conseguindo, para utilizar as suas palavras, "deslocar o centro da sociologia das profissões da problemática do mercado de trabalho e do seu controlo, para a questão do papel desempenhado pelo Estado" (p. 51). Ao acentuar o papel central do Estado na "génese" da profissão de ensino, centra o seu trabalho sobre o processo de profissionalização desse grupo, preocupação herdada em parte das teorias simbólico-interaccionistas, articulando com esta, ecleticamente, a contribuição das perspectivas funcionalistas em torno da distinção das profissões pela posse de um saber específico e pelo suporte a uma "dimensão ética ou

deontológica" (p.53). Mas é realmente a influência weberiana que é central na tese na forma como o autor procura analisar a "profissionalização do estatuto dos professores" (p.68), distinguindo "quatro etapas de evolução" — exercício a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), licença do Estado (criação de um suporte legal), formação (específica, especializada e de longa duração) e associação (constituição de associações profissionais), situando as duas primeiras etapas ligadas principalmente ao período 1755-1772, e as duas últimas ao período 1901-1933.

Quando chegamos ao fim da obra estamos na posse do conhecimento dos processos variados de intervenção do Estado na construção da profissão de ensino, focando os mecanismos da transição (da "gênese") da esfera da Igreja para a do Estado, que o autor resume assim: "Grosso modo, pode afirmar-se que a profissionalização do ensino corresponde à substituição de um corpo de 'professores' (*enseignants*) religiosos, sob a tutela da Igreja, por outro de 'professores' laicos sob o controlo do Estado" (p. 47). No entanto, pouco sabemos da forma como o Estado mediatiza interesses de grupos sociais diversificados e hierarquizados; e esta relação entre o Estado e os grupos sociais não é abordada do ponto de vista teórico. Mais uma vez se revelam aqui as preocupações weberianas procurando a tese apoio em perspectivas como a de Margaret Archer⁽¹⁾. Por isso, poder-se-ia apontar ao trabalho de António Nóvoa — que é na verdade uma obra de grande âmbito e de grande rigor — algumas interrogações comuns ao trabalho daquela autora: embora a sua obra contribua de maneira clara para a compreensão da forma como o Estado se envolveu na educação, a ausência de uma teoria explícita sobre o Estado não permite perceber, para além do *como* os vários interesses sociais conseguiram realizar os seus objectivos, *que* interesses foram incluídos e que grupos representam. Não sabemos também das razões que levaram a que determinadas políticas fossem implementadas e outras resistidas e opostas.

A problematização do papel do Estado seria também, na obra de António Nóvoa, crucial para enquadrar a tese. Como esta não é realizada, o resultado é um vazio, neste trabalho, no que diz respeito à questão do poder, i.e., qual a relação entre o professor como profissional e a classe que pretende conduzir o

processo de acumulação de capital? (não parece existir na obra uma preocupação em situar o professorado no contexto das relações de classe, sobretudo no que se refere ao segundo período estudado, embora Nóvoa refira que a evolução do estatuto social dos professores deve ser analisada em relação ao conjunto das relações de poder que o professorado mantém com os diversos grupos sociais). Até que grau são determinadas as decisões tomadas ao nível do Estado (que estruturam o ensino) pela dinâmica do próprio sistema económico? Também desta forma se esvazia a noção sociológica de profissão e de profissionalismo como ideologia de uma ocupação específica no contexto das relações sociais capitalistas.

Nóvoa afirma que: "A profissionalização da actividade de ensino não deve ser vista como um 'processo inevitável', mas como uma fase da história da profissão de ensino que coincide com uma certa visão, historicamente datada, da instituição escolar" (p. 765). Não só esta perspectiva anti-funcionalista de Nóvoa é louvável como também é de aplaudir a sua proposta de uma nova abordagem que, numa luta contra o chamado "pedagogismo", "[dê] conta da desmistificação de uma patologia racionalista e de um optimismo ideológico (...)" (ibid.). Esta nova abordagem preocupa-se também com a chamada "crise de identidade profissional" referida por Nóvoa⁽²⁾, para a qual propõe "a procura quotidiana de um sentido para a acção educativa", dentro de uma perspectiva em que se considere que "os professores não são 'os salvadores do mundo', como muitas vezes se proclamou, mas também já não são os 'simples agentes' de um poder que os ultrapassa" (p.793). Esta procura de um sentido para a acção educativa leva-o num trabalho posterior (1990) a propor a necessidade de uma abordagem crítico-reflexiva no que se relaciona com a problematização da actividade docente.

Como último comentário, resta-nos lamentar que a tese tenha sido publicada em francês (o que não implica que a tese não seja bem reproduzida com gráficos e ilustrações impecavelmente apresentados). Felizmente, para nos consolar, temos os artigos de

⁽¹⁾ Embora no que diz respeito à expansão da escola de massas seja sobretudo a literatura de língua francesa que predomina.

⁽²⁾ Referidos também por Nóvoa, no epílogo desta obra, são alguns trabalhos nossos anteriores, onde, contrariamente ao que Nóvoa afirma, não defendemos a especialização do conhecimento como estratégia de profissionalização. A nossa intenção foi mais a de, através do estudo da especificidade do conceito de profissionalismo em Portugal (em contraste sobretudo com a Inglaterra) apresentar uma análise da estratégia da maior organização sindical de professores da época.

António Nóvoa publicados em Português e que aproveitam da tese original⁽³⁾. ■

Stephen R. Stoer
Helena Costa Araújo

206

Ana Benavente, *Ecole, Institutrices et Processus de Changement au Portugal*, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genève, 1985

Esta tese de doutoramento, ocuparia hoje, se as decisões políticas se fundamentassem no conhecimento da realidade concreta que vivemos, o lugar de excelência nas transformações do Sistema Educativo que todos reconhecem necessárias e, muito fundamentalmente, no que se refere aos seus alicerces básicos: O Ensino Primário.

Para qualificar esta tese no universo científico e pedagógico português emerge-me a pertinência do adjectivo *ousada* e, numa linha mais metafórica, *maldita*.

Ousada porque assume o risco de fazer algo se não inédito, pelo menos pouco habitual. Parte de um problema real que se coloca à sociedade portuguesa — os efeitos educativos do Ensino Primário — e não vai procurar uma teoria que fundamente um aspecto dessa realidade (verificar como determinada teoria se aplica em Portugal!), descontextualizando-o de outras componentes sistémicas. No sentido de "desocultar" vertentes determinantes da complexidade, procura a sua compreensão nas Ciências fundamentadoras do campo *educativo* — Psicologia Social, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Antropologia — e *social* — Economia Política, História, ... — recorrendo ainda a perspectivas inovadoras específicas — Educação Permanente, Educação de Adultos, Educação Não-Formal, Educação Difusa. Como se pode ler na sua Introdução, esta investigação foi

construída em fases "que são ao mesmo tempo de *complexidade crescente* e de progressiva contração em aspectos que consideramos importantes para ultrapassar os *effets de fermeture* que se criam na mudança, tanto a nível individual como social".

Ousada porque não aborda uma realidade estática fixando-lhe um momento do processo. A precaridade de investigação nesta área vai obrigar Ana Benavente não só a identificar e a caracterizar as várias componentes em presença — escola, professores, meios sociais, famílias, administração — mas ainda a procurar-lhes a relação e a situá-los em consecutivos momentos do processo — o período da Ditadura, o pós-25 de Abril, a situação nos anos 80 — até às perspectivas da mudança, objectivo efectivamente central da sua tese. Estaremos aqui, talvez, perante uma outra ousadia: a investigação não se auto-atribui apenas fins de diagnóstico mas, analisando práticas, insere-se já numa via de intervenção. A Ciência não se limita a elucidar sobre a realidade deixando aos políticos as decisões. Parafraseando Levi Blom, "a Ciência não é neutra" e as suas opções de estudo podem ser mais ou menos direccionadas segundo os destinos em jogo. Estaremos talvez perante um modelo de estratégia positiva nesse sentido ... e talvez aqui comece a ter significado o epíteto de "maldita".

Ousada, igualmente, no campo metodológico. A sua "incursão na Escola", no "universo dos professores" não começa na perspectiva académica da tese. Para além do que a história de vida pode elucidar esta culmina um trabalho de intervenção e investigação consecutiva de mais de dez anos. Tendo participado em projectos de formação contínua de professores (nomeadamente no quadro do CEFEP) a sua actividade de investigadora centra-se já neste tema quando inicia a sua actividade, com Rui Grácio, na Fundação Calouste Gulbenkian. O projecto de investigação empírica sobre os "Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária" permite deslocar a teoria de atribuição causal do insucesso do *handicap sócio-cultural* para a perspectiva *sócio-institucional*, procurando, deste modo, na instituição escolar, as suas determinantes, as suas pistas de resolução. O *status quo* da reprodução da estrutura de classes pela escola vem igualmente considerar esta tese de maldita porque permite começar a destabilizar o equilíbrio das representações sociais dominantes. A necessidade de penetrar nos mecanismos da Escola com os próprios actores — os professores —, inseridos no seu quadro profissional — a escola —, apresenta-lhe como alternativa a investigação-acção,

⁽³⁾ Ver, por exemplo, "Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário - Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (sécs. XV-XVIII) *Análise Psicológica* 2.5, 1987; "Profissão: Professor - Reflexões Históricas e Sociológicas" *Análise Psicológica* 1-2-3 (VII), 1989; "Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão?" in Stephen R. Stoer (org.) *A Especificidade Educativa Portuguesa*, Porto: Afrontamento (1990).

cujos primeiros resultados são já objecto da presente tese.

Maldita ainda porque ousa falar de, e tomar como objecto de estudo, um assunto ainda recentemente tabu — o insucesso escolar — uma classe profissional até então intocável — os professores do Ensino Primário. No entanto, o respeito que estes lhe merecem permite-lhe identificar necessidades de formação porque, inversamente à demagogia corrente, investiga *com eles* o modo de lhes responder, de respeitar a forma como os professores querem participar no processo da sua própria mudança.

Maldita, sobretudo, porque ousa desafiar o pacto oculto de reproduzir na Escola a estrutura de classes sociais, preocupando-se com o sucesso dos alunos de meios populares, pesquisando sobre estratégias de mudança da Escola e dos professores que passam pelo conhecimento do que há de positivo nesses contextos de desenvolvimento, fazendo emergir o que efectivamente *são*, o que *têm*, o que *sabem*, como *aprendem* crianças e adultos dos sistemas culturais dominantes, lançando assim desafios abertos à Antropologia, à Sociologia das práticas quotidianas.

A continuação do trabalho encetado com esta tese parece fundamental para a elucidação e transformação da nossa realidade educativa, da realidade do Ensino Primário. Ousem outros sofrer nos combates do quotidiano a maldição do desbravado para que os contributos das Ciências Sociais possam avançar, retirando esta complexidade da marginalidade e prestando assim a devida homenagem ao desafio lançado pela tese da Ana Benavente. ■

Lucília Salgado

Contributo para a Análise das Possibilidades e dos Meios de Produzir Inovações — O caso da formação de professores, Tese de Doutoramento de Maria Luisa Coelho Cortesão Abreu (Vol. I, 533pp, Vol. II, 166pp, Porto, 1988)

"Um sistema Educativo não permanece inalterável ao longo dos tempos na multiplicidade e complexidade de aspectos que o constituem e caracterizam".

Com esta afirmação é introduzida a questão que conduziu Luisa Cortesão ao desen-

volvimento de um projecto de investigação sobre as razões porque ocorrem mudanças significativas no campo da Educação ou porque se aniquilam processos de inovação, à partida com potencialidades manifestas de êxito.

Este projecto de investigação, base da tese de doutoramento, visava assim o conhecimento aprofundado dos processos capazes de introduzir a inovação no Sistema Educativo, sobretudo aqueles que se relacionam com a Formação de Professores, a que a autora dedicou uma longa carreira de intervenção profissional e de estudo.

Partindo da análise metodológica dos factores bloqueadores e dos factores potenciais de inovação de dois programas de Formação — a Profissionalização em Serviço e o Projecto de Formação de Formadores (CICFF) — L. Cortesão apresenta-nos os resultados desta investigação interpretados à luz das posições teóricas de mudança social e das teorias educativas sobre inovação, e expõe-nos novas hipóteses para a exploração deste tema de primordial importância no campo das Ciências de Educação e de intervenção educativa.

São hipóteses de explicação científica que se situam no cruzamento da reflexão sócio-antropológica do comportamento dos actores educativos empenhados em projectos de mudança educativa e da análise dos mecanismos de decisão-gestão que operam a diferentes níveis do Sistema Educativo Português.

Tomando como referencial teórico de partida o paradigma que dominou profundamente o estudo da evolução dos sistemas educativos — as teorias sociológicas da reprodução social —, os resultados da investigação sobre os conflitos entre os actores implicados na Formação de Professores e as negociações entre os centros de poder de decisão e de execução, fazem ressaltar o carácter relativo, macro-estrutural e invariante, daquele paradigma. Em contrapartida sublinham o valor da micro-análise sociológica das situações singulares onde se joga o confronto entre as diferentes estratégias de actuação dos actores. É uma nova abordagem sociológica dos "factos educativos", para o qual convergem hoje muitos projectos de investigação, e que terão a ganhar em profundidade de conhecimento com a consideração da interação entre a esfera do individual e do colectivo no desenrolar de um processo psico-social como é a educação.

Este trabalho de investigação reveste-se pois da maior oportunidade e interesse que se podem atribuir:

— À profundidade de análise e correcção metodológica dos dois "casos" que permitiram identificar e interpretar factores actuantes na mudança e inovação e aprofundar hipóteses de partida indentificados por um exaustivo estudo teórico e pela sensibilidade de intervenção adquirida na actuação profissional.

— Ao uso de uma metodologia geral de investigação que admite o desafio da interpenetração consciente entre o objecto e o sujeito de investigação, desafio que, assumido e explicitado teoricamente, coloca a investigação em Ciências de Educação no campo problemático epistemológico e metodológico das Ciências do Social e do Humano e questiona os caminhos clássicos de produção do saber científico.

— Pelo contributo de reflexão teórica para outros projectos que se vêm desenvolvendo na área das relações Educação-Sociedade, em que a escola, no seu sentido amplo, deixa de ser uma área de intervenção a montante ou a juzante de uma cadeia de processos decisionais, lineares, exteriores, para passar a ser um sub-sistema onde emergem dinamismos (conflituais, autónomos) de transformação que, no contexto hipercomplexo das relações entre os sistemas abertos, influenciam a permanente reorganização societal, a níveis sinérgicos cada vez mais elevados, potencializando situações e meios de inovação.

Inovação educativa — Formação de Professores: "uma indiscutível relação de afecto" da investigadora que, numa pausa da sua carreira profissional de intervenção, a impulsionou para um trabalho de investigação de valor académico reconhecido. ■

Teresa Ambrósio

Aspirations Sociales, Projects Politiques et Efficience Socio-culturelle (le cas de la politique d'éducation au Portugal) — Contribution a une psychosociologie du fait politique, de M^a Teresa Ambrosio, Tours, 1987, 595 pgs.

Sob este título, apresenta-se a tese de "doctorat ès-lettres et sciences humaines (Sciences de L'Education)", dirigida pelo professor Lerbert, na Universidade François Rabelais, de Tours.

Trata-se de compreender as razões sócio-políticas que levaram à formulação de certas políticas educativas no período de 1969 a

1982 para, em seguida, identificar "diferentes concepções e significações das necessidades e aspirações escolares, subjacentes aos diferentes projectos de política educativa". Finalmente, a autora questiona a decisão do político, interpretador das aspirações sociais, procurando "linhas de construção da pessoa (do ser) de um indivíduo sincronizado com as linhas da sua acção (do fazer) social".

O período escolhido integra-se na nossa própria história recente. As "necessidades interiores de saber", que induzem a esta opção, são também uma procura de "saber sobre si". É a própria constatação da sua interferência pessoal na acção social que leva a autora a procurar aprofundar a "interferência da subjectividade dos actores sociais na sua actividade social".

Cada vez mais, o investigador em ciências sociais assume a sua própria subjectividade como um dado a ter em conta no trabalho de pesquisa que empreende. Estamos longe do tempo em que, para ser considerado científico, um estudo tinha que ser quantitativo e "objectivo". O que não significa que, nos nossos dias, abandonar o conforto, aparentemente neutro, dos números, não seja um risco. Porque a polémica mantém-se, o conflito reactualiza-se ao sabor de imaginárias eficácias, de discursos reducionistas, que escondem inconfessáveis desejos de poder sobre o saber.

A autora opta, corajosamente, por uma pesquisa em que se entrecruzam as subjectividades do investigador e as dos seus objectos de estudo. É na própria complexidade da realidade que interpreta que se move (e nos move), realidade essa que se constrói, não apenas através dos dados "brutos" em presença, mas também pela implicação directa da autora (e nossa) nos acontecimentos questionados.

A questão-chave da investigação é dialéctica: "serão as necessidades e aspirações escolares a determinar a definição dos objectivos e estratégias das políticas educativas ou estas necessidades, estas aspirações, são fundamentalmente a expressão de outras aspirações, de outras estratégias, que se situam no consciente ou inconsciente dos decisores, sós ou em grupo?"

E todo o percurso (em espiral) se desenrola /se enrola à volta desta questão, que se situa a um outro nível, no mesmo âmbito da primeira das interrogações levantadas pela psicologia social: é o individual que, agindo sobre o social, o determina e o altera ou é o social que determina o individual?

Interrogação primeira e, talvez, interrogação permanente, que se apresenta sob diversas formas, em diversos contextos, recusando a linearidade, discutindo o determinismo, procurando a interacção e confrontando-se com a complexidade.

É pois na charneira de várias áreas científicas que os dados são manejados, confrontados, situados, numa abordagem que se quer sistémica. Opera-se uma recolha rica em documentos e em bibliografia actualizada, questiona-se o Inquérito IED sobre *Valores e Atitudes dos Jovens*, em que a autora participou, e procede-se a uma análise de conteúdo de entrevistas feitas a políticos, em função das suas histórias de vida e das decisões com impacto no sistema educativo português.

A autora procura caracterizar o país e a sua população partindo, em seguida, para uma interpretação dos dados relativos ao sistema social, económico e político do período de 1968 a 1982, de forma a contextualizar as políticas educativas. Estas, por sua vez, são encaradas numa perspectiva sócio-histórica e situadas relativamente às correntes de pensamento e às exigências das condicionantes nacionais e internacionais. A abordagem das aspirações escolares e socialização dos jovens é precedida por um enquadramento a nível da mudança de mentalidades e quadro cultural da época. A escola é questionada, por um lado, na sua forma de responder às expectativas dos jovens e, por

outro lado, quanto à realização de funções e objectivos que a sociedade lhe define. A actuação da escola, condicionada por estes dois tipos de exigências, interferiria, também ela, no tipo de aspirações escolares dos jovens, justificando, simultaneamente, as políticas educativas.

Finalmente, faz-se uma abordagem psicológica da decisão, distinguindo-se o Período Veiga Simão e o Período Revolucionário, quanto ao clima da tomada de decisão. O primeiro, num clima de decisão estável, conhecendo-se ou julgando conhecer "a formulação correcta dos objectivos a atingir", enquanto que o segundo, cujo clima é de "paixão democrática", exige negociações colectivas, "devido à sua relação mais estreita com as aspirações populares".

Situam-se nestes dois momentos as entrevistas realizadas e a sua análise, procurando detectar o reflexo da história pessoal do responsável de decisões políticas.

É nesta última parte que mais se sente a presença da subjectividade como elemento perturbador de conclusões definitivas. O auto-retrato não é ingénuo, a apresentação de si é elaborada em função do que se é, do que se quer ser e do que se deseja parecer...

Mas este trabalho não se apresenta como algo de acabado. Abre assim novas pistas, hipóteses ricas e incentivadoras de novos estudos. ■

Natércia Pacheco