

## PREFÁCIO

*Não há dúvida de que a educação está a voltar para a comunidade. Está de volta após ter permanecido aproximadamente um século na instituição que costumamos chamar escola. E, por paradoxo, isto acontece num momento em que a educação escolar nunca foi tão extensamente obrigatória. É curioso registar que os primeiros sinais claros deste retorno apareceram em Portugal durante os anos “revolucionários” do 25 de Abril. Numa tentativa de compreender o que estava em causa no campo de educação durante esses anos, desenvolvemos os conceitos (na forma também de duas correntes) de “alfabetização” e “poder popular”. Através destes conceitos documentámos algumas das iniciativas que se associaram às “conquistas da revolução”, conquistas essas que deram corpo à batalha da cultura, o que era “não (...) só o que os livros nos ensinam. As escolas saem para as ruas e a rua vai às escolas (...)” (Boletim Informativo do MFA – 27/10/74).*

*O conhecido sociólogo de educação inglês, Basil Bernstein, analisa como ao longo do século XX se deu a transformação da antiga classe média (cujo poder assentava na posse/controlo de recursos físicos especializados) numa “nova” classe média que desenvolve o seu poder na base da posse/controlo de formas especializadas de comunicação\*. Os actores desta última classe são “agentes de controlo simbólico” cuja formação brota, sobretudo durante a segunda metade do século XX, da organização científica do trabalho e do capitalismo monopolista. As suas identidades são ambíguas (ou híbridas) e as suas realizações flexíveis. Immanuel Wallerstein, sociólogo americano de grande renome, também se refere a essa nova classe média, como aquela que desenvolve o seu poder através do domínio do capital humano. A fonte da mais-valia desta classe resulta, assim, do seu domínio do funcionamento do sistema educativo, entendido enquanto sistema meritocrático.*

*A educação escolar abre-se, pois, à comunidade no bojo da formação de uma nova classe social. Quais as implicações deste facto para o conhecimento? Qual o conhecimento que veicula esta transformação? E qual a relação entre o trabalho e a formação na base desta “nova” comunidade educativa? Eis algumas das questões às quais o livro importante e ambicioso de José Alberto Correia tenta responder.*

\* Ver Bernstein, Basil, *Class, Codes e Control*, Vol. 3, 1977, Londres: Routledge Kegan Paul.

Na verdade, há muito tempo que esperávamos em Portugal alguém capaz não só de analisar o percurso das Ciências da Educação como também de forjar um pensamento renovado sobre essas mesmas ciências, especialmente à luz das transformações sociais e culturais associadas com a mudança do século. E quem melhor para cumprir esta tarefa do que uma pessoa licenciada em Engenharia Electrotécnica que posteriormente se doutorou em Ciências da Educação?! Quem melhor do que um investigador com experiência de trabalho quer no Ensino Secundário quer no Ensino Superior, e que, além desta experiência em diferentes níveis de ensino, também tem mantido, ao longo dos anos, uma forte relação com o campo da formação de adultos através de formação e animação desenvolvidas no âmbito do movimento cooperativo, com trabalhadores de variados sectores incluindo, para além dos professores, gestores, enfermeiros, assistentes sociais e animadores culturais e comunitários? Na verdade, o percurso académico e profissional de José Alberto Correia tem sido, desde o início dos anos 70, um caminho revestido de preocupações e experiências variadas no campo de educação conduzindo (quase impondo logicamente) à produção desta obra.

Neste sentido, é interessante registar, tanto na actividade pedagógica como na investigação produzida pelo autor, precisamente os dois eixos de análise que encontramos agora reunidos neste livro, nomeadamente o estudo crítico da Epistemologia das Ciências da Educação e o estudo, sobretudo sociológico, da relação entre formação e trabalho. É de sublinhar a grande coerência da obra em construção por José Alberto Correia à volta destes dois eixos. Na base desta coerência, encontra-se um já longo percurso visando situar o ponto de convergência das perspectivas da inovação em educação e da sociologia da educação. Como dizia o autor na sua tese de doutoramento, a questão fundamental é “a reconstrução do sentido das práticas desenvolvidas no interior de uma inovação, articulada com uma reflexão sobre os processos sociais na própria construção desse sentido”.

A análise das relações entre ciência, técnica e acção à luz da crise da pedagogia experimental conduziu o autor a propor elementos para uma pedagogia da investigação em educação (cf. Relatório do Concurso para Professor Associado, 1993). Assim, a crise da epistemologia da ciência seria, de alguma forma, “apropriada” pelo campo das Ciências da Educação para o benefício do seu próprio desenvolvimento. Aliás, as consequências da crise da educação escolar, crise essa manifestada, nos países centrais, nos anos 60 e 70 e, em Portugal (como acima referimos), sobretudo durante o período revolucionário dos anos 70, através da rejeição pelos professores e estudantes de uma escola classista, sexista e racista, revelam-se fortemente presentes no primeiro trabalho publicado por José Alberto Correia (em 1979, no Jornal da Educação), onde encontramos uma defesa acérrima da não separação entre a escola e a vida exterior à escola: “Há que criar condições para que a vinda do electricista, do cantor popular, do artesão ou do velho combatente da Guerra de 14-18 à escola e a ida da escola junto deles não seja uma pequena concessão da escola à vida, mas sim a vida da própria escola”. “O saber”, defendia o autor, “cria-se, transmite-se e vive-se, fundamentalmente, fora da escola”.

Esta preocupação orientadora atravessa inevitavelmente todo o conteúdo da presente obra. Um exemplo concreto encontra-se no capítulo “O ‘discurso sociológico sobre a educação’: do funcionalismo crítico à cidade educativa”, onde podemos ler:

“Galland e Dubet, apoiando-se na tradição francesa da ‘sociologia da intervenção’ e procurando explicitamente compreender a(s) lógica(s) das estratégias escolares dos alunos na articulação do sentido que eles atribuem à sua experiência escolar e às suas escolhas culturais, realçam que o ofício do aluno se caracteriza pelo estabelecimento de uma dissociação entre a sua vida escolar e a sua vida cultural, entre o sistema e a pessoa, entre o desejo de eficácia escolar e o interesse intelectual, ou seja, o ofício do aluno constrói-se na consolidação das tendências onde ele deixa de ser estudante – alguém que está na escola – para passar a ser um trabalhador escolar, ou seja, alguém que vai à escola.” (p. 16)

A crise da educação escolar e da epistemologia da pedagogia experimental constitui, também, a crise do professor como perito em didáctica e/ou técnico especialista. Este modelo de professor, onde os saberes são acumulados e substituídos (em vez de serem “recompostos”), corresponde ao modelo do professor defendido pela classe média antiga, isto é, um professor que concretiza um poder delegado, essencialmente actuando como o transmissor (eventualmente autoritário) de um conhecimento produzido por uma elite mais ou menos identificada com essa mesma classe. Este professor é substituído por um professor capaz de realizar o papel de um agente de controlo simbólico, isto é, um professor que é, nas palavras de Bernstein, simultaneamente regulador, reparador, difusor, modelador e executor. Em suma, é o professor, que José Alberto Correia denomina de professor “bricoleur”, que recompõe saberes numa actividade cognitiva complexa adequada ao trabalho docente de uma sociedade (no caso de Portugal, simultaneamente pré- e pós-fordista).

Para terminar, não queria deixar de testemunhar, enquanto colega de trabalho de José Alberto Correia, o grande estímulo intelectual que tem sido a sua presença tanto na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto como nos trabalhos que juntos realizámos. Embora utilizando linguagens diferentes, muitas vezes pouco inteligíveis umas para as outras (devido em parte, certamente, às diferentes tradições de pensamento em que fomos formados – uma mais francesa, outra mais anglo-saxónica), penso que soubemos fazer a tradução necessária, para benefício mútuo ao longo de um processo de relação e aprendizagem que agora tem mais de dez anos. Quanto a mim, não tenho dúvidas sobre o que tenho aprendido através deste nosso convívio e agora, mais particularmente, através da leitura deste estimulante livro que marca uma importante etapa na sistematização e divulgação de um saber que o é porque parte e se redirecciona para a vida.

Steve Stoer

Porto, 30 de Dezembro de 1997