

EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E A SOCIEDADE EM REDE*

STEPHEN R. STOER**

ANTÓNIO M. MAGALHÃES***

RESUMO. Neste trabalho centramos a nossa atenção no “desenvolvimento de capacidades individuais” numa tentativa de mapear os efeitos da simultânea pressão “de cima para baixo” e de “baixo para cima” a que, quer o Estado-nação, quer o sistema educativo, têm vindo a estar sujeitos. Quanto à primeira, pode defender-se (cf. Bernstein, 1996) que o que está em causa é a transformação do próprio conhecimento em *moeda* (isto é, em performatividade pura); quanto à segunda, parece haver em curso uma deslocação do conhecimento da escola (nacional) para a comunidade (local) em que esta última é interpretada como “a cidade educativa” (onde reina uma pedagogia comunicacional “branca”). Este trabalho pretende pôr em causa a dicotomia construída por meio da análise das implicações, para a pedagogia e para o desenvolvimento de capacidades individuais, do desenvolvimento e da consolidação de um Estado (e sociedade) *em rede* (Castells, 1996).

Palavras-chave. Educação. Conhecimento. Rede. Competências. Políticas.

EDUCATION, KNOWLEDGE AND NETWORK SOCIETY

ABSTRACT: In this article, we centre our attention on the ‘development of individual capacities’ in an attempt to map out the effects of the simultaneous pressure, top-down and bottom-up, that has been increasingly brought to bear on the nation-state and on the education system. With regard to the first, it is argued (cf. Bernstein,

* Artigo apresentado no II Seminário Internacional da Educação de Campinas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e FUMEC, em julho de 2003.

** Doutor em Sociologia da Educação e pesquisador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. *E-mail:* stevestoer@netcabo.pt

*** Doutor em Sociologia Política e Educação e pesquisador do CIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. *E-mail:* antonio@psi.up.pt

1996) that what is at stake is the transformation of knowledge itself into *money* (i.e., pure performance); while with regard to the second, there appears to be taking place a movement of knowledge from the school (national level) to the local community in which this latter is interpreted as the 'educative city' (where a 'transparent' communicational pedagogy holds sway). This work aims at challenging the dichotomy constructed by way of an analysis of the implications, for both pedagogy and the development of individual capacities, of the development and consolidation of a network state and society (Castells, 1996).

Key words: Education. Knowledge. Network. Competencies. Policies.

A Idade Moderna festejou o conhecimento, sobretudo como conhecimento científico, como a pedra-de-toque da emancipação dos indivíduos e das nações. Conhecer o mundo – natural ou social – era o correspondente a desvelar as suas leis de modo a que o mundo – natural e social – pudesse ser apropriado e dominado pela humanidade que, assim, assumia-se como o sujeito central da história.

Esta dimensão iluminista do conhecimento se projectou de diferentes maneiras sobre as concepções de educação e sobre o papel que o conhecimento deveria assumir no processo educativo das crianças e dos jovens. Noutro trabalho, já evidenciámos a matriz moderna dos sistemas escolares (Magalhães & Stoer, 2003); neste, procuraremos, nesta primeira parte, enfatizar o papel central atribuído ao conhecimento no desenvolvimento individual.

De facto, da mesma forma que o conhecimento, como apropriação intelectual das forças e das leis que regem a natureza e a sociedade, permitiria às sociedades humanas um crescente domínio sobre os processos naturais e sociais, conduzindo mesmo à possibilidade de direccionar a história (como se torna particularmente evidente, por exemplo, em algumas perspectivas marxistas da acção política), também o indivíduo no seu desenvolvimento veria o mundo e a sua acção sobre ele “limpo” de forças mágicas, ocultas e impossíveis de manipular. O conhecimento racional forneceria aos indivíduos um potencial de consciência, de acção sobre o mundo e de cidadania que como que o tornaria em senhor do seu próprio destino. Este optimismo surge particularmente evidente em Hegel, que assume que a própria liberdade individual encontra a sua realização máxima na figura do cida-

dão, isto é, no indivíduo enquadrado pelo Estado, dado que é aí “onde a liberdade adquire a sua objectividade e vive a sua própria realização” (Hegel, 1965, p. 11). Em última análise, do conhecimento do qual se esperava que emancipasse a humanidade organizada em Estados-nação, a modernidade também esperava que tornasse os indivíduos emancipados. O conhecimento era assumido, efectivamente, neste domínio, como o meio privilegiado por intermédio do qual os indivíduos se reencontrariam consigo próprios, desalojando o desconhecido de medos e de superstições por meio da assunção da sua cidadania. Desenhou-se, assim, uma função formativa do conhecimento que conduzia o indivíduo num processo de desalienação até ao cidadão.

É neste sentido que a modernidade assume a escola – mais precisamente o sistema escolar – como um dos instrumentos centrais da sua realização. Se vistas sob este ângulo, as fundações dos sistemas educativos nos diferentes países europeus ganham uma consistência e coerência notáveis: a produção de cidadãos por meio da educação dos indivíduos. Os sistemas escolares foram eleitos como a forma privilegiada de construção e de consolidação dos Estados-nação (ver Nóvoa, 1998; Candeias, 2002).

O conhecimento surge, neste contexto, ao mesmo tempo como o mediador entre a ignorância e o saber e como o organizador da relação entre a natureza e a humanidade. A socialização escolar surge como o modo a partir do qual a natureza natural dos homens se transforma em natureza social. É neste ponto que a pedagogia – como agenciadora dessa relação – e o contrato social moderno convergem. A “viragem rousseauiana” da pedagogia (Magalhães & Stoer, 1998) ganha, a partir deste ponto de vista, uma interessante dimensão: ao postular que o centro do ensino/aprendizagem não é o *corpus* do saber, mas a pessoa daquele que aprende, isto é, o sujeito da aprendizagem com as respectivas características, o que se enfatiza é a importância da mediação da pedagogia entre o natural e o social.

O capitalismo, a socialização escolar e a formação de trabalhadores

Por outro lado, quando a modernidade se combina com o capitalismo, o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às “luzes” e à emancipação dos indivíduos e o transformar o cidadão

num trabalhador disciplinado. Procurando traçar a evolução histórica das relações entre formação e emprego, Alaluf (1993) diz que, num primeiro momento, à escola competiria formar “bons operários”, quer dizer, competir-lhe-ia combater a “vagabundagem”, desenvolver a disciplina, a pontualidade e a “honestidade” dos trabalhadores, pois importava criar não só operários bons, mas sobretudo importava criar bons operários.

O conhecimento, assumido pelo paradigma sociocultural da modernidade, como potenciador da emancipação dos indivíduos, surge simultaneamente como uma poderosa forma de regulação social. Efectivamente, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade tornou-se meio de domínio dessa mesma natureza e sociedade. Entre o saber e o poder constitui-se um laço sem precedentes na história. O capitalismo, por um lado, e os aparelhos de regulação social, por outro, incorporaram o conhecimento nos seus próprios processos, racionalizando-os, quer dizer, a racionalização foi incorporada nos processos produtivos e na organização social.

No que diz respeito ao modo de produção, o conhecimento foi integrado como factor produtivo (como ciência e tecnologia) e no nível da própria organização do trabalho (por exemplo, o taylorismo). No que diz respeito à organização social, o conhecimento foi integrado também de duas formas: primeiro como factor de legitimação que surge o mais das vezes com toda a evidência nas narrativas do Estado-nação ou nas sagas nacionais; depois, como elemento organizador da própria vida social, eventualmente cristalizada nas organizações burocráticas do Estado e da vida civil em geral. A metáfora weberiana da “gaiola de ferro” surge, neste contexto, como bastante apropriada.

Assim, o capitalismo imbricou a sua lógica de maximização da obtenção de mais-valia com a racionalidade cognitiva e instrumental do paradigma sociocultural da modernidade, originando aquilo que Santos chama hiper-racionalização do pilar da emancipação, que, a par do pilar da regulação, escorava narrativamente o referido paradigma. Diz Sousa Santos que as concentrações e reduções que a modernidade fez acontecer resultam na hipercientifização do pilar da emancipação que “desequilíbrio as relações de vinculação recíproca entre este e o pilar da regulação” (Santos, 1991, p. 24), no estrutural esvaziamento do princípio da comunidade pelo do mercado e na colonização por parte deste do próprio princípio do Estado.

Esta combinação da racionalidade moderna com a lógica do capitalismo e com a da organização estatal teve amplas consequências nos mandatos dirigidos à socialização escolar, não só visível na já mencionada formação de “bons operários”, mas também na própria concepção do papel do conhecimento no desenvolvimento individual. O conhecimento, de condutor iluminado, reconfigura-se, em três grandes etapas, como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, sobretudo ao serviço do posicionamento destes no mercado de trabalho. É o que, noutra trabalho (Magalhães & Stoer, 2003), designámos como o processo de transformação do conhecimento em *throughput* (o conhecimento funciona como se fosse moeda, passando pelos indivíduos sem os alterar – ver Bernstein, 1996). A primeira fase é aquela a que já nos referimos, seguindo Alaluf, que corresponde à exigência sobre o sistema escolar de formação de trabalhadores “disciplinados” e “honestos”. A segunda foi a fase em que a adequação do ensino ao posto de trabalho progressivamente tomou o lugar central, num modo keynesiano de regulação em que os progressos da educação se ajustavam aos da produção. A terceira, em consequência do desemprego, sobretudo do desemprego de possuidores de diplomas e dada a incapacidade de previsão dos decisores acerca dos perfis profissionais necessários,

(...) são novamente critérios de conformidade individual que são valorizados. Não é o conteúdo de ensino que interessa ao empregador, diz-se, mas a aptidão das pessoas para sobreviverem num meio de concorrência encarniçada. É necessário desenvolver “competências de processos”, ligadas mais ao “estilo de ensino” do que ao conteúdo. (Alaluf, 1993, p. 14-15)

Do mercado de trabalho keynesiano à rede: a relação entre conhecimento, competências e educação na formação do indivíduo

É neste processo de transformação do conhecimento em *throughput* que, na nossa perspectiva, pode-se iniciar a arqueologia do discurso das competências. À medida que o conhecimento vai ganhando centralidade como factor de produção, e transforma-se ele próprio em mercadoria (Lyotard, 1989), as competências com que ele permite aceder são reconfiguradas de uma forma que afasta esse mesmo conhecimento da sua matriz moderna (o conhecimento como formação, como *input*). Ao modelo da competência cognitiva como

emancipação parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho, transformado agora na arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece. Se “ser alguém” na matriz moderna é sinónimo de domínio do conhecimento dos processos e dos contextos em que os indivíduos se encontram envolvidos, na situação emergente o mote cartesiano parece ser glosado da seguinte forma: “Tenho uma posição no mercado de trabalho, logo existo”. As competências escolares reflectem de uma forma mais ou menos directa esta reconfiguração do conhecimento. Aliás, num outro trabalho, referimo-nos a esta reconfiguração das competências educativas como uma eventual determinação em primeira instância (Magalhães & Stoer, 2003).

Esta deriva das competências no sentido da individualização dos indivíduos nos novos contextos sociais tem sido denunciada, sobretudo pelos pedagogos mais rousseauianos, como a influência do capitalismo flexível nos processos educativos e da ideologia neoliberal na educação. Pela nossa parte, gostaríamos de matizar mais esta análise: no sentido em que, como já adiantámos noutro lugar (Magalhães & Stoer, 2002), não há pedagogia sem *performance*, nem *performance* sem pedagogia. Por outras palavras, por um lado, não é possível hoje continuar a pensar as competências educativas como sendo do âmbito do restrito desenvolvimento individual, descurando a articulação dos indivíduos com o mercado de trabalho; por outro lado, entre a formação do *critical self* e a do *corporate self*, para utilizar os termos de Barnett (1997), a oposição pode surgir como algo artificial, como se fosse possível desenvolver qualquer destes *selves* num vácuo social e pedagógico.

O conceito de “competência” não pode ser, de facto, reduzido à sua função de articulação da educação com as exigências do mercado de trabalho. Fazê-lo seria cair na oposição simplista que reedita aquela outra entre pedagogia e *performance* e, em termos da concepção do desenvolvimento individual, opor de uma forma idealista (Stoer, 1994) o processo de individuação ao de individualização (um processo em que, segundo Beck (1992), o indivíduo reflexivo torna-se senhor das suas próprias escolhas). A análise mais cuidada do conceito permite, por um lado, uma ênfase na autonomia do campo educativo que seria grosseiro descurar, e por outro, permite a confirmação de uma forma sustentada da tese de Harvey da “determinação em primeira instância” da cultura pelo capitalismo flexível. Matizando a assunção de Bernstein, segundo a qual uma determinação desse

tipo anularia a autonomia do campo pedagógico (ver 1990, p. 198 e 202), sugerimos que esta não se dilui na indeterminação de possibilidades que caracteriza os actuais contextos. Os pedagogos, que vêm na *performance* apenas a materialização da determinação em primeira instância, pugnam por um afastamento das práticas e dos discursos educativos das posturas que articulam as demandas do mercado de trabalho, aprofundando dessa forma o fosso entre pedagogia e *performance* (ver Magalhães & Stoer, 2002). Será que faz sentido discutir o conceito de competência no intuito de saber quais são as “boas” competências e quais são as “más”? Quais são as competências que estão ao serviço dos indivíduos independentemente da necessidade de estes se posicionarem no mercado de trabalho? Não será o conceito do papel do conhecimento na formação do indivíduo que está aqui em causa e não o de competência? Por outras palavras, se o conceito de competência é um conceito de mediação, ele não pode ser esgotado por apenas um dos campos entre os quais faz a mediação. Do mesmo modo, não pode ser apropriado apenas por um desses lados, quer dizer, pelo lado da pedagogia ou pelo lado do mercado de trabalho. No primeiro caso, tratar-se-ia de uma intencional não-articulação com as instâncias económicas; no segundo, tratar-se-ia de uma articulação funcional entre os dois campos.

Num documento oficial, o Ministério da Educação português, em 2001, procurou lidar com a tarefa da definição do conceito de competências:

O termo “competência” pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adoptase aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. (Ministério da Educação, 2001, p. 9)

Neste sentido, o documento aproxima o conceito de competência do de “literacia”, pressupondo a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, que não devem ser reduzidos ao “conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” (idem, *ibid.*). Procura-se, igualmente,

autonomizar o conceito e enfatizar a especificidade do campo educativo, sublinhando que a competência “não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas” (ibid.). A organização do ensino/aprendizagem em torno deste conceito sugere que a aquisição de competências “diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber” (ibid.). Assim, a articulação das competências como núcleo duro do processo de ensino/aprendizagem pretende, nas palavras de um responsável político do Departamento da Educação Básica, apoiar a

(...) construção de uma nova *cultura* de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular (...). Por um lado, trata-se de um trabalho que contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade. Por outro lado, a natureza do trabalho torna-o sempre *inacabado* e susceptível de melhoramentos de diversos tipos. (Abrantes, 2001, p. 3)

Esta definição do conceito de competência nos surge como uma oportunidade de a delimitar enquanto conceito central das actuais políticas educativas. Tal como é formulado neste documento, e apesar de afirmações em sentido contrário, o conceito permanece algo ambíguo e, assim, é muitas vezes interpretado, particularmente pelos pedagogos inspirados em Rousseau, como soçobrando numa precipitada lógica de articulação com o mercado de trabalho, mercado esse que se vem apresentando como crescentemente volátil e imprevisível, isto é, em transição. O que está em causa parece ser a preocupação com o sujeito da aprendizagem e a alternativa abstracta de saber quem gere as competências: o indivíduo ou o mercado de trabalho. A concepção de formação do sujeito aqui presente parece traduzir-se no dilema de saber se é o indivíduo quem gere as competências ou se é o sistema social e educativo que se gere por intermédio delas, produzindo o processo de individualização de que fala Bauman (2000), isto é, a condenação dos sujeitos a serem inelutavelmente indivíduos.

Este processo de individualização é não só um esvaziamento do conhecimento, reduzido a *throughput*, como acima referimos, é também um reflexo derivado da actual proeminência do mercado na

regulação da vida social. A promoção de “competências essenciais” neste contexto, sob uma forma que pode ser desafiadora da individualização e do conhecimento como *throughput*, parece envolver a assunção pelo menos de algumas implicações daquilo que significa viver numa “sociedade em rede” e, talvez mais importante, parece implicar confrontar o mercado como um espaço social que tendencialmente promove uma lógica baseada na homogeneização das diferenças (de género, de etnia, de idade, de estilos de vida, de classe social etc.), reduzindo o conhecimento que é possível construir sobre as diferenças ao estatuto destas como consumidoras. Neste sentido, o conhecimento perde a sua forma e o seu conteúdo e, dessa forma, já não detém o seu potencial de promover um processo de ensino/aprendizagem reflexivo. Num trabalho nosso recentemente publicado, delineámos os contornos de um novo mandato para a política educativa europeia (Magalhães & Stoer, 2003). Procurámos aí, precisamente, mapear algumas das implicações para a educação das transformações que estão a acontecer no âmbito do mercado de trabalho. Também apresentámos um modelo relacional de compreensão da diferença no que à educação diz respeito e à cidadania pensada a partir da heterogeneidade das próprias diferenças.

Neste mesmo sentido de formação articulado essencialmente com o mercado, em geral, e com o mercado de trabalho, em particular, parece ir o documento da Comissão Europeia, de 1998 (portanto anterior ao que acima nos referimos), *Ensinar e aprender*: rumo à sociedade cognitiva. Aí, parte-se do princípio de que há “três choques motores” que estariam a transformar de modo profundo e duradouro o contexto da actividade económica e o funcionamento das nossas sociedades.

São eles o advento da sociedade da informação e da civilização científica e técnica e a mundialização da economia. Estes três choques contribuem para a evolução rumo à sociedade cognitiva. Embora possam representar riscos, podem igualmente constituir oportunidades, que é necessário aproveitar. A construção desta sociedade dependerá da capacidade de fornecer *duas grandes respostas* às implicações destes choques: a primeira, centrada na cultura geral; a segunda, tendente a *desenvolver a aptidão para o emprego e a actividade*. (1998, p. 21)

Tudo se parece passar, então, como se o conhecimento veiculado na relação ensino/aprendizagem fosse uma extensão das exigências

da globalização económica, por um lado, e função das novas necessidades emergentes da reconfiguração científica e tecnológica dos processos de produção e distribuição, por outro. Aliás, o documento chega a dizê-lo quase explicitamente:

A finalidade última da formação, que é desenvolver a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional, faz dela um elemento privilegiado da adaptação e da evolução. É por isso que as duas respostas principais escolhidas pelo presente “livro branco” são, em primeiro lugar, facultar a cada homem e a cada mulher o acesso à *cultura geral* e, em segundo lugar, o *desenvolvimento da sua aptidão para o emprego e a actividade*. (Idem, *ibid.*, p. 22)

Neste contexto, parece que à pedagogia e ao conhecimento só resta o caminho único, unidimensional, de cair nos braços da *performance*, assumindo-se simultaneamente que a formação deve colocar os indivíduos numa situação “interessante” no mercado de trabalho. Sublinhámos “interessante” porque a formação individual, neste sentido, parece articular-se e articular uma individualização que não só torna o indivíduo responsável por si próprio na sua colocação no mercado de trabalho – quer dizer, o da rede (Castells, 1996) – como o coloca na responsabilidade dos seus próprios desaires. Esta forma de centração no indivíduo do processo de formação é, no fundo, e como já se disse, uma condenação: ao ser treinado para ser indivíduo, a individualidade transforma-se no ónus de si própria.

Esta crítica da redução do processo de formação à individualização e da educação à articulação com a actividade económica tem sido levantada por alguns pedagogos que, também como já se disse, clamam pela formação como forma de não-articulação com o mercado de trabalho e com as novas exigências do tecido económico e da nova economia. Tudo se passando, neste campo, como se o fito do processo educativo fosse o da entrega emancipatória do indivíduo a si mesmo, visando apenas à formação integral do indivíduo, isto é, a individualização, no sentido de emancipação.

Todos sabem que o objetivo da educação é executar a terrível transformação: fazer com que as crianças se esqueçam do desejo de prazer que mora nos seus corpos selvagens, para transformá-las em patos domesticados, que bambolei-am ao ritmo da utilidade social. Filosofia silenciosa: cada criança é um meio para esta coisa grande que é a sociedade. (Alves, 2000, p. 169)

Ora, a concepção da formação individual no contexto da sociedade em rede não parece comportar a dicotomia entre individualização, como condenação do indivíduo à sua própria dimensão, com a simultânea retirada dos mecanismos de protecção social, e a individualização, como afirmação de si como projecto emancipatório. É difícil conceber a formação integral do indivíduo, no desenvolvimento das suas dimensões identitárias, por exemplo, fora do “lugar” do trabalho. É neste sentido que se diz que

(...) a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos sócio-económicos (e não só) actuando sobre [os grupos penalizados pela escola] passa pela compreensão da sua relação directa com a produção material e o mundo do trabalho, mas também pela maneira como estes grupos “vivem” e “constroem” as suas vidas (...). Na nossa opinião só assim se evitará ou uma abordagem que culpabiliza as próprias “vítimas” para a existência continuada desses constrangimentos (“são perigosos”, “não têm os valores certos”, “são ignorantes”), ou uma abordagem que reduz a análise desses constrangimentos (e as práticas possíveis para os ultrapassar) ao antagonismo de classe que existe entre o trabalho e o capital. (Stoer, 1994, p. 8-9)

Neste sentido, a oposição entre a educação como articulação das exigências do mercado de trabalho e a educação como formação integral do indivíduo independentemente dessas exigências surge como insustentável. Por um lado, porque os projectos dos indivíduos são indeslindáveis das possibilidades efectivamente disponíveis, as quais, no caso, são as oferecidas por um mercado de trabalho capitalista que, actualmente, expande-se de uma forma global e assume características distintas. As consequências desta expansão ainda estão por se determinar na sua totalidade, estando abertas muitas possibilidades, algumas destas, como pretendemos argumentar mais adiante, relacionadas com o que Castells denomina *a sociedade em rede* (1996). Por outro lado, o trabalho, mesmo na sua forma mais mercadorizada, e apesar da determinação em primeira instância a que nos temos referido, não é a única e a total determinação. Reside, aliás, aí um peculiar paradoxo: ao mesmo tempo em que o capitalismo se apresenta como a “única” solução da história, mesmo o seu fim, torna-se mais volátil, alargando as suas malhas de determinação e abrindo amplas possibilidades para aquilo que noutros trabalhos temos, inspirados em diversas pesquisas, chamado novas formas de acção social e cultural (Stoer, Rodrigues & Magalhães, 2003).

O conhecimento, como veículo de formação, e neste contexto, configura-se de uma forma dúplice: como competências, como com-

petências essenciais que dão azo, pelo menos em parte, a iniciativas como a da “gestão flexível do currículo”; e como formação integral do indivíduo que está longe de se esgotar na sua relação com o trabalho. Com o surgimento da sociedade em rede esta duplicidade parece esbater-se, dado que a oposição entre o conhecimento como competências e o conhecimento como formação, ela própria se reconfigura, dadas as transformações da natureza do trabalho, do mercado de trabalho, da vivência da cidadania e da afirmação sem precedentes das identidades pessoais e grupais.

A sociedade em rede, o conhecimento e a educação

De facto, os processos de produção, distribuição e consumo transformaram-se profundamente com a centralidade do conhecimento e da informação nesses processos. Bernstein (1996), por exemplo, enfatiza o papel do conhecimento na transição de uma sociedade baseada em recursos físicos (matérias-primas, força de trabalho, instalações etc.) para uma sociedade fundada em informação e conhecimento. Harvey (1989) (e outros autores poderiam ser aqui convocados) procurou explicar como é que o acesso à informação e ao conhecimento científico e técnico, embora estes tenham sido desde sempre importantes para a produção capitalista, assumiu uma centralidade renovada naquilo a que ele chama o capitalismo flexível, em razão principalmente do facto de que tanto a informação quanto o conhecimento não serem somente cruciais para as respostas flexíveis exigidas pelos mercados globais, mas também porque se tornaram eles próprios mercadorias. Para enfatizar mais este aspecto, podemos mesmo dizer, na esteira de Castells, que a tecnologia de informação está para este novo contexto como as novas fontes de energia estavam para “as sucessivas revoluções industriais, da máquina a vapor à electricidade, aos combustíveis fósseis e à energia nuclear” (Castells, 1996, p. 31).

A posse do capital informacional e de comunicação transformou-se numa finalidade estratégica das classes sociais tradicionalmente mais identificadas com as funções de reprodução social. Diz Lash a este respeito:

Como consequência do facto de a produção de bens informacionais se ter tornado no novo princípio axial da acumulação de capital, surge a (nova)

classe média nova. Esta nova classe desenvolve-se através dos novos lugares ocupacionais que resultaram deste novo princípio da acumulação. Mas agora a classe média já não é uma “classe de serviços”, isto é, uma classe ao serviço das necessidades reprodutivas do capital manufactureiro. Na sua forma expandida, torna-se mais uma classe “servida” do que uma classe que presta serviços, na medida em que o seu trabalho, principalmente de processamento de informação, já não se encontra subsumido às exigências da acumulação manufactureira. (...) A questão-chave é que a acumulação da informação (e do capital) nas estruturas de I&C (informação e comunicação) torna-se a força motriz da modernidade reflexiva; da mesma forma que a acumulação do capital manufactureiro e as estruturas sociais a ele associadas o tinham sido numa fase anterior da modernidade. (Beck, Giddens & Lash, 1994, p. 129-130)

O que introduz uma interessante especificidade: se o conhecimento e a informação se estão a transformar em força motriz da produção, os grupos ligados à sua criação e manipulação passam de reprodutores a produtores.

Ao tornar-se capital informacional e comunicacional, o conhecimento parece mudar de natureza. Por um lado, os enunciados sobre o mundo e a sociedade são traduzidos em *bytes* de informação por meio dos quais pode circular em rede.¹ As implicações deste fenómeno se relacionam com as questões do acesso à rede; se, em termos modernos, a cidadania era determinada pela ligação ao trabalho assalariado e à pertença nacional, actualmente parece depender da integração na rede, isto é, a sua determinação alarga-se para o campo cultural (como resultado, a cidadania assume novas formas: em lugar de ser “atribuída”, ela é, antes, “reclamada”, ou “reivindicada” [“Eu tenho direitos – por exemplo, o direito a ser indemnizado pelos efeitos de vários séculos de escravatura sobre as minhas oportunidades na vida –, deveres e necessidades especiais enquanto negra e lésbica que não podem ser resolvidos no âmbito da identidade nacional”], no sentido em que a cidadania é estruturada não só por meio da identidade nacional, mas também por intermédio de outros processos identitários, tanto locais como supranacionais) (Magalhães & Stoer, 2003).

Por outro lado, o conhecimento, sobretudo na sua versão científica, está a ser reconfigurado pela reflexividade. Beck (1992) fala, a este propósito, que estamos a lidar com uma segunda cientificação que nos confronta com os resultados da primeira, isto é, a cientificação do real natural e social. A segunda cientificação é, por excelência, reflexiva: ninguém está hoje em posição de dizer “Eu não

sabia”. O conhecimento sobre o mundo social e natural já tem de estar ciente das suas consequências sobre esses mesmos mundos. Como diz Giddens (1990), depois de Chernobyl não há outros, ao passo que Beck (1992) diria que depois desse acidente nuclear a ciência já não pode ser a mesma.

Assim, o conhecimento susceptível de ser traduzido e de circular sob a forma de *bytes* parece ser aquele que mais enforma o conceito de competências, e o conhecimento enformado pela reflexividade parece surgir como sendo aquele que se articula com novas formas de cidadania e de afirmação identitária. É neste último sentido que podemos falar de um movimento do conhecimento da escola do nível nacional para o nível “local”. Todavia, convém não sobrestimar esta oposição entre o conhecimento fundado em *bytes* e o conhecimento enformado pela reflexividade, porque o que ocorre é um imbricamento entre os níveis local e supranacional. Precise-se que, quando se fala aqui de “local”, o que se pretende referir não é apenas o local territorializado, frequentemente ligado a fenómenos de reinvenção da tradição (por exemplo, o caso de Barrancos e as touradas de morte em Portugal) (ver Stoer, Rodrigues & Magalhães, 2003), uma espécie de recontextualização, para falar como Giddens. O local surge como uma reivindicação plural que comporta o território, mas não se esgota nele. O “local”, tal como utilizamos aqui em conceito, é plural e pluralizado. É plural porque integra dimensões identitárias subjectivas e colectivas múltiplas (por exemplo, o “samba” que, sendo globalizado, tem uma matriz local muito forte), que não se esgotam no território nem na comunidade local. É pluralizado porque é sujeito a múltiplas interpretações ou apropriações (para manter o registo musical nos exemplos, considere-se a reinvenção da música “tradicional” cubana por Ry Cooder como ícone de esquerda e como mercadoria).

Assim, quando se fala de um movimento do conhecimento da escola do nível nacional para o nível “local”, está-se a querer significar que o conhecimento, como factor essencial de formação, está a escapar da escola para se re-localizar em vários contextos e em vários lugares da própria comunidade local. Por um lado, este conhecimento formativo e emocional se desenvolve por intermédio das estratégias do que temos chamado classe média nova (Magalhães & Stoer, 2002), que se materializam no recurso a “apoios” educacionais extra-escolares como as explicações, visitas e férias culturais, dis-

ponibilidade de equipamentos informáticos e perícia na utilização do computador que permite uma atitude pró-activa em relação à “net”, a “docentização dos pais” (Correia & Matos, 2001) etc. As consequências disso são tais que aquilo que antes era próprio das funções normais da escola parece agora acontecer noutros espaços, como a família, com base de recursos eventualmente menos sujeitos ao controlo democrático e evidenciando dessa forma uma activação considerável dos processos ligados à posse de capital cultural e social (nos termos de Bourdieu). Por outro lado, para utilizar uma metáfora da investigadora norte-americana Linda McNeill, se a ênfase nas competências essenciais e sua avaliação faz com que os jovens antes de entrar na sala de aula depositem no vestibulo os seus conhecimentos de marca local, como os *cowboys* faziam com as armas à entrada dos *saloons* no mítico *far-west*, a re-localização a que nos estamos a referir parece ter implícita uma interpretação da relação da escola com a comunidade, assumindo esta como sensível e porosa a conhecimentos e sociabilidades locais, numa espécie de reinvenção da “cidade educativa”.

Esta última interpretação surge, precisamente como interpretação, frequentemente como propostas alternativas à escola nacional, social e cognitivamente injusta e incapaz de veicular o conhecimento como instância de formação integral do indivíduo. Essas propostas têm assumido diversas formas, que vão desde as críticas ao “escolocentrismo” (Correia & Matos, 2002) à promoção das escolas rurais como reduto da educação como acção contra-hegemónica, passando por propostas de educação comunitária, educação de adultos, de grupos que resistem à integração etc., com forte ênfase nas sociabilidades de marca local. A comunidade surge, nessas propostas, como uma espécie de “lugar branco” que é ao mesmo tempo anticapitalista e antimercado, em oposição à sociedade do trabalho, à imagem de Huck Finn e Tom Sawyer a flutuar numa jangada no Mississippi, gozando plena felicidade e autenticidade.

Da mesma forma, a rede não nos deve surgir como um “lugar branco”. A tentação de alguns dos entusiastas da sociedade em rede pode ser a de assumir que a informação se substituiu definitivamente ao conhecimento, e que está para além da necessidade de legitimação epistemológica e sociológica. Castells já foi interpelado neste sentido. Veja-se a seguinte crítica de Visvanathan:

Por causa da preocupação de Castells com a informação existe um estranho silêncio em relação ao conhecimento. A sociedade em rede de Castells é uma sociologia do paradigma da informação sem uma sociologia ou teoria do conhecimento. (...) Por consequência, a sociedade em rede de Castells é a personagem central da nova narrativa cívica da mutação do paradigma tecnológico constituindo uma nova relação entre o mapa e o território. O que falta é uma política do conhecimento e uma política das teorias do conhecimento concorrentes. O paradigma de Castells veria as epistemologias alternativas como um “ruído”. Por exemplo, África faz obrigatoriamente parte do Quarto Mundo em consequência das suas carências de desenvolvimento. Mas, para lá da falência do Estado e do crescimento de uma elite predatória, este atraso pode ser resultado dos modelos de ciência que foram aplicados. Argumenta-se muita vezes que os modelos agrícolas africanos podem induzir noções diferentes de comunidade e ciência. É esta comunidade de competência que a aplicação oficial do desenvolvimento pode ter destruído. Neste contexto, a agricultura africana e os sistemas de medicina tradicional podem ser paradigmas alternativos ilusórios e que camuflam modelos de ciência correntes. (Visvanathan, 2001, p. 38-39)

A crítica de Visvanathan à “grand sociology” (“uma das narrativas fundamentais do século XX” onde o herói do século XXI “não é o Estado nem as ONGs nem os partidos ou as uniões comerciais, mas sim a rede” [2001, p. 35]) dá ênfase à necessidade de criar modelos alternativos de desenvolvimento fora da rede. A rede (“um fragmento da imaginação democrática”) ao desenvolver a sua própria lógica torna-se uma nova forma de totalitarismo, fixando as regras de jogo de tal modo que todos os outros jogadores estão condenados a jogar de acordo com essas regras, eliminando dessa forma a possibilidade de desenvolvimento de outros paradigmas que não sejam baseados no “informacionalismo”.

Uma questão central que aqui se poderia levantar, mas que não iremos desenvolver dado o escopo deste trabalho, é que se a rede se tornou coincidente com o “sistema”, ou seja, com a nova economia global, será que é possível falar de um lugar que é exterior a ela? Por outras palavras, pode ser inventado um novo jogo, uma nova rede? A preocupação com a inclusão e com a emancipação humanas parece tornar o conhecimento e as práticas inerentes mais legítimas. É como se Visvanathan estivesse a falar a partir de um lugar transparente, tão transparente que se torna invisível mesmo para aqueles que nele habitam. Tal transparência permite uma inquestionável liberdade de falar de alternativas, alternativas que se tornam mecanismos essenciais de análise sociológica, mas que conduzem a um lugar absolutamente

exterior ao chamado “sistema” (“rede”) dentro do qual encontraram a sua origem. Neste sentido, pode-se argumentar que é necessário desmistificar e desvendar o lugar a partir do qual se deseja propor as alternativas.

A nossa preocupação aqui, antes, é a de questionar quais as implicações da sociedade em rede para o desenvolvimento das capacidades individuais, nomeadamente em contexto educativo. Participar plenamente na rede traz vantagens importantes que se relacionam não só com a acumulação de capital social e comunicacional, mas também com a possibilidade de serem produzidas competências pelos próprios utilizadores da rede, na qualidade de agentes na rede e de não meros utentes. Como já sugerimos, a lógica da rede é da mesma ordem do tipo de conhecimento, fundado na informação, que nela circula. A crítica de Visvanathan opõe conhecimento a esta informacionalização. Mas será que o conhecimento informacional é susceptível de ser reduzido a meros pacotes de competências que as instituições e os actores educativos accionariam e produziriam? Será que a “morte do professor” (Nuyen, 1992) às mãos das competências “bytificadas” é um facto consumado ou um dos aspectos do campo de batalha ideológico em que o jogo ainda está aberto? A oposição do conhecimento como formação ao conhecimento como competências pode reduzir o debate educacional de uma forma dramática, tudo se parecendo passar como se, paralelamente à redução do conhecimento a *bytes*, a reflexividade social e pessoal não reconfigurasse o campo de agência dos diversos actores envolvidos. A oposição de Visvanathan parece reproduzir outras como emancipação *versus* regulação e pedagogia *versus* performance, assumindo muitos pedagogos, de uma forma assaz paradoxal, as competências como as inimigas da pedagogia, quando elas constituem precisamente o *input* pedagógico neste processo, quer dizer, o espaço de agência dos pedagogos. Afirma, por exemplo, Perrenoud (2001, p. 12-13): “A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de *a utilizar* para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (grifos do original). O processo pedagógico, assim, surge como enformado pela preocupação central com o incremento da reflexividade como processo individual, no sentido de as competências estarem ao serviço dos indivíduos. O inverso, por exemplo no âmbito da gestão flexível do currículo, corresponderia ao facto de o aluno ser “objecto” dessa gestão e não “sujeito” dela; por outras palavras, a

própria gestão flexível do currículo só o é se for capaz de promover a reflexividade e não apenas as competências em que esta se materializa. Assim, se não assumimos a oposição que vimos analisando, insistimos que a concepção do conhecimento como formação e factor de reflexividade deve assumir o comando em contexto educativo.

O que parece está a acontecer é que, com o movimento que já mencionámos da escola do nacional para o local, a redução do processo de aprendizagem dentro da escola à aquisição de competências torna-se dominante. Neste sentido, a “gestão” flexível do currículo torna-se na “pilotagem”, ou até na “surfagem”, flexível desse mesmo currículo.²

Conclusão

Neste trabalho, traçamos o desenvolvimento do conhecimento, partindo de um enquadramento em que este surgia simultaneamente como formação, como *Bildung* e como forma de socialização fortemente marcada pelas exigências da consolidação do capitalismo como modo de produção dominante das sociedades ocidentais. Com a emergência do pós-fordismo e com as decorrentes transformações no modo de produzir, distribuir e consumir, o conhecimento mudou não só de natureza, mas também de estatuto. O conhecimento é reconfigurado como rede comunicacional e informacional e como mercadoria, assumindo um lugar central na produção. Em termos do lugar e da função do conhecimento no processo educativo e, em particular, no desenvolvimento individual, esta transformação parece traduzir a tensão entre os movimentos “de cima para baixo” e “de baixo para cima” ocasionados pela globalização económica e cultural, e pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Esta tensão se tem reflectido, no debate educativo, na oposição entre educar para as competências e educar como formação, como se à primeira correspondesse a pressão “de cima para baixo”, isto é, à pressão resultante sobretudo das exigências do mercado de trabalho reconfigurado onde apenas os indivíduos competentes têm lugar e podem circular; e à segunda correspondesse sobretudo a pressão “de baixo para cima”, isto é, à pressão resultante da exigência da educação como uma mistura ambígua de emancipação individual e reclamação local.

Temos vindo noutros lugares a defender a necessidade de desfazer este tipo de dicotomias políticas e educacionais entre formação e competências, entre pedagogia e *performance* (Magalhães & Stoer,

2002) e entre globalização e localização. Aqui, pretendemos, na continuidade, enfatizar a possibilidade de o conhecimento como formação e o conhecimento como informação não serem pólos opostos no âmbito do desenvolvimento individual. Como dissemos anteriormente, o desenvolvimento dos indivíduos não pode ser reduzido nem às determinações económicas, nem, à maneira idealista, às determinações de tipo cultural. Esta perspectiva permite efectivamente complexificar a relação entre os diferentes tipos de competências e de formação. Por exemplo, a construção europeia e a europeização da educação parecem implicar novas formas de cidadania que assumem diferentes formas de localização (localização “gay”, localização “Barrancos”, localização “Europeia” etc.) e que são indeslindáveis da reconfiguração do próprio mercado de trabalho no espaço europeu (a dissolução das profissões e das ocupações em competências combina-se simultaneamente com a construção e afirmação de identidades múltiplas e diversificadas – por exemplo, o empresário “verde” que assume as suas preocupações com o ambiente ao mesmo tempo em que procura o lucro; as lojas de “comércio justo” que se regem pelas leis do mercado capitalista etc.).³

Em contrapartida, e assumido a perspectiva da pressão “de baixo para cima”, o movimento do conhecimento para o local, para a comunidade, constitui, em primeiro lugar, uma reconfiguração das estratégias sociais da nova classe média no sentido de garantir uma sólida formação facilmente traduzível em capital cultural e social; em segundo lugar, constitui um apelo da comunidade para a reconfiguração do conhecimento em termos locais, isto é, se em termos da escola moderna o “local” nunca esteve lá presente, a reivindicação actual das comunidades parece ser a da valorização do conhecimento produzido localmente (para retomar a metáfora de McNeill, o conhecimento de marca local já não é deixado no vestíbulo da escola).

Pensamos, todavia, que este último tipo de reconfiguração do conhecimento é condicionado pelo facto de ele ser simultaneamente local e global, isto é, o conhecimento produzido localmente, dado que não existe independentemente da estrutura capitalista globalizada, tem uma dimensão global. Por outras palavras, em razão do desenvolvimento da rede, a produção local do conhecimento é, ao mesmo tempo, a sua produção global e vice-versa. Contudo, os efeitos da rede sobre o conhecimento não deveriam ser, como Visvanathan enfatiza, ignorados. Os chiapas, por exemplo, quando

dimensionam a sua acção política por meio da rede proporcionam “informação” sobre a sua causa, mas não obrigatoriamente “conhecimento”. Todavia, a clivagem informação/conhecimento não deve ser tomada como um absoluto, mas como um campo de batalha ideológico, onde a agência dos investigadores, dos professores e dos movimentos sociais se activa. Assumir o carácter absoluto da distinção é, a nosso ver, cair novamente, nos braços das atávicas dicotomias como *performance*-pedagogia; conhecimento como competências-conhecimento como formação ou, em termos mais estritamente políticos, entre acção crítica no sistema e acção crítica fora do sistema. É neste sentido que deve ser interpretada a afirmação de Carnoy, segundo a qual “a produção de conhecimento desempenha um papel crucial (no *Estado* em rede) [...] na gestão e compensação dos efeitos produtores de desigualdade da globalização em nível local” (2001, p. 31).

Se se admitir que se desenha, em termos globais, um novo mandato para a educação no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais, qual o “lugar” que a nossa posição de recusa da dicotomização do debate educacional entre aqueles pólos ocupa? Aquilo que é, para utilizar os termos de Dale (1989), desejável e possível realizar por intermédio do sistema educativo, num contexto de sociedade e de Estado em rede, não nos surge como se tivéssemos de escolher entre um *corpus* de conhecimento capaz de proporcionar a “verdade” acerca da natureza, das sociedades e das relações sociais e humanas, e a natureza *esclarecedora*, capaz, por si, de induzir a liberdade individual e grupal. O que aqui está em causa é, antes, uma reconfiguração dos limites e das potencialidades do próprio conceito de “mandato”. A educação dificilmente surge hoje, nas investigações de ciências sociais e humanas, como um campo privilegiado de condução da mudança social, nem o seu conteúdo apresentado como universal e definitivo. A fragilidade epistemológica do conhecimento não dilui o seu carácter formativo e ao mesmo tempo o informacionalismo, em si mesmo, não esvazia o conhecimento do seu potencial de intervenção política e social. A questão que surge como central não é tanto a dos termos “informação” e “conhecimento”, mas a da sua relação nos contextos de agência.

Recebido em julho de 2003 e aprovado em setembro de 2003.

Notas

1. Embora tomando alguma distância crítica a um determinismo tecnológico de Manuel Castells, assumimos em termos operacionais, na economia deste trabalho, a definição que ele dá de sociedade em rede: “As redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura. Enquanto que a forma de rede de organização social existiu noutros tempos e noutros espaços, o paradigma da nova tecnologia de informação fornece o material de base para sua expansão hegemónica por toda a estrutura social. Mais, defendo que esta lógica da rede induz uma determinação social de um nível mais elevado do que aquela dos interesses sociais específicos expressos através das redes: o poder dos fluxos assume supremacia sobre os fluxos de poder. (...) As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objectivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio” (Castells, 1996, p. 469-70).
2. Ver Cortesão, Magalhães & Stoer (2000) para a matriz da concepção da política como susceptível de ser “gerida”, “pilotada” ou “surfada”.
3. Sabemos que a dicotomia entre trabalho genérico e trabalho autoprogramável (Castells, 1996) introduz importantes *nuanças* neste já complexo jogo, sendo aquilo que afirmámos mais consentâneo com o último tipo de trabalho do que com o primeiro (ver Magalhães & Stoer, 2002).

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. Nota de apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.

ALALUF, M. *Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effets de structures*. Bruxelas: Point d’Appui, 1993.

ALVES, R. *Por uma educação romântica*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 2000.

BARNETT, R. *Higher education: a critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997.

BAUMAN, Z. *The individualized society*. Cambridge: Polity Press, 2001.

BECK, U. *The risk society*. Londres: Sage, 1992.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press, 1994.

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse. Vol. IV class, codes and control*. Londres: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

CANDEIAS, A. Etat nation et éducation dans le contexte européen: une approche socio-historique. In: FERRY, J.-M.; DE PROOST, S. (Org.). *L'école au défi de l'Europe*. Bruxelas: Editions Université de Bruxelles, 2002, p. 17-33.

CARNOY, M. The role of the State in the new global economy. In: MULLER, J.; CLOETE, N.; BADAT, S. (Org.). *Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells*. Cidade do Cabo: Maskew Miller Longman, 2001, p. 22-34.

CASTELLS, M. *The rise of the network society*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

COMISSÃO EUROPEIA. *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: SEPO-CE, 1998.

CORREIA, J.A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA, 2001.

CORREIA, J.A.; MATOS, M. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, S.R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J.A. (Org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 91-117.

CORTESÃO, L.; MAGALHÃES, A.M.; STOER, S.R. Mapeando decisões no campo de educação no âmbito da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, p. 45-58, 2000.

DALE, R. *The State and education policy*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

HARVEY, D. *The condition of postmodernity: an inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

HEGEL, G.W.F. *Introduction aux leçons sur la philosophie de l'histoire*. Paris: NRF, 1965.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MAGALHÃES, A.M.; STOER, S.R. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições, 1998.

MAGALHÃES, A.M.; STOER, S.R. *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições, 2002.

MAGALHÃES, A.M.; STOER, S.R. Performance, citizenship and the knowledge society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, societies and education*, n. 1, 2003.

MATOS, M. O que é a sociedade de informação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 18, p. 7-23, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.

NÓVOA, A. L'Europe et l'éducation (Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes). In: NÓVOA, A. *Histoire & comparaison* (Essais sur l'éducation). Lisboa: Educa, 1998, p. 85-120.

NUYEN, A.T. (1992), Lyotard on the death of the professor. *Educational Theory*, n. 42, p. 25-37, 1992.

PERRENOUD, P. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA, 2001.

SANTOS, B.S. Ciência. In: CARRILHO, M.M. (Org.). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1991.

STOER, S.R. Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 1, p. 7-28, 1994.

STOER, S.R.; RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, A.M. *Theories of social exclusion*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.

VISVANATHAN, S. The grand sociology of Manuel Castells. In: MULLER, J.; CLOETE, N.; BADAT, S. (Org.). *Challenges of globalisation:*

South African debates with Manuel Castells. Cidade do Cabo:
Maskew Miller Longman, 2001, p. 35-49.