

Subcapítulo 3.5

Sobre as Ciências do Homem e da Sociedade

(O Lugar das Ciências da Educação)

Vários autores abordados na perspectiva de dupla hermenêutica em que foi desenvolvido o estudo para esta dissertação fazem um historial das ciências do homem e da sociedade, desde MERTON (1992/1947, capítulos 1 e 2), até GIDDENS (1976, 1996, 1979) que retoma, na década de 70, esse esforço comparativo e sistemático (dando mais atenção às perspectivas fenomenológicas e interacionistas), e DUBAR, (1997), passando por Raymond ARON (1991/1965), por EVANS-PRITCHARD (1989, 1999/1972) ¹, ou ainda, de forma mais sucinta, mas mais sistemática, por BOUDON (1981, Capítulo 6). Entre os autores portugueses pode encontrar-se em Augusto Santos SILVA (1988) uma semelhante ambição teórica, não se afastando, porém, de modo significativo do que haviam sido as análises de outros autores e sendo bem visível a referência sobretudo a Giddens. Não tendo as ambições de Santos Silva, o autor desta dissertação fica-se aqui por alguns apontamentos de leitura de Foucault, Giddens e Habermas, que permitem dar alguma ordem e enquadrar o desenvolvimento que se vem fazendo dos argumentos com que se procura justificar a pertinência dessas questões para o estudo de uma problemática educacional tal como ela surgiu a um grupo de professores e educadoras no desempenho de uma tarefa considerada, por muitos, como marginal no campo da educação.

Neste subcapítulo, pode ver-se, depois, com base numa análise feita por José Alberto CORREIA (1998), como algumas das questões levantadas por aqueles autores se colocam no âmbito das ciências da educação, assim como a discussão do lugar destas no quadro das ciências do homem e da sociedade. As ciências da educação são vistas frequentemente como aplicações, ao campo da educação, das ciências humanas mais estabilizadas, como a psicologia, a sociologia e a história, ou dos cruzamentos destas que resultam da articulação/conjugação de métodos e conceitos, como a psicossociologia, a psicologia e a sociologia das organizações, de que resultam a psicologia da educação, a sociologia da educação, a história da educação, a etnografia da educação a ciência das organizações educativas, a sociologia da formação de professores, mas também “análise das políticas da educação”, que pode ir para além de um sector da sociologia da educação ². A estas ciências da educação alguns contrapõem uma “ciência da educação”, como uma área científica autónoma que reclama a unidade e a individualização de um espaço próprio, não dependente das ciências humanas já estabelecidas – mas nesse caso também esta área das ciências do homem tem que procurar no questionamento filosófico e na relação com os saberes constituídos na prática os fundamentos da sua autonomia em relação a outras ciências. A “ciência da educação” ⁽³⁾ seria neste caso uma “figura epistemológica” (FOUCAULT, 1969, 244)

¹ A atenção do autor desta dissertação recaiu mais sobre a sociologia e a antropologia. Não obstante o título deste subcapítulo, apontar para uma abrangência que levaria à psicologia, esta não esteve no foco da atenção durante a preparação desta dissertação para obtenção do grau de doutor.

² Mas, tal como J. Afonso, Correia e Barroso puseram em evidência nas suas conferências num Congresso AIPELF em 2006, também integram sectores das ciências empíricas como a economia (Havendo quem considere como uma área relativamente autónoma a economia da educação) e a linguística.

³ Com a mesma pretensão, alguns falam de “ciências da educação” como um sistema de áreas científicas que assentaria na epistemologização de práticas e discursos pedagógicos e didácticos e numa série de “ciências” como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a história da educação, as abordagens científicas do currículo, da formação de professores ou da organização escolar, mas todas elas com grande autonomia em relação às ciências como a sociologia, a psicologia ou a economia, que seriam as suas referências iniciais. Sistema, ou tão só feixe de ciências que procuraria a sua unidade sistemática e

que se propõe a crítica e a validação do saber que se constitui nas práticas discursivas dos mais variados intervenientes ⁴, e poderia como tal integrar os discursos e o saber das ciências aplicadas a que nos referimos. Alguns (nomeadamente Adalberto Dias de CARVALHO, 1988, 1992 ⁵) atribuem à filosofia da educação um papel fundamental nessa integração de saberes e na fundamentação de uma posição crítica. Outros concebem a passagem a um patamar de epistemologização como o resultado da codificação de práticas discursivas como a pedagogia e a didáctica geral, eventualmente integrando as didácticas específicas (beneficiando da formalização que a epistemologia ou a linguística podem trazer a essas disciplinas) e passando por subáreas como a análise, construção e gestão curricular, e a avaliação, em que também integrariam os contributos da aplicação de “ciências” como a sociologia da avaliação ou a sociologia das organizações ⁽⁶⁾.

Haveria que pensar a questão da falta de unidade de todos estes discursos e ver se essa dispersão pode ser explicada pela teorização que Foucault faz das formações discursivas. Se, pelo contrário fosse possível individualizar no campo da educação uma formação discursiva, ela poderia ser descrita a partir do lugar das ciências do homem que Foucault identifica no epistema da modernidade, e em particular a partir das ideias de educabilidade e de antropogénese, ou da antropogogia ⁷, e a partir da descrição que COUTURIER (2004) faz do epistema da modernidade (como “performativo e liberal”) e dos imperativos de intervenção social que daí resultam; e ainda, da igualdade de oportunidades no quadro da legitimação política do Estado. Poderia então ter-se em conta como para DUBET (2002) isto está implícito no conceito de “programa institucional” e no que este autor considera o seu declínio no quadro do declínio da ideia de sociedade (mas que também pode ser considerado como radicalização, ou deriva da modernidade), ou ser pensado no quadro do epistema performativo liberal. Poderia ainda ser relacionado com a oscilação entre a lei estrutural do valor e a lei de utilidade no valor de troca, assinalada por BAUDRILLARD (1976). Mas não foi possível desenvolver, na preparação desta dissertação, um tal programa de estudo.

Teria sido possível analisar, neste quadro, a passagem do paradigma da integração ao paradigma da inclusão, estudando a ramificação de teorias e conceitos derivados, entre modelo médico-assistencial e modelo pedagógico ⁸, e, passando por conceitos como a “auto-eficácia-apercebida” (BANDURA, 1989), a educabilidade ⁹, a patologia-*handicap*-desvantagem ⁽¹⁰⁾, a necessidade de legitimação do Estado em Habermas ¹¹, analisar a prática discursiva da Educação Especial em relação com os

reconhecimento da sua autoridade epistemológica num nível que nos termos de Foucault (1969, p. 243 e ss) se poderia designar de “nível de cientificidade”.

⁴ Veja-se DUBET (1991) e outras etnografias sobre os alunos, mas também professores e outros educadores, administradores, políticos, formadores, cientistas, pais, jornalistas e outros comentadores e críticos, editores e autores de manuais, médicos e outros profissionais que intervêm na escola ou que dão uma dimensão pedagógica à sua acção, que têm uma dimensão de formação nas suas práticas.

⁵ Cf. Gaston MIALARET, 1976.

⁶ Cf. NÓVOA 1987 e 1991, sobre a história da didáctica.

⁷ Manuel Patrício usa este termo para se referir à condução ao Homem, do ser humano em desenvolvimento. O que aponta para uma valorização do lugar do discurso pedagógico nas ciências do homem ou no epistema da modernidade.

⁸ Pode ver-se, sobre este assunto, Benard da COSTA, 1996, e NIZA, 1996; e aqui o Subcapítulo 4.1.

⁹ Confrontar a medição de QI com a avaliação de desenvolvimento cognitivo com base nos estádios de desenvolvimento definidos por Piaget, com as transformações introduzidas por SHAYER e ADEY, 1981 e ADEY e SHAYER, 1994.

¹⁰ Ver definições da OMS de 1989 e de 2003, e relacionar com os três modelos das ciências do homem em FOUCAULT, 1988.

¹¹ Ver tb. Giddens, Boudon e Couturier.

campos de práticas da educação (escola pública e instituições especializadas, política, assistência, reabilitação terapêutica). Objectos e conceitos da Educação Especial, mas também modos de enunciação muito próximos dos da medicina e assistência e dos da pedagogia (ver importações da psicologia e da sociologia): *handicap* ou desvantagem, deficiência, incapacidade, dependência, necessidades educativas especiais” (“temporárias” e “permanentes”, resultantes ou não de patologias específicas), reabilitação, “currículos adaptados”, “currículo parcial”, “níveis de desempenho” (PORTER, 1994), “normalização”¹², educabilidade, cidadão deficiente, QI, deficiência mental e graus de deficiência mental¹³; exclusão ou inibição do uso de QI na aplicação da psicologia à pedagogia; exclusão, exclusão social, exclusão sexual, segregação, segregação educativa, segregação social, integração física, integração funcional, integração social¹⁴; e ainda tensões e incompatibilidades entre as intervenções de psicólogos, professores e médicos. Na falta de desenvolvimento da análise mais geral, estes pontos são abordados, mas de forma menos sistemática, sobretudo nos capítulos 4 e 5.

3.5.1 As Ciências do Homem e da Sociedade na reflexividade da Modernidade

Em *Consequências da Modernidade* (CM), para pôr em evidência a descontinuidade, ou mesmo a ruptura da modernidade com as sociedades comunitárias¹⁵, Anthony GIDDENS (1992, p. 3), fazendo uma síntese de algumas das suas análises nos anos 70, justifica a centralidade que atribui à teorização sociológica por esta ser “a disciplina mais integralmente envolvida no estudo da vida social moderna” (*idem*), e assinala o que considera serem as “insuficiências das posições sociológicas dominantes”.

O conceito de sociedade seria ambíguo porque “se refere simultaneamente ao «relacionamento social» num sentido genérico e a um sistema particular de relações sociais” (CM, 1992, p. 10). O termo marxista «formação social» e o termo “sistema delimitado”, adoptado por Giddens, referem-se àquele segundo sentido de «sociedade». Segundo este autor, as correntes mais influenciadas por Durkheim, mesmo rejeitando a concepção que este tinha da sociedade como uma “super-entidade” de natureza quase divina (“mística” diz Giddens), inspiram-se nele para definir a sociologia como “o estudo das sociedades modernas” e, mesmo quando não se referem explicitamente à modernidade, têm-na em mente, pensando em “sistemas delimitados [...] que têm a sua própria unidade interna” e que no essencial são os Estados-nação (*idem*)¹⁶.

O “problema da ordem” definido como uma questão de integração – aquilo que mantém o sistema unido perante conflitos de interesses que poriam, «todos contra todos» – seria para Parsons (como para Durkheim) “o objectivo preponderante da sociologia” porque estaria na base da “delimitabilidade dos sistemas” (CM, 1992, p. 10). Ao que Giddens contrapõe uma concepção que refere a questão da ordem ao

¹² Sobre este conceito pode ver-se: NIRJE (1969); WOLFENBERGER (1972); NIZA, (1996); e a análise que aqui é feita no Capítulo 5 (sobretudo da sua relação com a sociedade normalizada do modelo social-democrata – cf. CASTEL, 1995).

¹³ Cf. VIEIRA e PEREIRA, 1996.

¹⁴ Ver na relação entre os conceitos de integração social e inclusão, a questão da continuidade ou descontinuidade das formações discursivas.

¹⁵ Cf. as referências a Durkheim, Tönnies e Weber, feitas nos capítulos 1 e 2.

¹⁶ Ferrarotti, definiu-a como o estudo das sociedades industriais. E, para a sociologia comparativa, são os aspectos em que as relações sociais contemporâneas se distinguem das tradicionais que constituem o foco da sua atenção.

“problema de como os sistemas sociais «ligam» tempo e espaço” (*idem*, p. 11), ou seja, colocando o enfoque na “descontextualização” (*idem*, pp. 15-17¹⁷), no papel integrador dos “sistemas abstractos” (*idem*, pp. 17-22) e nos processos de “recontextualização” (*idem*, pp. 61-68 e 109) em que caberia a “peritos” (*idem*, pp. 21-22, 64-68) fazer a articulação entre a “integração sistémica” (GIDDENS, 2000, pp. 57/58) e a integração das interacções sociais, a “integração social” (*idem*); substituindo a ordem (e a regra moral ou os valores normativos de Parsons e Durkheim¹⁸).

Este autor concebe a relação entre aspectos cognitivos e normativos paasando pela “estrutura” entendida como uma “«ordem virtual» de diferenças”, um “conjunto ausente de diferenças temporariamente «presentes» através dos momentos constitutivos dos sistemas sociais” (*idem*, p. 31), partindo daí para a sua teoria da estruturação social pela dualidade da estrutura, ou seja, pela actualização e transformação da estrutura nas interacções sociais dos indivíduos, os quais por sua vez estariam condicionados nas suas acções pelas estruturas (de carácter abstracto). Embora não se refira a isso, esta sua teorização está muito próxima da de Bourdieu¹⁹. A principal crítica que dirige a teorizações da estruturação ou da institucionalização⁽²⁰⁾ incide sobre o conceito de interiorização ou incorporação das regras sociais, que considera próprio do parsonianismo (Cf. GIDDENS, 2000, p. 10 nota 7). Para ele, estas regras só existem enquanto actualizadas nas interacções. Fora disso, são totalmente abstractas e só apreensíveis numa dialéctica entre ausência e presença (*idem*, p. 46²¹); fazendo notar (*idem*, p. 33) que “regras e práticas só existem em conjugação mútua”²².

¹⁷ Cf. tb. pp. 22 e 23-28 sobre o risco e a contingência.

¹⁸ Veja-se GIDDENS (2000, p. 7) sobre o “voluntarismo” de Parsons; e também, em GIDDENS (2000, pp. 6-8 e 70) a crítica à ideia de determinação social como constrangimento da acção, em Durkheim.

¹⁹ Tem também algumas semelhanças com a relação entre o abstracto e o concreto e entre a subjectivação e a objectivação em SARTRE (1960a) -- a quem Giddens se refere muito sucintamente.

GIDDENS (2000) reconhece explicitamente a origem da sua teoria da estruturação nalgumas formulações de Marx, de quem cita uma passagem dos *Grundrisse*: “As condições e objectivações do processo são elas próprias igualmente momentos do mesmo e os seus únicos sujeitos são os indivíduos, mas indivíduos inseridos em relações mútuas, que eles igualmente reproduzem e produzem de novo” (Marx, *cit. in* GIDDENS, 2000, p. 10).

²⁰ Teorizações da institucionalização como a de Berger e Luckmann, que, no entanto, também concebe a objectivação social como resultado da acção dos indivíduos – já aqui se viu como todas estas concepções estão relacionadas com o modelo de auto-efectivação da filosofia do sujeito desenvolvido pela filosofia da *praxis*.

²¹ Ver tb. pp. 13, 27, 31, 33, 37 e 65.

²² Tratando do modo como a noção de acção humana se relaciona com a explicação estrutural, GIDDENS (2000, pp. 37-39) refere-se à articulação que Wittgenstein descreve entre regras e práticas. Para Giddens (*Constitution of Society*, 1984, p. 25): “as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o *medium* e o resultado das práticas que elas recursivamente organizam”²². E este sociólogo fala de “regras e recursos, ou conjuntos de relações transformacionais, organizados como propriedades dos sistemas sociais”. Num capítulo de *Central Problems in Social Theory* (GIDDENS, 2000, p. 45)²², pode ler-se que “as regras e recursos são mobilizados pelos actores através da produção de interacções” mas também que é através dessas interacções que regras e recursos são reproduzidos. E “só conseguimos compreender as regras no contexto do desenvolvimento histórico de totalidades sociais, enquanto algo que se encontra recursivamente implicado nas próprias práticas” (*idem*, p. 33), porque “as regras não podem ser exaustivamente descritas e analisadas, nos termos do seu próprio conteúdo, como se fossem prescrições, proibições, etc.”. “O conceito de acção [para Giddens, “praxis situada”] não pode ser plenamente elucidado fora do contexto dos *modos de actividade historicamente localizados*”. “As práticas sociais são sempre actividades situadas” (GIDDENS, 2000, p. 12) As regras e as práticas só existem em “conjugação mútua” e não existe uma relação única entre «uma actividade» e «uma regra», sendo as actividades e as práticas “criadas no contexto de conjuntos de regras que se sobrepõem e articulam entre si, ganhando coerência através do seu envolvimento na constituição dos sistemas sociais no movimento do tempo” (*idem*, p. 35). GIDDENS (*idem*, p. 37) assume a definição que Wittgenstein dá de regra como “saber como continuar” ou seja, saber como dar continuidade à acção (encadear as acções) de acordo com a regra. Esta definição é importante para Giddens porque permite

Giddens sublinha em *Consequências da Modernidade* que, não só as teorias sociológicas partem dos conceitos e representações construídos na sociedade, mas também os conceitos elaborados pela sociologia retornam à sociedade, quer pela apropriação que os actores sociais fazem desses conceitos, quer pela sua utilização na tecnologia social, numa circularidade que designa por reflexividade social, e que é central na sua teorização da importância da estrutura, mesmo nos processos de mudança. As ciências sociais são, portanto, protagonistas da ruptura com a sociedade tradicional.

No entanto, na análise das referidas insuficiências das teorias sociais para uma compreensão/explicação mais profunda da modernidade, começa por assinalar “a influência duradoura do evolucionismo social”⁽²³⁾ como sendo “uma das razões pela qual o carácter descontinuista da modernidade não tem sido muitas vezes plenamente valorizado”. Tal como Foucault, Giddens faz notar que pôr de lado a “narrativa evolucionista”⁽²⁴⁾ permite conceber a história de uma forma não “cumulativa”⁽²⁵⁾ – o que

estabelecer uma articulação entre regras e práticas: “as regras geram – ou são o meio de produção e reprodução das – práticas”. E permite-lhe rejeitar tanto a noção de regra como generalização daquilo que as pessoas fazem ou como generalização de práticas habituais, quanto a noção de regra como algo de estranho à maioria das áreas da vida social na medida em que não estão organizadas de maneira prescritiva segundo regras claramente fixadas e formalizadas verbalmente. Não identifica portanto o conhecimento de regras com o “saber como as formular”: “«Saber como continuar» não significa necessariamente, ou normalmente, que sejamos capazes de formular claramente quais são as regras” (*idem*, p. 38). GIDDENS (2000, p. 4) refere-se também à elaboração por G.H.Mead das origens sociais da consciência reflexiva. Ver como BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) as associa também a Hume/Smith a propósito do “observador imparcial”. Ver tb GIDDENS 2000, p. 14 sobre o “momento reflexivo da atenção” que ganha existência do decurso da acção na forma de “discurso” (Cf. SCHUTZ, 1974); e GIDDENS, 2000, pp. 49 e 67, sobre entendimento discursivo.

Sobre regras e generalização pode ver-se também GIDDENS, CS, 1990, pp. 208, 332.

²³ Evolucionismo social que, segundo Giddens, não só é herdeiro dos modelos explicativos do evolucionismo biológico, como está ligado ao funcionalismo na medida em que explica a harmonia de personalidade e cultura como o resultado de um processo evolutivo. Cf. GIDDENS (2000) e DUMONT (1992) sobre o papel dos valores tradicionais no funcionamento da sociedade, e mesmo na definição do “interesse geral”, e Hayek sobre o “desenvolvimento espontâneo”; cf. tb. BOUDON, 1991, p. 21.

²⁴ Segundo Giddens (C M, 1992, p. 4). As teorias evolucionistas remetem para “grandes narrativas” (Giddens refere-se a Lyotard, a quem critica por não dar suficiente atenção, precisamente ao “evolucionismo”), mesmo quando não são de “inspiração teleológica”. “De acordo com o evolucionismo, a «história» pode ser contada em termos de uma «linha condutora» que impõe uma imagem ordenada sobre a confusão dos acontecimentos humanos. A história «começa» com culturas pequenas e isoladas de caçadores e recolectores, avança para o desenvolvimento de comunidades agrícolas e pastoris e daí para a formação dos estados agrários, culminando com a emergência das sociedades modernas no Ocidente”. Partilho esta crítica à concepção cumulativa da história, mas trocando as aspas, de «começar» para «avançar». Já aqui se viu, no Subcapítulo 2.4, como esta crítica se aplica a alguns aspectos da filosofia de Marx. E em FILIPE 1991 (sobre Darwin) mostra-se como a teoria evolucionista de Darwin pode ter uma leitura não teleológica e conter um modelo para uma relação entre continuidade hereditária inerente à reprodução da vida e mudanças inerentes à sua adaptação a um ambiente que se transforma historicamente em resultado de processos geológicos e da evolução do conjunto do biosistema – evolução em grande parte aleatória e com assinaláveis descontinuidades à escala geológica como as grandes extinções.

²⁵ Ver GIDDENS, 1992, pp. 4, 35 e p. 36, onde se refere à concepção da história como uma “apropriação progressiva dos fundamentos racionais do conhecimento” servindo a formação de novos entendimentos para, numa dinâmica de «superação», identificar o que tem e o que não tem valor, no capital acumulativo do conhecimento”, de que Nietzsche e Heidegger partiriam acabando por se confrontar, qualquer deles, com a impossibilidade de fazer uma crítica do iluminismo a partir de uma posição que pudessem reivindicar como superior e abandonando a noção de «superação crítica» -- sobre esta evolução do pensamento destes filósofos (ver tb. HABERMAS, DFM, 1990). Giddens conclui que faz mais sentido ver “a ruptura do fundacionismo” como a “modernidade a caminho de se entender a si própria” do que como “a superação da modernidade enquanto tal” -- como faz Lyotard – e que a crise actual, nomeadamente as dificuldades da razão perante a reflexividade e auto-referencialidade inerentes à

não significa, como Giddens alerta, que “tudo seja um caos, ou que se possa escrever um número infinito de «histórias» puramente idiossincráticas” (1992, p. 4²⁶) – e leva é à identificação de “descontinuidades” como as que “separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais” (*idem*)²⁷.

GIDDENS (1992) assinala três concepções predominantes na sociologia que “inibem uma análise satisfatória das instituições modernas” e que teriam origem na teoria social clássica.

1. As tradições teóricas que tiveram origem em Marx, Durkheim e Weber tendem a explicar a natureza da modernidade com base numa única dimensão de transformação que seria dominante em todas as esferas institucionais. No caso das correntes marxista, seria a dinâmica do capitalismo com as sua tendência a expandir-se e a sobrepor-se a toda a actividade humana a partir da mercadorização da força de trabalho humana e da reificação das objectivações sociais²⁸. Para Durkheim, a natureza das instituições modernas resultaria sobretudo do impacto do industrialismo, que só poderia ser benéfico num quadro de ordem social tal como o concebera Saint-Simon e aqui se viu nas linhas de força assinaladas por Boltanski e Thévenot²⁹. No “capitalismo”, mais do que a concorrência, Weber e os sociólogos da acção veriam uma racionalidade – Mas, como terá ficado claro no Subcapítulo 2.2, essa racionalidade, pode estar na origem de uma burocratização de todos os aspectos da vida, e, sob o impulso para um crescimento económico infinito, pode tornar-se irracional. A cada uma destas perspectivas, GIDDENS (1992, p. 11) contrapõe a necessidade de uma perspectiva “multidimensional ao nível das instituições” que tenha em consideração “cada um dos elementos especificados por estas diferentes tradições” (*idem*).
2. As «sociedades» na forma de sistemas delimitados que são os Estados-nação são tomadas por muitos sociólogos como entidades, mesmo quando usam termos como «nação» ou «país» sem teorizarem suficientemente essas entidades, não os demarcando adequadamente dos “Estados-pré-modernos” (*idem*, p. 10): Já foi

modernidade devem ser entendidas como uma radicalização da modernidade (cf. GIDDENS, 1992, p. 116) não obstante as perplexidades e ansiedades que esta origina.

²⁶ Cf. tb p. 36, onde rejeita “a ideia de que não seria possível nenhum conhecimento sistemático da acção humana”. GIDDENS adverte para o risco de isto se confundir com “a perspectiva pós-moderna [que] reconhece uma pluralidade de pretensões heterogéneas ao conhecimento, nas quais a ciência não tem um lugar privilegiado” (CM, 1992, p. 2)

Ver tb. CS, 1990, p. 328, sobre o papel da ciência, e CM, 1992, p. 69, sobre a educação para a confiança na Ciência.

²⁷ Já aqui se viu, no Subcapítulo 2.1, como Dumont faz uma leitura do processo de constituição da sociedade moderna, marcada pela ideologia individualista, que assinala as descontinuidades mas dá maior enfoque aos elementos de continuidade e à impossibilidade de ruptura completa. Esse tipo de leitura pode constituir uma base para a compreensão de contradições e tensões a que Giddens não dá grande importância, ou que não explica com base na dificuldade dessa ruptura ser completa, apelando (ou valorizando), por isso, a uma radicalização da modernidade como via de saída para alguns impasses; é esta a base em que a “inevitabilidade da globalização” (embora com a sinalização dos seus riscos e potencialidades) substitui a direcionalidade de um desenvolvimento humano e social inevitavelmente conducente à realização terrena do «Reino de Deus», à “emancipação” (realização do homem-espécie) comunista, ou, mais prosaicamente, a uma sempre maior justiça social no quadro de uma gradual superação da escassez (conjunto ideológico a que Giddens não escapa por completo, como se pode ver em *Consequências da Modernidade*, 1992, pp. 121-130; ver tb. Durkheim, na conclusão de *Divisão do Trabalho Social*, sobre a tendência para uma sempre maior justiça social).

²⁸ Já aqui se fez a discussão de várias leituras de Marx, que complexificam a análise muito para lá do que aqui faz Giddens ou do que faz Boudon (1981, p. 22).

²⁹ Já aqui se viu também como Durkheim retira daí um modelo para uma ordem social baseada numa divisão do trabalho que sendo social devia evitar os inconvenientes de uma concorrência desregrada.

referido como este autor assinala uma ambiguidade no conceito de sociedade porque este se refere simultaneamente ao «relacionamento social» num sentido genérico, e a um “sistema particular de relações sociais”.

3. Finalmente – e este é o aspecto em que o seu contributo é mais importante para o desenvolvimento desta tese sobre uma actividade profissional de intervenção social – Giddens, refere-se à inadequação de um entendimento da sociologia, comum a várias correntes, divergentes noutros aspectos, segundo o qual o conhecimento que esta produz sobre a vida social moderna permitiria, à semelhança do que fazem as ciências físicas no reino da natureza com base na generalização e previsão, uma “relação instrumental com o mundo social”, um conhecimento que poderia ser “tecnologicamente aplicado para intervir na vida social” (GIDDENS, CM, 2000, p. 11³⁰).

Ele assinala, em Marx e em certos desenvolvimentos da sua teorização, a ideia de que “as descobertas da ciência social não podem ser pura e simplesmente aplicadas a um objecto inerte, tendo de ser filtradas pelas auto-interpretações dos agentes sociais”. Considerando que este entendimento da reflexividade entre a teoria e a acção social é demasiado simples, propõe que “a relação entre a sociologia e o seu objecto – as acções dos seres humanos nas condições da modernidade – [seja] entendida, em vez disso, em termos de «dupla hermenêutica»”(Ver GIDDENS, 1990, p. 326, e 1996). Parece não se aperceber do movimento metodológico e político fundamental em Marx (gerando uma ideia que é retomada por Bourdieu numa perspectiva semelhante, e por Foucault, que a desliga da ideia de movimento social emancipatório), pelo qual os conhecimentos seriam mesmo produzidos a partir de pontos de vista e das práticas de grupos sociais, quanto mais não fosse, porque os objectos de estudo seriam definidos em função de problemáticas sociais tal como são experimentadas de modos diversos por grupos sociais com interesses muitas vezes opostos; e a validade desses conhecimentos só poderia ser verificada na prática social desses grupos (nomeadamente, na prática revolucionária do proletariado). Partindo deste princípio metodológico e desta posição do teórico face aos processos históricos, impor-se-ia uma atitude crítica em relação aos desenvolvimentos teóricos, que começasse por identificar o ponto de vista em que os teóricos se colocam em relação à prática social (às lutas sociais). Mas impor-se-ia também uma transformação no modo como os sujeitos históricos desenvolvem a própria teoria da sua acção, de modo a conseguir a superação, nunca até agora plenamente alcançada, da divisão, e mesmo da oposição, entre a teoria e a prática³¹.

Do ponto de vista de “produtores de conhecimento” que de algum modo continuam a conceber o seu processo de produção de conhecimentos num movimento de exteriorização em relação aos processos que descrevem, *a conjugação de uma hermenêutica do processo social com uma hermenêutica do processo de produção do discurso científico é um substancial avanço*. Neste avanço se incluem as preocupações de algumas abordagens etnográficas com a “relação social de investigação”, como as que CARIA (1999a) teoriza, e o que se denominou *reflexividade institucional*, que se procurará caracterizar a partir deste capítulo mas que ficará mais clara só no Subcapítulo 4.4, em que se analisa o processo de reflexão de um grupo sobre o seu contexto institucional, ao longo de uma dezena de anos³².

³⁰ Cf. GIDDENS, 1990, pp. 334. Ver tb A.S.SILVA, 1988, p. 128/9.

³¹ No Capítulo Ciência e Saber de *Arqueologia do Saber*, pode ver-se como Foucault considera essa superação independente de qualquer tomada de consciência – o que não significa que a considere impossível ou fora de questão.

³² Ver GIDENS, 1992, sobre “controlo reflexivo da acção”, e 2000, p. 14.

Giddens parte do reconhecimento de que “o desenvolvimento do conhecimento sociológico é parasita relativamente aos conceitos do comum dos agentes”³³ e de que “por outro lado, as noções forjadas nas meta-linguagens das ciências sociais reentram regularmente no universo das acções para cuja descrição ou explicação tinham sido inicialmente formuladas” (2000, p. 12³⁴). Este sociólogo identifica assim, quer nos processos sociais, quer nos processos cognitivos da modernidade, quer ainda na relação entre estas duas esferas, um princípio de reflexividade³⁵:

O conhecimento sociológico circula para dentro e para fora do universo da vida social, reconstruindo-se a si próprio e a esse universo, como parte integrante daquele processo de circulação. (GIDDENS, 2000, p. 12)

Ele distingue a reflexividade própria da modernidade daquilo que considera um revisões críticas da tradição, porque, na modernidade, a tradição só poderia continuar a ser “justificada [...] à luz de um conhecimento que não é ele próprio autenticado pela tradição” (*idem*, p. 29): “A reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter”

Como já ficou claro, este sociólogo reconhece que “todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os actores têm delas” (CM, 1992, p. 29)³⁶, e que “em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas, à luz de descobertas progressivas” (*idem*, p. 30). A diferença estaria em que o carácter generalizado da reflexividade e o facto de ela ser intrínseca à modernidade resultariam do facto de a aplicação sistemática de conhecimento fazer com que toda a realidade social (e em larga medida dos sistemas físicos em que assenta³⁷) seja

³³ Outras correntes bem diferentes, já o tinham feito antes, a partir de Weber e de Durkheim sobre o «conceito»; cf. HAYEK e A. S. SILVA, e ver Taylor em GIDDENS, 1990, p. 338.

³⁴ Ver tb. GIDDENS, 2000, p. 111/112, sobre a pericialidade técnica que é continuamente reapropriada pelos agentes comuns, como parte do se relacionamento quotidiano com os sistemas abstractos; e pp. 24-26 e 67-70 sobre “fé nos sistemas abstractos”.

³⁵ A reflexividade é identificada por Giddens em dois níveis:

- i. Na interacção quotidiana em que há necessidade de coordenar acções e em que se faz uma quase contínua/frequente prestação de contas, que é verbal (cf Garfinkel), e leva, ou está na base, segundo Giddens (*Dualidade* p.16 e CM. p. 28) da “monitorização reflexiva da prática”, (que mais tarde designa por consciência discursiva?) (Cf. com a metacognição e com os conceitos de conhecimento distribuído e de comunidade de práticas em Engström e Lave & Wenger; cf. tb. com Schütz sobre projecto, e Bandura em “*Human Agency*” sobre o incremento da “autoeficácia apercebida”)
- ii. Na relação de circularidade entre a prática e a teoria social. Nesta interacção atribui um lugar de charneira aos peritos (Cf. CM pp. 67/69 e 133: rel com prudência, confiança-educação e confiança-parceria –ver Caria sobre estas alternativas)

³⁶ Esta é uma ideia que já vem de BERGER e LUCKMANN (1973/1966) e dos interaccionistas simbólicos; e, de certo modo de SCHÜTZ e de Weber.

Pode encontrar-se o desenvolvimento deste tema em GIDDENS, 2000, pp. 14-21, 38-9 e 49 e em CS, 1990, p. 300 e 333; cf H SIMON (1981).

Sobre o saber dos actores e reflexividade na interacção, pode ver-se GIDDENS, 2000, pp. 14-21, 33, 37-9 e 47-49; C M, 1992, p. 28; CS, 1990, pp. 281, 319. E em GIDDENS; 1990, p. 326, pode ler-se que se deve “tratar as crenças, tácitas e discursivas como «conhecimentos» [só] quando o observador opera ao nível metodológico da caracterização da acção” (a construção do conhecimento recíproco e do reconhecimento da ordem social e dos vínculos estruturais que estão na base da “inteligibilidade e coerência recíproca da interacção em situação”),

³⁷ CF. GIDDENS; 1992, p. 133, sobre imperativo da inovação tecnológica.

resultante dessas aplicação de conhecimento e teoria, mas **sem que daí resulte uma realidade social mais transparente** (cf. CM, 1992, p. 12³⁸), nem um conhecimento mais exacto da realidade, nem “um maior controlo sobre o nosso destino” (CM, 1992, p. 33³⁹) ou um maior grau de certeza em relação aos efeitos das intervenções, porque a aplicação desses conhecimento por várias vias (desde os organismos governamentais a outras organizações poderosas, ou mesmo pela apropriação pelos “comum dos agentes”), tenham ou não intenções contraditórias (Cf.. GIDDENS, CS, 1990, p. 302 e ss), **transformam a própria realidade de tal modo que as intervenções, no seu desenvolvimento, se confrontam com condições mais ou menos radicalmente diferentes das inicialmente conhecidas**⁴⁰. Daqui, Giddens retira como consequência a necessidade de ter como referência da acção a menorização dos perigos globais⁴¹, que só poderia ser conseguida por meio de mais conhecimento e mais reflexividade. Opondo-se explicitamente aos que deduzem dessa situação a inutilidade do

³⁸ Giddens é bem claro ao afirmar que o princípio de reflexividade “não conduz directamente a um mundo social transparente” (CM, 1991, p. 12). E prossegue: “Neste modelo de reflexividade não existe um caminho paralelo entre, por um lado, a acumulação de conhecimento sociológico e, por outro, o controlo progressivamente mais extensivo do desenvolvimento social. [...] A «incorporação» dos conceitos ou das asserções do conhecimento sociológico no mundo social não é um processo que possa ser prontamente canalizado, quer por aqueles que os propõem, quer mesmo por grupos poderosos e organismos governamentais.” (*idem*). O reconhecimento deste facto não implica qualquer desvalorização, por Giddens, do “impacto prático das C S e das teorias sociológicas”, pois estas estão “constitutivamente envolvidas” no desenvolvimento “daquilo que a modernidade é” (GIDDENS, CM, 1992, p. 12, ligeiramente modificado), contribuindo para “o extremo dinamismo e alcance globalizante [“o carácter universalmente abrangente”] das instituições modernas” (Cf. GIDDENS, 2000, pp. 43, 46)³⁸: Este autor (CM, 1992, p. 13) atribui o dinamismo da modernidade: à “separação do tempo e do espaço e da sua recombinação sob formas que permitem o exacto «zonamento» espacio-temporal» da vida social”; à “descontextualização dos sistemas sociais (um fenómeno que se relaciona estreitamente com os factores envolvidos na separação espacio-temporal)”; e ao *ordenamento e reordenamento reflexivos* das relações sociais à luz de contínuos *inputs* de conhecimento que afectam as acções dos indivíduos e dos grupos”.

³⁹ Cf. BOUDON, 1981, p. 22.

Cf. Giddens sobre Marx e a história em *Constitution of Society*, 1990, p. 200 e CM, 1992, p. 107 sobre o pressuposto marxista de que o que os seres humanos criaram pode ser sempre submetido ao seu próprio controlo – cf. teoria da reificação desenvolvida por Lukács e pela Escola de Francoforte; Ver em Giddens, 2000, a referência a Sartre que consideraria que o “passado é adquirido e necessário” – a cf com RICOEUR(1983 e 1984) sobre W. Benjamin e Heidegger, e tb. HABERMAS (1990) sobre Benjamin.

Cf. A. S. SILVA, 1988, p. 129: “a propensão a pensar que a ciência pode virtualmente transformar-se numa «arma crítica» capaz de revolver os fundamentos do que quer que seja [...] aproxima o marxismo do positivismo”

⁴⁰ Cf. GIDDENS, CM, 1992, pp. 30: “Estamos desorientados num mundo que é totalmente constituído através de conhecimento aplicado reflexivamente, mas onde, ao mesmo tempo, nunca podemos ter a certeza de que qualquer elemento dado desse conhecimento não será revisto”. Mais à frente (CM, 1992, p. 65), Giddens sublinha que “o conhecimento pericial [...] cria efectivamente (ou reproduz) o universo de acontecimentos em resultado da contínua implementação reflexiva desse mesmo conhecimento” (Cf. Berger e Luckmann sobre a acção reflexiva dos universos simbólicos sobre a realidade construída socialmente, contribuindo de forma essencial para o reforço do sentido de realidade do mundo vivido. Cf. GIDDENS, 2000, pp. 13 e 15 que pode ser relacionado com Heidegger sobre a ontologia do possível -- que é demasiado apressadamente transposta para o mundo sem ter em conta as condições da reflexão filosófica)

Giddens reconhece que: “Muito do que a posição do profissional da sociologia tem de problemático, enquanto produtor [ou mediador] de conhecimento pericial sobre a vida social, decorre do facto de, na prática da disciplina, ele estar, no máximo, um passo à frente dos leigos esclarecidos.” (*idem*, p. 33) (Cf. S SILVA pp. 155/6, 170, 174, 177). Por isso, Giddens rejeita o “sociologismo” como propensão a assumir que tudo o que conta numa sociedade é explicável pela ciência social.

⁴¹ Cf. GIDDENS, CM, 1992, p. 96, 106, 114 e 122, 134, e pp. 39, 40, 116 e 138 sobre como o imperativos da globalização se tornam dominantes.

conhecimento ou a ilegitimidade de qualquer intervenção baseada no tratamento racional de informação concentrada.

A abordagem de algumas questões relativas às “consequências não intencionais da conduta intencional” e às “condições da acção que são desconhecidas dos actores” (Cf. BOUDON, 1981/1977) tem, portanto, um lugar importante na teorização deste sociólogo inglês, pelo menos desde 1979, em *Central Problems in Social Theory* ⁴². Mas ele dá respostas que, do ponto de vista teórico, são radicalmente diferentes das do individualismo metodológico, nomeadamente das de Hayek com a sua teorização da racionalidade limitada.

Na medida em que reconhece limites (e um carácter problemático) à autorregulação reflexiva do desenvolvimento social, considera que estes se devem às seguintes quatro ordens de factores ⁴³:

1. A distribuição diferencial do poder. Ao contrário de Hayek, que valorizando o conhecimento distribuído não se questiona sobre qualquer diferenciação nessa distribuição pelos diferentes grupos sociais, GIDDENS (CM, 1992, p. 34 ⁴⁴; ver tb 2000, p. 70) faz notar que “a apropriação de conhecimentos [...] é muitas vezes diferenciadamente acessível aos que se encontram em posições de poder, os quais são capazes de os colocar ao serviço de interesses particulares” ⁴⁵.
2. Embora as mudanças nos padrões de valores não sejam independentes das inovações de orientação cognitivas, não seria possível hierarquizar valores numa base racional e por isso “as mudanças de perspectiva [sobre o mundo social] resultantes de *inputs* de conhecimento teriam uma relação móvel com as mudanças nas orientações valorativas” (*idem*, p. 34n ⁴⁶)
3. Por maior que fosse o saber acumulado sobre a vida social, nunca seria possível abarcar todas as circunstâncias da sua implementação mesmo que esse saber pudesse ser isolado do meio a que se aplica. Embora, diferentemente de Hayek que, com base na teoria dos sistemas, afirma que para conhecer um sistema é necessário outro que, servindo de modelo, tenha igual extensão e complexidade ⁴⁷, Giddens considere que à medida que o

⁴² Ver GIDDENS, 2000, pp. 14-21, 44-50 e 67. Ver tb. CS, 1984/1990, pp. 280-310.

⁴³ Cf. CM, 1992, pp. 120-121.

⁴⁴ Em Giddens, CS, 1990, p.325, pode ler-se que o que é novo para uns pode não ser para outros; e na p. 333, fala da distribuição desigual da capacidade de articular discursivamente os seus próprios interesses.

⁴⁵ Tenha-se presente a discussão aqui feita no Capítulo 2, sobre a questão da homogeneidade de interesses e de objectivos e a possibilidade definir um bem comum, a partir do modo como a colocaram Hayek ou Dumont. Cf. GIDDENS; CM, 1992, p. 128 e 132.

⁴⁶ Cf. tb. p. 121 e 132; e CS, 1990, p. 206, Giddens sobre Blau.

⁴⁷ Giddens refere-se, noutra contexto, à “descoberta fundamental da organização económica e social do século XX [de] que os sistemas altamente complexos, tais como as ordens económicas modernas, não podem efectivamente ser submetidas a um controlo cibernético” (CM, 1992, p. 130) e de que a sinalização constante e pormenorizada pela qual esses sistemas se autorregulam “tem que ser produzida «no terreno» por informações fracas e não ditada de cima” (*idem*), sendo os mercados que fornecem os mecanismos de sinalização implicados nos sistemas de troca complexos” (*idem*).

Reconhecendo que os mercados “mantêm, ou causam activamente, importantes formas de privação”, prevê a possibilidade de sistemas económicos de não escassez, isto é, em que “os bens fundamentais da vida deixam de ser escassos” (*idem*) e em que os critérios de mercado poderiam funcionar apenas como mecanismos de sinalização, em vez de serem também os meios de manutenção de uma privação generalizada” (Cf Habermas sobre a superação da miséria como independente da superação da humilhação e cf. Baudrillard sobre a lei estrutural do valor e a indecidibilidade em que se encontra o sistema económico-social capitalista – Ver tb. CM, 1992, pp. 96 e 106). Em condições de escassez, a solução da “terceira via” perante uma autonomia dos mercados que tem que ser respeitada em nome deste “conhecimento” é a separação de uma esfera “social” que compensaria os efeitos da privação

conhecimento sobre a vida social fosse aumentando “as consequências não desejadas tornar-se-iam raras”, na condição de isolamento que não se verifica⁴⁸.

4. Mas o principal factor teria a ver com a reflexividade inerente à modernidade e à ciência. O problema maior, segundo Giddens, “não é não existir um mundo social estável para se conhecer, mas **o conhecimento desse mundo contribuir para o seu carácter instável e mutável**” (1992, p. 34). E insiste em que “a reflexividade da modernidade, que está directamente envolvida na produção contínua de autoconhecimento sistemático, não estabiliza a relação entre o conhecimento pericial e o conhecimento aplicado nas acções comuns” (*idem*).

Quase a concluir a conferência que esteve na base do livro *Consequências da Modernidade* (1992, p. 121), é ainda mais peremptório:

Nas condições da modernidade, o mundo social nunca pode formar um ambiente estável em termos de aquisição de novos conhecimentos acerca do seu carácter e funcionamento. Os novos conhecimentos (conceitos, teorias, descobertas) não tornam simplesmente o mundo social mais transparente, mas alteram a sua natureza, reorientando-o em novas direcções”. E este processo afecta tanto as instituições sociais como a “natureza socializada”; resultando daí os perigos globais que se torna imperativo minorar.⁴⁹

Face à reflexividade inerente à modernidade⁵⁰, Giddens insiste na **necessidade de reflexão sobre a própria reflexividade**, a realizar pela ciência, e sobretudo pelas ciências sociais, e portanto sublinha o lugar central da ciência, contra a perspectiva pós-moderna que não lhe reconhece qualquer lugar privilegiado numa pluralidade de pretensões heterogéneas ao conhecimento⁵¹, e a especificidade das ciências sociais em relação às ciências naturais, precisamente pelo carácter reflexivo daquelas⁵². (Com esta concepção da reflexividade Giddens vai além da ideia de racionalidade limitada devida à impossibilidade de conhecer todas as condições de partida e de haver consequências não desejadas da acção, já desenvolvida pela teoria dos jogos aplicada à realidade social pelo individualismo metodológico. Tal como vai além da identificação que ARENDT (1958) faz da dúvida como estando na base da modernidade, e da discussão dos limites da razão absoluta que Habermas faz em *O Discurso Filosófico da Modernidade*.)

generalizada com políticas pontuais. Aí já poderiam aplicar-se os princípios como o de “retroacção por via de uma «filtragem selectiva da informação»”, típicos da heterorregulação pela tecnologia social, como no exemplo do combate ao “ciclo da pobreza” através de políticas para a escola (Cf. 2000. p.61). A terceira via entra assim na aceleração do processo de separação das esferas que Weber assinala no início do século XX como sendo a solução dos capitalistas para as dificuldades do sistema capitalista.

⁴⁸ EM CS, 1992, p. 120, refere-se a “defeitos de concepção e a falhas de operação”, mas insiste em que “os elementos mais responsáveis pelo carácter errático da modernidade” são “as consequências não-pretendidas e a reflexividade ou circularidade do conhecimento social”.

⁴⁹ Cf. p. GIDDENS; 1992, pp. 96, 106, 114 e 122.

⁵⁰ Cf. BAUDRILLARD, 1976, p. 95, 102/3.

⁵¹ Cf. CM, 1992, p. 2, e CS, 1990, p. 328. Em CS, 1990, p. 329, GIDDENS fala do critério de validade das crenças que começando pela crítica interna à ciência e pelo reconhecimento de que o conhecimento dos actores (não sociólogos!) é limitado, leva à crítica externa e permitiria “demonstrar que algumas crenças são falsas enquanto que outras são verdadeiras”.

⁵² “O conhecimento reflexivo, de que as ciências sociais são a versão formalizada (um género específico de conhecimento pericial), é verdadeiramente fundamental para a reflexividade da modernidade como um todo.” (CM, 1992, p. 31)

Giddens defende que as ciências sociais estão “mais profundamente implicadas na modernidade do que as ciências naturais, dado que a revisão constante das práticas sociais, à luz do conhecimento sobre essas práticas, faz parte do próprio tecido das instituições modernas” (CM, 1992, p. 31⁵³). Embora atribua à sociologia “um lugar particularmente central”⁵⁴, começa por dar como exemplo “o discurso da economia” cujos conceitos (como «capital», «investimento», «mercado», entre outros), tendo sido “formulados de modo a analisar as mudanças envolvidas na emergência das instituições modernas [...] não puderam, nem conseguiram, manter-se independentes das actividades e dos acontecimentos a que se reportavam”; e a “actividade económica moderna não seria o que é se não fosse o facto de todos os membros da população terem dominado estes e outros conceitos” (CM, 1992, p. 31)⁵⁵.

Conceitos como estes, e as teorias e informação empírica a eles ligadas, não constituem apenas mecanismos acessíveis por meio dos quais os agentes são, de alguma maneira, mais claramente capazes de compreender o seu comportamento do que seriam de outro modo. Constituem activamente aquilo que esse comportamento é, e informam as razões pelas quais ele é adoptado. Não pode existir uma separação clara entre a literatura acessível aos economistas e aquela que é lida ou que se infiltra de outras formas [⁵⁶] nos grupos interessados da população, dirigentes de empresas, funcionários governamentais e elementos do público, [para além da circulação entre os campos da gestão de empresas, administração pública, definição e implementação de políticas, e investigação académica⁵⁷], o ambiente económico está constantemente a ser alterado à luz destes

⁵³ Giddens. remete para o último capítulo de *The Constitution of Society* o desenvolvimento desta ideia. Aí, Giddens desenvolve também o conceito de “dupla hermenêutica”.

⁵⁴ Para demonstrar “a posição fulcral da sociologia na reflexividade da modernidade”. Giddens começa (convergindo com Foucault) por referir-se ao papel desempenhado pelas estatísticas, sublinhando que elas são mesmo constitutivas do poder estatal na medida em que “o controlo administrativo coordenado alcançado pelos governos modernos é inseparável do acompanhamento rotineiro de «dados oficiais» no qual todos os Estados contemporâneos se empenham”. Mas entende que todos podem usar esses conhecimentos para tomar decisões em relação à sua vida pessoal. A sociologia teria começado assim a ser o tipo mais generalizado de reflexão sobre a vida social”. Podem também ser referidas as análises que Baltanski, Thévenot e Bourdieu fizeram do efeito de agregação estatístico. Estas não são meramente descritivas de situações num dado momento, como através da agregação e categorização, transformam a realidade social do momento que analisam e condicionam (através da categorização, na medida em que esta é assumida pelos grupos sociais e as organizações envolvidas) a leitura da realidade e o comportamento futuro dos actores (nomeadamente as suas identidades sociais reivindicadas e reconhecidas). Referindo-se ao conjunto dos conceitos e teorias e informação empírica (cf. HAYECK que desvaloriza o valor dessa informação produzida em centros administrativos e valoriza o conhecimento distribuído – que é suposto, pela sua natureza, estar distribuído de uma forma não diferenciada por grupos sociais – cf. GIDDENS, 1990, p. 332) de natureza sociológica, Giddens faz notar que estes “«circulam», continuamente, para dentro e para fora daquilo a que dizem respeito” e que “ao procederem assim, reestruturam o seu objecto, o qual aprendeu, ele próprio, a pensar sociologicamente”. E conclui com a tese de que “*a modernidade é, em si mesma, profunda e intrinsecamente sociológica*” (CM, 1992, p. 33; em itálico no original; cf. CS, 1990, p. 20, sobre “a autorregulação reflexiva que se manifesta como história – e como sociologia”). “Muito do que a posição do profissional da sociologia tem de problemático, enquanto produtor [ou mediador] de conhecimento pericial sobre a vida social, decorre do facto de, na prática da disciplina, ele estar, no máximo, um passo à frente dos leigos esclarecidos.” (CM, 1992, p. 33) (Cf. S SILVA pp. 155/6, 170, 174, 177)

⁵⁵ Cf. GIDDENS; 2000, p. 70 sobre nomeação dos actos e considerações de tipo normativo. Tenha-se presente o que foi referido no Subcapítulo. 2.3 sobre A Smith, e as observações de Weber (sublinhadas por Raul ITURRA, 2002) sobre selecção de atitudes do *H. economicus* feita pelo capitalismo.

⁵⁶ Cf.. MOSCOVICI (1989), sobre ancoragem e objectivação no processo de constituição de representações sociais a partir de conceitos e teorias científicas; pensar no que CASTEL (1995) escreveu sobre o nascimento da sociedade salarial como exemplo de transformação de um campo de representações a partir da periferia.

⁵⁷ Ver António Barreto em *O Público* de 18/12/05.

destes *inputs*, criando, assim, uma situação de contínuo envolvimento mútuo entre discurso económico e as actividades a que ele se refere. (GIDDENS; 1992, p. 32 ⁵⁸)

Embora não adoptando o princípio de racionalidade limitada, mas sem o rejeitar explicitamente, e por vezes mesmo contemporizando com ele e invocando-o pontualmente, (CM, pp. 34, 105?, 119-121 e 133; GIDDENS; 2000, pp. 21 e 44, 49 e 67) Giddens afirma (cf. CM, 1992, p. 112 ⁵⁹) que a racionalidade só é limitada para os actores. O conhecimento da estrutura (assim reificada) permitiria uma acção esclarecida embora contingente, e haveria perspectivas privilegiadas – sobretudo a da ciência – para aceder à estrutura, e intervir com mais conhecimento do que os actores ⁶⁰. São considerações como estas que abrem caminho à ideia de um “realismo utópico” e a um modelo de governação ⁶¹, baseado na metáfora da condução do Carro de Jagrená (o carro de Krishna, o senhor do mundo, sob cujas rodagens desconexas ficariam esmagados os que no solo procuravam dirigi-lo para o seu destino ritual, enquanto outros, no topo, o conduziriam deslocando-se ora para um ora para outro bordo) ⁶².

À racionalidade limitada, que reduz implicitamente a uma necessidade de “cálculo [⁶³] de benefício e risco” (1992, p. 65), Giddens contrapõe o “carácter contrafactual, e orientado para o futuro, da modernidade [que] é largamente estruturado pela confiança depositada nos sistemas abstractos [...] filtrada pela fidedignidade da pericialidade estabelecida” ⁶⁴:

... a natureza das instituições modernas encontra-se profundamente ligada aos mecanismos da confiança nos sistemas abstractos, especialmente à confiança nos sistemas periciais. Nas condições da modernidade, o futuro está sempre aberto, não só em termos da normal contingência das coisas, mas em termos da reflexividade do conhecimento, em relação ao qual as práticas sociais são organizadas. (CM, 1992, p. 64/65)

Aproximando-se de análises já feitas por Foucault com muito maior abrangência, Giddens afirma que a modernidade estaria mesmo intrinsecamente orientada para o futuro ⁶⁵: “A historicidade orienta-nos, de facto, e em primeiro lugar para o futuro ⁶⁶. O futuro é visto como essencialmente aberto e, contudo, como

⁵⁸ Cf. GIDDENS, CS, 1990, p.332, e GIDDENS, 2000, pp. 33 e 72.

⁵⁹ A só ter em consideração o § 2 de Giddens em CM, só não seria verdade que “vivemos num mundo em que o modo como o mundo funciona pode (em princípio) ser exaustivamente conhecido”, se considerarmos os leigos e mesmo os peritos “enquanto indivíduos”. Só enquanto indivíduos a realidade do mundo moderno seria opaca.

⁶⁰ Cf. CM, 1992, p. 33, sobre os sociólogos que estariam só um passo à frente dos “leigos esclarecidos”, e p. 64-67 sobre a mediação pelos peritos.

⁶¹ “Governância”, tem sido um termo adoptado neste quadro de pensamento, mas sem que fique claro que esse termo é simplesmente derivado do termo com que no mundo anglo-saxónico é referida qualquer governação.

⁶² Ver GIDDENS; 1992, pp. 108 e 120-121; e p. 140, sobre o realismo utópico como superação antitética da reflexividade e o papel da modelização contra-factual.

⁶³ Como se fosse objecto de um cálculo exacto e não de uma mera ponderação aproximativa tendo em conta alguns factores conhecidos e uma avaliação essencialmente política dos riscos, ou dos riscos de perda de confiança política – cf p. 27: onde G. admite isto.

⁶⁴ Cf. 1992, p. 61, a referência de Giddens ao que identifica como a forma mais avançada de retroacção, a directiva por filtragem selectiva da informação, dando como exemplos a política de salários e redistribuição de rendimentos.

⁶⁵ Cf. CM, 1992, p. 140.

Cf. GIDDENS, 2000, pp. 13 e 15 que pode ser relacionado com Heidegger sobre a ontologia do possível -- que é demasiado apressadamente transposta para o mundo sem ter em conta as condições da reflexão filosófica)

⁶⁶ No contexto da introdução à problemática da modernidade (*idem*, p. 38), quando rejeitava a concepção cumulativa da história, Giddens fazia questão de distinguir a «história» da «historicidade», fazendo notar que esta é característica das instituições da modernidade, e que «a utilização da história para fazer a

contrafactualmente condicional relativamente a rumos de acção empreendidos com possibilidades futuras em mente.” (*idem*, p. 38/39). Embora rejeitando o pressuposto marxista de que o que os seres humanos criaram pode ser sempre submetido ao seu próprio controlo e o projecto de emancipação pela desreificação e pela desocultação da dominação, Giddens admite a possibilidade de os homens mudarem a realidade através de acções que visem intencionalmente a mudança, mesmo não controlando os resultados dessa acção. Mais do que admitir essa possibilidade, considera que a acção que visa a mudança é desejável e condição de desenvolvimento e de sobrevivência, de uma forma que acaba por estar muito próxima do que se viu aqui, no Capítulo 2, ser a concepção da acção e da mudança social da pensamento liberal inglês, nomeadamente nas formulações de Hayek (embora este não partilhe a ideia de que haja “perspectivas privilegiadas – sobretudo a da ciência – para aceder à estrutura, e intervir com mais conhecimento do que os actores”).

Conflitualidade vs Reflexividade

Considerando insuficiente a teorização que Giddens faz da articulação entre prática/acção e elaboração da teoria social – teorização que não tem em devida conta a análise que Foucault propõe das condições de produção do discurso e da sua relação com o poder, nem a dimensão conflitual dos campos, descrita por Bourdieu – e por o papel atribuído aos peritos não ter em conta essa dimensão conflitual, tem-se vindo a procurar esboçar aqui o conceito de *reflexividade institucional e conflitual*, pelo qual, profissionais «práticos», que não são peritos (nomeadamente, no caso dos profissionais relacionais, pela falta de conhecimento abstracto na área da teoria social), alargam a reflexividade interactiva, própria da prestação de contas e da monitorização reflexiva da acção, à reflexão sobre os contextos institucionais⁶⁷, e sobre as relações nos “campos” e entre os “campos”.

É porque há uma relação entre o conceito de campo e as ideias de concorrência⁽⁶⁸⁾ e conflitualidade que este conceito de “campo” desenvolvido por Bourdieu é indispensável à sociologia. Mas também os “actores” têm interesse em conhecer as teorizações do “campo” na medida em que actuam em contextos sociais que têm reflexivamente incorporadas as noções associadas a esse conceito, a essa estrutura.

história» é “uma versão da reflexividade da modernidade”, podendo ser “definida como a utilização do passado para ajudar a configurar o presente”, mas em que “o uso do conhecimento sobre o passado é usado para romper com ele” (*idem*, p. 38).

⁶⁷ Cf. GIDDENS, 1992, p. 28; e 2000, pp. 14-21, 38-9 e 49.

⁶⁸ Sobre a relação entre a ideia de campo e a ideia de inovação e concorrência, ver GIDDENS, CS, 1990, p. 302 e sq. sobre teoria dos jogos e concorrência, e CM, 1992, p. 131-133; e p. 104 sobre a divisão entre os peritos nos seus campos. GIDDENS (CM, 1992, p. 34; 2000, p. 70 e CS p. 332 e ...) faz notar que “a apropriação de conhecimentos [...] é muitas vezes diferenciadamente acessível aos que se encontram em posições de poder, os quais são capazes de os colocar ao serviço de interesses particulares”. Mas a teorização de Giddens não passa pelo conceito de campo.

3.5.2 As Ciências do homem e da sociedade no epistema da Modernidade

Reflexividade, conhecimento e sujeição dos homens

Pôde ver-se, no Subcapítulo 3.2, como as ciências do homem se desenvolveram, segundo Foucault, no quadro de uma perspectiva a partir da qual o homem é percebido como “ser vivo, falante e trabalhador”, analisando-o como ser que se relaciona *reflexivamente* com as objectivações por si mesmo produzidas ao trabalhar e interagir com os outros, nomeadamente ao exprimir-se verbalmente ⁶⁹. Em *As Palavras e as Coisas*, este autor mostra no contexto das transformações sociais e culturais da segunda metade do século XVIII, se tinham constituído, como ciências taxinómicas, a

⁶⁹ Pode ler-se em PC (1988, pp. 350. 351 --ver tb 289 e sq.), o que FOUCAULT escreveu sobre a duplicação do homem em ser que vive, fala e trabalha segundo leis que podem ser estabelecidas ora pela biologia, ora pela linguística e pela filologia, ora ainda pela economia, mas que por virtude dessas mesmas leis (que de certo modo o dominam) e por necessidade de fundamentação do sujeito do conhecimento, teria o direito de tais leis conhecer e trazer à luz (idem, p. 350 e 357); desdobramento do homem em objecto para um saber e em sujeito que conhece (idem, p. 351). (Cf. BERGER e LUCKMANN, 1973, sobre o homem que vai para além do seu corpo).

Uma dificuldade inerente à nova situação epistemológica atribuída ao homem resulta de que só através das palavras, do seu organismo e dos objectos que ele fabrica se pode ter acesso ao homem, que, no entanto, é colocado na posição de sujeito epistemológico (sujeito transcendental do conhecimento) (cf. PC, 1988, p. 353, 370, 391/2). Como faz notar FOUCAULT (*P C*, 1988, p. 353), o homem “só se desvela aos seus próprios olhos sob a forma de um ser que é já, numa espessura necessariamente subjacente, uma irreduzível anterioridade, um vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem”. “A finitude do homem anuncia-se [...] da mesma maneira que se conhece a anatomia do cérebro, o mecanismo dos custos de produção, ou o sistema de conjugação indo-europeia; [...] percebe-se a finitude e os limites que impõem [...] À experiência do homem é dado um corpo que é o seu próprio corpo [...] cuja espacialidade própria e irreduzível se articula, no entanto como espaço das coisas [...] é dado o desejo como apetite primordial a partir do qual todas as coisas ganham valor, e valor relativo; [...] é dada uma linguagem [...]”. E por esse corpo é-lhe dado “o modo de ser da vida”, como “o modo de ser da produção, o peso das suas determinações” é dado por aquele desejo (PC, 1988, p. 353/4; e pp. 219, 222, 237, 246 sobre o desejo – p. 354: “é o desejo que” liga e separa os homens na neutralidade do processo económico” – cf. p. 405). Em suma, “do próprio cerne da empiricidade” é deduzida “a obrigação de remontar [...] a uma analítica da finitude” (pp. 354-356).

Segundo HABERMAS (DFM, 1990, p.257), em *As Palavras e as Coisas*, Foucault teria “reduzido as ciências humanas à força constituinte de uma vontade de saber explicada pela história da metafísica”. E segundo ele (Habermas, DFM; 1990, p. 258), no contexto de uma genealogia, já em *Vigiar e Punir*, Foucault procuraria explicar por meio da análise das técnicas de poder (mas sem escapar ao quadro da análise transcendental ... – cf conclusão de Arqueologia do Saber e de *AS Palavras e as Coisas*), como é que são possíveis os discursos científicos sobre o homem, tornando possível a conclusão de que as relações de poder são condições constitutivas do saber científico”.

A propósito da duplicação do homem em ser empírico objectivado pelas ciências sociais e em sujeito transcendental fundamento do conhecimento, HABERMAS (DFM, 1990, p. 247) lembra que, desde Hegel a Merleau-Ponty, houve tentativas de ultrapassar o dilema resultante da duplicação do homem, através da criação de “uma disciplina que reunisse os dois aspectos e concebendo a história concreta das formas apriorísticas como um processo de autocriação do espírito ou da espécie”. Mas entende que, “na medida em que estas empresas híbridas da utopia buscavam um auto-conhecimento completo, elas acabam sempre por se transformar em positivismo” em que o discursivo/descritivo, dá lugar ao normativo.

A propósito da posição (possibilidade) de tomada de consciência autoreflexiva, lembra que: “Desde Fichte que o eu faz, como sujeito que reflecte, a dupla experiência de, por um lado, se encontrar sempre no mundo já como algo de opaco, algo que se tornou contingente, mas que, por outro lado, se presta por esta mesma reflexão a tornar transparente aquele em-si e a elevá-lo a consciente para si. De Hegel a Husserl, passando por Freud, tem-se tentado continuar este processo do tornar-se consciente de acontecimentos prévios e de encontrar um ponto de vista metodológico a partir do qual aquilo que *prima facie* é negado à consciência como algo de obstinado extraterritorial: quer seja o corpo, as necessidades naturais, o trabalho ou a língua ainda poderia ser recuperado na reflexão, poderia ser tornado familiar ou transformado em algo transparente (cf Berger sobre desocultação). Freud formula o imperativo segundo o qual do *id* deve devir o eu, Husserl coloca à fenomenologia pura a meta de explicar e pôr sob controlo consciente tudo o que fosse meramente implícito, pré-predicativo, já sedimentado, não actual, numa palavra, o fundamento impensado e oculto da subjectividade produtiva também estas tentativas híbridas de uma emancipação em relação ao pano de fundo inconsciente sucumbiram à utopia de uma auto-transparência total e caem por isso num desespero nihilista e num cepticismo radical.” (Habermas, DFM, p. 247)

Quanto ao o desejo de se subtrair à terceira duplicação do sujeito como autor originariamente criador e, ao mesmo tempo, alheado desta origem, Habermas lembra que ela percorre toda a filosofia do sujeito [cf crítica da filosofia da praxis] e nomeadamente “a filosofia da história de Schelling a Luckács, passando por Marx, com a figura intelectual de um regresso enriquecedor vindo do alheamento, a figura da odisseia do espírito”, mas também se encontra no “pensamento dionisíaco de Hölderlin a Heidegger, passando por Nietzsche, com a ideia de um deus que se retrai, «que franqueia a origem à medida do seu retorno» (Habermas, DFM, 1990, p. 248 citando F). Mas concorda com F em que, “como estas representações híbridas da história vivem do falso impulso escatológico não podem, na prática, tomar senão a forma de terror, da automanipulação e da escravização” (Hab 248). “O homem reconhece-se como produto afastado de uma história que remonta ao arcaico, que ele não domina, embora esta, por sua vez, remeta para a autoria do homem enquanto produtor. As origens recuam tanto mais em relação ao pensamento moderno quanto mais energicamente ele as persegue: “ele propõe-se, paradoxalmente, seguir na direcção em que este recuo se cumpre e se aprofunda interminavelmente” (Cf. Foucault em subcapítulo de *As Palavras e as Coisas* sobre a origem.)

Gramática e a História Natural, e como, no século XIX, a Gramática Geral deu lugar à história das línguas nacionais, os quadros da História Natural foram dinamizados por uma concepção da evolução das espécies e pelo conceito de função, dando lugar à Biologia, e a Análise das Riquezas deu lugar a uma teoria em que os valores-de-uso e os valores-de-troca se baseiam no gasto da força de trabalho como equivalente geral.

Nas palavras que HABERMAS (DFM, 1990, p. 248) usa para analisar a crítica de Foucault às “ciências do homem” (e para, por sua vez, o criticar), as ciências humanas “aproveitar-se-iam” desta perspectiva, caindo na esteira da vontade de saber, “no caminho de fuga de um inaudito incremento do saber produtivo”. Habermas critica Foucault por este analisar estas ciências unicamente na perspectiva da sua dependência dessa “vontade de saber” que as enredaria numa “prática de escravização” (HABERMAS, 1990, p. 248). Focando a comparação que Foucault faz em *As Palavras e as Coisas* com outras ciências, Habermas chama a atenção para o facto de as ciências do homem serem consideradas por aquele autor, como tendo “menos defesas que as ciências históricas” ou do que a Etnologia e a Psicanálise. E critica Foucault, sobretudo, por atribuir às ciências naturais uma “posição especial” por só estas “escaparem à malha de práticas das quais provêm (em primeira linha, à prática do interrogatório judicial) e conseguirem alcançar uma certa autonomia.” (*idem*, p. 248)⁷⁰.

Foucault analisa, em *As Palavras e as Coisas*, em que medida as ciências do homem, enquanto estudo empírico das condições exteriores e interiores ao homem que o caracterizam como sujeito de conhecimento, resultam dessa vontade de saber. E conclui que a história dessas “ciências” revela até que ponto essa vontade de saber está ligada a práticas de poder e à vontade de poder. Habermas refere-se a uma conclusão de Foucault que está no foco das críticas que lhe dirige:

Elas [as ciências do homem] erigem, com as suas exigências pretensiosas e nunca atingidas, a fachada de um conhecimento universalmente válido atrás do qual se esconde a facticidade de uma mera vontade de autodomínio pelo saber -- de uma vontade de incrementação produtiva do saber sem qualquer base em cuja esteira é forjada a subjectividade e a consciência pela primeira vez. (HABERMAS, 1990, p. 246, parafraseando Foucault.⁷¹)

Ao fazer essa crítica, Habermas não terá tido devidamente em conta o posicionamento que Foucault assume em *Arqueologia do Saber*. E já em *As Palavras e as Coisas*, o lugar que este atribui às ciências do homem e a análise que faz da relação destas com as ciências experimentais não permitem uma apresentação tão redutora

⁷⁰ Em HABERMAS, 1990, p. 249, pode ler-se: “as ciências humanas, principalmente a Psicologia e a Sociologia, dedicam-se, com modelos *emprestados* e ideais de objectividade que lhes são *estranhos* a um ser humano que começa por ser considerado pela forma moderna de saber como objecto de investigações científicas...”

“Crê-se facilmente que o homem se libertou de si próprio desde que descobriu que não se encontra, nem no centro da criação, nem no meio do espaço, nem talvez no cume ou no fim da vida. Mas se o homem já não está como soberano no mundo, se já não reina no centro do ser, as ciências humanas são intermediárias perigosas.» (Foucault *cit. in* HABERMAS, 1990, p. 249) Apenas intermediárias, pois que não fomentam directamente, como as ciências da reflexão e a filosofia, aquela dinâmica autodestruidora do sujeito que se põe a si mesmo, antes são inconscientemente instrumentalizados para esta dinâmica. As ciências humanas são e continuam a ser pseudo-ciências porque não podem aperceber-se da coacção a uma duplicação aporética do sujeito auto-referencial e porque não lhes é permitido admitir a vontade estruturalmente produzida de auto-conhecimento e auto-verificação -- e, por isso, não podem também libertar-se do poder que as governa. [mas que já não é o do positivismo — cf. epistema performativo-liberal tal como pode ser descrito a partir das considerações de Foucault em VS].” (HABERMAS, 1990, p. 249, citando Foucault).

⁷¹ Cf. OD. 29-34 e importância da Inglaterra não enquanto centro de racionalização mas sim de vontade de autodomínio.

como a que é feita em *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Por isso se propõe aqui, no prosseguimento da apresentação que tem vindo a ser desenvolvida de algumas análises feitas por Foucault, uma leitura do lugar que este atribui naquele livro às ciências do homem.

Michel Foucault faz notar, em *As Palavras e as Coisas*⁷², que a partir de finais do século XVIII o campo epistemológico se fragmentou⁷³, dando lugar a irradiações e cruzamentos diversos em vários planos (*idem*, p. 384) e formando o que designa por “triedro epistemológico”. É em relação a esse triedro que Foucault define a posição das “ciências do homem”. Estas não se localizariam em nenhum dos grandes planos nem nos seus cruzamentos, mas sim no volume por eles definido, pois estão “em relação com todas as formas de saber”: propõem-se a análise desse “modo de ser do homem que a filosofia procura pensar ao nível da finitude radical”, mas pretendem fazê-lo percorrendo as manifestações empíricas no trabalho, na vida e na linguagem (*idem*, p. 387/8), “tomando de empréstimo” (*idem*, p. 384) da economia, da biologia e das ciências da linguagem, modelos e conceitos, e alcançando um nível de formalização que lhes permita reivindicar a crítica e a validação dos outros saberes (*idem*, p. 382/3). Localização que, segundo Foucault, é precária e faz aparecer as ciências do homem “ao mesmo tempo como perigosas e em perigo” (*idem*, p. 384).

Perigosas, se não se reflecte correctamente nas relações do pensamento e da formalização (que não passa só pela matematização – cf. PC, 1998, pp. 386-7) e se se aceita o psicologismo e o sociologismo que “resultam da pretensão das ciências humanas de fundar as ciências empíricas e de terem como objecto próprio o que fora o domínio da filosofia” (*idem*, p. 382-3). “A «antropologização» é hoje em dia o grande perigo interior do saber”, pois se se descobriu que o homem já não se encontra no centro da criação, nem no meio do espaço, nem no cimo e no fim derradeiro da vida (no culminar e destino de um processo de aperfeiçoamento/desenvolvimento teleonómico da vida), “então as ciências do homem são perigosos intermediários no espaço do saber” (*idem*, p. 385).

Mas, segundo FOUCAULT (*idem*, p. 384), “é esta postura que as condena a uma instabilidade essencial”, pois “o que explica a sua dificuldade, a sua precariedade, a sua incerteza como ciência [cf. crítica de Habermas a Foucault], a sua perigosa familiaridade com a filosofia, o seu apoio mal definido noutros domínios do saber, o seu carácter sempre secundário e derivado, mas também a sua pretensão ao universal, não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência do homem de que as ciências humanas falam, mas antes a complexidade da configuração epistemológica em que elas se encontram colocadas...” (*idem*, p. 385). E é analisando as relações entre Economia, Biologia e ciências da linguagem e as relações entre estas ciências e um mais vasto campo de ciências e “disciplinas”, incluindo as “ciências humanas”, que Foucault caracteriza (em PC e depois em AS e em VP) a configuração epistemológica que substituiu o epistema da idade clássica, que definira a partir das relações entre Gramática, História Natural e Análise das Riquezas.

Foucault vê como mais problemática e essencial para a definição das ciências do homem as suas relações com as ciências empíricas que tomam por objecto a linguagem, a vida e o trabalho (cf. PC 387, 287 e 321), pois é só através destes três tipos de manifestações que na modernidade se pode ter acesso ao homem (*idem*, p. 353). Faz

⁷² Cf. PC, 1998, pp. 125, 289, 383, 387, 417.

⁷³ Fragmenta-se o campo unitário da *mathesis*, que até aí reunia ciências empíricas (sobretudo as que têm por objecto o trabalho a vida e a linguagem – cf AS p. em cap Ciência e Saber, sobre a historicidade específica de cada uma e dos seus objectos; ou em PC, 1998, p. 321, sobre o aparecimento do trabalho, da vida e da linguagem como esferas de determinação), matemática, filosofia e conhecimento quotidiano (PC, 1998, p.383),

notar que, se a biologia e a fisiologia humanas, ou a anatomia dos centros corticais da linguagem (⁷⁴) não são considerados ciências do homem é porque:

... o objecto destas [das CH] nunca se apresenta como um funcionamento biológico (nem mesmo sob a sua forma particular e, por assim dizer, a do seu prolongamento no homem [com a especificidade da sua fisiologia, a sua autonomia quase única, o grau de articulação de sons num uso comunicacional e de regulação do comportamento]); ele é antes o reverso, a marca interior; [o objecto das ciências do homem] começa lá onde se detém não a acção ou os efeitos, mas o ser próprio desse funcionamento – lá onde se libertam as representações, verdadeiras ou falsas, claras ou obscuras, perfeitamente conscientes ou embrenhadas na profundidade de alguma sonolência, observáveis directa ou indirectamente, oferecida no que o homem enuncia, ou localizáveis apenas do exterior” (*idem*, p. 388) ⁷⁵.

E em relação à linguagem na sua existência para além dos homens, na gramática e na semântica lexical, não são objecto das ciências do homem as mutações fonéticas ou as derivações semânticas, ou as leis da gramática generativa (o funcionamento generativo da gramática), mas “poder-se-á falar de ciências humanas desde que se procure definir a maneira como os indivíduos ou os grupos concebem as palavras, utilizam a sua forma e o seu sentido, compõem discursos gerais, mostram ou ocultam o que pensam, sem que talvez tenham consciência disso, dizem mais ou menos do que pretendem dizer, e deixam em todo o caso desse pensamento uma massa de traços verbais que é necessário decifrar e restituir tanto quanto possível à sua vivacidade representativa” (*idem*, p. 389/390) ⁷⁶.

O objecto das ciências do homem é “esse ser que no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem” (*idem*, p. 390). O que as ciências do homem analisam é “o que se estende entre o que o homem é na sua positividade (vivendo, trabalhando e falando) e o que permite a esse mesmo ser saber (ou procurar saber) o que é a vida, em que consiste a essência do trabalho e as suas leis e de que maneira ele pode falar” (*idem*, p. 390) ⁷⁷. As ciências do homem ocupam a distância que separa a biologia a economia e a filologia entre si (cf p. 287 e 321 sobre essa separação), em resultado da fragmentação do campo das ciências que têm como objecto o homem como ser empírico, e a distância que separa essas ciências do que lhes dá possibilidades no próprio ser do homem (*idem*, p. 390); e, de certo modo, unificam esse espaço.

⁷⁴ Cf. o papel que Damásio faz desempenhar à neurologia, muito mais próximo do papel que as CH reivindicam.

⁷⁵ Definindo essa diferença mais especificamente em relação à fisiologia da linguagem, Foucault diz que: “a procura de ligações intracorticais entre os diferentes centros de integração da linguagem (auditivos, visuais, motores) não é da alçada das ciências humanas; mas estas encontrarão o seu espaço de jogo desde que se interrogue esse espaço de palavras, essa presença ou esse esquecimento do sentido delas, essa distância entre o que se pretende dizer e a articulação em que esse objectivo se investe, e de que o sujeito talvez não tenha consciência, mas que não teriam nenhum modo de ser determinável se esse mesmo sujeito não formasse representações” (*idem*, p. 388/9).

⁷⁶ Quanto à economia, embora esta, para definir leis, recorra a comportamentos humanos e às representações em que se fundam (a procura do máximo lucro, p. ex.), estas só são consideradas como requisito de um funcionamento, enquanto as c h “se dirigem à maneira como os indivíduos ou os grupos se vêm uns aos outros na produção e na troca, ...).

⁷⁷ Tenha-se presente que, para Michel Foucault, o estatuto das ciências do homem resulta da duplicação do homem da modernidade em ser empírico (nem sequer privilegiado entre os seres da natureza) e em “fundamento de todas as positivities” (PC, 1998, pp.381-2)

Elas [as CH] reconduzem sub-repticiamente às ciências da vida, do trabalho e da linguagem, ao campo dessa analítica da finitude que mostra como pode o homem haver-se no seu ser com as coisas que ele conhece e conhecer as que determinam, na positividade, o seu modo de ser” (*idem*)

O que no homem como ser vivo, como ser que produz e troca e como ser que fala, constitui o objecto das “ciências humanas” é o modo como constitui representações a partir das quais possui a “estranha capacidade de ter da vida [e do que o rodeia, da sua actividade, das suas relações em sociedade e da sua posição nela] uma representação justa” (*idem*, p. 389 – ver p. 375 e 400⁷⁸). As próprias representações dos mecanismos e funcionamentos descritos pelas ciências empíricas fazem parte do objecto das ciências do homem (as representações que vão sendo construídas dos mecanismos e funcionamentos identificados pelas ciências empíricas e o saber sobre o homem para que essas ciências contribuem (*idem*, p. 390). As ciências do homem estão em relação a essas ciências (em que o ser humano é dado como objecto), numa “posição de reduplicação” de duplicação da representação, e essa duplicação reduplica-se interminavelmente dentro das próprias ciências humanas (*idem*).

Mas “as ciências humanas não tratam a vida, o trabalho e a linguagem do homem onde estes se oferecem na maior transparência, mas sim nessa camada das condutas, dos comportamentos, das atitudes, dos gestos já feitos, das frases já pronunciadas ou escritas, no interior da qual eles foram dados antecipadamente de uma primeira vez aos que agem, se comportam, trocam, trabalham e falam” (*idem*, p. 391), ou seja, tratam do saber sobre o homem que os homens usam no seu quotidiano, e outras elaborações mais ou menos especulativas sobre a vida a produção, a troca e a linguagem⁷⁹, a partir de uma metaposição epistemológica em que reivindicam o poder de criticar e validar esse conhecimento⁸⁰. E esse jogo de poder aplicam-no a si mesmas, o que faz com que, como diz FOUCAULT (1998, p. 391): “a partir de qualquer ciência se pode sempre constituir outra ciência humana, a psicologia da psicologia, a sociologia da sociologia” (*idem*, p. 391⁸¹) – mas também a sociologia da psicologia, ou a sociologia da história, ou a sociologia das ciências humanas.

Foucault contesta que se trate de uma posição «meta-epistemológica», porque “não se fala de meta-linguagem senão quando se trata de definir as regras de interpretação de uma primeira linguagem”. Ora, segundo ele, “quando as ciências humanas redobram as ciências da linguagem, do trabalho e da vida, quando na sua extremidade mais fina se redobram a si próprias, não visam estabelecer um discurso formalizado: encerram, pelo contrário, o homem que tomam por objecto, no campo da

⁷⁸ Com o fim do epistema da modernidade em que a teoria da representação tinha um lugar central, havia que mostrar “como é possível que as coisas em geral sejam dadas á representação, em que condições, sobre que solo, em que limites podem elas surgir numa positividade mais profunda do que os modos diversos de percepção” (Foucault, PC, 375 – ver a questão de que “para o conhecimento, o ser das coisas é ilusão” – p. 320 – de onde resulta que “o pensamento filosófico da universalidade não está ao nível do campo do saber real; constitui-se seja como uma reflexão pura susceptível de *fundar*, seja como uma retomada capaz de *desvelar*” – p. 291, cf. pp. 400 e 408)

⁷⁹ Cf. Capítulo Ciência e Saber, em *Arqueologia do Saber*. Lembrar posição das “figuras epistémicas” no campo do saber em que assentam e sobre o qual reivindicam poder aplicar critérios de validação. As CH desenham uma, e apenas uma, das formas possíveis de saber do homem sobre o próprio homem (PC, 1998, p.388).

⁸⁰ Ver PC, 1998, pp. 219, 348, 359 sobre metaposição.

⁸¹ Cf PC, 1998, pp. 394, 371, 382; e AS, 1969, p. 225.

finitude, da relatividade e da perspectiva – no campo da erosão indefinida do tempo”
(*idem*, p. 391) ⁸².

⁸² Cf. AS, Capítulo “Ciência e Saber”, sobre os níveis de formalização e os níveis epistemológicos ou das figuras epistemológicas. Em AS, Foucault considera diversas figuras epistemológicas (e as ciências humanas como uma figura epistemológica) numa graduação de níveis de formalização do saber ... (Cf. Giddens, sobre reflexividade e relativismo)

Segundo Foucault, a razão da proliferação de métodos, de conceitos e de paradigmas que se opõem nas ciências do homem (por exemplo, a análise estrutural à análise genética, ou a explicação à compreensão⁸³) não se deve à complexidade do objecto, o qual importaria uma multiplicidade de modos de acesso (PC, 1998, p. 392). Ele atribui essa multiplicidade à referência do conjunto das ciências do homem aos modelos das ciências empíricas que têm como objecto o trabalho, a vida e a linguagem, os quais se constituíram separadamente quando se fragmentou o campo epistemológico da idade clássica. Foucault faz notar que a referência a esses modelos não é um recurso a uma inteligibilidade exterior, nem é um resíduo de uma fase de formação em que as ciências do homem ainda não eram capazes de estabelecer por si só os seus conceitos e métodos, mas resulta do espaço que as ciências do homem ocupam no epistema da modernidade, em relação estreita com a Economia, a Biologia e as ciências da linguagem. Ao identificar a presença desses modelos nas ciências humanas, ele não tem em vista técnicas de formalização (nomeadamente a utilização da matemática – cf PC, pp 386-7) ou conceitos que, sendo originários de outros domínios, são utilizados como metáforas (como as metáforas organicistas tão abundantes na sociologia do século XIX e início do século XX), mas sim modelos que permitem seleccionar conjuntos de fenómenos que são «objectos» para um saber possível, ou seja «objectos» em cujo processo de selecção e ligação (de modo a surgirem à experiência como já dados) é possível identificar as regras de formação a que fará explicitamente referência em *Arqueologia do Saber*.

Em *As Palavras e as Coisas*, são referidos três tipos de «objectos», que desempenham o papel de «categorias». Uma dessas categorias é a “*função*”, que se constitui no estudos da vida, onde a prevalência da “*estrutura visível*” e dos “*caracteres*” definidos pela forma (cf. PC, 1988, pp.182-194) é substituída no século XIX, pela prevalência da ideia de funcionamento (*idem*, pp. 270-275), na sua relação com a estrutura profunda, e pela de adaptação ao meio, tendo o organismo a capacidade de reagir e sendo possível encontrar “*normas médias de ajustamento*”⁸⁴. Outra categoria é a de “*regra*”, que Foucault considera como constituindo-se inicialmente no estudo dos homens como seres que trabalham porque têm necessidades, desejos, interesses e, portanto, entram em “*conflito*” – seria para controlar os conflitos que instaurariam “*regras*” (que, como Foucault não esquece, “são ao mesmo tempo limitação e reacender do conflito” – *idem*, p. 293). Uma terceira categoria considerada por Foucault é a de “*significação*”, que assenta no reconhecimento de que a todas as condutas/actos dos homens, mesmo os seus mais pequenos gestos, é atribuído um sentido, e tudo aquilo que o homem coloca em torno de si constitui um “*sistema de signos*” (*idem*, p. 394).

Função e norma, conflito e regra, significação e sistema, são, segundo Foucault, três pares que “cobrem por completo todo o domínio do conhecimento humano” (*idem*). Cada um destes pares teria sido transferido preponderantemente para cada uma das três “*regiões epistemológicas*” das ciências humanas que Foucault considera, relacionando: a “*região psicológica*” com os funcionamentos e adaptações próprias da vida (ideia de força da vida⁸⁵) e com a possibilidade que os homens têm de as representar; a “*região sociológica*” com as representações que o homem tem das suas necessidades e dos modos de viver em sociedade; e uma terceira região “onde reinam as leis e as formas de

⁸³ Ver PC, 1988, p. 395 No Subcapítulo 3.2 pode ver-se op essencial da crítica de Foucault à autocompreensão e à fenomenologia.

⁸⁴ O conceito de “norma” mostra como “a função se atribui as suas próprias condições de possibilidade e os limites do seu exercício” (PC, 1998, p.398)

⁸⁵ Ver PC, 1988, p. 289.

uma linguagem [... que, porém] permitem ao homem introduzir nelas o jogo das suas representações” (*idem*, p. 392), que é a região onde se desenvolvem os estudos das literaturas, dos mitos, de todas as manifestações orais e documentos escritos, e que toma a forma do que Foucault designa em *Arqueologia do Saber* por “figuras epistemológicas”, como a história, a história das ideias, talvez a crítica literária⁸⁶. Mas ele faz notar que todos os conceitos derivados de qualquer destes três pares podem ser “retomados no volume comum das ciências humanas” (*idem*, p. 394). Assim, a sociologia é, fundamentalmente, “um estudo do homem em termos de regras e de conflitos, mas esses conflitos podem ser interpretados, e é-se constantemente levados a

⁸⁶ Foucault considera que a História, a Etnologia e a Psicanálise não ocupam uma posição, não têm lugar entre as ciências humanas ou na sua vizinhança, mas têm uma função crítica em relação a elas.

Ele faz notar que a psicologia, a sociologia ou a análise da literatura e dos mitos tornam-se apoios indispensáveis para a história como disciplina do saber, a partir do momento em que, no início do Sec XIX, o homem reconheceu “que o capital tem modos de acumulação e os preços leis de oscilação e de mudança que não podem ajustar-se às leis da natureza nem reduzir-se à marcha geral da humanidade”, ou que “a linguagem não se modifica grandemente com as migrações, o comércio e as guerras [conforme as invenções humanas], mas sob condições que pertencem especificamente à formas fonéticas e gramaticais de que é constituída” (PC, 1998, pp. 403-404); quando se deu conta que a historicidade que actividades tão particularmente humanas como a produção, a troca e a linguagem possuíam em si mesmas uma historicidade, e que a história não podia regular o tempo dos humanos pelo devir do mundo e descrever este como “uma extensão até às menores parcelas da natureza [...] de uma finalidade humana”, como se “numa mesma corrente, numa mesma queda ou numa mesma ascensão, num mesmo ciclo, todos os homens e com eles todas as coisas” (403) fossem arrastados; quando se descobre “inteiramente misturado a histórias que não lhe eram nem subordinadas nem homogêneas “ (*idem*, p. 404) e exposto ao acontecimento, e que tem que interrogar-se sobre o ser e a historicidade do homem fazendo interpretações da história a partir do homem encarado como espécie que para sobreviver tem, como todas as outras espécies, que se adaptar ao ambiente (colocando aí a sua evolução cultural), ou a partir do desenvolvimento dos modos de produção e do modo como estabiliza instituições em função da consciência que tem de “leis do mercado”.. Mas, ao mesmo tempo, nenhum dos conteúdos destas disciplinas pode ficar estável nem escapar ao movimento da história e às representações que a História (como disciplina) elabora (p. 406 – cf. Capítulo Mudanças e Transformações, em AS).

Foucault chama a atenção para que “quanto mais a História [...] envida esforços para alcançar, para lá da relatividade histórica da sua origem e das suas opções, a esfera da universalidade [tentando ultrapassar o seu próprio enraizamento histórico] ... tanto mais evidente surge através dela a história de que ela própria faz parte” e de modo inverso “quanto mais aceita a sua relatividade, [...] tanto mais tende à exiguidade da narrativa” e mais transitório é o conteúdo positivo de todas as ciências humanas (Cf PC, 1988, p. 407).

A História passa a ser para as ciências humanas “um meio de acolhimento privilegiado e perigoso” (*idem*). Ela “determina” a inserção geográfica e temporal onde se pode “reconhecer validade a esse saber” (*idem*), arruinando as pretensões de universalidade que têm as ciências humanas: “o conhecimento positivo do homem é limitado pela positividade histórica do homem que conhece” (*idem*, p. 408).

As ciências humanas, e nesse aspecto a própria história, põem em relação o episódio cultural a que se aplicam como seu objecto com aquele em que se enraíza a sua existência, o seu modos de ser, os seus métodos e conceitos, pois todo o conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que têm uma história. Segundo este autor, são o relativismo (tornado um absoluto) e o perspectivismo que daí resultam que permite comunicar com outros tipos de sociedade (comunicação entre totalidades limitadas) e justifica as metodologias compreensivas e a hermenêutica [“ como recuperação, através do sentido manifesto de um discurso, de um sentido a um tempo secundário e primordial, isto é, mais oculto mas mais fundamental” (*idem*, p. 408); segundo ele, a Etnologia estabelece essa relação entre sociedades e culturas noutra base, como se verá também nesta nota). (Tomando posição contra o historicismo e a hermenêutica que dele tira justificação (cf Dilthey)) Ele faz notar que, no pensamento moderno, há um confronto entre a analítica da finitude e o historicismo, e que a análise da finitude reivindica contra o historicismo a parte que este despreza, interrogando as positivities no seu modo de ser concreto (na dimensão inconsciente) e os limites radicais do ser humano. (Ver PC, 1988, p. 410, sobre como a psicanálise faz isso)

Foucault assinala aqui um movimento análogo em todo o domínio das ciências do homem, mas em que ao problema da relatividade temporal se substitui o problema colocado pelo acesso ao inconsciente: “desvelando o inconsciente como seu objecto fundamental, as ciências humanas mostravam que havia sempre que pensar ainda no que já estava pensado ao nível manifesto; descobrindo a lei do tempo como limite externo das ciências humanas, a História mostra que tudo o que é pensado o será de novo por um pensamento que ainda não veio à luz” (*idem*, p. 408).

interpretá-los secundariamente, seja a partir de funções (...) [⁸⁷], seja a partir de sistemas de significação, como se fossem textos lidos ou falados [de que dá como exemplo o estudo que Dumezil fez das mitologias indo-europeias]” (*idem*, p. 394/395). Do cruzamento e articulação desses conceitos fundamentais resulta uma grande variedade de subáreas com objectos e métodos próprios e em posições intermédias (disciplinas intermediárias – *idem*, p. 394) entre a sociologia, a psicologia, a psicanálise e a etnologia⁸⁸.

⁸⁷ Cf. GIDDENS, 2000, e BOUDON, 1981 e 1984, sobre o abuso do conceito de função ligado ao de necessidade.

⁸⁸ A Etnologia e a Psicanálise são valorizadas por Foucault porque, contrariamente à História, “formam um perpétuo princípio de inquietude, de rectificação, de crítica e de contestação” do que pode ter parecido definitivamente adquirido por outras disciplinas ou ciências” (PC, 1988, p. 409; ver tb. p. 413). Diversamente da História, a Etnologia é, segundo Foucault, a disciplina que, conjuntamente com a psicanálise, “vai em direcção ao inconsciente através do consciente”.

A psicanálise, porque a partir de uma prática de escuta (e transferência) em que, no entanto, se assume o estrangulamento da relação entre dois indivíduos, aceita colocar-se perante um objecto como a loucura, a que quase não tem acesso e onde se manifesta a finitude do homem nas formas da Morte, do Desejo e da Lei, vendo no Desejo uma forma do inconsciente que não pode ser pensado a não ser pela relação com o objecto e a sua perda., não esquivando a Morte como norma da vida, e vendo a Lei como “aquilo cujo retorno é prometido no próprio acto da análise” (PC, 1998, p. 410-411; cf PC p. 397 e *Vontade de Saber*, 1994, pp. 115-6, 122, 132, 152 e 161)

A etnologia está colocada, segundo Foucault, na dimensão da historicidade, porque “só é possível a partir de uma certa situação, de um acontecimento particular [que pertence à história da nossa cultura e à sua relação fundamental com toda a história, permitindo-lhe ligar-se às outras culturas segundo o modo de uma teoria pura – Ver no Subcapítulo 3.6, Clifford e Rabinow sobre a relação entre a metaposição teórica e a relação política de colonização, e GEERTZ e Pina CABRAL sobre a teoria], onde se estão empenhadas simultaneamente a nossa historicidade e a de todos os homens que podem constituir o objecto de uma etnografia.

Segundo Foucault, é porque não procura apagar essa relação/situação de soberania histórica do pensamento europeu, que lhe permite pôr-se em confronto com qualquer cultura e consigo própria, ligando-se às outras culturas segundo o modo da pura teoria, a etnologia não fica presa nos jogos circulares do relativismo historicista. (Para F. é evidente que podemos perfeitamente fazer a etnografia da própria sociedade – cf se pode ver no caso do estudo etnográfico sobre os Hande feito por Rosa Melo, o que é discutível é que «eles» possam fazer a etnografia das suas culturas em passar pela teoria constituída por nós – o problema é aí o da relação como nosso tipo de teoria) Pondo-se como problema geral as relações entre a natureza e a cultura (a sua eventual continuidade ou descontinuidade), a etnologia procura determinar a espécie de devir histórico de que cada cultura é susceptível: se este ocorre num “modo necessariamente cumulativo ou circular, progressivo ou submetido a oscilações regulares, capaz de ajustamentos espontâneos ou submetido a crises” (PC, 1988, p. 413). E abrange nesse estudo comparativo a nossa própria sociedade (Cf. DUMONT, 1992)

Mas sobretudo porque, em vez de referir os conteúdos empíricos à positividade do sujeito que os percebe, a etnologia contorna as representações que os homens numa dada civilização constroem sobre si mesmos, colocando as formas particulares de cada cultura, “as diferenças que a opõem às outras, os limites pelos quais se define e fecha sobre a sua própria coerência, na dimensão em que se estabelecem as suas relações com cada uma das três grandes positivities (a vida, a necessidade ou o trabalho, e a linguagem)” (*idem*, p.413), tentando fazer surgir por detrás dessas representações as normas, as regras e os sistemas (que constituem o fundo sobre o qual toda a significação lhes é dada” – *idem*, p. 414), dirigindo-se para o inconsciente através do que “fora do homem, permite que se saiba, com um saber positivo, o que se dá ou furta à sua consciência (*idem*, p.414).

Pode dizer-se, como Foucault, que a etnologia procura “mostrar como em cada cultura se faz a normalização das funções biológicas”, mostrar as regras em que assenta a ligação entre os homens e que “tornam possíveis ou obrigatórias todas as formas de troca, de produção ou de consumo [...] “os sistemas que se organizam em torno ou segundo o modelo das estruturas linguísticas” (413), e, continuando a corrigir F. com base no estudo que se apresenta nos primeiros capítulos desta tese, pode acrescentar-se que tudo isto é feito sob a forma de sistemas que se organizam em torno ou segundo o modelo das estruturas linguísticas, mas não de uma forma separada como o fazem as ciências na modernidade (cf Mauss sobre o facto social total, que é algo que parece escapar a F.) – e sim num campo de práticas não organizado em esferas relativamente independentes mas hierarquizadas como mostra Bourdieu (e Bernstein com o conceito de classificação e enquadramento) . Para F. (PC, p. 417) o inconsciente tem uma estrutura formal ...

Segundo F. à psicanálise e à etnologia está aberta (desde Totem e Tabu) “a possibilidade de um discurso que poderia ir de uma à outra sem descontinuidade”, fazendo num campo comum “a dupla articulação da história dos indivíduos com o inconsciente das culturas, e da historicidade destas, com o inconsciente dos indivíduos”. Em FILIPE (1999) pode ver-se como Sartre, a partir de pressupostos fenomenológicos, explora esse campo e como as abordagens biográficas de Gaston Pineau ou de Franco Ferrarotti, seguem pelo mesmo caminho. Para além do debate, do confronto de F com a fenomenologia, há uma larga convergência de abordagens no estudo de situações concretas.

Para F., uma etnologia que “procurasse deliberadamente o seu objecto no campo dos processos inconscientes que caracterizam o sistema de uma dada cultura [como faz Levi-Strauss], poria em jogo a relação da historicidade, constitutiva de toda a etnologia em geral, no interior da dimensão em que sempre se desenrolou a psicanálise [...] e definiria como sistema dos inconscientes culturais o

Contudo, nem todas as combinações são possíveis e há relações preferenciais entre conceitos e entre métodos que a análise arqueológica permite identificar (em alguns dos níveis de determinação das formações discursivas). A análise do ponto de vista da continuidade, por exemplo, apoia-se na permanência das funções como resultado das mesmas necessidades e da adequação às mesmas circunstâncias (e, portanto, como estrutura da regularidade), bem como se apoia no encadeamento dos conflitos e na trama das significações; enquanto que do ponto de vista da descontinuidade é admitida e valorizada “a irreduzibilidade mútua dos equilíbrios ou das soluções encontradas por cada sociedade ou cada indivíduo” (*idem*, p. 395) e a ausência de formas intermediárias; assim como, deste ponto de vista, se “procura fazer surgir a coerência dos conjuntos de regras e o carácter de decisão que elas tomam em relação ao que é mister regular, a emergência da norma por sobre as oscilações funcionais” (*idem*, 395).

Por outro lado, a “análise pelo inferior”, o inferior que espera ser desvelado⁸⁹, o impensado a recuperar ou a origem que se perde num tempo que o homem está na iminência de reconstituir⁹⁰, opõe o conflito (“como dado primeiro, arcaico, inscrito nas necessidades fundamentais do homem” – PC, 1998, p. 395⁹¹) à função e à significação, e opõe-se à “análise que se mantém ao nível do objecto” (Foucault, 1998, p. 395). Mas a “análise pelo inferior”, também pode passar pela “interpretação de um sentido, a partir do conflito com as suas consequências”, o que se oporia à explicação pelas formas que toma ou pelas deformações que sofre uma dada função com os seus órgãos. Foucault está mais próximo dos pólos da funcionalidade, da explicação e da estrutura, e põe reservas à interpretação do sentido a partir do conflito, porque adopta completamente (devido ao modelo estruturalista?) a “análise que se mantém ao nível do objecto”, e porque rejeita totalmente uma “análise pelo inferior” que o colocaria completamente no quadro do epistema da modernidade⁹².

Ainda em *As Palavras e as Coisas* é assinalada uma mudança geral naqueles três modelos que balizam o campo conceptual das ciências do homem: a “norma” acaba por predominar sobre a “função”. Mudança que acompanhou a passagem de um “reino do modelo biológico” (PC, 1988, p. 396), primeiro, a um “reino do modelo económico”,

conjunto das estruturas formais que tornam significantes os discursos míticos, dão coerência e necessidade às regras que regem as necessidades, fundam de um modo diverso do que na natureza, e sobre outras bases que não as puras funções biológicas, as normas da vida” (*idem*, p. 415). Para ele, o inconsciente tem uma estrutura formal, ou mais precisamente, “é uma estrutura formal” (entendida como relação invariante entre elementos)... E por isso (desenha o projecto de um campo de “contraciência” sistematicamente crítico e contestatário do campo constituído das ciências humanas, com base na adopção pela psicologia e etnologia do modelo formal da linguística, e que não passaria pelo conceito de homem, pelo homem como objecto – a linguística desempenharia assim uma função semelhante à que a teoria da representação desempenhava no epistema da idade clássica, e a biologia e a economia desempenharam na formação do epistema da moderna; porque se esforça por tornar possível a estruturação dos próprios conteúdos, ela não é uma rectificação teórica dos conhecimentos adquiridos por outros lados mas sim o “princípio de uma decifração primeira” – cf atrás metaposição e metalinguagem – “sob o olhar preparado por ela as coisas não têm acesso à existência senão na medida em que podem formar os elementos de um sistema signficante” – PC, 1998, p.p. 417). Psicologia e etnologia poderiam adoptar o modelo formal de uma “teoria pura da linguagem”. E como para F, é através da linguagem e nela que o pensamento pode pensar, ter-se-ia uma ciência inteiramente fundada na ordem das positivities exteriores do homem” “uma positividade que vale como um fundamento”. Mas não foi por aí que Foucault seguiu, flectindo para uma abordagem em que procurou as relações do discurso com vastos campos de práticas, primeiro em AS de uma forma teórica, depois em VP e em HS (Cf a Conclusão de AS com este projecto).

⁸⁹ Cf. PC, 1988, pp. 291, 352, 400, e p. 408, sobre hermenêutica. Foucault refere-se à hermenêutica como um conhecimento de um nível mais oculto mas mais fundamental -- que a arqueologia do saber devia rejeitar (cf. a preferência de Foucault pela análise que se fica exclusivamente pelo nível do discurso sem pressupor nenhuma origem nem nenhum nível fundamental)

⁹⁰ Cf. PC, 1988, pp. 362, 372 e 377.

⁹¹ Cf. Foucault em AS sobre contradições fundamentais e GIDDENS, CS, 1990, p. 300.

⁹² Cf Analítica da Finitude em, PC, e a Conclusão de AS – ver tb Foucault em AS sobre as contradições ou conflitos fundadores – Em VS mostra bem como entende a importância dos conflitos, mas insiste na forma dispersa que estes têm em campos com assimetrias mas sem centro

com a preponderância dos conceitos de conflito e de regra integradora, e por fim a um “reino dos modelos filológico e linguístico”, com as ideias condutoras de estruturar o sistema significante e de descobrir o sentido oculto. Primeiro distinguem-se/separavam-se os «funcionamentos normais» dos que não eram considerados como tal e que eram explicados pela «patologia». Mesmo na sociologia, onde, como foi referido no Capítulo 2 desta tese, Durkheim falava em patologia social quando os conflitos não eram controlados e atenuados; e na antropologia, onde por exemplo Levy-Bruhl considerava algumas crenças irracionais e mórbidas, admitindo-se que nalguns domínios do comportamento e do espaço humano havia sentido e noutros não. Depois, passou a ser do interior da actividade que estabelece a norma que se procurou compreender a realização da função, o funcionamento⁹³; a análise passou a ser feita do ponto de vista da norma, da regra e do sistema, deixando de ser possível falar em “consciência mórbida”, mesmo a propósito de doentes, ou de mentalidades primitivas, ou de lendas sem coerência e sem significado⁹⁴.

Com a análise do ponto de vista da norma, da regra e do sistema, as ciências humanas ter-se-ão aproximado ainda mais, segundo Foucault (PC, 1988, p. 398), da região do inconsciente, onde a instância da representação é mantida em suspenso colocando-nos perante o aparente paradoxo de que “tendo lugar apenas onde se processa a representação”, é a “mecanismos, formas, processos inconscientes e, em todo o caso, aos limites exteriores da consciência” que as ciências do homem se dirigem (Cf. PC, 1988, p. 392).

Foucault, chama a atenção para o problema que isso coloca. Para esclarecer este problema, começa por fazer notar que a representação não é a consciência, e que o papel de conceitos como o de significação “é o de mostrar como alguma coisa como uma linguagem, mesmo que não se trate de um discurso explícito, e mesmo que não se desenrole para uma consciência, pode em geral ser dada à representação” (*idem*, p. 398)⁹⁵. E acrescenta que, em relação à “consciência de uma significação”, o sistema é ainda mais “inconsciente” pois as significações são derivadas de sistemas, que as precedem e que só são acessíveis/definíveis gradualmente e por fragmentos através delas, só sendo totalizáveis numa “consciência” remetida para um futuro que pode nunca vir a realizar-se; tal como a origem do homem e das coisas, que é simultaneamente indefinidamente recuada e iminente. De igual modo, as necessidades, os desejos e até os interesses, mesmo não sendo inteiramente conscientes para os indivíduos e grupos que se movem por eles, podem ser organizados por um impensado que lhes prescreve as suas regras ou tomar a forma de representações de conflitos; “o par conflito-regra assegura a representabilidade do impensado” (*idem*) que, como aqui se referiu, é posto em

⁹³ Cf. PC p. 396 e GIDDENS, 2000.

⁹⁴ A este propósito, Foucault chama a atenção para Freud, por ter sido o primeiro a pôr um termo radical à divisão em normal e patológico, em positivo e negativo (Cf. PC, 1988, p.397 e pp. 410-411, onde volta a falar de norma e loucura) e a mostrar como a loucura nos é perigosamente próxima pois nela se apresentam as formas da finitude (*idem*, p. 411-2). Mas é no primeiro subtítulo da História da Sexualidade que analisa a relação da psicanálise com as ciências humanas e é aí que se pode compreender a importância que aquela tem na definição do epistemo da modernidade (Cf. *A Vontade de Saber*, 1994, pp. 115, 122, 132, 152, 161; e, sobre a norma e a normalização, AS, 1969, pp. 146, 125-130, 139 e 93. Cf. normalização em Castel (1995) e Grim (2000) sobre a relação com a monstruosidade (cf. VS, 1994 p. 140). Cf VS, 1994, pp. 110, 129 e 153, sobre o sentido do termo sexualidade.

⁹⁵ Estes três pares: “a função, o conflito, a significação são a maneira como a vida, a necessidade, a linguagem são redobradas na representação, mas sob uma forma que pode ser inconsciente (PC, 1988, p. 399) (E quer a norma, quer a regra, quer o sistema, só muito fragmentariamente são dados à consciência quotidiana envolvida na acção; só sendo acessíveis a um saber reflexivo). Foucault diz que é como se a dicotomia do normal e do patológico fosse substituída pela polaridade da consciência e do inconsciente (*idem*).

evidência pela analítica da finitude humana; e a própria representação pode ser considerada “um fenómeno de ordem empírica, que se produz no homem e que pode ser estudada como tal” (*idem*). Concluindo Foucault que estas categorias definem “a maneira como a finitude fundamental do homem pode ser dada à representação”, que é “sob uma forma positiva e empírica, mas não transparente à consciência ingénuas”.

Mas Foucault não perde de vista que, na medida em que as ciências do homem vão “do que é dado à representação ao que torna possível a representação mas que é ainda uma representação” (*idem*, p. 400), a representação não é para elas um objecto qualquer mas caracteriza “o próprio campo das ciências humanas” pelo seu “primado”. Daí resulta que, segundo ele, “cada vez que se pretende utilizar as ciências do homem para filosofar, [transferindo] para o espaço do pensamento o que se aprendeu lá onde o homem estava em causa” (*idem*), isto é lá onde as ciências empíricas puseram em evidência a sua finitude modificando toda a configuração do saber (ou epistema) que vinha do século XVII, aí de novo o pensamento se instala numa filosofia de tipo clássico, mas não podendo fazer mais dominar essa filosofia. Outra consequência assinalada por Foucault, é que “ao tratarem a representação como objecto, estão a tratar como seu objecto o que é a condição da própria possibilidade delas” (*idem*), o que as leva a exercer sobre si próprias uma crítica constante, procurando “desmistificar-se sem cessar” e a “passar de uma evidência imediata e não controlada a formas menos transparentes mas mais fundamentais” (*idem*,⁹⁶). Mas isso é também, como aqui já se mostrou que o próprio Foucault põe em evidência, uma consequência da posição (metaposição) que pretendem ocupar no campo do saber sobre o homem, do lugar que lhes deixa o epistema da modernidade. Para Foucault, são as grandes categorias, que as ciências humanas transferem dos estudos empíricos da linguagem da vida e do trabalho, que lhes permitem manter à distância e ao mesmo tempo juntar essas positivities empíricas “às formas da finitude que caracterizam o modo de ser do homem (tal qual se constitui a partir do dia em que a representação deixou de definir o espaço geral do conhecimento)” (PC, 1988, p. 398). Fala a este propósito de “um procedimento quase transcendental [...] de desvelamento” (*idem*, p. 400) e acrescenta que é sempre desvelando que “por um contragolpe” elas podem, quer “generalizar-se”, quer “afinar-se até pensarem os fenómenos individuais” (*idem*). “No horizonte de toda a ciência humana existe o projecto de reconduzir a consciência do homem às suas condições reais” (*idem*). E é por isto que: “o problema do inconsciente [...] não é simplesmente um problema que as ciências humanas reencontrassem ao sabor de algumas tentativas, mas antes um problema que é afinal, coextensivo à sua própria existência”: Uma «sobreelevação» transcendental, convertida num desvelamento do não consciente, é constitutiva de todas as ciências do homem” (PC, 1988, p. 400). Corrigindo uma formulação anterior, Foucault conclui que “existe «ciência humana», não onde quer que o homem esteja em causa, mas onde quer que se analisem na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições das suas formas e dos seus conteúdos” (*idem*, p. 400-401⁹⁷)

Não podendo ser objecto de uma ciência (*idem*, pp. 401-402), com o nível de formalização (de objectividade e sistematicidade) que Foucault faz corresponder (em AS) a esta “figura epistemológica”, mas devendo (no quadro do epistema da modernidade definido a partir daqueles estudos empíricos e científicos) ser domínio positivo do saber (para além da positividade do saber resultante de práticas discursivas limitadas pela ingenuidade e parcialidade da consciência e do vivido), abre-se o espaço

⁹⁶ Cf. PC, 1988, pp. 291, 321 e 352.

⁹⁷ Sobre inconsciente e estrutura, ver PC, 1988, p. 415.

em que as ciências do homem se vão estabelecer como figura epistemológica⁹⁸. E aquelas categorias, que “não são simples conceitos empíricos”, vão ser a base a partir do qual é possível um saber sobre o “homem” que articule os conhecimentos empíricos com a analítica da finitude (“a base a partir da qual o homem pode oferecer-se a um saber possível” – *idem*, p. 399).

No Capítulo Ciência e Saber, quase a concluir *Arqueologia do Saber*, Foucault situa os discursos sobre as ciências num quadro geral do “saber” (isto é, das práticas discursivas que a vários níveis epistemológicos⁹⁹, ou níveis de formalização, constituem os saberes), tal como fizera em *As Palavras e as Coisas*, ao localizar as ciências do homem no quadro das ciências e da filosofia¹⁰⁰. E, ao longo de toda aquela obra, as práticas discursivas e não discursivas vão surgindo como um campo de relações em que se constituem e desenvolvem (mas não segundo as leis da mudança evolutiva) os discursos, definindo, ou determinando (de modo abstracto), as suas condições possibilidade, a que Foucault dá a forma de “regras de formação” que regulam os processos de apagamento de temáticas, de compatibilidade de conceitos, de exclusão de enunciados, de exclusão e legitimação de sujeitos enunciadorees em função das suas posições sociais-institucionais¹⁰¹.

Mas as ciências do homem não existem apenas no contexto de outros discursos¹⁰². Na sua genalogia Foucault encontra as “práticas mudas”, como as que já aqui foram referidas no Subcapítulo 3.2, e que vão desde as regulações mais ou menos violentas de modos de agir, de hábitos institucionalmente consolidados, dos corpos, através de medidas policiais, controlos por vigilância mútua e por organização panóptica de espaços de internamento¹⁰³, mas também um olhar examinador, objectivante e

⁹⁸ No Capítulo Ciência e Saber de *Arqueologia do Saber*, Foucault recoloca as “ciências do homem” e as “disciplinas” em relação às ciências da natureza e à matemática, através do conceito de “processo de epistemologização”.)

⁹⁹ Cf. BACHELARD, 1976, pp. 55 e ss.

¹⁰⁰ No entendimento de HABERMAS (DFM, 1990, p. 229), para Foucault “os discursos dos cientistas estão próximos dos outros discursos, tanto dos filosóficos como dos das profissões académicas, i. e., dos médicos, juristas, funcionários de administração, teólogos, educadores, etc”. Cf. Capítulo Ciência e Saber em AS].

¹⁰¹ Cf. Cap II-2 a II-6 de *Arqueologia do Saber*. A análise, anunciada claramente em *Arqueologia do Saber*, que foca a relação entre os modos de enunciação (e mesmo a formação de objectos) e as posições institucionais dos sujeitos enunciadorees, assim como a análise da posição das CH no campo de saber sobre o homem e na prática discursiva em que assenta, e da relação desta prática discursiva com um mais vasto campo de práticas, que é igualmente anunciada em *A Arqueologia do Saber*, é adiada para as obras dos anos 70, *Vontade de Poder* e *História da Sexualidade*.

¹⁰² Analisando a obra de Foucault em dois capítulos de *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas considera que se “mantém por esclarecer o problema de como os discursos, científicos e outros, se comportam perante as práticas -- se uns regem os outros; se a sua relação devia ser pensada como a que tem lugar entre a base a superestrutura ou antes pelo modelo da causalidade circular ou ainda pelo jogo correlativo da estrutura e do evento [que para F. é a emergência de uma formação discursiva – cf. AS, 1969, pp. 245 e 226 sobre substituição; cf HABERMAS, DFM, 1990, p. 240].” Desde *As Palavras e as Coisas*, Foucault exclui claramente as duas primeiras alternativas. E no Capítulo III de *Arqueologia do Saber* explora a terceira. Conforme se pôde ver aqui no Subcapítulo 3.2, em *As Palavras e as Coisas*, Foucault, ora rejeita determinação pelo económico ora reduz o sociológico e o social ao económico (ou ao ritual e ao mito). Segundo HABERMAS (DFM, 1990, pp. 268 e ss.), “as categorias de sentido, validade e de valor” foram eliminadas por Foucault, “não só no plano teórico mas também no plano empírico”. “apagou todos os sinais de acção comunicacional enredados no mundo da vida.” E na p. 271 fala em “nívelamento de cultura e poder sobre os substratos mediatoes do exercício do poder”.

¹⁰³ A emergência de novas formações discursivas já fora relacionada, em duas obras anteriores (*História da Loucura* e *Nascimento da Clínica*) com o grande encarceramento em meados do século XVII e com a transformação, no final do século XVIII, desses espaços de internamento em instituições onde era

classificador ¹⁰⁴, a formas de exercício corporal e intelectual, e mais geralmente, directrizes pedagógicas.

prestada assistência médica àqueles que o diagnóstico médico qualificava como doentes do espírito; separando o modo de pensar a loucura de qualquer semelhança e continuidade com a razão, de quem seria o outro (a alteridade absoluta que no contraste contribuía para a sua definição); e iniciando um processo epistemológico pelo qual se faz a separação ou duplicação do homem num ser empírico que deve ser objectivado e num sujeito transcendental que é o fundamento de todo o conhecimento e que, num processo de racionalização (até pela necessidade de conhecer as condições desse ser empírico em que se fundamenta toda a possibilidade de conhecimento e de razão), é levado a objectivar tudo o que o rodeia; implicando, ao nível das interacções sociais, a objectivação e manipulação dos homens concretos. Pode ver-se tb. *Vigiar e Punir* e a análise da finitude em *As Palavras e as Coisas*). Assim como a citação de F. por HABERMAS (1990, pp. 231 e 233): Nos antigos hospícios restituía-se a não razão a seu nada, com a idade moderna, os loucos são colocados, com o conceito de patologia, ao nível da lei natural. “As práticas que se consolidam institucionalmente na organização interna da vida do estabelecimento são a base de um conhecimento sobre a loucura que lhe confere a objectividade de uma patologia levada até ao nível de conceito e que assim integra o universo da razão” (HABERMAS, DFM, 1990, p. 233) -> ver F em AS sobre os vários objectos definidos pela história do discurso sobre a loucura – atenção que o conceito de patologia só surge no Sec. XIX).

HABERMAS (DFM, 1990, pp. 233-4) chama a tenção para que: “A fronteira entre a razão e a loucura volta a surgir em *A Ordem do Discurso* como um dos três mecanismos de exclusão por virtude dos quais se constitui o discurso racional. A eliminação da loucura situa-se entre a operação singular de manter afastados do discurso os locutores renitentes, abafar temas tabus, censurar expressões [modos de enunciação, objectos e métodos – cf AS], etc, por um lado, e por outro, a operação absolutamente comum de fazer a distinção entre asserções válidas e outras que o não são no quadro de um discurso equilibrado.”

¹⁰⁴ A prática clínica, como Foucault torna claro em AS, está relacionada com um vasto campo de práticas em que há uma separação entre o ver e o ser visto. Nas palavras de HABERMAS (1990, pp. 232/233): “O olhar objectivante e examinador, que decompõe analiticamente, que controla e penetra tudo, adquire para as instituições uma força estruturante [...] É o olhar do sujeito racional, o qual perdeu todo o contacto puramente intuitivo com o seu meio e destruiu toadas as pontes de comunicação inter-subjectiva, para a qual, no seu isolamento monológico, os outros sujeitos já só são acessíveis como objectos der observação passiva.” — HABERMAS (DFM, 1990, p.233) cita mais uma vez Foucault a propósito da denúncia que este faz de um “movimento duplo de libertação e sujeição” que percorre as mais diversas práticas sociais desde a educação à protecção social.

3.5.3 O Lugar das Ciências da Educação

Numa apresentação tendencialmente sistemática da constituição das ciências da educação, e numa análise das transformações e mudanças dos seus métodos e objectos, José Alberto CORREIA (1998) começa por citar autores que têm nas análises de Foucault uma referência principal. Assim, para Daniel Hameline (1971, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 22) “a promessa de ser tido por científico acompanha a reivindicação para instituir a ciência (...)”¹⁰⁵.

O próprio Correia, ainda que sem passar pela análise directa dos textos de Foucault, e assumindo que há um problema de “afirmação da cientificidade” em educação, como noutras ciências, analisa “a produção histórico-epistemológica dos espaços onde se afirma essa cientificidade”. Citando Isabelle Stengers, fala da passagem da celebração de uma conquista à “afirmação de um direito de conquista” (STENGERS, 1993, p. 128¹⁰⁶), e fazendo uma referência não explícita a Bachelard, diz que se trata de gerir as tensões nessa passagem, bem como na passagem da criação de uma relação singular com a coisa ao julgamento que institui a singularidade da coisa em obstáculo (epistemológico) [Cf. BACHELARD, 1996]. Numa lógica em que se pode ver a conjugação das teses dos autores que estão no foco da análise que se apresenta nos subcapítulos 3.2 e 3.3 desta dissertação (Foucault, Bourdieu), José Alberto Correia propõe-se “interrogar os discursos que se produzem em nome da ciência com o intuito de, no seu processo de estruturação, discernirmos não só os seus efeitos de elucidação como também os efeitos de ocultação e de desqualificação” (CORREIA; 1998, p. 175), procurando através da análise dos “momentos fortes”, elucidar as “rupturas”, as “mudanças de sentido” e as “ambiguidades” que lhes estão associados. E, fazendo mais uma citação de Stengers em que se pode ver uma referência ao princípio de reflexividade (GIDDENS, CM, 1992), afirma ter procurado também compreender “como é que o conjunto de práticas e de significações produzidas no campo educativo ‘se tomou disponível às estratégias desenvolvidas em nome da ciência’ e permeável às transformações produzidas nestas estratégias”; embora ao escrever (p. 175) que encara a ciência “como um processo (dia)lógico e complexo onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões”, se revele muito mais pluralista e menos crítico do que Foucault¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Correia parte desta consideração para a constatação de que a afirmação da cientificidade (a constituição de uma figura epistemológica, diria Foucault) tem sido particularmente difícil no campo da educação e que as ciências da educação ainda hoje estão longe de um reconhecimento incontestado, não obstante a sua institucionalização. Nas palavras daquele que a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação convidou para fazer no seu VI Congresso (Évora, Junho de 2003) para fazer o ponto da situação em Portugal: “É forçoso reconhecer que no campo da educação o espaço e o tempo que medeiam a afirmação deste desejo da qualificação científica e a sua consumação em ciência constituída é relativamente longo e tortuoso, e que ele vai marcar de tal forma as peripécias socioepistemológicas da construção e do desenvolvimento da cientificidade em educação que ainda hoje se pode admitir a existência de uma *décalage* entre o estatuto constituído das Ciências da Educação e o desejo de qualificação formulado pelos seus utilizadores privilegiados.” (CORREIA; 1998, p. 22)

¹⁰⁶ Cf. BOURDIEU, QFQD, sobre legitimação.

¹⁰⁷ “Centrada na situação e na diversidade das formas de justificação, estruturada pela lógica da narratividade, esta cientificidade do singular e da mediação ocupa-se mais do(s) sentido(s) que dos “factos”, inscrevendo-se na mediação entre estes e as opiniões, na ingerência entre os sujeitos e os objectos.

Este trabalho de mediação, incidindo sobre objectos carregados de ambiguidade que resistem à “purificação metodológica” tendente a integrá-los no registo da factualidade, não implica apenas que se atribua uma centralidade acrescida à análise das práticas discursivas, mas subentende também que, tal como É preconizado pelas abordagens etnometodológicas, se reconheça ao actor a capacidade de definir a realidade social e se definir a si próprio nesta definição. A ênfase dada à análise da comunicação e da linguagem não resulta apenas de uma opção metodológica susceptível de ser inscrita na conflitualidade entre as abordagens compreensivas e explicativas que marcaram a história das ciências sociais. Ela tem um fundamento ontológico e Ético onde o actor social não é reconhecido apenas como objecto de um processo “sábio” de produção de qualificações, mas como um ser que dispõe de competências de a si próprio se qualificar e requalificar, isto é, como um ser que se narra construindo-se nesta narrativa.”

Outro autor em que Correia se baseia para descrever a produção histórico-epistemológica dos espaços onde se afirmam as ciências da educação é David Jones (1993), que, aplicando à instituição escolar as conclusões e o modelo de análise que Foucault desenvolvera para a instituição hospitalar, assinala nas instituições educativas uma evolução paralela e convergente com a dos hospitais e da prática médica¹⁰⁸, e chama a atenção para o papel desempenhado pela fisiologia, o ensino dos médicos e a organização do controlo hospitalar na construção da organização da educação e das modalidades modernas de se pensar a educação, no quadro da “transformação de um modo de controlo por outro” (Jones, 1993, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 23), sobretudo através de trabalhos como os de Cabanis e Bichat, que permitem constituir uma base fisiológica para a produção de uma individualidade moderna, e para o reconhecimento de uma **educabilidade do ser humano**¹⁰⁹.

Correia faz notar que, embora apoiando-se nos trabalhos de Foucault, Jones tem por base empírica os países anglo-saxónicos. O aparecimento da escola e do professor urbano estaria aí associado, no século XIX, à descoberta, por parte dos movimentos filantrópicos, da miséria das novas populações industriais e citadinas, e ao “reconhecimento da necessidade de reformar o pobre, no sentido de encontrar a sua salvação”¹¹⁰. No início da segunda metade do século, teria ocorrido uma alteração nesse projecto reformador com reflexos no discurso sobre a escola e o professor, a quem passa a ser exigido que constitua uma referência ética, sendo transmissor de valores morais aos filhos das classes trabalhadoras; o que deu lugar a uma preocupação crescente com uma formação dos professores que os incutisse de uma ética de serviço

(CORREIA, 1998, p. 185)

Mas CORREIA (1998, p. 186/7) cita outro autor que permite uma articulação destas teses com as de Foucault: “O ‘desvio linguístico’ que se produziu nas ‘margens’ da cientificidade em educação, ao atribuir à linguagem não só um importante papel metodológico, mas principalmente um importante papel ontológico na produção de uma realidade que se constrói na construção do(s) sentido(s), anuncia a emergência e a centralidade das práticas de tradução na construção de uma semântica da acção”. Louis QUÉRÉ (1993) realça que, nesta semântica, as formações discursivas não se limitam a elucidarem uma “representação subjectiva” que o actor construiu da acção e da relação que ele estabelece com a sua objectividade, mas desempenha um papel organizante que configura a própria acção.” E a propósito da tradução cita Habermas (1987, *Logique des sciences sociales et autres essais*), para quem esta não se confunde, embora pressuponha, o “transporte empático de uma individualidade para outra, nem tão-pouco a subordinação da outra às nossas normas; ela significa sempre elevação uma universalidade superior que transcende não só a nossa individualidade, mas também a dos outros” (HABERMAS, 1987, p. 193). Ela não procede apenas à “transferência” das práticas discursivas de um registo linguístico para outro, mas incide sobre os “jogos de linguagem”, sobre “o todo composto pela linguagem e as actividades a que ela está ligada” (Wittgenstein *cit. por* HABERMAS, 1987, p. 169), que, ao associar a organização dos sim-bolos com o seu uso, nos remete para as gramáticas das formas de vida onde a linguagem e o sentido são indissociáveis. Para além de não incidir apenas sobre as práticas discursivas, mas sobre os “jogos de linguagem”, a praxeologia da tradução não se limita a desocultar um sentido accionando regras de correspondência entre linguagens. Como realça ainda HABERMAS (1987), a tradução só intervém porque não é possível dispor das “regra transformadoras que permitem por substituição, estabelecer uma relação dedutiva entre as línguas” (HABERMAS, 1987, p. 195)

¹⁰⁸ Foucault e outros analistas encontram correspondências também nas áreas da justiça e penalidade e na administração urbana.

¹⁰⁹ Mais discutível será o entendimento de Jones de que teria sido o ensino dos médicos a “fornecer o protótipo aos modernos sistemas educativos apoiados na centralização e burocratização, que encontram no controlo hospitalar e no exame médico os ideais-tipo dos mecanismos de controlo escolar assegurados através dos exames”. Pode ver-se na Secção 3.2.6 como Foucault descreve a organização escolar e o papel dos exames nos colégios no século XVIII e na instrução militar, antes portanto do desenvolvimento do sistema hospitalar moderno.

¹¹⁰ Cf. CASTEL, 1995, p. 347-416.

¹¹¹. E nos finais do século, a confrontação com o fracasso da desejada “reforma do pobre e da cidade” abriu o espaço para um novo discurso que deplorava a ineficácia das intervenções voluntaristas e filantrópicas na regulação dos problemas sociais e, valorizando a ideia de eficiência, apelava a uma intervenção governativa capaz de assegurar a produção de uma população eficiente ¹¹². CORREIA (*idem*) faz notar que nestes discursos se encontra “a moderna concepção de Reforma Social que nos remete para a ‘aplicação de princípios científicos como meio de atingir a ilustração e a verdade social’ (Popkewitz, 1994, p. 26), bem como a emergência de uma nova estratégia de poder que vai apoiar ‘a sua autoridade nas novas verdades da medicina e da psicologia’ (Jones, 1993, p. 77)” ¹¹³.

É com este contexto ideológico que Nanine Charbonnel (1988, p. 18, referida por CORREIA; 1998, p. 24 e ss) relaciona a criação da cadeira de Ciência da Educação na Universidade de Sorbonne, em 1883. Mas o reconhecimento institucional de uma procura de cientificidade e um saber com características epistemológicas que permitiam o seu ensino não evitavam problemas na sua definição, antes os terão posto em evidência. O próprio H. Marion, primeiro encarregado dessa leccionação, hesitava sobre o que deveria ser uma tal ciência, começando por afirmar, na lição de abertura, que a “educação é uma ciência”, mas dizendo pouco depois que “a educação não é uma ciência (...); é uma arte, porque ela visa essencialmente fins práticos” (CORREIA, 1998, p. 25 citando Marion, 1883, através de Charbonnel, 1988, p. 22) ¹¹⁴. E quatro anos depois, define a Ciência da Educação como “o estudo metódico, a procura racional dos fins que deveremos prosseguir na educação das crianças e dos meios mais apropriados a estes fins” (Marion, 1887, citado por CORREIA, 1998, p. 25, através de Charbonnel, 1988). CORREIA (1998, p. 25), seguindo Charbonnel, vê nesta definição “os contornos que definem a ambiguidade do estatuto epistemológico” desta área científica. Entendida como uma arte, a prática educativa devia, segundo Marion, apoiar-se numa ciência que lhe permitisse “avaliar os meios e prescrever os fins”, constituindo-se uma “**ciência prática**” que pertence também à “família das **ciências morais**” (Marion, 1887, citado por CORREIA, 1998, p. 25, através de Charbonnel, 1988).

E é mais uma vez o lugar que Foucault atribui às ciências do homem em *As Palavras e as Coisas* e o modelo de análise no Subcapítulo “Ciência e Saber” em *Arqueologia do Saber* que leva à constatação, por CORREIA (1998, p. 24) e por outros autores a que se refere, de que “o espaço epistemológico onde as Ciências da Educação se procuram afirmar enquanto ciências” foi estruturado por um “conjunto de ambiguidades que não podem ser encaradas como etapas pré-científicas à sua

¹¹¹ Pode ver-se em CASTEL (1995) como a mesma intenção reformadora pode ser encontrada em França, embora a fase filantrópica, menos associada a lógicas de racionalidade ética, tenha sido aí menos importante)

¹¹² Cf. CORREIA, 1998, p. 24, e as referências aqui feitas, na Secção 3.2.6, às análises de Foucault em *Vigiar e Punir*.

¹¹³ CORREIA (*idem*) faz notar ainda que, se, até então, se podia falar quando muito de uma ciência pedagógica incipiente a que os professores não têm acesso [Cf. p. 41], ao professor urbano passou a ser exigido um outro papel no complexo sistema social: “O interesse pelo ensino já não se centra na missão moral do professor individual em interacção directa com os seus alunos, mas na sua capacidade de produzir uma população sóbria, sã e competitiva. ‘As normas sanitárias e médicas ofereciam ao professor da escola elementar um espaço no interior de um conjunto complexo de organismos sociais que asseguravam a assessoria dos lugares da classe trabalhadora. Em vez da missão secular isolada do professor dedicado a projectar uma imagem de autoridade moral no subúrbio, a nova tecnologia da segurança oferecia a complementaridade entre o lar e a escola. (...) O professor podia trabalhar aliado com outros agentes tutelares como os serviços sanitários e sociais para orientar os pais ignorantes sobre a criação de um lar saudável e acolhedor.” (CORREIA, 1998, p. 24, citando Jones, 1993)

¹¹⁴ Cf. CORREIA; 1998, pp. 42, 46 e 103.

constituição, mas como propriedades constituintes resultantes, em parte, da sua vinculação à família das chamadas ciências morais”, mas sobretudo da “ambiguidade da sua relação com as ciências que lhe são anexas”. Correia (1998, p. 25) refere também que, segundo Nanine Charbonnel, esta ciência mover-se-ia “num triedro onde os vértices seriam constituídos pelas Ciências da Natureza, de onde ela importaria o método, pelas Ciências Morais, onde ela se apoiaria para reflectir sobre os fins desejáveis, e pelo ambíguo conceito de Ciência Aplicada, que lhe forneceria as bases para reflectir sobre o estatuto a atribuir à sua relação com as práticas sociais que se desenvolvem no seu campo empírico”¹¹⁵.

O conceito de ciência aplicada, assim como a relação entre fins e meios (que leva ao desenvolvimento da psicologia da educação como procura de optimização dos meios¹¹⁶, ao desenvolvimento da sociologia da educação como ciência de avaliação dos fins e pertinência dos meios¹¹⁷, e à divisão do trabalho, mas também à articulação entre as duas¹¹⁸), a procura dos fundamentos da escolha de fins ora na filosofia ora na ciência (que leva à oposição entre as relações da pedagogia com a filosofia e com a ciência), e ainda as oposições como as que se estabelecem com base na dicotomia indivíduo—sociedade, estão no foco da análise de CORREIA (1998)¹¹⁹. Este autor faz notar que, como expressão destas duas dicotomias, “a cientificidade em educação construiu-se em torno de uma noção ambígua de ciência aplicada e mostrou-se incapaz de elucidar se esta aplicação é de natureza cognitiva ou instrumental ou de “delimitar” o campo onde se supõe aplicar a(s) ciência(s)”.

¹¹⁵Esta autora segue FOUCAULT (1966/1988), na referência à figura geométrica do triedro como volume onde se desenvolveriam as ciências do homem, embora, em rigor geometrista, só um tetraedro possa definir esse volume. Num quarto vértice, estariam as práticas educacionais e os saberes dos “práticos”.

¹¹⁶ Admitindo que “os fins e os meios são unidos num mesmo saber, mesmo se (...) o seu conhecimento provém de fontes diferentes”, o movimento pedagógico que se inicia nos anos 80 e se prolonga até ao início do século XX vai privilegiar a psicologia como ciência fundamentadora da Ciência da Educação, ou seja, vai fundamentar a cientificidade desta última no facto de ela se afirmar como uma ciência aplicada da psicologia, segundo a mesma lógica que faz da medicina uma ciência aplicada da fisiologia” (CORREIA, 1998, citando Charbonnel, 1988). A partir da viragem do século, o discurso psicológico sobre a educação tendeu a afirmar a independência dos meios relativamente aos fins. Para uma análise concreta do campo da sociologia e das ciências da educação em Portugal, cem anos depois, deveria ter-se em consideração o sucesso político de uma ministra com formação em sociologia que nega a existência de um problema relativo aos fins da educação e da missão da escola.

¹¹⁷ No pressuposto de uma “racionalidade ilimitada capaz de assegurar a subordinação dos meios aos fins”.

¹¹⁸ Correia considera que as diferenças não residem na importância relativa que cada uma delas atribui ao desenvolvimento dos indivíduos ou aos mecanismos de controlo e de normalização social. Popkewitz (1991, citado por COREIA; 1998, p. 104) considera que o discurso sociológico em educação também se centrou (“excessivamente”) num conceito de desenvolvimento humano e social naturalizado no quadro de uma ideologia do progresso.); na corrente funcionalista, a escola começou por ser vista como uma instância natural do desenvolvimento individual e de socialização, naturalizando o funcionamento dos modernos sistemas educativos, cuja uniformização asseguraria a igualdade de oportunidades de acesso;

Em CORREIA (1998, p. 177), pode ler-se: “O processo de consolidação das ilusões da modernidade durante os trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial foi também o processo de consolidação dos “discursos científicos em educação” que se edificaram numa dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, onde se insinuava a dicotomia entre os meios e os fins. O discurso sociológico estruturou-se como o discurso científico sobre os fins e fez depender a sua superioridade cognitiva da existência de uma racionalidade ilimitada capaz de assegurar a subordinação dos meios aos fins. As suas versões mais críticas que, se declinaram no registo da denúncia, edificaram as práticas de purificação como ideal de cientificidade e, por vezes, ‘ritualizaram a ruptura com o senso comum’ numa formalidade capaz de assegurar a sua ‘distinção’ relativamente às práticas sociais produtoras de opiniões. Por sua vez, o discurso psicológico sobre a educação afirmou-se como o discurso científico dos meios, que tendeu a absorver a pedagogia experimental e a afirmar a independência dos meios relativamente aos fins. A purificação foi também o seu ideal de cientificidade, embora, neste caso, ela já não se tenha afirmado um mediador de legitimação do exercício da crítica, mas como intermediário da instrumentação.”

¹¹⁹ Pode ler-se em CORREIA (1998) que “a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade como referente privilegiado na definição legítima dos problemas educativos, embora, num primeiro momento, tenha assegurado uma certa estabilidade no campo, instituiu uma conflitualidade disciplinar responsável pela cristalização da tendência para que a sociologia se afirmasse quer como uma moral social susceptível de substituir a Ética enquanto a “ciência dos fins em educação”, quer como uma ciência que para expurgar as opiniões da cidade dos homens a “transportou” para o reino da Natureza”.

Segundo Correia, retomando Charbonnel, **foi a crença na existência de uma natureza humana como fazendo parte dos fenômenos da natureza** e que, portanto, devia ser estudada como se estuda a natureza em geral, e “a naturalização de uma noção de aplicação que se apoia numa representação de prática retirada do ‘modelo das artes industriais, simultaneamente e indistintamente normatividade, saber esclarecido e pura técnica aplicada’ ” (CORREIA, 1998, p. 24, citando Charbonnel, 1988, p. 27), **que levou à tentativa de construir a cientificidade em educação subordinando-a à psicologia**¹²⁰.

Citando Charbonnel (1988), Guillain (1990) e Popkewitz (1994), CORREIA (1998, pp. 26-29) mostra como, a Psicologia da Educação (tendo surgido, como faz notar Popkewitz, como “uma resposta ao desenvolvimento da escolarização de massas”) seguiu linhas teóricas e metodológicas algo diferentes conforme os contextos nacionais onde se desenvolveu essa escolarização, não se tendo, portanto, construído na aplicação de um saber geral a um contexto específico, ou, pelo menos, não se mantendo esse saber geral inalterado mas ocorrendo produção de outros saberes, quer teóricos, quer empíricos. André Guillain (1990 *cit. in* CORREIA, 1998, p. 26) fez notar que a oposição teórica e metodológica entre o desenvolvimento da psicologia neo-herbertiana dominante na Alemanha desde os finais do século XIX e o movimento contemporâneo dos Child-Study nos Estados Unidos, pode ser relacionado com a “especificidade das estratégias nacionais que procuram, através da educação, promover a consolidação da unidade nacional e a manutenção da saúde do corpo nacional”.

Assim, no contexto europeu, o psicólogo ter-se-á constituído como um “naturalista de uma espécie nova (...) que às ciências da terra, das plantas e dos animais acrescenta um saber e técnicas graças às quais se torna possível administrar os homens através das suas representações” (Guillain, 1990, p. 71, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 26); ou seja, nas palavras de CORREIA (1998, p. 26), “num contexto sócio-histórico onde a consolidação da unidade nacional passa pela ‘descoberta’ de uma nacionalidade preexistente e pela uniformização através da instrução”¹²¹. Enquanto que nos USA, mais do que «descobrir» uma nacionalidade preexistente, a questão da unidade nacional

¹²⁰ CORREIA (p. 28) sente necessidade de esclarecer que, considera discutível que a pretensa natureza humana que os psicólogos da educação descrevem se apoie numa observação “científica e objectiva”: “É certo que estes psicólogos “vêm a natureza humana tal como a descrevem, mas também é certo que eles a descrevem tal como a querem, isto é, como uma natureza que já não é ideal nem utópica, mas educável. A sua psicologia e o seu pensamento educativo são isomorfos e sustentados nos seus pontos de vista formativos. A sua antropologia é completamente modelada pela possibilidade e o dever de educar o Homem, isto é de o aperfeiçoar” (Charbonnel, 1988, p. 49, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 28). E pouco mais à frente (p. 30) faz notar que a aplicação da psicologia ao campo educativo fez-se sempre de uma forma ambígua que nem assegurou a sua ruptura com as ciências morais, nem impediu que se confundisse com uma psicologia da criança, uma psicologia do desenvolvimento ou psicologia da aprendizagem.

¹²¹ CORREIA (p. 26) destaca que Guillain “considera que a questão educativa da Alemanha na viragem do século se ‘deslocou institucionalmente’ da família para a escola, num contexto onde o Estado moderno se tornou ‘o educador da nação, e (passando a instituição escolar a) (...) ser considerada como o principal instrumento da sua unificação política, moral e religiosa””. E prossegue escrevendo que: “A psicologia das representações desenvolvida pelos neo-herbertianos, bem como a técnica do inquérito em que ela se apoia em articulação com a utilização meticulosa da tecnologia do exame que “faz de cada indivíduo um caso” (Guillain, 1990, p. 70), instrumentaliza, legitimando cientificamente e neutralizando politicamente, uma estratégia de normalização dos futuros cidadãos que “fundamenta o exercício de um poder disciplinar que decompõe e recompõe o círculo dos pensamentos de cada criança com o fim de lhe impor um tipo nacional definido previamente” (Guillain, 1990, p. 70, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 26).

terá apelado para a sua construção num processo de produção ou de invenção por aproximações sucessivas, de “uma imagem compósita do desenvolvimento da raça” como refere o próprio Hall (1904, citado por CORREIA 1998, p. 27, através de Guillain, 1990, p. 72), o principal impulsionador desses estudos ¹²². José Alberto Correia chama a atenção para que, neste contexto histórico:

... a normalização, apela para a compreensão de mecanismos de formação, apoiada numa concepção flexível de natureza humana, que permitam potenciar a capacidade de cada um se adaptar ao seu contexto, razão pela qual os cientistas sociais se debruçavam fundamentalmente “sobre a interação dos indivíduos e as instituições mantendo determinadas crenças do protestantismo (...) acerca da salvação através das obras individuais”. (CORREIA, 1998, p. p. 27, citando Popkewitz, 1994, p. 101)

E faz notar ainda que:

A ênfase atribuída aos mecanismos de formação e à auto-regulação individual, embora reflecta a predominância de mecanismos de normalização onde o técnico é chamado a modelar as suas intervenções em função dos traços individuais das populações, não deixa de se referenciar ao pressuposto de que existiriam “normas de crescimento, cuja normatividade se baseia no dinamismo da natureza, que passa a ser concebida como o garante mais seguro da saúde individual e social” determinadas por uma espécie de antropometria psíquica. (CORREIA, 1998, p. p. 27, citando Guillain, 1990, p. 72 ¹²³)

Considerando finalmente o caso da França, CORREIA (1998, p. 28) chama a atenção para os trabalhos levados a cabo pela Société Libre por l’ tude Psychologique de l’Enfant (SLEPE), nomeadamente aqueles cuja responsabilidade incumbe a A. Binet e T. Simon, porque “exemplificam de uma forma particularmente explícita a readapta o da Psicologia da Educa o a um contexto onde as preocupa es com a unidade nacional se começam a conjugar no discurso da eficiência produtiva” ¹²⁴. Neste

¹²² Significativamente, este psicólogo considerava que a Psicologia da Educa o apoiada numa “teoria da evolu o   perfeitamente adaptada   filosofia nacional de uma democracia” (Hall, 1897, citado por CORREIA, através de Guillain).

¹²³ Guillain acrescenta (1990, p. 73, cit. in CORREIA, 1998, p. 27) que “a educa o deverá renunciar a todos os constrangimentos exteriores (...) em proveito de um método genético baseado na dinâmica dos interesses espontâneos e transitórios que, na criança, exprimem as diferentes etapas de uma história natural que importa respeitar”.

¹²⁴ CORREIA (p. 29) sublinha que, “no início do século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, o desenvolvimento das nacionalidades tende a ser subordinado   eficiência produtiva” e que “a psicologia caracterial ou a ciência das aptidões ao sugerir que a Psicologia da Educa o já não se deve referenciar   defesa da saúde física e social ou a um “naturalismo de uma espécie nova”, mas definir-se como uma engenharia humana, legítima a subordina o do domínio pedagógico a este processo de racionaliza o, contribuindo para que a problemática da educa o se defina como uma técnica de gestão eficiente do trabalho psicofisiológico”. Neste contexto o discurso psicológico sobre a educa o afirmou-se como o discurso científico dos meios, que tendeu a absorver a pedagogia experimental e a afirmar a independência dos meios relativamente aos fins. CORREIA conclui (1998, p. 29, citando O’Donnell, 1985 e Popkewitz, 1994) que a Psicologia da Educa o não se desenvolveu “como disciplina mental nem como ciência da investiga o, mas como fundamento intelectual e instrumento de legitima o científica de objectivos utilitários, em especial no campo da educa o”. Consolidou-se assim a subordina o da cientificidade em educa o   cientificidade da psicologia (Cf. CORREIA, 1998, p. 172), tendo-se o discurso educacional desenvolvido como uma tecnologia de gestão do trabalho dos professores (Ver, CORREIA; 1998, pp. 36 e ss., e 39 e ss)

... Charbonnel realça, que nos “Tratados de Psicologia Aplicada   Educa o” os protagonistas privilegiados da cientificidade em educa o neste final do século XIX e inícios do século XX (os destinatários privilegiados dos saberes pedagógicos inscritos nos Tratados de Psicologia Aplicada   Educa o) não se limitam a aplicar um saber que preexistia   sua aplica o, mas fizeram um trabalho de criadores:

contexto, o conceito de natureza da espécie é substituído pelo de natureza dos indivíduos e foram valorizadas as noções de atraso e de limitação em relação a um desenvolvimento visto como predeterminado geneticamente e decorrendo segundo modelos rígidos dando lugar a uma tipologia psicológica determinista e inatista¹²⁵, e que desempenharam um importante papel na “legitimação de uma tecnologia de gestão da escolarização e de ‘orientação’ dos indivíduos preocupada fundamentalmente com a eficiência do sistema” (CORREIA, 1998, p. 28).

Não se pode deixar de lembrar as considerações de Foucault em *Vigiar e Punir*, a que aqui se deu atenção na Secção 3.2.6, quando se lê que:

... ao deslocar a problemática do desenvolvimento para a problemática do atraso, a psicologia vai prestar uma atenção acrescida às propriedades psicofisiológicas da aprendizagem, onde o estudo da fadiga escolar desempenha um importante papel simbólico, contribuindo deste modo para a “naturalização” de alguns dos postulados de base do taylorismo e da importância simbólica que lhe foi atribuída como solução universal do problema da rendibilidade, ou seja, para que se reconhecesse que ‘os seus princípios fundamentais se aplicariam a todas as formas de trabalho humano que é sempre um trabalho psicofísico’. (CORREIA, 1998, p. 28, citando Guillain, 1990, p. 73)

Também o juízo deste autor sobre a pedagogia experimental, mostra bem a matriz foucaultiana da sua análise, embora temperado por teorizações como as de Habermas, de Boltanski e de Bruno LATOUR (1994):

A unidade metodológica das ciências positivas constitui o núcleo central do projecto epistemológico protagonizado pela pedagogia experimental. A integração da educação no reino da Natureza seria, neste caso, assegurada através de uma opção metodológica que institui o laboratório como tribunal dos factos e “espaço” de purificação das opiniões. Transformados em objectos que só se dão a conhecer através da mediação do laboratório, os fenómenos educativos só são reinvestidos na cidade dos Homens quando se exprimem através dos “discursos” dos que estão investidos do papel de investigadores e que, por isso, se investem do estatuto de seus legítimos representantes. Esta centralidade do laboratório enquanto espaço legítimo de produção de discursos legítimos sobre a educação, ao mesmo tempo que contribuiu para uma desqualificação sem precedentes da palavra educativa e da palavra dos educadores, foi também responsável por uma desvalorização do próprio “discurso científico” sobre a educação. A impossibilidade de influenciar os discursos e as práticas emanados da *polis* educativa e o conseqüente envolvimento do “discurso científico” numa disputa pela legitimidade de produzir enunciados legítimos sobre um objecto que, paradoxalmente, se afirmava como um sujeito que não só produzia juízos sobre si próprio, mas também se construía na produção destes juízos, foi o preço que a pedagogia experimental teve de pagar pela sua discutível opção metodológica de considerar a educação como Natureza. A distinção que ela estabeleceu entre meios e fins, para se ocupar apenas dos primeiros e incumbir a cidade dos Homens da discussão sobre os fins, não só não impediu que fosse posto em causa o próprio processo de construção dos factos e a legitimidade daqueles que discorriam em seu nome, como também contribuiu para a cristalização de dicotomias disciplinares que, em última análise, se sustentavam nesta distinção. (CORREIA; 1998, p. 176)

Correia chama ainda a atenção para a lógica que leva a SLEPE a propor a

“inventaram e escreveram uma disciplina, criaram livros, contribuíram abundantemente para uma visão do mundo, da criança, do homem e da sociedade (...)” (CHARBONNEL, 1988, p. 48) para reconhecer que “não foram os psicólogos que deram lições aos pedagogos, mas mais o inverso...” (CHARBONNEL, 1988, p. 53).

¹²⁵ Charbonnel (1988, p. 66, *cit. in* CORREIA, 1998) faz notar que, no início do século XX, os psicólogos, “quanto mais querem ser empíricos, mais vão observar as diferenças individuais.) (e) quanto mais científicos vão querer ser, mais eles tendem a explicar estas diferenças pelo inato (...)”.

criação do ensino especial. Por um lado, isso resultaria da necessidade de separar as crianças em função das suas capacidades e atitudes de modo a aumentar a eficácia da acção do professor e a que os “anormais indisciplinados” não prejudicassem “o processo de desenvolvimento mental da criança normal”. Mas, por outro lado, existia a preocupação com a necessidade de evitar que “os indisciplinados abandonados à educação da rua” se tornem “um perigo público” (Bull. SLEPE, n.º 15, 1905, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 28, através de Pinell, 1977, p. 353). Correia faz notar que aquela *Société* assumia, portanto, explicitamente a necessidade de que o problema da ordem pública devia ser resolvido com uma “distribuição” e uma “orientação” eficiente dos indivíduos no interior do sistema. Como se pode ver nos subcapítulos 2.5 e 3.7, é essa, no essencial uma das tarefas que Durkheim atribui à escola, e pode ver-se nos subcapítulos 3.3 (Bourdieu), 3.4 (Bernstein) e 3.7 (¹²⁶), como o sistema educativo continua colocado perante esse imperativo, sendo somente diferentes os modos de lhe responder.

A redefinição, por Durkheim, da ciência da educação (Relação da sociologia com a filosofia e com as “ciências morais”)

Embora reconheça que “a ligação privilegiada, ou mesmo exclusiva, da Ciência da Educação com a Psicologia contribuiu para o reconhecimento da possibilidade de se produzir uma reflexão ‘cientificamente instrumentada’ no campo educativo”, CORREIA (1998, p. 30) chama a atenção para que “não foi no âmbito desta ligação que se produziram os contornos epistemológicos desta reflexão”. É geralmente reconhecido que foi Émile Durkheim (¹²⁷) quem, conforme faz notar CORREIA (*idem*), desenvolveu “o esforço epistemológico mais estruturado para fundamentar o estatuto da cientificidade em educação” ¹²⁸. Mas, como ele próprio mostra na secção que lhe dedica, é a relação de uma ciência da educação com todo o espaço do saber e da sociedade que está em causa na reflexão daquele filósofo-sociólogo. Tendo sido apresentado, no Capítulo 2, o essencial do pensamento socio-político deste autor, põe-se aqui em destaque alguns aspectos das suas propostas relativas à posição da ciência da educação; voltando-se num próximo subcapítulo à análise do papel social da educação e de uma ciência da educação.

Desde 1911 que Durkheim se demarca dos que se propõem “proclamar regras de acção” sem ter em conta fielmente a realidade dos dados ¹²⁹. Por outro lado, para ele, a Ciência da Educação distingue-se da arte pedagógica, da “experiência prática adquirida pelo educador em contacto com as crianças no exercício da sua profissão” (Durkheim,

¹²⁶ Cf. CAMPOS, 1976 e GOMES, 2001 e 2002..

¹²⁷ CORREIA (p. 30) assinala ter sido um sociólogo. Embora a sua formação como filósofo e a sua inserção nas correntes do positivismo e das concepções sociais de Saint-Simon possam ser aqui relevantes.

¹²⁸ Correia vê na dicotomia entre meios e fins que “remete os primeiros para o reino da Natureza e para o domínio da factualidade e os segundos para a cidade dos Homens e para o domínio da opinião e da metafísica” como imprescindível ao reconhecimento da possibilidade de construção de uma cientificidade coerente com os modelos científicos dominantes neste contexto histórico e epistemológico” (p. 175).

¹²⁹ Cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *cit. in* CORREIA, p. 31, através de Charbonel, 1988; e DURKHEIM; 2001, p. 72 e ss.

Correia vê aí a procura dum rompimento com as relações que a cientificidade em educação mantinha com as ciências morais e com a metafísica, mas como se pode ver pouco à frente, o carácter dessa ruptura exige uma análise mais crítica.

1922, pub. 1977, p. 70, *cit. in* CORREIA, p. 31)¹³⁰. E, mesmo que esta seja esclarecida pela reflexão, “a reflexão não é um elemento essencial porque a arte pode existir sem ela (...) e não existe nenhuma arte onde tudo seja reflectido” (Durkheim, 1922, pub. 1977, p. 79, *cit. in* CORREIA, p. 31). Mas Durkheim, “não caindo na ilusão simplista de conceber a prática como uma aplicação directa e informada da teoria” (CORREIA; p. 31), concebe uma “atitude mental intermediária” (DURKHEIM, 2001, p. 80)¹³¹. Depois de afirmar que a experiência prática adquirida pelo professor no contacto com as crianças “é uma coisa muito diferente das teorias do pedagogo” (*idem*, p. 79), e de um relance sobre alguns momentos da história da pedagogia (*idem*, pp. 71-79), Durkheim escreveu:

Em lugar de agir sobre as coisas e sobre os seres seguindo modos determinados, reflecte-se sobre os procedimentos da acção que são assim empregues, não em vista de os conhecer e de os explicar, mas de apreciar o que valem, se são o que devem ser, se não é útil modificá-los (...). Estas reflexões tomam a forma de teorias; são combinações de ideias e não combinações de actos, e por isso elas aproximam-se da ciência, Mas as ideias que são assim combinadas não têm por objecto exprimir a natureza das coisas, mas dirigir a acção. [...] Se não são acções, são pelo menos programas de acção, razão pela qual elas se aproximam da arte. (...). Para exprimir o carácter misto deste tipo de especulações, nós propomos chamar-lhes teorias práticas. A pedagogia é uma teoria prática deste género. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflecte sobre eles para fornecer à actividade do educador as ideias que o dirigem [orientam¹³²]. (Durkheim, 1922, pub. 1977, p. 79, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 31)

CORREIA (1998, p. 32) atribui grande importância ao facto de Durkheim reconhecer que a cientificidade em educação não se constrói em torno de uma única matriz disciplinar, “instituinto uma espécie de divisão epistemológica do trabalho científico”, entre a Sociologia que, embora fosse uma ciência recente, “poderia ajudar a pedagogia a fixar os fins da educação” (Durkheim, 1922, pub. 1977, p. 80, *cit. in* CORREIA) e a Psicologia que, embora fosse “atravessada por todas as espécies de controvérsias” (*idem*), poderia “ser muito útil para a determinação detalhada dos procedimentos pedagógicos” (*idem*). E, segundo CORREIA (*idem*, p. 31), Durkheim contribuiu para criar as condições em que seria possível superar algumas das ambiguidades da reclamação de cientificidade em educação, porque:

- os objectos da reflexão científica sobre a educação são “inscritos numa espacialidade e numa temporalidade mais ampla e complexa do que aquelas onde se constrói a relação educativa entendida fundamentalmente como uma relação interpessoal” (*idem*)¹³³.
- a cientificidade em educação não é entendida como a mera aplicação de outros domínios do saber ao campo educativo

¹³⁰ A arte para Durkheim não carece de uma teoria, ela é “um sistema de maneiras de fazer que são ajustadas a fins especiais e que são o produto quer de uma experiência tradicional comunicada pela educação, quer da experiência pessoal do indivíduo. (...); (mesmo que possa ser) esclarecida pela reflexão, a reflexão não é um elemento essencial porque a arte pode existir sem ela (...) e não existe nenhuma arte onde tudo seja reflectido” (DURKHEIM, 1922, pub. 1977, p. 79).

¹³¹ No entender de CORREIA (1998), Durkheim, apoiando-se numa noção de ciência entendida como o estudo metódico de factos homogéneos com o objectivo de os conhecer e não de os julgar, é conduzido a estabelecer “uma espécie de hierarquia epistemológica entre os diferentes discursos que atravessam o campo educativo, em função da ‘distância cognitiva’ a que se encontram dos factos que se procura conhecer”.

¹³² Cf. tradução portuguesa deste texto, em DURKHEIM, 2001, p. 80.

¹³³ A sua concepção de educação apoia-se numa definição do sujeito da acção educativa que não é redutível ao professor em interacção com os seus alunos, mas que se alarga “à acção exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão suficientemente maduros para a vida social” (Durkheim, 1922, pub. 1977, p. 79, *cit. in* Correia, 1998).

- é feita explicitamente uma distinção entre “uma aplicação cognitiva – que seguramente fundamentaria a construção da Sociologia da Educação e, ambigualmente, sustentaria o desenvolvimento da Psicologia da Educação – de uma aplicação instrumental susceptível de interferir no desenvolvimento da Pedagogia enquanto teoria prática” (*idem*).
- é aberta a possibilidade dessa cientificidade ser construída na “gestão das dependências relativamente a uma rede diversificada de ciências anexas”, na medida em que são estabelecidas “relações diferenciadas com os diferentes registos onde a educação pode ser interpretada e, portanto, reflectida com teoria” (*idem*).

No entanto, este autor entende que “este projecto epistemológico, [...] não assegura a superação das ambiguidades constituintes da cientificidade em educação” (*idem*, p. 32), vendo a originalidade do trabalho desenvolvido por Durkheim na forma como os problemas são identificados, definidos e reflectidos, mais do que nas respostas que lhes são dadas. Muito justamente (como o que aqui se escreve no Capítulo 2 permite avaliar) considera que Durkheim não desvincula as ciências da educação das ciências morais (condição que teria feito reconhecer como prévia ao seu reconhecimento no contexto das ciências modernas) mas propõe uma outra moralidade apoiada no reconhecimento de que já não compete ao Estado, nem à moral, nem tão-pouco à psicologia¹³⁴, responder à questão dos fins em educação, mas a uma sociedade mistificada, que só a positividade do sociólogo pode interpretar” (CORREIA; 1998, p. 32). E, citando Durkheim (¹³⁵) e um comentário de Charbonnel, conclui que “se, como realça Charbonnel, a noção de ‘ciências morais’ como ciências que fundamentam os fins da educação, se apoiava em Marion, ‘na crença explícita de uma natureza humana finalizada’, a ciência preconizada por Durkheim tem por característica ‘operar, denegando-a, a confusão dissimulada do descritivo e do prescritivo’ (Charbonnel, 1988, p. 120)”. Assim:

Não se trata de “deslocar” a questão dos fins da educação da Ética para o registo da

¹³⁴ Para Durkheim (1922/2001), o professor encontra-se imbuído de uma autoridade que o transcende, de um “poder moral superior a si próprio, de que ele é o órgão e não o autor”. Seria sobretudo por esta razão que, segundo CORREIA (1998), “a Ciência da Educação não se pode colocar sobre a jurisdição exclusiva da Psicologia”.

¹³⁵ “Mesmo quando a psicologia for uma ciência instituída, ela não é capaz de informar o educador sobre o objectivo que ele deve prosseguir. Somente a sociologia pode quer ajudar-nos a compreender este objectivo, unindo-o aos estados sociais de que ele depende e que ele exprime, quer ajudar-nos a descobri-lo quando a consciência pública, perturbada e incerta, já não é capaz de saber qual deve ser este objectivo” (Durkheim, 1902, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 33, através de Charbonnel, 1988).

CORREIA (1998, p. 33) chama a atenção também para outro aspecto que considera negativo nas propostas de Durkheim e que é visível nesta citação: “o propósito de respeitar a homogeneidade do objecto científico da reflexão é acompanhado com a institucionalização de uma relação conflitual entre matrizes disciplinares concorrentes, cuja convivência só foi possível assegurar através de uma espécie de divisão epistemológica do trabalho assente não numa solidariedade orgânica, mas mecânica, para utilizarmos os conceitos do próprio Durkheim. Na realidade, esta divisão do trabalho científico apoia-se numa delimitação cuidadosa de objectos empíricos – coerente com uma concepção positivista de ciência que se pensa confundindo o seu objecto empírico com o seu objecto teórico – e não numa interpelação entre matrizes disciplinares diferentes. Esta concepção de trabalho científico, que fundamenta as suas opções metodológicas numa razão ontológica, marcou, como sabemos, de tal forma o desenvolvimento das ciências da educação que as formações teóricas potencializadoras da análise das interfaces entre o individual e o social só sobreviveram à custa de uma delimitação ainda mais cuidada de objectos empíricos (o grupo, a instituição, etc.), ou seja, só sobreviveram à custa do seu próprio projecto epistemológico.”

positividade, mas de inaugurar uma nova Ética que se fundamenta num determinismo sociológico cuja normatividade se constrói em torno do imperativo das “funções a realizar” e que opõe “razão e moral” à individualidade postulando que “tanto a racionalidade como o querer moral já não têm o sujeito individual como origem e como referência” (CORREIA, 1998, citando Genard, 1992, p. 44).

Esta crítica às propostas de Durkheim está relacionada com uma outra:

o propósito de superar a ambiguidade da noção de aplicação [...], ao ser sustentado em torno do modelo positivista das relações entre ciência teórica e ciência prática [¹³⁶], retoma a ambiguidade de uma noção de aplicação que ele associa indiscriminadamente à ideia de transferência de conhecimentos teóricos ao domínio das práticas sociais visando produzir um saber prescritivo. (CORREIA; 1998, p. 33) ¹³⁷.

O projecto epistemológico de Durkheim está, portanto, estreitamente ligado ao seu projecto societal e educativo (CORREIA, 1998, p. 34). Citando Habermas, Correia faz notar que o “moralismo sociológico” que fundamenta o projecto educativo de Durkheim é, “um eco irónico do seu positivismo” (Habermas, 1987, *Lógica das Ciências Sociais e Outros Ensaio*, cit. in CORREIA, 1998, p. 34) ¹³⁸.

Ao admitir, que o sistema escolar é um órgão de um sistema social que o integra, Durkheim investe o campo pedagógico, e os professores como agentes pedagógicos privilegiados, de uma autoridade que só não é indiscriminada porque se deve apoiar numa “consciência sociológica” assegurada pela formação de professores [¹³⁹]. A relação professor/aluno, embora não seja redutível à relação colonizador/colonizado, é escrita como uma relação dirigente/dirigido que só não é constrangente porque emana da sociedade e se apoia numa disciplina livremente aceite e racionalmente compreendida. A autoridade pedagógica que constitui o tema central do projecto

¹³⁶ Durkheim escrevia que a pedagogia como “teoria prática é possível quando se apoia numa ciência constituída e incontestada de que ela não é mais do que uma aplicação” e que: “Neste caso, as noções teóricas de que são deduzidas as consequências práticas têm um valor científico que se comunica às conclusões que se tira. É assim que a química aplicada é uma teoria prática que não é mais que a utilização da química pura” (Durkheim, 1922, cit. in CORREIA, 1998, p. 33).

¹³⁷ CORREIA (1998, p. 33) sugere mesmo que “nesta tipologia dos campos conceptuais em educação, a sociologia aplicada à educação seria a ciência fundadora preocupada em ‘fixar os fins da educação’, enquanto que os ensinamentos da psicologia ‘poderiam ser muito úteis para a determinação detalhada dos procedimentos pedagógicos’ (Durkheim, 1922, cit. in CORREIA, 1998, p. 33), ou seja, a sociologia relacionar-se-ia com o campo da educação segundo uma racionalidade cognitiva, enquanto que o relacionamento da psicologia com o campo educativo tenderia a transformá-la numa tecnologia educativa”. E entende que essa ambiguidade, (“estruturalmente inscrita numa concepção positivista de ciência que transcreve indiscriminadamente para o domínio das ciências humanas o modelo dominante nas ciências nomológicas”) persiste de tal forma que, “para nós, oitenta anos mais tarde, ela parece-nos como estrutural” (Gillet, 1992, cit. in CORREIA; 1998, p. 34): a psicologia da educação tende a fundamentar toda a espécie de tecnologias educativas enquanto que a sociologia da educação, embora tenha abandonado a sua pretensão de definir os fins do sistema, tornou-se uma “consciência crítica” incapaz de esclarecer a acção educativa que se conceptualiza em torno dos critérios instrumentais da tecnicidade”.

¹³⁸ Da mesma forma que o psicólogo e o pedagogo construído por A. BINET retira a sua autoridade da lógica de uma engenharia humana onde ele encontra o saber que fundamenta a sua autoridade e a sua vontade, o sociólogo e o pedagogo durkheimiano define-se como um engenheiro social que deve, por um lado, “adoptar a atitude descritiva do investigador em ciências sociais que se contenta em observar as tendências históricas; e, por outro, fazer também sua, numa atitude normativa, a noção de uma moral universal que parece emergir destas tendências, pelo menos como um ideal universalmente aceite (...)” (HABERMAS, 1987, p. 97, cit. in CORREIA, 1998, p. 34).

¹³⁹ Citando Filloux, CORREIA (1998, p. 34) faz notar que “o professor durkheimiano está imbuído de uma espécie de voluntarismo legitimado pela distinção que é necessário estabelecer entre a ‘verdadeira natureza da sociedade, ou seja, o estado da sociedade tal como ele nos é realmente dado, e o modo como a sociedade se concebe a si mesma’ ”.

pedagógico de Durkheim ao ser emanada de uma autoridade social apoia-se numa delegação de poderes racionalmente e, portanto, livremente aceites, transcende o poder pedagógico que o professor exerce sobre o aluno porque ambos se “inclinam perante a autoridade da opinião”. Esta subordinação, porque é mediatizada por uma ciência social que, por definição, é impessoal “não é uma resignação passiva, mas uma adesão esclarecida”. “Conformar-se a uma ordem das coisas, porque estamos certos que ela é aquilo que deve ser, não é sofrer um constrangimento, é querer livremente esta ordem, é consentir em conhecimento de causa. Porque querer livremente não é querer o que é absurdo; é pelo contrário, querer o que é racional, isto é, é querer agir em conformidade com a natureza das coisas” [Cf. DURKHEIM, Regras do Método Sociológico]. A obediência voluntária constitui, por isso, o objectivo central do projecto educativo de Durkheim que se apoia numa aprendizagem da autonomia entendida como compreensão intelectual da necessidade de regras e de prescrições. A centralidade epistemológica que é atribuída à Sociologia como ciência dos fins, ou como ciência da “natureza social”, é inseparável da necessidade de prevenir a eventual perversão do exercício de uma autoridade extrínseca num autoritarismo incontrolado. A razão controla o exercício desta autoridade da mesma forma que a razão apoiada na Psicologia assegura a eficácia dos meios. (CORREIA, 1998, p. 34, citando Durkheim através de Genard, 1992).

Papel da sociologia no espaço das Ciências da Educação (de ciência da normatividade educativa, ao fundamento do discurso crítico dos “desvios” da modernidade)

Durkheim é reconhecido como tendo estabelecido a matriz para o desenvolvimento da sociologia da educação, na medida em que estabeleceu uma dicotomia entre os objectos desta e os da psicologia da educação, tendo a primeira adoptado como espaço para a afirmação da sua cientificidade a análise dos fins e da adequação dos meios a esses fins, e na medida em que diferenciou o discurso sociológico do “discurso dos práticos em educação” subordinando este àquele. Por outro lado, em resultado do alargamento do objecto de estudo da sociologia da educação a uma “espacialidade e uma temporalidade mais ampla e complexa” indo desde a relações entre professor e aluno até aos processos de delegação da autoridade da sociedade (¹⁴⁰) e aos processos de estabelecimento dos princípios dessa autoridade (¹⁴¹), o Estado, enquanto encarnação política do social, foi colocado no centro do discurso sociológico ¹⁴², enquanto que a relação pedagógica foi “naturalizada” como espaço de exercício de uma actividade interindividual enquadrada

¹⁴⁰ Foucault e Bernstein viriam a falar de processos de distribuição do poder e do saber, conforme se pôde ver nos subcapítulos anteriores. Mas, como já terá ficado claro, fazem-no de uma forma que vai muito além da mediação pelo Estado.

¹⁴¹ Ao analisar estes processos como processo de legitimação, também Bourdieu em *O Que Falar Quer Dizer* e em *Meditações Pascalianas*, fá-lo numa perspectiva crítica (e não meramente funcionalista, como Durkheim), indo também ele, muito para além do contexto político do Estado.

CORREIA (1998, p. 104) chama a atenção para que Hameline (1971) considerava que o trabalho *Rapport pédagogique et communication* da autoria de Bourdieu, Passeron e Saint-Martin anunciava a possibilidade de se proceder a uma interrogação crítica da relação pedagógica recorrendo ao olhar sociológico, mas entende que, mesmo assim, “o desenvolvimento posterior da sociologia se fez na aceitação do pressuposto de que a escola se inscrevia num regime de justificação simples onde o princípio da igualdade de oportunidades legitimaria, não só a intervenção homogeneizante do Estado-Nação, como a estrutura dos “discursos sociológicos em educação”, quer fossem eles tributários das correntes funcionalistas ou de correntes mais críticas”.

¹⁴² Como escrevem Wallerstein *et al.* (1996, p. 144, *cit. in* CORREIA; 1998) “no sentido em que era aos Estados que se ia buscar os enquadramentos – supostamente óbvios – em que tinham lugar os processos analisados pelas ciências sociais”. Pode ver-se, no Subcapítulo 3.7, em que medida esses enquadramentos se limitavam ao Estado, mas também como o transcendiam.

A sociologia da educação, tinha-se organizado de uma perspectiva estruturo-funcionalista onde o Estado era considerado como o referente central de uma abordagem que tende a conceptualizar a sociedade como Natureza ou como o espaço de construção de uma moral social crítica, apelando para uma subordinação dos meios relativamente aos fins declarados

por princípios de ética social e pelo valor de um saber a transmitir (Cf. CORREIA, 1998, p. 103 ¹⁴³).

Vocacionado essencialmente para a produção de enunciados incidindo sobre as finalidades em educação e sobre a coerência entre os meios e as finalidades afirmadas, o discurso sociológico em educação, num processo que se insere perfeitamente na descrição que Foucault faz da relação das ciências do homem com a filosofia da origem e com o epistema da modernidade ¹⁴⁴, *construiu como seu tema os “desvios” das promessas da modernidade educativa*; e a sociologia da educação afirmou-se, *de uma forma interligada*, como a “ciência da normatividade educativa”, e como a “ciência da denúncia educativa” (*idem*, p. 104), que, “em determinado momento legitimou um “discurso crítico” por parte dos educadores” (*idem*, p. 104) ¹⁴⁵.

Políticas educacionais do Estado e “igualdade de oportunidades”

O discurso sociológico foi desenvolvido no pressuposto de que a ordem educativa seria profundamente ritmada pelos espaços e tempos da intervenção do Estado-Nação, e que esta intervenção se justificava pela procura da criação de condições para a “igualdade de oportunidades” (Cf. CORREIA; 1998, pp. 104/105).

CORREIA (*idem*, p. 104) considera que “a estrutura dos ‘discursos sociológicos em educação’, fossem eles tributários das correntes funcionalistas ou de correntes mais críticas”, assentava num princípio *inquestionado* de “igualdade de oportunidades” ¹⁴⁶. Fala a este propósito de uma “definição política da educação” que teria caracterizado o “discurso sociológico em educação” até meados da década de 60, tanto nos países anglo-saxónicos como nos países francófonos. Derouet, 1992 (*cit. in* CORREIA, 1998, p. 104), considera que essa definição subentendia a existência de uma relação forte entre a macro-regulação dos sistemas educativos e a “organização política da escola e as actividades de conhecimento que se desenvolvem a propósito dela”. Ou seja, dito de forma mais crua, as políticas da educação definidas a nível estatal condicionavam fortemente a organização da escola, a pedagogia e a didáctica. E a sociologia partia desse facto sem questionar a legitimidade desse condicionamento e tratando como “desvios” ou “disfunções” tudo o que escapava a essa regulação ¹⁴⁷.

¹⁴³ Pode ver-se como tem sido superada esta abordagem em CORREIA, (1998, p. 112-114) e em LAHIRE, JOSHUA, e CARIA (2004 e 2005) sobre novas relações entre a sociologia e a didáctica e um nível “meso” de análise em sociologia da educação; e cf. DUBET (2002) sobre a relação entre a prática pedagógica e os princípios de socialização.

Apontando para uma relação entre estas duas vertentes do que pode ser considerado um mesmo discurso sobre a educação (no quadro de uma concepção foucaultiana que considera a possibilidade de descoincidências articuladas, quer no quadro de um epistema da modernidade, quer prescindindo desse quadro ou adoptando um procedimento analítico “arqueológico” que não pressuponha a sua existência) Popkewitz (1991, citado por CORREIA; 1998, p. 104) considera que o discurso sociológico em educação também se centrou (“excessivamente”) num conceito de desenvolvimento humano e social naturalizado no quadro de uma ideologia do progresso.)

¹⁴⁴ Cf. FOUCAULT; 1988, pp. 367 e ss., e ver aqui a Secção 3.2.2.

¹⁴⁵ Correia (1998, p. 34) entende que a sociologia da educação, abandonou a sua pretensão de definir os fins do sistema, tornando-se uma ‘consciência crítica’, mas é “incapaz de esclarecer a acção educativa que se conceptualiza em torno dos critérios instrumentais da tecnicidade” (desenvolvidos com base na psicologia da educação).

¹⁴⁶ Já aqui se viu, no Capítulo 2, como esse discurso é essencial à legitimidade do Estado e de uma ordem social baseada nos princípios quer de uma “cidade industrial”, quer de uma “cidade mercantil”. Terão sido então suficientemente postos em evidência os limites e as contradições desse discurso, mas também o seu papel na manutenção da ordem social baseada naqueles princípios.

¹⁴⁷ CORREIA (1998, p. 104) atribui a Derouet a opinião de que: “as diferentes correntes da sociologia da

Tal como mostra Popkewitz (*cit. in* CORREIA, *idem.* p. 104), a escola começou por ser vista, na corrente funcionalista, como uma instância natural do desenvolvimento individual e de socialização ¹⁴⁸, naturalizando o funcionamento dos modernos sistemas educativos, cuja uniformização asseguraria a igualdade de oportunidades de acesso; sendo que já DURKHEIM (1991) previa uma distribuição desigual das realizações escolares que, em certas condições, seria funcionalmente adaptada à manutenção de uma ordem social justa. Mas mesmo correntes mais críticas não puseram em causa o princípio da igualdade de oportunidades de acesso, antes baseando nesse princípio a “denúncia da desigual distribuição social do sucesso, como um défice democrático” (CORREIA, 1998, p. 105). Correia refere também o que parece apresentar como uma variante desta crítica (mais radicalmente crítica) que entendeu essa desigual distribuição das realizações escolares como “a manifestação da funcionalidade da escola na reprodução da sociedade de classes, que tende a ser dissimulada por não ser reconhecida como tal, mas como uma desigual distribuição das competências cognitivas dos indivíduos” (*idem*). Fica por esclarecer neste texto de Correia em que medida as análises de Foucault, Bourdieu e Bernstein sobre a desigual distribuição do poder e o modo específico como está ligada, também na educação e na socialização, e sobretudo através delas, à distribuição dos saberes, se distinguem da referida denúncia de uma funcionalidade da escola para a reprodução da sociedade de classes, e vão mesmo além da explicação que Bourdieu faz de como esta escola contribui para a legitimação da ordem social ¹⁴⁹. Terá ficado claro nos subcapítulos anteriores que o que este autores acrescentam, ou melhor, a forma como se afastam desta linha de crítica, consiste em não se inscreverem numa lógica de funcionalidade (mais claramente Foucault e Bernstein), e sobretudo, em colocar no cerne da sua análise sociológica a estrutura social e as relações de poder, sendo a partir das suas teorizações do poder que analisam o modo como na educação e nos discursos sobre a educação se relacionam poder e saber. Volta-se a esta questão um pouco à frente, numa subsecção intitulada “Efeito reflexivo dos estudos sobre a reprodução social na escola”.

Os apelos ao desenvolvimento de políticas de discriminação positiva que possam compensar os “défices” económicos ou socioculturais dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, ou os apelos à transformação do próprio Estado e das políticas educativas para que assim se pudesse “inverter” o papel dos sistemas educativos na reprodução das desigualdades sociais, mostram como a sociologia da educação, até meados da década de 60, parece aceitar a possibilidade de o Estado desenvolver políticas distributivas em prol do progresso da escolarização e de uma

educação, incluindo as mais críticas, estruturaram-se em torno do ideal da igualdade de oportunidades e construíram categorias analíticas que, sendo pertinentes para a análise dos fenómenos produzidos à escala do Estado-Nação, se associam a um processo de ‘naturalização’ de uma concepção centralizada e estandardizada da educação pouco permeável ao reconhecimento de lógicas educativas que escapem aos espaços e aos tempos da intervenção do Estado”.

¹⁴⁸ Vejam-se aqui as referências a Durkheim, nos subcapítulos, 2.5 e 3.7. CORREIA (1998, p. 104) chama também a atenção para conceptualizações da contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento social feitas em torno da teoria do capital humano.

¹⁴⁹ MORROW e TORRES (1997) fazem uma análise tendencialmente sistemática da relação entre teoria social e educação, em que esta questão é abordada. Mas onde a perspectiva crítico-analítica de Foucault não tem um lugar tão central, e onde a relação com as correntes da sociologia marcadas pela fenomenologia não são objecto de tanta atenção como em CORREIA (1998). Por isso se optou por usar a obra deste como base para as considerações sobre as Ciências da Educação que apareciam como mais importantes no desenvolvimento da argumentação desta tese de doutoramento. A razão dessa opção poderá ficar mais clara depois da leitura dos capítulos 4 e 5.

correção de desigualdades socio-económicas ¹⁵⁰.

Segundo CORREIA (*idem*, pp. 105-106, citando Wallerstein *et al.*, 1996.), terá sido com a crise das políticas distributivas do Estado que a ideia de que este constituiria naturalmente a moldura conceptual das ciências sociais “passou a estar aberta à discussão e a um questionamento muito sério”, abrindo-se espaço para a “reconstrução dos objectos de estudo das ciências sociais” ¹⁵¹. Procura mostrar-se aqui, no Subcapítulo 2.5, como as transformações na sociedade e nas ciências sociais vão muito para além e têm uma origem muito mais profunda do que o declínio da ideia de Estado, do papel que desempenha na coesão e no controlo da sociedade ¹⁵². Assim como terá ficado claro, no Subcapítulo 3.4, o papel desempenhado pelas próprias ciências sociais e os discursos/poder em que se exprimem nas transformações sociais que elas próprias descrevem e às quais atribuem a origem das suas “mudanças de perspectiva”.

CORREIA (1998, pp. 106 e ss.) chama a atenção para algumas transformações por que passou o “discurso sociológico sobre a educação” e como elas se relacionam com transformações no campo teórico da sociologia. Citando René Barbier ¹⁵³, refere-se (*idem*, p. 107) a “um duplo movimento das ciências sociais e humanas que se traduz por um reforço das perspectivas objectivistas e positivistas da psicologia, sob a influencia crescente das neurociências, em contraste com a tendência de a sociologia se afastar progressivamente da sua tradição durkheimiana para, influenciada pela etnologia e pelo método das histórias de vida, se tender a centrar ‘no vivido, na implicação e no regresso ao sujeito’ [¹⁵⁴]”. O “discurso sociológico em educação”, redescobrimo esta tradição fenomenológica no campo da sociologia, teria “inventado” problemas e campos de investigação, que Correia considera “originais”, e que teriam aberto “a possibilidade de um ‘diálogo interdisciplinar’ sustentado em pressupostos novos”. E fala de “desenvolvimento de novas metodologias de investigação, em parte tributárias da tradição clínica da psicossociologia, e do aparecimento de novas problemáticas que se situavam no exterior das fronteiras da sociologia”. Interpelando as diferentes “linguagens científicas” em educação, este movimento teria contribuído para

¹⁵⁰ Cf. CORREIA, 1998, p. 105. Muitos “cientistas da educação”, nomeadamente em Portugal, continuavam convencidos dessa possibilidade de o Estado desenvolver políticas distributivas em prol do progresso da escolarização e de uma correção de desigualdades socio-económicas, ainda no início do século XXI. Cf. TERRAIL, (1997 e 2002), RAYOU (1998), DEROUET, 2001.

¹⁵¹ CORREIA (1998, p. 105) fala a este propósito de “ ‘descoincidências articuladas’ entre a espacialidade e a temporalidade dos objectos empíricos e as respectivas matrizes conceptuais”. O que faz lembrar, uma vez mais, as análises de Foucault em *Arqueologia do Saber* que aqui foram referidas no Subcapítulo 3.2.

¹⁵² Pode ver-se na análise das teses de DUBET, 2002, sobre o declínio da instituição, que aqui é feita no Subcapítulo 3.7, como é a própria ideia de sociedade e os modelos de socialização que estão em causa.

¹⁵³ René Barbier, “Le retour du ‘sensible’ en sciences humaines”: *Pratiques de formation* n° 28, 1994. Pode ver-se sobre este movimento da sociologia outros autores, nomeadamente FERRAROTTI, PINEAU, Yanes CASAL, A S SILVA, ou GIDDENS, mas o acento não recai sobre a tendência inversa da Psicologia. Haveria no entanto que assinalar nos últimos anos uma convergência da psicologia com a sociologia. Essa tendência está bem clara, por exemplo, em vários seminários de doutoramento em psicologia no ISCTE. Para uma análise do desenvolvimento desta convergência teria também que se ver a produção da corrente CHAT, nomeadamente o que se pode encontrar na Revista *Mind, Culture and Activity*, nomeadamente artigos de Michael Cole e J.V.Wertsch

¹⁵⁴ CORREIA (1998, p. 106) escreve também que “a crítica ao estadocentrismo que se acentuou com a atribuição de uma importância social acrescida a novos actores educativos que se construíam na *interface* das fronteiras dos objectos empíricos da sociologia e da psicologia da educação articulou-se com o reforço da crítica às concepções ‘objectivistas’ e às ilusões dos determinismos universalistas”. Refere a este propósito Goffman e Ferraroti, que teriam começado por surgir como “autores perversos” mas que acabariam por ser reconhecidos como autores de uma viragem da sociologia, mas refere também Giddens, pelo modo como procura articular problemáticas associadas às “intimidades” ou “identidades pessoais” com os processos de globalização.

que se “reconhecesse a possibilidade de construção de uma cientificidade em educação mais indisciplinada porque menos disciplinar e mais crítica porque menos positiva” (CORREIA, 1998, p. 107) ¹⁵⁵.

Mas segundo Correia, este foi também um movimento de “reafirmação de uma tradição crítica e intencionalmente transformante” ¹⁵⁶:

Ao atribuir uma “centralidade” teórica e epistemológica a “linguagens” e a perspectivas metodológicas [que, num contexto teórico marcado por preocupações macroestruturais, tinham sido interpeladas apenas nas suas margens], o discurso sociológico em educação alterou-se. Esta alteração foi, por outro lado, imprescindível para que esse discurso pudesse contribuir para a produção de novas problemáticas, de novas perspectivas de análise e de novas possibilidades de intervenção, ou seja, para que o discurso sociológico em educação fosse alterante do campo das “subjectividades educativas”. [¹⁵⁷] (CORREIA, 1998, p. 106/7)

E, entendendo que “os textos produzidos pelos actores educativos não revelam apenas as ilusões que eles têm sobre a educação e sobre eles próprios, mas são constitutivos dos próprios fenómenos educativos” (*idem*, p. 107), este movimento teria também contribuído para uma importância acrescida dos “textos” e dos “discursos” educativos “encarados como peças de um enredo que importa reescrever”, levando assim a novas formas de enunciação ¹⁵⁸.

Note-se que no juízo sobre as transformações ocorridas no discurso sociológico está implícita a ideia de Foucault de que as subjectividades são produzidas. A diferença entre esta abordagem e a da análise arqueológica está em que estas *subjectividades produzidas são, por sua vez, produtoras*; tal como as estruturas são entendidas por Bourdieu simultaneamente como produtos de estruturação e estruturantes. E, tal como GIDDENS (2000, pp. 15 e 25), de forma ainda mais próxima da ideia aqui referida por Correia, coloca o acento no “estruturar da estrutura”, atribuindo aos sujeitos um papel activo (não necessariamente consciente) nessa estruturação.

Correia vê aqui sobretudo uma referência à etnometodologia norte-americana ¹⁵⁹, fazendo notar que: “a importância que a etnometodologia atribui às práticas

¹⁵⁵ Estes novos objectos e metodologias são alvo de atenção na subsecção seguinte “*Mudanças no discurso sociológico e novos objectos*”.

¹⁵⁶ Em CORREIA (1998, p. 106/107) pode ler-se: “Ao atribuir uma “centralidade” teórica e epistemológica a “linguagens” e a perspectivas metodológicas [que, num contexto teórico marcado por preocupações macroestruturais, tinham sido interpeladas apenas nas suas margens], o discurso sociológico em educação” alterou-se. Esta alteração foi, por outro lado, imprescindível para que esse discurso pudesse contribuir para a produção de novas problemáticas, de novas perspectivas de análise e de novas possibilidades de intervenção, ou seja, para que o discurso sociológico em educação fosse alterante do campo das “subjectividades educativas” que ele tinha contribuído para consolidar ou para definir exclusivamente como uma espaço de produção de ilusões educativas.”

¹⁵⁷ Correia faz notar que estas “subjectividades educativas” tinham sido entendidas até aí “exclusivamente como uma espaço de produção de ilusões educativas”. Cf. BOURDIEU (1998, pp. 225 –228 e 241-244, sobre esta questão.

¹⁵⁸ Correia (1998, p. 107) refere-se-lhes aqui como “estilo de escrita sociológica”.

¹⁵⁹ Em *Para Uma Teoria Crítica em Educação* (CORREIA; 1998, p. 108) pode ler-se: “uma das originalidades epistemológicas da sociologia da educação dos anos 80 que retoma as tradições da etnometodologia norte-americana reside no reconhecimento de que os discursos não são apenas instrumentos de cognição de uma ‘realidade exterior’, mas são constitutivos da produção dessa realidade e dos actores que a narram; ao ‘discursar’, o actor social não discorre apenas sobre um objecto que preexiste à produção do discurso, mas esta produção contribui para a produção do próprio objecto do discurso”. E pouco mais à frente citando Aaron Cicourel, CORREIA (*idem*) escreve que “os etnometodólogos procuraram mostrar que as noções de ‘pressuposições ligadas à experiência passada (*background expectancies*), de práticas dos participantes (*membres practices*) ou de procedimentos interpretativos (...) são imprescindíveis para tomar coerentes ou socialmente significativas’ as estruturas e

discursivas [...] para o ‘estudo do raciocínio prático quotidiano enquanto fundamento de toda a actividade humana’ (Cicourel, 1979, p. 133 ¹⁶⁰), não deriva apenas de uma opção técnica incidindo sobre o tipo de informação ou os instrumentos de recolha de informação valorizados na investigação, mas é uma opção fundamental que, por isso, fundamenta um projecto científico alternativo à sociologia objectivista”.

Mudanças no discurso (sociológico) sobre a educação, e novos objectos

Com base na análise de CORREIA (pp. 175 e ss. e pp. 53-124), mas alterando os termos das suas formulações, pode dizer-se que, num campo de práticas educacionais e de discursos sobre a educação em que a investigação e a intervenção se “miscigenaram”, constituíram-se “objectos” que “escapavam à distinção entre o indivíduo e a sociedade como formas ontologicamente puras de pensar a educação”, dando lugar a novas figuras epistemológicas, como o discurso psicanalítico sobre a educação e a psicossociologia da educação, com uma nova maneira de conceber a relação entre fins e meios ¹⁶¹. Este autor faz notar que “a ilusão ontológica da existência de uma distinção clara entre meios e fins em educação foi sempre questionada pela impossibilidade de assegurar a estabilidade da distinção entre investigação e intervenção” (CORREIA, 1998, p. 178). Ele considera que “o reconhecimento da impossibilidade de superar as ambiguidades constituintes da cientificidade em educação através de um qualquer artifício metodológico e a transformação desta impossibilidade numa vantagem epistemológica acrescida constituíram as contribuições mais importantes das correntes da psicossociologia que foram capazes de incorporar e aprofundar as potencialidades epistemologicamente mais transgressoras e críticas da psicanálise” ¹⁶². Mas faz notar também que “cada um dos ‘discursos disciplinares’ que registou a ‘presença’ destes objectos procurou ‘discipliná-los’ através de um trabalho de purificação metodológica mais ou menos conseguido” ¹⁶³.

as interacções sociais”. Concluindo, de uma forma próxima ao que se pode encontrar em GIDDENS (2000), que “as competências discursivas associadas aos procedimentos interpretativos são, portando, indissociáveis das competências interactivas, isto é, elas constroem a interacção social, não são apenas a sua expressão mais ou menos objectiva”. Tenha-se presente que já Wittgenstein e Foucault, tinham desenvolvido esta ideia.

¹⁶⁰ Cf. as referências de GIDDENS (1979, ref. bibl. a ed. port. de 2000, pp. 16-18, 37-39, 49, 70) a Wittgenstein e à monitorização reflexiva da conduta.

¹⁶¹ CORREIA (1998, p. 178) faz notar que “a ilusão ontológica da existência de uma distinção clara entre meios e fins em educação foi sempre questionada pela impossibilidade de assegurar a estabilidade da distinção entre investigação e intervenção”. Ele considera que “o reconhecimento da impossibilidade de superar as ambiguidades constituintes da cientificidade em educação através de um qualquer artifício metodológico e a transformação desta impossibilidade numa vantagem epistemológica acrescida constituíram as contribuições mais importantes das correntes da psicossociologia que foram capazes de incorporar e aprofundar as potencialidades epistemologicamente mais transgressoras e críticas da psicanálise.

¹⁶² CORREIA entende que “tanto a psicanálise em educação como os ‘discursos’ que a sociologia tem produzido acerca do ofício do aluno [Cf. CORREIA; 1998, p.112 e ss. e DUBET, 2002] questionam seriamente as noções de desenvolvimento e de socialização que desempenharam um papel central na estruturação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação”.

¹⁶³ Pode ler-se em CORREIA (1998, p. 179) que: O pequeno grupo, a organização ou a instituição como espaço privilegiado de elucidação da psicossociologia tenderam, com efeito, a serem definidos quer como objectos empíricos distintos dos da psicologia e da sociologia, ou seja, como novas formas transcendentais ontologicamente puras, quer como espaços transitórios de actualização de outras formas também ontologicamente puras e transcendentais que se situam num dos pólos da dicotomia entre os indivíduos e a sociedade. No primeiro caso, o trabalho de purificação epistemológica procurou dotar estes objectos de um estatuto empírico que fosse capaz de legitimar o desenvolvimento de um saber sobre formas ontologicamente puras que se distinguem e transcendem aquelas que legitimaram a psicologia e a sociologia. A psicologia social experimental e certas correntes da psicossociologia que procuraram estudar as leis e a dinâmica dos pequenos grupos constituem a materialização mais acabada deste trabalho de

Este autor considera que “a multiplicação destes objectos [...] contribuiu também para profundas transformações internas aos discursos que tinham estruturado esta cientificidade [dos discursos sobre educação]”¹⁶⁴. Mas admite que “a multiplicação dos objectos híbridos teve efeitos relativamente limitados no desenvolvimento de tendências consistentes para a recientificação do campo educativo”¹⁶⁵.

As transformações internas aos discursos científicos sobre a educação e a reestruturação das hierarquias epistemológicas, que definem as relações entre estes discursos e as relações que o campo da cientificidade mantém com a *polis* educativa, embora anunciem e prefigurem a possibilidade de se repensar a cientificidade em educação em tomo de problemáticas relativamente inéditas, nem definem os contornos desta nova cientificidade, nem asseguram necessariamente o aprofundamento destas problemáticas (CORREIA, 1998, p. 180).

Por isso, propõe-se caracterizar os desafios que se colocam à recientificação do campo educativo tendo em conta os efeitos produzidos por aqueles objectos híbridos em cada um dos discursos disciplinares, as suas especificidades e os seus limites.

Correia, vê na “atenção acrescida ao processo de produção social de novos actores e categorias educativas” (p. 109) uma das vias para a referida recientificação do campo científico. O que se insere num movimento mais geral da sociologia aqui analisado no Subcapítulo 2.5 e que CORREIA (*idem*) entende como um deslocamento do seu objecto, do “funcionamento das estruturas educativas”, para “o campo fluído da construção social das práticas e dos problemas educativos”.

purificação. Ao fazer depender a sua legitimidade científica exclusivamente de uma razão metodológica, a psicologia social experimental deslocou estes objectos para o reino da Natureza a que subordinou a cidade dos Homens. A psicossociologia dos pequenos grupos, por sua vez, embora tivesse anunciado uma transgressão metodológica justificada por trabalharem sobre objectos/sujeitos inscritos na cidade dos Homens, limitou a amplitude desta transgressão ao considerá-la como uma imposição da transposição da lógica laboratorial para um objecto abastardado.

¹⁶⁴ A sociologia, por exemplo, que como atrás se viu se abriu a perspectivas e metodologias fenomenológicas, “inventou o social nos objectos empíricos que tradicionalmente ‘pertenciam’ à psicologia” e “reconheceu a pertinência da palavra do seu objecto” deixando, no entender de CORREIA, de “se definir como a palavra autorizada para se inscrever numa rede de práticas discursivas onde convivem e se interpelam os discursos sábios e profanos”.

¹⁶⁵ Por exemplo: “o processo de erosão da definição e da distinção clássica entre sujeito e objecto não produziu os mesmos efeitos nos diferentes “discursos científicos em educação” [...] esta problemática só interferiu nos dispositivos de investigação pela importância que lhe foi atribuída na construção do conceito de clínica e do conceito de intervenção psicossociológica.” (CORREIA; 1998, p. 182). E “o questionamento da dicotomia entre o individual e o social, deu lugar a algumas transformações internas no “discurso sociológico”, mas teve como resposta na psicologia da educação o que CORREIA (*idem*, p. 182) considera um “trabalho de purificação” que levou a “discursos educativos” apelando ao respeito da “natureza da criança”, que ocultam o processo histórico de produção social do aluno, e à reafirmação do “laboratório como lugar de construção dos “factos científicos” (*idem*). Enquanto que “a diluição da distinção entre o educativo e o não-educativo que tinha sido anunciada pelo aparecimento da problemática da educação permanente e pelo desenvolvimento de um conjunto de práticas discursivas onde não estiveram ausentes as preocupações relacionadas com a escolarização do não-educativo tendeu, na última década, a ser pensada através de uma razão funcional que faz do reforço das relações entre educação e trabalho a solução para a crise do mundo do trabalho e para a crise da escolarização. Por outro lado, o aparecimento de formas ‘atípicas’ de exercício do trabalho no campo da educação/formação na sequência da crise da relação salarial fordista e da crise do próprio conceito de trabalho que o associa ao emprego, conjugado com o desenvolvimento de modalidades de formação em alternância e com o aparecimento de modalidades de exercício e de organização do trabalho onde se assume e se procura explicitamente promover as suas valências qualificantes, têm sido «registados’ quer pelas ciências da educação quer pelas ciências do trabalho sem que, no entanto, se possa afirmar a existência de práticas reflexivas suficientemente estruturadas que interpelem as modalidades de estruturação destes dois domínio do saber. (*idem*)”

Tendo em consideração a teorização de Foucault referida no Subcapítulo 3.2, pode dizer-se que nesse “campo fluído” as práticas discursivas e não discursivas são produtoras de novas “objectividades” e de novas “subjectividades” que recompõem continuamente o campo e as posições cujo conflito e assimetria de poder o caracterizam estrategicamente. Correia deduz da leitura de Cicourel que “as competências discursivas associadas aos procedimentos interpretativos [refere-se à interpretações feitas pelo actores, não pelos sociólogos] são indissociáveis das competências interactivas” e que portanto essas interpretações “constroem a interacção social”, não sendo apenas a expressão de uma objectividade estrutural anterior. Mas não tira as consequências de as competências interactivas (associadas à posição dos sujeitos) definirem a potencialidade das “competências discursivas” e o conteúdo e forma do discurso, como se viu no Subcapítulo 3.3 que BOURDIEU (1998 e 1997) bem mostra.

Como José Alberto Correia reconhece:

...a importância que, a partir do final da década de 70, o discurso sociológico em educação atribui às práticas discursivas e às lógicas de justificação dos actores educativos só é explicável se tiverem em conta as transformações entretanto produzidas nos modos de regulação dos sistemas educativos e, conseqüentemente, nos referentes accionados na definição da pertinência dos problemas educativos. (CORREIA, 1998, p. 108)¹⁶⁶

E citando Derouet (1992), faz a ligação desta abordagem com a de BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), partindo da análise das transformações ocorridas nos modos de regulação dos sistemas educativos durante as últimas décadas¹⁶⁷. Com o fim do monopólio da temática da “igualdade de oportunidades”⁽¹⁶⁸⁾ e a emergência de outras referências como “o vigor comunitário, a procura de eficácia, o respeito da criança, a livre concorrência entre estabelecimentos” (Derouet, 1992, p. 32), a escola teria passado “de um universo de justificação simples e universal”, a um “universo de justificação múltipla” (*idem*).

O compromisso entre princípios de justificação nas situações educacionais.

Referindo-se à análise que BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) fazem dos princípios legítimos de acordo social e dos mundos comuns que se podem considerar regidos por tais princípios, CORREIA (p. 108) entende que a escola se caracteriza por compromissos locais entre esses princípios¹⁶⁹. No discurso sociológico em que se

¹⁶⁶ No subcapítulos 2.5 a 3.2 já se pode ver como os desenvolvimentos interaccionistas da sociologia podem ser relacionados com transformações na governação dos homens. Nos subcapítulos 3.7 e 3.8, e depois no Subcapítulo 5.6, pode ver-se o que caracteriza as mudanças no modo de regulação dos sistemas educativos.

¹⁶⁷ Para além da análise que se faz dessas mudanças nos subcapítulos 3.7, 3.8 e 5.6, em que são referidos autores como Roger Dale, Licínio Lima, Almerindo Afonso e o próprio J. A. Coreia, veja-se também os números (3, 6 e 8) que a Revista *Education et Société* dedicou a esta questão. Pode ver-se também CATTONAR e MAUROY.

¹⁶⁸ Também Derouet, 1992, liga o declínio da temática da “igualdade de oportunidades” à crise do Estado-Providência (Cf. Wallerstein *et al.*, 1996, aqui atrás referido em citação de CORREIA, 1998, P. 106), mas em DEROUET, 2001, pode ver-se como alarga e afina a sua análise. Veja-se também sobre esta questão *Education et Société* n° 3, 5 e 7, e TERRAIL (1997 e 2002), RAYOU (1998) ou JOSHUA (1999).

¹⁶⁹ É neste quadro, e não meramente como efeito da globalização e do enfraquecimento dos Estados-Nação que deve ser entendida “a emergência do ‘local’” na sua especificidade e não como miniatura de um global, mas como reconstrução singular de fenómenos que, embora o transcendam, só são inteligíveis na sua reactualização localizada, constitui também um dos efeitos do reconhecimento dos limites da

“justifica” esses “compromissos”⁽¹⁷⁰⁾ e se regula a actividade dos actores educativos, Derouet e Correia⁽¹⁷¹⁾ vêem “princípios de justiça e lógicas de justificação, por vezes contraditórias”, constituindo o que designam por “justificação múltipla”¹⁷². E J. A. Correia sublinha que, neste contexto:

... a sociologia crítica da educação já não pode ser apenas uma sociologia da denúncia, isto é, uma sociologia ocupada com os “desvios objectivos” do sistema relativamente a um princípio que se supõe consensualmente aceite, mas tende a transformar-se numa **sociologia da elucidação das disputas** que acompanham a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas. (CORREIA, 1998, p. 109)

Baseando-se na abordagem de BOLTANSKI e THÉVENOT, de cuja obra só foi aqui apresentada no Capítulo 2 a parte relativa aos princípios de acordo e de justificação com que seria possível definir “cidades” e “mundos”, CORREIA fala de uma sociologia da disputa (“alternativa à sociologia das estruturas sociais e da socialização”) que passa por uma metodologia de escuta e de tradução que se viria desenvolvendo na “trajectória teórica e metodológica” da abordagem sociológica de entidades educativas que, até aos anos 70, tinham estado “ausentes” ou se tinham desenvolvido “nas margens do ‘discurso sociológico’ sobre a educação”¹⁷³.

Sociologia da escuta, da interpretação, da elucidação da disputa

Como já se viu, a abordagem sociológica de novas “objectividades” e “subjectividades” no campo de práticas discursivas e não discursivas da educação, e o declínio de princípios universalmente aceites com base nos quais a instituição escolar tanto era regulada como podia ser denunciada pelo não respeito desses princípios, colocaram “a sociologia crítica da educação” perante um “conjunto de desafios teóricos, técnicos e epistemológicos particularmente complexos e inéditos” (CORREIA; 1998, p. 109).

Citando Boltanski, Correia chama a atenção para que, ao estudar o “processo social de construção de lógicas compósitas de justificação” e de “produção de novas legitimidades educativas”, a sociologia crítica da educação teve de renunciar à:

influência dos Estados-Nação por parte das ciências sociais.

¹⁷⁰ BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) analisam a ocorrência de compromissos (pp. 337-407), mas também de “arranjos” (*arrangements*) (pp. 408 e ss). É discutível que o que se pode encontrar nas escolas, e nas políticas para a educação definidas a nível de Estado, sejam compromissos, sobretudo com o declínio do que aqueles autores consideram ser o mais estruturado dos compromissos, o de uma “cidade cívico-industrial”, conforme é aqui discutido no Subcapítulo 5.6 com base sobretudo em LIMA e AFONSO. Para a compreensão do modo como provas e julgamentos na escola correspondem a princípios justiça, tenha-se também em conta o que se pode ler nas pp. 433-436 em BOLTANSKI e THÉVENOT (1991). Volta-se a esta questão no Capítulo 5 da presente tese de doutoramento.

¹⁷¹ Cf. CORREIA, 1998, p. 108.

¹⁷² Ver-se-á nos subcapítulos 3.7 e 3.8, as implicações que isto tem para os sujeitos, os seus papéis e estatutos, a sua vivência dos “ofícios”, a continua recomposição que fazem dessas justificações na sua experiência, nas suas estratégias mais ou menos conscientes.

¹⁷³ Segundo CORREIA (1998, p. 109): “A tentativa de restaurar a legitimidade do processo de escolarização na construção de compromissos locais apoiados em referências variadas e racionalidades compósitas contribuiu para que este trabalho crítico da sociologia se deslocasse de uma lógica da denúncia [com “um referente estável e consensual capaz de estruturar um trabalho de denúncia que se queria axiologicamente neutro”] para uma lógica da interpretação das disputas locais e da compreensão dos mecanismos de produção de novas legitimidades educativas. A sociologia crítica da educação começou, por isso, a deixar de ser uma sociologia macroestrutural para se afirmar como uma microsociologia que se desreferencializou do espaço e do tempo da intervenção do Estado para se permeabilizar às solicitações dos acontecimentos e das temporalidades locais.”

repartição a *priori* entre o que é do domínio do indivíduo, que cairia no domínio da psicologia, e o que é colectivo, que seria relevante [...] [para ela, e tratar] a qualificação singular ou colectiva da disputa como um produto da actividade dos próprios actores. Em lugar de se apoiar em colectivos já constituídos e, de qualquer forma, prontos para serem utilizados [...] [tomou-se] necessário apreender as operações de construção dos colectivos examinando a formação das causas colectivas, isto é, a dinâmica da acção política (Boltanski, 1990, p. 23, *cit. in* CORREIA; 1998, p. 109).¹⁷⁴

J. A. Correia considera que a abordagem sociológica das disputas educativas se inscreveu num “movimento mais amplo das ciências sociais, muitas vezes associado a uma ‘viragem linguística’ que se pode caracterizar pela passagem de uma “sociologia do agente” para uma ‘sociologia da tradução’ ” (CORREIA, 1998, p. 110, citando Nicolas Dodier). E, voltando a citar Boltanski, acrescenta que em lugar de definir os agentes “através de atributos estáveis, de os dotar de interesses e de disposições intrínsecas capazes de engendramos intenções objectivas e não conscientes, [...] a sociologia da tradução mostra como é que os actores elaboram discursos sobre a acção [...] ” (Boltanski, 1990, p. 56, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 109/110)

Segundo CORREIA (p. 111) a sociologia da disputa pela definição das situações e dos problemas apoia-se numa “definição original de actor social”. Se a sociologia weberiana define o actor social pela intencionalidade que ele imprime às suas acções e, se a sociologia estruturalista reduz esta a esquemas predeterminados de percepção e de classificação das situações, a sociologia da disputa, “embora admita que os actores em disputa pela definição legítima da situação são actores socializados que possuem capacidades cognitivas”, não faria depender o trabalho de interpretação (realizado pelos actores) dessa socialização e dessas capacidades, acentuando “a plasticidade dos actores, a sua aptidão para mudar de situação e para encontrar acordos em situações diferentes” (Boltanski, 1990, p. 91, *cit. in* CORREIA, p. 111). A ênfase seria, assim, “colocada num tempo presente que, não negando o passado, é irreduzível a ele”¹⁷⁵.

¹⁷⁴ CORREIA (p. 109) considera que “as disputas educativas nas duas últimas décadas parecem, com efeito, não incidir tanto sobre a acção dos actores no interior de um campo mais ou menos estruturado, mas mais sobre a afirmação de princípios de justiça “racionalmente” incompatíveis que, sendo provenientes de mundos cívicos diferentes, conduzem a definições diferenciadas dos problemas educativos”. Há que ter em conta, porém, que a “actividade dos próprios actores” está condicionada pela assimetria do poder e portanto se desenvolve ela própria no seio de um conflito prévio ao que parece ser, mas não é meramente, uma disputa cognitiva – Cf. BOURDIEU, 1998, QFQD, e aqui o Subcapítulo 3.3.

¹⁷⁵ CORREIA (p. 111) vê aí “uma atitude epistemológica semelhante ao da prática psicanalítica que projecta as narrativas do passado numa história que não é reconstruível como um encadeamento temporal de factos passados e subjectivamente interpretados, mas como história projectual que se produz do domínio do desejo e que, por isso, é reconstruída e revivida no tempo presente. Poderia citar-se RICOEUR (1983), a este propósito, mais do que como faz Boltanski em citação de CORREIA (p. 110). Mas para Ricoeur a relação entre presente passado e futuro é bem mais complexa do que aqui se deixa entender (Cf. FILIPE, 1999, a propósito de Ricoeur e Sartre. Pode ver-se SARTRE, 1960a, pp. 128-133, 156, 214, 209).

EM CORREIA (p. 183/4) pode ler-se: “a construção de uma ordem causal que faz depender a explicação dos fenómenos de um conceito de desenvolvimento legitimada pela ‘naturalização’ de uma temporalidade, onde passado, presente e futuro se ordenam numa sequência estável, tem sido fortemente questionada por alguns dos ‘discursos científicos em educação’. O ‘discurso psicanalítico’ e algumas das correntes da análise institucional projectaram o passado no futuro: o passado e a sua inteligibilidade são desobjectivizados, são associados à noção de projecto, de reinterpretação, de ‘narrativa projectada’, de (des)(re)estruturação, envolvimento; em suma, o passado é pensado como sentido a construir numa ordem temporal e numa causalidade que já não é sequencial mas matricial. Os trabalhos que no campo da sociologia se têm desenvolvido no âmbito do “ofício do aluno” têm, por sua vez, modulado a influência dos factores de socialização, do passado, para realçarem a importância heurística da situação escolar e a sua influência na ‘actualização’ dos factores ‘objectivos’ que marcaram as peripécias da socialização.

Ao sugerirem relações entre os fenómenos e relações entre os seres onde passado, presente e futuro já não se ordenam num todo coerente e sequenciado, tanto a psicanálise em educação como os ‘discursos’ que a sociologia tem produzido acerca do ofício do aluno questionam seriamente as noções de desenvolvimento e de socialização que, como sabemos, desempenham um papel

Esta nova atitude face aos actores, “sugere a necessidade de se pensar a prática epistemológica não no registo da observação – do sujeito que observa o objecto e que evita ser observado por ele –, mas como prática de escuta – como relação (dia)lógica entre sujeitos/objectos que se narram” (CORREIA; 1998, p. 184). Na análise que faz do discurso pedagógico em Montessori, Isabelle Stengers (com Schlanger, 1991, *cit. in* CORREIA, p. 42), assinala um tipo de cientificidade que resulta de uma acção liberatória e em que a observação não visa registar informações, mas “se dirige a uma realidade intrinsecamente dotada de significação que interessa decifrar e não reduzir ao estatuto de ilustração particular de uma verdade geral” (STENGERS e SCHLANGER, 1991, p. 181), em que as questões não estão definidas a *priori*, mas surgem no próprio processo de interacção transformadora de práticas e contextos e libertadora de sentidos.

Partindo do pressuposto de que a natureza da criança só se pode exprimir na liberdade, Montessori postula que esta liberdade é uma condição para um exercício científico da pedagogia. A cientificidade é assim uma ciência na acção que não parte de ideias preestabelecidas sobre a psicologia da criança mas utiliza “um método que nos permite libertar a criança para descobrir a sua verdadeira psicologia. (CORREIA, 1998, p. 42, citando Montessori) ¹⁷⁶.

Essa prática de investigação situa-se numa lógica de acção mas também de narratividade, na medida em que se inscreve e promove uma inteligibilidade do «objecto» que “procura contar o seu futuro, compreender, tal como em qualquer história verdadeira, quais foram os constrangimentos (de cada um) (...), como intervêm as circunstâncias, que graus de liberdade elas permitem explorar” (Stengers e Schlanger, 1991, p. 183, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 42).

Nas propostas de Boltanski, CORREIA (p. 185) vê o reaparecimento da problemática da escuta no campo da cientificidade. Ele entende a abordagem sociológica proposta por aqueles autores como o anúncio do “fim do domínio totalitário que o olhar distante exerceu na produção de saberes legítimos”. Mas o fim do domínio totalitário de uma certa forma de olhar é anunciado sem ter em conta o alerta de Foucault em relação a práticas científicas produtoras de subjectividades que são sujeições: “Contar o futuro” pode ser também restringi-lo mais do que “descobrir a ampliar graus de liberdade”.

Não obstante esta advertência, mas não deixando de a ter em conta, são

central na estruturação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação. Num contexto onde, como realça ainda Latour (1991), se assistiu à instabilização do fluxo de um tempo que se tornou turbulento e onde o passado já não é um tempo ultrapassado, mas um tempo que volta, que se repete, que se transforma e que se reinterpreta, tornando-se tempo presente que se projecta num futuro, importa situar as nossas acções e a reflexão que desenvolvemos sobre elas numa multitemporalidade que revalorize o ‘tempo que passa (...), o ser e as suas relações, as suas redes construtoras de reversibilidades e de irreversibilidades’ (Latour, 1991, p. 105). Trata-se, no fundo, de proceder a uma reabilitação, metodológica e ontológica da situação e do acontecimento no sentido que lhes dão Boltanski e Thévenot (1991, p. 11) como “relação entre estados-pessoas e estados-coisa”.

A tendência para que o desenvolvimento -- ou seja, o processo de sair de si -- já não se pense numa relação dicotómica como envolvimento, mas como complementaridade contraditória que subentende um revisitar de si, constitui apenas uma dos indícios mais marcantes dos efeitos desagregadores que a multiplicação dos híbridos produziu no campo da cientificidade em educação.”

¹⁷⁶ CORREIA (1998, p. 42, citando Gillet, 1987), faz notar que, em Montessori a relação da acção educativa com a ciência é colocada em termos tais que “ não é a ciência que prescreve uma pedagogia, mas é a prática pedagógica, informada por uma atitude científica redescoberta, que se torna produtora de um saber teorizável” e que assim, “a clivagem entre prático e investigadores é reabsorvida”. E acrescenta: “Dir-se-ia, portanto, que enquanto Binet, Claparede e, em certa medida, Durkheim, se situam resolutamente numa atitude epistemológica de observação onde, para os dois primeiros, o educador é um informador privilegiado e o “cientista” o único intérprete legítimo, Montessori integra a observação numa lógica, se bem que incipiente, de uma epistemologia da escuta que admite a possibilidade de o prático ser também um intérprete legítimo da observação que desenvolve; neste projecto epistemológico o educador desdobra-se nas figuras do observador distanciado e do interpretante implicado.”

importantes as considerações de Stengers (1993¹⁷⁷) sobre “a impossibilidade de se produzir a ilusão da estabilização da distinção entre sujeito e objecto num contexto que não é de observação mas de questionamento”, e onde aqueles que são questionados “são susceptíveis de se interessarem pelas questões que lhes são postas, isto é, são capazes de interpretar do seu ponto de vista o sentido do dispositivo que os interroga, ou seja, de se porem a existir num mundo que integra activamente a questão que lhes é posta” (CORREIA, 1998, citando Stengers, 1993, p. 165). A autora acrescenta que aquela distinção não é “um direito, mas um vector de risco, um operador de descentração” (STENGERS, 1993, p. 151)¹⁷⁸, e que assegura ao *questionado pela ciência* a possibilidade (o poder?) de se reconhecer (e de se fazer reconhecer?¹⁷⁹) segundo modalidades distintas daquelas por que o “sujeito” [o que coloca as questões a partir do lugar da ciência) o dá a conhecer¹⁸⁰. Correia conclui que no quadro dessa relação entre sujeito e objecto, a distinção entre estes não se anula, mas se instabiliza e complexifica¹⁸¹, que nesse quadro “é possível restituir a singularidade das práticas de investigação reconhecendo que ela não reside tanto na sua capacidade de triunfar sobre a ficção e a opinião, mas da sua capacidade de as pôr à prova, inventando práticas que contribuem para as ‘fragilizar, confrontando-as com algo de irreduzível a outra opinião’” (CORREIA, p. 185, citando Stengers, 1993, p. 151). Ele vê aí uma deslocação do domínio das opções metodológicas ou do campo onde se elaboram as estratégias mais eficazes de investigação, para “a esfera ontológica e Ética”

A ênfase dada à análise da comunicação e da linguagem [...] tem um fundamento ontológico e Ético onde o actor social não é reconhecido apenas como objecto de um processo “sábico” de produção de qualificações, mas como um ser que dispõe de competências de a si próprio se qualificar e requalificar, isto é, como um ser que se narra construindo-se nesta narrativa.¹⁸²

CORREIA fala de uma “atitude socioantropológica e Ética, onde as ambiguidades constituintes das ciências da educação já não são encaradas como perturbações ou défices epistemológicos que as afastaria de um ideal de cientificidade,

¹⁷⁷ Cf. SARTRE, 1960 a, pp. 102, 108, 137, 232, 239, 241, sobre a subjectividade e a objectividade e sobre a relação entre o questionador, o questionado e a questão.

¹⁷⁸ Correia faz duas notas importantes em relação aos contributos epistemológicos de Stengers:

“A irreduzível incerteza que, segundo Isabelle STENGERS, constituiria a marca das ciências do terreno resultante em parte do facto de que aquilo que um terreno permite afirmar outro terreno pode contradizer, sem que, por isso, os testemunhos sejam falsos, ou sem que as duas situações possam ser consideradas como intrinsecamente diferentes (...) (STENGERS, 1993, p. 151), não pode, num contexto de *escuta*, ser considerada como uma inferioridade epistemológica.”

“Ao contribuir, por outro lado, para o reconhecimento da autoria dos saberes e dos “discursos” produzidos, este trabalho de mediação é tendencialmente *auto-reflexivo*, ou seja, não assegura a estabilização da distinção entre sujeito e objecto, ou melhor, não assegura a estabilização dos espaços de produção ilusória desta distinção.”

¹⁷⁹ Cf. BOURDIEU, 1998.

¹⁸⁰ CORREIA lembra que as abordagens etnometodológicas preconizam que “se reconheça ao actor a capacidade de definir a realidade social e se definir a si próprio nesta definição”.

¹⁸¹ Correia faz notar (citando Boltanski e Thévenot. 1991, p. 23) que “o reconhecimento da existência de uma relação de complementaridade e de interpelação entre ‘os princípios de explicação em uso nas ciências sociais e os princípios de interpretação accionados pelos actores que as ciências sociais tomam por objecto insistindo muitas vezes na ruptura que separa o observador do observado’ [...] não implica, no entanto, que se apregoe a diluição da distinção entre sujeito e objecto ou que se integre a cientificidade no campo difuso das opiniões. O que se questiona é a validade geral de uma distinção entre sujeito e objecto, ou entre facto e opinião, que seria exclusivamente assegurada pela intervenção metodológica”.

E pouco à frente pode ler-se: “O facto de nos interessarmos por estas narrativas, de nos interessarmos tanto pelos textos como pelos contextos ou pelos pretextos, não significa que nos estejamos a afastar da «realidade» educativa, nem que tenhamos abandonado o propósito de contribuir para a sua elucidação. Trata-se apenas [...] de reconhecermos aos sujeitos-objectos educativos o ‘direito e a dignidade de serem narrativa’ (Latour, 1991, p. 123) e de considerarmos as estruturas do ‘mundo vivido como regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio’ (Habermas, 1987, p. 145)”

¹⁸² Correia faz notar que: “Esta transmutação dos défices em vantagens acrescidas ao aprofundamento de práticas que já não são de “purificação” mas de interpelação subentende, por outro lado, que a recontextualização das práticas investigativas e dos saberes não seja reconhecida apenas como uma propriedade inerente aos seus processos de produção, mas que se estenda aos processos de definição dos contornos das espacialidades e das temporalidades que organizam e definem a legitimidade dos seus domínios de reflexão.”

mas são considerados como riscos inerentes ao exercício de uma actividade crítica susceptíveis de se tomarem numa vantagem acrescida” na medida em que “os procedimentos específicos às ciências do terreno” são encarados como “procedimentos (dia)lógicos, cuja cidadania epistemológica não está dependente da sua maior ou menor afinidade com os procedimentos laboratoriais”¹⁸³.

... a análise das narrativas e das práticas discursivas adquire um estatuto que questiona aquele que a cientificidade atribuiu a si própria. Na realidade, as ciências sociais e humanas, da mesma forma que as ciências da educação, que tinham afirmado a assimetria da relação entre as suas narrativas explicativas e as narrativas descritivas dos sujeitos que elas tomam como objecto, são, neste contexto, induzidas a pensarem-se já não no interior de uma relação assimétrica que dissimula a afirmação da sua superioridade cognitiva, mas no quadro de uma **intertextualidade** que subentende o reconhecimento da pertinência das diferentes narrativas.

Pode ver-se no subcapítulo seguinte como Clifford GEERTZ (1973, 1997/1983) falando em “tradução” e depois James CLIFFORD (1983, 1986, 1996) e Paul RABINOW (1986) de forma mais crítica, pensam esta questão, sem contudo a resolverem. BOLTANSKI (1990, e 1991 com THÉVENOT) procuram superar a questão da hierarquia entre níveis de discurso através de um posicionamento da sociologia que procuraria a “elucidação da disputa”.

Reinserido no mundo dos seus objectos, encarado como um narrador de histórias que alem de só fazerem sentido para aqueles que são narrados, são ainda histórias que participam na construção do seu próprio sentido, o sujeito nunca encontra no terreno a prova definitiva da veracidade da sua história. Ora, a partir do momento em que já não pode sustentar a validade das suas afirmações numa exterioridade radical, o investigador, com realçam Boltanski e Thévenot (1991), “deve (...) manter-se o mais próximo possível da maneira como os próprios actores estabelecem a prova na situação observada, o que o conduz a estar particularmente atento à diversidade das formas de justificação. (CORREIA, 1998, p. 185)

Mas esta “sociologia da elucidação da disputa” é apresentada também como uma sociologia da mediação, na medida em que, estruturada no “princípio de narratividade” (Stengers), “centrada na situação e na diversidade das formas de justificação” (CORREIA; p. 185), e desenvolvendo uma “cientificidade do singular”, permitiria a mediação entre os “factos” e as opiniões¹⁸⁴, e entre os sujeitos e os objectos.

A ciência idilicamente pensada como instância de elucidação dos factos ou como instância de desocultação do(s) sentido(s) que, de uma forma mais ou menos dissimulada, tinha sustentado a ideia da ciência como uma metanarrativa construída no registo da positividade ou no registo da denúncia, tende assim a ser “realisticamente” pensada como uma instância de mediação discursiva entre diferentes razões científicas e entre estas e as diferentes razões que proliferam (n)a(s) cidade(s) dos Homens. (CORREIA, 1998, p. 184)

¹⁸³ CORREIA (p. 187) chama a atenção para que, conforme escreve Quéré (1993), as formações discursivas não se limitam a elucidarem uma “representação subjectiva” que o actor construiu da acção e da relação que ele estabelece com a sua objectividade, mas “desempenham um papel organizante que configura a própria acção”.

¹⁸⁴ Ou seja, como esclarece CORREIA, “o trabalho de construção de complementaridades contraditórias entre pólos que se apresentam como dicotómicos”.

Essa mediação entre “factos” e “opiniões” e entre os sujeitos e os objectos, que CORREIA (1998, p. 188), entende como um “trabalho de construção de complementaridades contraditórias entre pólos que se apresentam como dicotómicos”, passaria por um processo de tradução.

Não podendo fazer a economia da ingerência entre factos e opiniões, entre objectividades e subjectividades, mas integrando esta ingerência nas condições da sua produção e de afirmação da sua singularidade, a cientificidade dos [objectos] híbridos e da mediação “desloca-se” decisivamente para o mundo do sentido e da troca de sentidos sem que, por isso, se afaste do mundo do ser. O “mundo do sentido e o mundo do ser são um só e um mesmo mundo” (LATOURET, 1991, p. 176), que não se declina apenas no registo da justeza, mas também no registo fluido e difuso da justiça e das formas de justificação, num registo que já não é apenas de elucidação ou de desocultação progressiva do(s) sentido(s), mas um registo da tradução. (CORREIA; 1998, p. 186)

CORREIA cita Habermas, para quem a tradução não se confunde, embora pressuponha, o “transporte empático de uma individualidade para outra, nem tão-pouco a subordinação da outra às nossas normas”, e “significa sempre elevação a uma universalidade superior que transcende não só a nossa individualidade, mas também a dos outros” (Habermas, 1987, p. 193, *cit. in* CORREIA) ¹⁸⁵. Continuando a citar aquele autor, mas onde ele converge com o que já se viu em GIDDENS (2000) e em WITTGENSTEIN (1987), e até certo ponto com Foucault, faz notar que:

Ela [a tradução] não procede apenas à “transferência” das práticas discursivas de um registo linguístico para outro, mas incide sobre os “jogos de linguagem”, sobre “o todo composto pela linguagem e as actividades a que ela está ligada”, que, ao associar a organização dos símbolos com o seu uso, nos remete para as gramáticas das formas de vida onde a linguagem e o sentido são indissociáveis. (CORREIA, 1998, p. 187, citando Habermas, 1987, p. 195) ¹⁸⁶

E acrescenta que:

Afirmando-se como uma prática singular de interpretação envolvendo intérprete e interpretante numa intersubjectividade em busca de um acordo que não envolve prioritariamente a comunidade legítima dos intérpretes (a comunidade científica), a praxeologia da tradução subentende um tradutor capaz de recriar, capaz de inventar uma linguagem que não seja apenas sua, mas que realize também um entendimento entre linguagens diferentes, isto é, um tradutor que seja capaz de, ao assimilar elementos estranhos, desenvolver o seu próprio sistema linguístico [¹⁸⁷]. Não há, portanto, apenas conversação do intérprete (...) (com o objecto interpretado), mas também conversação do intérprete consigo próprio com a sua interpretação [¹⁸⁸].

¹⁸⁵ Cf. Bourdieu em MP, 1997, pp. 129-154.

¹⁸⁶ CORREIA volta a citar Habermas (1987), para fazer notar que “a tradução só intervém porque não é possível dispor das ‘regras transformadoras que permitem, por substituição, estabelecer uma relação dedutiva entre a línguas’ ” (CORREIA, 1998, p. 187, citando Habermas, 1987, p. 195).

¹⁸⁷ Veja-se aqui, no Subcapítulo 3.4, a referência a BERNSTEIN (1999), onde fica claro que esse é também o trabalho de qualquer prática científica que tenha como modelo as linguagens fortes do “discurso vertical”.

¹⁸⁸ Correia faz notar ainda que “ao contribuir, por outro lado, para o reconhecimento da autoria dos saberes e dos ‘discursos’ produzidos, este trabalho de mediação é tendencialmente auto-reflexivo”, que está para além da estabilização dos espaços de produção ilusória da distinção entre sujeito e objecto, e que “o trabalho de mediação, por ser um trabalho de interpelação crítica, é permeável aos contextos da interacção”: “Apesar de não se diluírem nos saberes práticos, os saberes produzidos neste trabalho de mediação não apresentam uma estrutura cognitiva qualitativamente diferente daqueles: têm ambos uma *forma reflexiva* -- são um saber sobre o outro, mas também um saber sobre si”. No entender deste autor, os saberes produzidos no trabalho de mediação e tradução, seriam, tal como os saberes práticos, “*saberes interiorizados*”, porque “são forjados e forjam personalidades, ou seja, tornam-se parte integrante da

(CORREIA, 1998, p. 187)

[...]

Sem ter a ilusão ou a pretensão de assegurar a conciliação do inconciliável e sem abandonar as preocupações relacionadas com a justeza, esta *cientificidade crítica da tradução e da mediação* [¹⁸⁹] toma-se num “recurso, numa competência entre outras, numa gramática das nossas indignações” (LATOUR, 1991, p. 65), que visa explicitamente a interpelação entre várias ordens justificativas e modos de afirmar a justiça reconhecendo uma pertinência limitada a cada um deles. (CORREIA; 1998, p. 188)

O sociólogo poderia, assim, assumir uma posição *super partes* e poderia mesmo contribuir, através da sua mediação, para o consenso. Mas essa possibilidade tem que ser questionada a partir de considerações como a que se pode encontrar em SARTRE (1960 a, p. 108), para quem o investigador não pode estar fora de um grupo a não ser na medida em que está dentro de outro grupo, e argumentações baseadas no que Bourdieu escreveu em *O Que Falar Quer Dizer* (1998, pp. 124, 127, 130-132) e aqui desenvolvidas no Subcapítulo 3.3, segundo as quais, dado o carácter conflitual das definições, sobretudo nas realidades com que lidam as ciências sociais, os cientistas não podem escapar à lutas simbólicas, devendo antes tomar consciência de como participam nelas, tendo em conta, nomeadamente, a “necessidade de explicitar completamente a relação entre as lutas pelo princípio de divisão legítima que se desenrolam no campo científico e aquelas que se situam no campo social” (BOURDIEU, 1998, p. 130). E sem esquecer que, como também se fez notar nesse subcapítulo, mesmo depois de se “submeterem” a essa “crítica”, os cientistas sociais não poderão autonomizar-se substancialmente dos factores que determinam a sua posição. Tendo em conta também, por outro lado, que a actividade discursiva dos próprios actores” está condicionada pela assimetria do poder e se desenvolve ela própria no seio de um conflito prévio que não é meramente, uma disputa cognitiva, ***importa distinguir uma abordagem, que vai do conflito ao consenso, de uma outra abordagem que, tendo em conta a leitura de BOURDIEU (1998 e 1997) aqui foi feita no Subcapítulo 3.3, vai do conflito ao conflito, embora passando pelo esclarecimento e a negociação***

CORREIA considera que esta sociologia da disputa, que passa pela escuta e vai até à tradução mediadora, é propensa à “constituição de modalidades de interpelação indutoras de uma reconceptualização das relações entre teoria e prática capazes de reabilitarem as dimensões Ético-políticas que Aristóteles atribui aos saberes práticos”, na medida em que o trabalho de mediação entre os “factos” e as “opiniões”, ao admitir a possibilidade de se estabelecer uma relação de simetria “entre os princípios de explicação em uso nas ciências sociais e os princípios de interpretação accionados pelos actores que as ciências sociais tomam por objecto” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, p. 23), se apoia no “reconhecimento da cidadania reflexiva dos saberes que [noutras abordagens] são instituídos e desvalorizados enquanto opiniões”. Sem pôr em causa a referida dimensão ética, é no entanto importante lembrar que, como

nossa personalidade’ “ (CORREIA; 1998, p. 188, citando Habermas, 1987, p. 207). Além disso, ambos seriam “*saberes globalizantes*, porque integram reflexivamente meios e fins como elementos estruturadores de formas de vida que se constroem e se reconstróem, que se estabilizam e instabilizam na interacção (CORREIA; 1998, p. 188).

¹⁸⁹ CORREIA (p. 187) esclarece que: “Ao se situarem num espaço particularmente sensível à perturbação -- perturbação do intérprete pelo interpretado e pela temporalidade da sua interpretação e perturbação do interpretado pelo intérprete e pela situação que o incita a produzir interpretações --, as práticas de tradução, como práticas de mediação de interpretações, não se confundem com práticas de “registro” ou de ‘verificação’ de sentidos ou de ‘realidades objectivas’ que transcendem. Contribuindo para a desagregação das estruturas de produção e ocultação de sentido e de ‘objectividades’, elas inscrevem-se e reconfiguram espaços de exercício da *Crítica* [Ver *Sociologia da denúncia*]. Mas não se inscrevem numa *cientificidade crítica* que se legitima insistindo de uma forma incontrolada e ‘abusiva na exterioridade da ciência para fundamentar a legitimidade da sua prática’ (Boltanski e Thévenot, 1991, p. 24) e encontrar na conciliação com o positivismo a neutralidade científica que a autoriza a formular juízos críticos declinados num registro -- o registro da justeza -- que se distingue do mundo complexo da justiça e da justificação.”

FOUCAULT e BOURDIEU (¹⁹⁰) fazem notar, não é qualquer narrativa que pode ser elaborada por qualquer um. Por isso, nesta dissertação, têm estado no foco da atenção as questões ético-políticas na educação, na prática educativa dos professores e outros educadores profissionais, nas suas narrativas, na relação social de investigação e na reflexão sobre esses discursos e a sua relação com os discursos sobre educação que reclamam uma superioridade epistemológica, e a investigação se estruturou segundo uma lógica de dupla hermenêutica. Por isso, a atenção recai, no subcapítulo seguinte sobre a relação entre os vários tipos de discursos e, no Subcapítulo 4.4, sobre as condições para a produção do discurso pelos “práticos”, permitindo compreender que tipo de discurso pode ser produzido.

Problemas epistemológicos na “sociologia da disputa e da tradução”

Apesar de não postular uma oposição entre a “sociologia sábia” e a “sociologia profana”, a sociologia da disputa e da tradução não pretende diluir a narrativa sociológica no discurso do actor social que se narra, defendendo Boltanski (1990) que a narrativa sociológica, não sendo a metanarrativa do social ¹⁹¹, é uma narrativa de narrativas que não se situa no mesmo plano que estas ¹⁹². A interpretação do sociólogo ou a teorização desenvolvida pela sociologia teriam, segundo CORREIA (1998, p. 110) “um estatuto epistemológico semelhante ao que Habermas atribui às interpretações gerais da psicanálise, não sendo por isso uma interpretação consolidada e estável, construída exclusivamente com base em instrumentos cognitivos predeterminados”. Boltanski fala a este propósito de uma interpretação que se deixa “conduzir pelas formas estáveis que emergem dos depoimentos dos actores” (Boltanski, 1990, p. 57 *cit. in* CORREIA, *idem*).

Os sociólogos que se propõem a elucidar a disputa e uma mediação pela tradução, pretendem ter uma “posição de exterioridade relativamente à disputa” (CORREIA; 1998, p. 110) mas de modo que essa posição de exterioridade seja compatível com o “desenvolvimento de uma postura metodológica de interioridade relativamente às lógicas argumentativas dos actores em disputa pela definição legítima da situação” (CORREIA, 1998, p. 110). Isto seria possível porque os sociólogos não estariam “submetidos à urgência do tempo de julgar e de agir” podendo “acionar recursos interpretativos que não derivam directamente da situação” (*idem*, p. 111 ¹⁹³), ,

¹⁹⁰ E já antes SARTRE 1960 a. Pode ver-se tb. FILIPE, 1999 sobre os contributos de FERRAROTTI (1983, 1988), PINEAU (1983, 1988, 1989, com JOBERT), CATTANI ou BERTAUX (1989), para a discussão desta questão no quadro da abordagem biográfica.

¹⁹¹ “Ela atribui uma importância central ao trabalho interpretativo dos actores definidos também como autores da realidade social que interpretam, sem procurar “reduzi-los ou desqualificá-los opondo-lhes uma interpretação mais forte” (BOLTANSKI, 1990, p. 57, *cit. in* CORREIA, 1998, p. 110)

¹⁹² Em CORREIA (1998, p. 110), pode ler-se que “sendo um trabalho de deambulação através da contingência, o trabalho sociológico é também um trabalho contingente que não se dissolve, no entanto, nas contingências dos discursos dos actores sociais”.

Este autor sublinha que “a sociologia da elaboração das narrativas educativas encaradas como instâncias de produção das pertinências e dos problemas educativos [...], não subentende que o social produzido pelos próprios actores lhes seja transparente ou acessível exclusivamente através das trocas linguísticas entre eles” (*idem*)

¹⁹³ CORREIA refere-se também à possibilidade de “acumular um conjunto de narrativas a que nenhum dos actores de per si tem acesso”, mas esta diferença resulta de condições institucionais cuja análise levaria por um lado ao questionamento do lugar da ciência em relação a várias formas de poder e por outro à consideração de formas institucionais em que os actores podem desenvolver formas de reflexividade institucional que passam pela objectivação mútua, como se pode ver aqui nos subcapítulos 3.9 e 4.4.

mas, “principalmente”, porque poderiam “confrontar estas narrativas num espaço argumentativo que, não sendo o espaço da disputa, é imprescindível à sua interpretação”.

Mas, sendo esse espaço aquele que BOURDIEU (1984, 1989, 1997) caracteriza como o “campo” das ciências, este tipo de argumentação teria que confrontar-se com a sua análise, o que não é feito nem por Boltanski, nem por Correia (1998 ¹⁹⁴). Sendo a argumentação desenvolvida, exclusivamente, num âmbito epistemológico.

É neste trabalho de produção de interpretações gerais contextualizadas que se afirma imprescindibilidade do trabalho de interpretação sociológica como interpretação do processo de produção de contextos contingentes. Como reconhece Boltanski, o sociólogo, para que possa clarificar os “discursos” dos actores tem de “expô-los, **confrontando-os com uma estabilidade de uma outra ordem**, isto é, dito de uma forma mais precisa, ajustando-os às convenções que suportam a sua inteligibilidade e a sua aceitabilidade por um número indefinido de outros actores”. (CORREIA; 1998, p. 111, citando Boltanski, 1990)

A análise das condições de aceitabilidade das referidas convenções podia levar a uma abordagem do tipo da que faz Foucault (1969), ou passar por uma análise sociológica do “campo”, ou por uma análise das condições socio-históricas da universalidade, como fez Bourdieu em *Meditações Pascalianas* ¹⁹⁵. Mas Boltanski parece ficar-se pela referência à epistemologia weberiana da construção de tipos ideais abstractos ¹⁹⁶.

Neste caso, a clarificação consiste em inferir os etc., para retomarmos um conceito etnometodológico, que cada um dos interlocutores poderia extrair do enunciado quando reflecte separadamente mantendo-se no mesmo espaço semântico (...) ou seja, a clarificação consiste em ascender na cadeia argumentativa até aos enunciados de generalidade elevada, no sentido em que eles são aceitáveis por actores não especificados e onde a sua validade já não depende apenas das dimensões contingentes da situação. (Boltanski, 1990, p. 59, cit. in CORREIA; 1998, p. 111).

¹⁹⁴ Nem noutras obras consultadas que constam da bibliografia.

¹⁹⁵ Pode ver-se aqui uma referência a essa análise, na penúltima secção do Subcapítulo 3.3, p. 573.

¹⁹⁶ Cf. SCHÜTZ (1974)

3.5.4 Efeito reflexivo dos estudos sobre a reprodução social na escola

Exemplos do efeito reflexivo dos estudos sobre a reprodução social na escola podem ser encontrados em textos de GIDDENS (1990 e 2000¹⁹⁷) e num artigo de MENDES e SEIXAS (2003) sobre “as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu” (escrito para um número da revista *Escola Sociedade e Culturas* de homenagem a Bourdieu e Bernstein)

O estudo etnográfico de Paul Willis com um grupo de alunos “perturbadores” numa escola de Birmingham, publicado em 1977 sob o título *Learning to Labor*, a que GIDDENS faz referência em *A Constituição da Sociedade* (1990, p. 284 e ss., ver tb. GIDDENS, 2000), mostra como a actividade desses grupos informais de jovens (a sua «contracultura escolar», ou cultura contra-escolar no dizer de Willis) “contribui, num contexto restrito, para a reprodução de formas institucionais mais extensas”. O próprio Willis (que é interessante para Giddens, sobretudo porque não recorre a conceitos funcionalísticos no exame da reprodução social) sublinha que “as «forças sociais» operam através das razões dos actores”, reproduzindo, neste caso, sectores económicos (característicos do “capitalismo industrial”¹⁹⁸) assentes em empregos não qualificados e mal pagos (socialmente problemáticos para os intelectuais/sociólogos orgânicos, em grande parte porque lhes é inerente a desafecção a valores sociais promovidos pelo Estado¹⁹⁹).

GIDDENS (CS, 1990, p. 286) diz que o funcionalismo pode reconhecer alguma intencionalidade aos actores (nomeadamente Merton pode associá-la às funções manifestas), mas que no essencial a atenção das abordagens funcionalistas “concentra-se sobre a atribuição de racionalidade a um sistema social”, e que pretendem que a identificação de uma “necessidade funcional do sistema tenha um valor explicativo”, no pressuposto de uma grande coesão nesses sistemas sociais. Ele vê neste modo de explicação uma ignorância das conexões causais. Estas seriam mais facilmente definíveis a partir de modelos de acção intencional com consequências que podem ser diferentes das desejadas²⁰⁰. Segundo Giddens, as explicações funcionalistas “apagam as diferenças entre os aspectos procurados e não procurados da reprodução social” (1990, p. 288) não permitindo distinguir até que ponto os processos em questão são o resultado de «circuitos causais» ou do que designa por autorregulação reflexiva. GIDDENS (*idem*, p. 287) reconhece que muitas descrições dos autores funcionalistas fizeram com que a atenção fosse dirigida para aquelas discrepâncias, e considera isso positivo, desde que as relações que descrevem como funcionais, muitas vezes na forma de necessidade e de “dever ser”, se transformem em relações a investigar.

Um dos exemplos é a relação entre as diferenças de sucesso escolar e o modo como os indivíduos são distribuídos de modo diferencial nas posições ocupacionais. Mas Giddens parece aceitar a ideia de que o sistema escolar foi criado para promover a igualdade das oportunidades, não submetendo esta ideia a crítica e passando ao lado da história da educação e da concepção da escola como instância de selecção meritocrática²⁰¹. Giddens (²⁰²) entende que as autoridades tentam influenciar reflexivamente as

¹⁹⁷ Nas referências que faz a Willis, Gambetta e Boudon em *A Constituição da Sociedade* (GIDDENS, 1990, pp. 280-303) e numa observação em *Central Problems in Social Theory* (GIDDENS, 2000, p. 60).

¹⁹⁸ GIDDENS, 1990, p.281

Note-se como nesta obra (tb p. 318 e 289), Giddens relaciona a teorização a um nível muito geral com a investigação empírica.

¹⁹⁹ Cf. GIDDENS, 1990, p. 285.

²⁰⁰ Ver tb. GIDDENS, CS, 1990, pp. 302 e 305.

²⁰¹ Ver tb. Perrenoud sobre a natureza da organização escolar, e Bernstein sobre os tipos de currículo.

condições de reprodução social, intervindo nos sistemas escolares de modo a impedir ou atenuar efeitos de perpetuação de formas de trabalho pouco qualificado, mas entende que frequentemente as consequências não são as pretendidas, sendo nesse pressuposto que analisa os “efeitos não desejados das políticas governamentais da *comprehensive school*, como é a situação estudada por Willis ²⁰³. E propõe-se estudar estas complexificações do problema para penetrar nas “condições reais da reprodução”. Para deslindar a complexidade e contraditoriedade (CS, 1990, p. 301) de regulações do sistema educacional na sua relação com o sistema de emprego ²⁰⁴ (intervenções reguladoras que podem ter origem em vários agentes colectivos, alguns dos quais são, para usar os termos de Giddens, “potentes decisores”), passa da análise da acção estratégica (como a que é feita por Willis e que ele resume de pp. 280 a 286) ao reconhecimento (ao exame) da dualidade da estrutura, (e portanto ao estudo das condições e das consequências da acção -- não à análise institucional, porque essa parte das “formas de totalidade social”), isto é “tentar compreender como as práticas seguidas num dado conjunto de contextos se inserem em extensões temporais e espaciais mais vastas – em soma, devemos procurar descobrir a sua relação com as práticas institucionalizadas” (CS, 1984, 1990, p. 289) ²⁰⁵.

Outros estudos sobre as regulações do sistema educacional na sua relação com o sistema de emprego, nomeadamente os de Boudon, mas também os de Tanguy, apontam para outras direcções. Mas a Giddens, ao analisar os estudos de Willis e de Gambetta, interessam sobretudo os aspectos metodológicos e a relação com os processos de constituição e manutenção da ordem social.

Note-se que não são feitos estudos etnográficos sobre os “conformistas”, que serão de diferentes tipos e que hoje têm tantos problemas de emprego e de qualificação como os “excluídos”, nomeadamente nos grupos sociais da classe média assalariada que deixou de conseguir reproduzir na escola o seu “capital cultural”. No entanto, Giddens (CS, 1990, pp. 293 e 294) teoriza a relação das atitudes destes jovens em relação à escola, à qualificação e ao trabalho, com o conceito marxista de «força de trabalho abstracta» e as suas implicações na equivalência (tendencial) de toda a «força de trabalho» -- a “intersubstituibilidade” de todos os trabalhadores entre “tarefas qualitativamente diversas” que seria característico (procurado pelos empregadores) do capitalismo industrial (Ver Marx sobre J. S. Mill em *Manuscritos Económico-filosóficos* a propósito de divisão do trabalho). Estes conceitos podem ser estendidos a outras formas de produção em que os empregadores procuram uma força de trabalho equivalente e intersubstituível mas com um nível de qualificação elevado – talvez mesmo o mais elevado possível. Boudon, 1980 ²⁰⁶, e o próprio Giddens, referem-se ao

²⁰² Ver CS. 1990, pp. 288, 296, 303, e 2000, p. 63.

²⁰³ Assim, para Giddens: nem “objectivismo”, que pode levar ao conformismo, nem “teoria da conspiração” (Cf CS p. 332e CM p. 34), mas também não insistência cega num voluntarismo (cf. “realismo utópico”) contraproducente e cego aos resultados e que pode efectivamente ser útil a outras lógicas de comando ou de controlo reflexivo da sociedade que não são as dos centros de decisão política do Estado.

²⁰⁴ Cf. sobre esta questão BOUDON, 1981 e 2001, e TANGUY.

²⁰⁵ Em *Central Problems in Social Theory* (1979) GIDDENS propunha de forma clara a complementaridade de análise institucional e de análise da estratégia dos actores, que resulta da sua teoria da estruturação e sobretudo do carácter de dualidade da estrutura (a interdependência entre acção e estrutura). Cf Sartre em QM, sobre método progressivo-regressivo

²⁰⁶ Boudon analisou em 1973, em *L'inegalité des chances* (Ver BOUDON, 1980) como o aumento da procura individual de instrução , após a 2ª Guerra Mundial gerou “uma multidão de efeitos perversos seja colectivos seja individuais”. “A simples justaposição de acções individuais teve efeitos colectivos não necessariamente indesejáveis, mas [não previstos], não incluídos nos objectivos explícitos dos actores sociais” (“os aumentos de produtividade provavelmente causados por esse aumento da procura individual

papel de uma reserva de qualificados subempregados que permite baixar os salários dos trabalhadores qualificados ²⁰⁷. No mínimo pode dizer-se que esta questão é tão complexa quanto relevante para as políticas educativas, mas que não tem estado no centro das atenções da investigação, muito menos das políticas governamentais – que parecem mesmo ter interesse em ignorá-la.

Numa segunda parte do artigo sobre “as classes sociais e a questão educativa em P, Bourdieu”, José Manuel MENDES e Ana Maria SEIXAS (2003), numa perspectiva que pretendem “crítica, mas construtiva” dos fundamentos da teoria de Bourdieu, e que permita “pensar e construir um mundo comum igualitário e democrático” (²⁰⁸), começam por fazer referência ao estudo de Bourdieu e Passeron publicado em 1964 sob o título *Les héritiers*, e consideram que aqueles autores se posicionam contra a ideologia do dom natural, fazendo-o “na esteira de Durkheim” (*idem*, p. 114) – o que, como resulta da análise das posições deste, aqui feita no Subcapítulo 2.5, não é aceitável. O estabelecimento deste tipo de linhagem democrática na análise da escola resulta da confusão de conceitos e das contradições políticas que se procura pôr em evidência na argumentação que aqui se vem desenvolvendo. Onde Bourdieu e Passeron encontram Durkheim (acrescentando, evidentemente, uma perspectiva social e politicamente mais crítica) é no reconhecimento de alguma eficácia, que encontram no sistema educativo público na persecução dos objectivos prescritos pelo autor de *A Educação Moral e Educação e Sociedade* para a escola republicana: “a aculturação dos jovens oriundos das famílias camponesas, operárias, de empregados ou de pequenos comerciantes” (a “cultura comum” a que Durkheim faz referência), e a diferenciação legitimada do nível escolar atingido e das áreas de especialização (²⁰⁹).

Mais do que os processos de diferenciação específicos da escola, os autores de *Les heritiers* põem em evidência o modo como estes se articulam com processos de transmissão cultural exteriores à escola, de tal forma que esta, com as suas políticas de igualdade de oportunidades (tal como Durkheim, por exemplo, as entende), o que faz é legitimar, melhor ainda do que uma simples ideologia dos dons, as diferenças culturais produzidas historicamente e associadas a desigualdades e dominações sociais ²¹⁰. É isto que põem em evidência no funcionamento social da escola, mais do que uma produção ou reprodução de diferenças culturais, que só surpreende os que persistem em iludir-se

de instrução não representavam evidentemente um objectivo visado directamente pelos indivíduos actores”, e mesmo que o efeito cumulativo tenha aspectos positivos seja para a comunidade que para os indivíduos que a compõem, tem também aspectos negativos para os indivíduos (que têm que realizar um investimento maior em instrução para alcançarem o mesmo estatuto social, não obstante “o aumento do custo individual do status social ser devido só em medida modesta aos efeitos do progresso técnico sobre os níveis de qualificação inerentes às actividades realizadas”-- cf Bourdieu sobre a translação) e colectivamente (nomeadamente pelo aumento do custo do sistema escolar – mas há que ter em atenção a necessidade de legitimidade do Estado). Boudon mostra (1980, pp. 59-70) que outro efeito perverso desta procura individual de instrução foi o aumento da desigualdade dos rendimentos funcionando de modo contraditório em relação aos efeitos positivos da mobilidade social que se poderia esperar de uma democratização do acesso ao ensino, falando em multidireccionalidade dos efeitos gerados.

²⁰⁷ Cf . Giddens, CS, 1990, p. 298/9, onde compara teoria do “capital humano” e teoria do «parqueamento».

²⁰⁸ Ver pp. 103 e 125; ver tb Stoer, na mesma revista, pp.201 e 205.

²⁰⁹ Cf Durkheim, Educação e Sociedade, e Parsons, 1965, “The School Class as a Social System”, in, Floud, J & Anderson, C. (eds) *Education, Economy, and Society. A Reader in the Sociology of Education*. N Y, The Free Press.) que descreve os efeitos que a competição pode ter sobre os perdedores quando decorre numa escola com acesso generalizado).

²¹⁰ Segundo Bourdieu, é pelo desconhecimento dessas diferenças culturais, desconhecimento reproduzido e activado pela escola, que essa legitimação opera, e para as fracções de classe com menos ou nenhum capital de qualquer espécie, é sobretudo na escola primária/básica que esse desconhecimento é produzido (Cf. MENDES e SEIXAS pp. 116 e 123).

sobre a natureza “democrática” do Estado e das suas políticas educativas ²¹¹. Se não, veja-se uma citação de *Os Herdeiros* que é feita no artigo em análise:

A eficácia dos factores sociais de desigualdade é tal que a igualização dos meios económicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário cesse de consagrar as desigualdades, pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Melhor, realizando-se a igualdade formal das oportunidades, a escola poderia aplicar todas as aparências de legitimidade ao serviço da legitimação dos privilégios. (Bourdieu e Passeron, *cit. in* MENDES E SEIXAS, 2003, p. 114 ²¹²).

Mas estes autores, como muitos outros empenhados na “democratização da escola” (²¹³), preferem usar Bourdieu e Passeron para justificar as suas propostas para a política estatal na área da educação, e para fundamentar as críticas que fazem ao “falhanço” do Estado nessa área.

Passeron (1991, 89-109) sublinha que a acção da escola na legitimação da diferenciação social varia com as épocas históricas e os países, sendo diverso o modo como se articula com outros factores sociais de diferenciação e de reprodução das desigualdades sociais. Os autores do artigo em análise estiveram atentos a esta observação/precisão de Passeron, mas não tiram as consequências disso quando perspectivam a utilização das análises daqueles sociólogos na definição de políticas para a “democratização da escola” sem ter em conta a estrutura social, o estado do campo do poder (nomeadamente o poder das diferentes classes e fracções de classe no campo burocrático e no Estado entendido de forma alargada (J Bernardo, *O Inimigo Oculto* e ...). Tal como muitos outros, invocam as análises e teorizações daqueles autores para justificar políticas educativas “democráticas” que visam alargar o acesso e igualizar as “oportunidades de sucesso educativo”, mas que realmente impedem a utilização da escola pública para a promoção social de indivíduos das classes económica e culturalmente mais desfavorecidas (subordinadas/dominadas), e dificultam a reprodução do “capital cultural” das fracções de classe que pelo seu relativamente escasso capital económico ²¹⁴ (até pelos baixos salários) não podem custear despesas de educação fora

²¹¹ Cf. Grácio, 1997, pp. 21, 30 e 144, e cf. DALE, 2001, em ESC 15.

²¹² Ver tb pp. 116, 120 e 124.

Cf. Dale, e Correia, e Grácio em ESC 16.

²¹³ Ver as referências que fazem a estes autores GOMES, 2001 e CORREIA, 2000 e que incluem autores com uma orientação contra-hegemónica.

²¹⁴ Bourdieu desenvolve em *La distinction*, uma análise do espaço social em que este é entendido como estando estruturado segundo quatro pólos definidos pela quantidade de capital e pela espécie de capital, definindo fracções de classe com base nas posições e deslocações no espaço social definido por aqueles pólos. Mendes e Seixas consideram que fica por verificar empiricamente “o peso relativo do capital económico e do capital cultural na reprodução das desigualdades sociais” (p. 111). Sem dúvida, essa verificação seria muito importante para poder avaliar os efeitos sociais globais da reprodução do capital cultural na escola (O capital escolar, que não é todo o capital cultural, que está longe de esgotar o conceito e o conteúdo empírico do capital cultural, não pode ser considerado um índice deste: além dos títulos, Bourdieu considera o capital incorporado no *habitus*, nomeadamente o sentido de investimento, e o capital objectivo como a posse pelas famílias de obras e equipamentos que diferenciam o acesso e arelação com os produtos culturais).

MENDES e SEIXAS fazem notar (nota 14, p. 111) que “embora atribuindo um papel central ao capital cultural ..., o próprio Bourdieu reconheceu [“What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups” *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-18, 1987] que nos casos dos EUA e da França o capital económico teria um peso mais determinante que o capital cultural nessa dinâmica de reprodução. Mas sublinham que a tendência dominante continua a ser o entendimento de que “a formação de classes pós-industrial depende dos padrões de acesso e do sucesso educativo” (M e S, 2003, p. 112)– Cf GRÁCIO, 1997, Cap 7)..

do sistema público²¹⁵. Assim, MENDES (com Seixas, 2003) sublinha o “ênfase” posto por Bourdieu em *La distinction* e em *La noblesse d’Etat* (publicados em 1979 e 1989, mas com base em muitos dados produzidos nos anos 60 e 70) na “generalização do recurso à escola enquanto instrumento de reprodução, associada às alterações económicas no campo social desencadeadas pelo crescimento económico e pelas transformações concomitantes no sistema produtivo (fenómenos de concentração económica, aparecimento de empresas burocráticas e públicas, desaparecimento de pequenas empresas de carácter artesanal e familiar e, conseqüentemente, um aumento do peso relativo das fracções de classe assalariadas), parecendo esquecer que desde o início dos anos 80 é nítido um processo acelerado de inversão daquelas tendências²¹⁶.

MENDES e SEIXAS (2003) interrogam-se sobre “o ideal democrático de Bourdieu” (p. 123) e sobre o papel que Bourdieu atribui à escola na “democratização da sociedade”²¹⁷. Para responder a essa questão começam por referir-se a um autor segundo o qual “a teoria de Bourdieu, enquanto tal, não permite afirmar se é justo ou não que as desigualdades perante a escola devam ser reduzidas ou aumentadas”. Mas a questão que faria algum sentido colocar era se uma política que visasse essa redução teria, no quadro da descrição que Bourdieu faz da escola e mais geralmente dos processos de reprodução da estrutura social, alguma possibilidade de sucesso. Já aqui terá ficado claro, aquando da análise de algumas passagens de *O Que Falar Quer Dizer*, que Bourdieu acredita que o conhecimento/desocultação dos processos de dominação, pode ser usado emancipatoriamente. Mas os autores deste artigo, embora tendo em conta as posições políticas de Bourdieu na segunda metade dos anos 90, quando se confrontou com um avassalador avanço da ideologia liberal, não parecem aperceber-se da natureza das transformações entretanto ocorridas nas sociedades europeias e continuam a colocar as mesmas questões que nas décadas de 70 e 80 caracterizavam as perspectivas reformistas “democratizantes”. Em vez de acompanhar Bourdieu na radicalização das análises que faz, por exemplo ao falar sobre a exclusão interior (1992 reeditado em 1993 em *Misère du monde*, e 1999) os autores preferem deter-se no texto de 1985 que é o parecer sobre a educação solicitado pelo Presidente da República Francesa ao Colège de France e que é entendido como podendo representar o pensamento de Bourdieu pelo facto de este dele ter sido o redactor. No próprio texto da *Proposta para o Ensino do Futuro*²¹⁸, se chama a atenção para as “contradições” que estando “inscritas numa instituição votada a [...] servir interesses diferentes, ou mesmo antagónicos” (p. 103, ver tb. p. 119) “estarão presentes aqui [no texto do Relatório do Collège] no próprio esforço de ultrapassar as tensões, quer entre exigências opostas, quer entre os fins propostos e os meios indispensáveis apara os atingir” (p. 103)²¹⁹.

²¹⁵ Cf. MENDES e SEIXAS, 2003, p. 117. Cf conclusões contraditórias em ESTANQUE e MENDES, 1997, *Afrontamento*, pp. 103-134, e estes autores separadamente em *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 49, pp. 93, 156; cf tb S Grácio.

Os efeitos mais nítidos dessas políticas só começaram a verificar-se em Portugal na viragem do século. Cf tb Boudon sobre os efeitos dessas políticas em França nos anos 70.

²¹⁶ No Subcapítulo 5.6, voltar-se-á a esta questão.

²¹⁷ Cf ref de Grácio a políticas de democratização

²¹⁸ Ver *Cadernos de Ciências Sociais* nº 5, pp. 101-120.

²¹⁹ Aí se faz notar também que os limites da acção propriamente escolar levam a que esses diferentes interesses se manifestem frequentemente como antinomias insuperáveis (Ou serão conciliáveis? como procuram mostrar Dubet e tb Gomes.. Como se pode ver no Subcapítulo 5.6, Lima, assim como Correia, defendem que isso foi feito noutra quadro que não o Programa Institucional, Podendo encontrar-se no discurso sobre a escola pública, desde os anos 80 uma conciliação “democratização”/“selecção”, “público”/“privado”.

O texto a que os autores do artigo recorrem para procurar esclarecer o que poderia ser uma posição ou um dilema de Bourdieu sobre a possibilidade de políticas democratizantes terem na escola um ponto de aplicação privilegiado é ele mesmo, enquanto produto de uma instituição do campo educativo, um momento de articulação das contradições e só como tal poderia ser usado ²²⁰. Mendes e Seixas põem em destaque de entre essas recomendações: ... a necessidade de multiplicar as formas de “excelência” cultural e socialmente reconhecidas e “atenuar as consequências vitalícias do veredicto escolar”, correspondendo assim a uma das exigências de justiça na atribuição da grandeza identificadas por Boltanski e Thévenot. Outra recomendação que os autores do artigo valorizam é a relativa à educação contínua e alternativa ao longo da vida ²²¹. Os autores do artigo aceitam que tudo isto tem em vista “ser edificado um sistema de ensino tão democrático quanto possível” (*Propos du Collège ...*, cit in MENDES e SEIXAS, 2003, p. 125), e que, ficando claro que “a escola deve contribuir para que cada aluno adquira o mínimo cultural comum [como já preconizava Durkheim em 1905 e GOODSON (1997) reconhece nos objectivos – problemáticos – da escola republicana, mesmo nos EUA] garantindo somente um bom ponto de partida, mas não iludindo a lógica real da aprendizagem [²²²] nem recusando a selecção, porque tal daria a ilusão de uma entrada fictícia” (MENDES e SEIXAS, 2003, p. 125) ²²³.

Os autores do artigo entendem que estas afirmações da *Proposta* são coerentes com as posições de Bourdieu na década de 70 contra as aplicações voluntaristas do conhecimento científico (²²⁴) esquecendo mais uma vez que as propostas são do *Collège* e que Bourdieu é apenas o redactor de um documento em que é assinalado que essas propostas reflectem as posições contraditórias em relação à educação, existentes na sociedade tanto como numa instituição científica. Por isso, têm a ingenuidade de levantar e discutir a questão: “Bourdieu um proponente da meritocracia?”. Tal ingenuidade só é possível na medida em que os defensores da estratégia da democratização pela escola – Ou tão só difusores da retórica ? – não compreenderam o nível em que incidia a crítica de Bourdieu ao sistema escolar e à sua relação com outros processos educativos, e usaram de forma incompleta algumas das suas análises, para justificar cientificamente políticas para a educação que conduziram à escola de massas. Mais geralmente, não estando atentos à distinção entre lutas concorrenciais entre indivíduos ou entre fracções de classes e lutas revolucionárias, nomeadamente as que têm por objecto a classificação e a identidade das classes ²²⁵, alinham com aqueles que entendem a teorização social feita por Bourdieu como desarmante da lutas políticas emancipatórias por contribuir para uma representação das estruturas sociais como tendo um carácter quase imutável ²²⁶. Uma leitura de Bourdieu como a que aqui foi apresentada

²²⁰ Tenha-se em conta como algumas das sugestões foram bem recebidas, nomeadamente em Portugal, onde surgiram com algumas das ideias mais inovadoras na área dos partidos que têm vindo a alternar-se no poder, e ainda hoje, inseridos num quadro ideológico mais claramente liberal constituem o centro das propostas de qualquer desses partidos para a política educativa do Estado (a competição entre escolas, a dissolução da diferença entre público e privado – cf. DASLE (2001).

²²¹ Cf. Bernstein, 1999 e 2001, e cf. Bourdieu, 1999, p. 19, sobre a a relação com a reprogramação, a educabilidade e a empregabilidade e precariedade.

²²² Cf. *Proposta do Collège de France*, para pôr em destaque outras implicações do reconhecimento de uma lógica da transmissão de saber.

²²³ Cf. *Proposta do Collège de France*, p. 107 com as referências aos “excluídos do interior” que aqui é feita no Subcapítulo 5.6. Cf tb com BOURDIEU, 1999, pp. 13 e p. 28.

²²⁴ Cf. ES&C 19, p. 139 e p 139 – desmistificação e desocultação como função socio-político-cognitiva das suas análises.

²²⁵ Cf. Bourdieu, QFQD, 1998, pp. 130-140.

²²⁶ Bourdieu responde a isto de certo modo em QFQD e de modo mais cabal em MP..

Cf. Giddens sobre reflexividade e pensamento e acção política contrafactual e utopias realistas.

permite evitar a conclusão partilhada pelos autores deste artigo de ES&C de que as teorizações de Bourdieu “conduzem a uma *desilusão* sobre a possibilidade de reforma social através de políticas educativas” (MENDESe SEIXAS, 2003, p. 126, citando Monod, 1999 – destaque em itálico introduzido na transcrição). Mendes e Seixas referem a este propósito Wagner (2001, “The Mythical Promise of Societal Renewel. Social Science and Reform Coalitions”, in *A History and Theory of the Social sciences. Not all That Is Solid Melts into Air*. Londres: Sage, 54-72), mas tem que se ter igualmente presente a posição de Bernstein ⁽²²⁷⁾

Face a uma teorização por Bourdieu em que o espaço social é entendido como estando estruturado segundo quatro pólos definidos pela quantidade de capital e pela espécie de capital, definindo fracções de classe com base nas posições e deslocações no espaço social definido por aqueles pólos. Mendes e Seixas (2003, 9, p. 111) fazem notar que não é apresentada uma metodologia alternativa que permita “precisar o efeito líquido” dessas diferentes espécies de capital, ficando por verificar empiricamente “o peso relativo do capital económico e do capital cultural na reprodução das desigualdades sociais”. Dando por boa a distinção que fizera do capital cultural, na análise do sistema educativo e das suas relações com o sistema de profissões na sociedade salarial, em *La distinction*, Bourdieu desenvolve essa análise do espaço social sobretudo com base no estudo dos estilos de vida, definindo fracções de classe com base nas posições e deslocações no espaço social definido por aqueles pólos. Fala também de “capital escolar”, mas este não é todo o capital cultural, não podendo ser considerado um índice deste: além dos títulos escolares, Bourdieu considera o capital incorporado no *habitus*, nomeadamente o sentido de investimento, e o capital objectivo como a posse pelas famílias de obras e equipamentos que diferenciam o acesso e a relação com os produtos culturais). Um dos contributos de Bourdieu para compreender a relação entre “capital escolar” e “capital cultural” pode ser encontrado em *La distinction* (1979, p. 151): “ a generalização do reconhecimento atribuído ao título escolar teve por efeito unificar o sistema oficial de títulos e qualificações que dão direito à ocupação das posições sociais, reduzindo os efeitos de isolamento ligados à existência de espaços sociais [campos] dotados dos seus próprios princípios de hierarquização”. Mas para poder usar o conceito de capital escolar como muitos fazem seria necessário discutir como se pode medir as taxas de conversão entre espécies de capital a que Bourdieu se refere limitando-se a assinalar a sua variabilidade e referindo os efeitos sociais das lutas simbólicas em torno dessa conversão, mas numa base em que o capital económico é considerado dominante.

MENDES e SEIXAS (2003, p. 111 nota 14) fazem notar que “embora atribuindo um papel central ao capital cultural ..., o próprio Bourdieu, reconheceu [What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups” *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-18, 1987] que nos casos dos EUA e da França o capital económico teria um peso mais determinante que o capital cultural nessa dinâmica de reprodução. Mas entendendo que a tendência dominante continua a ser o entendimento de que “a formação de classes pós-industrial depende dos padrões de acesso e do sucesso educativo” (M e S p. 112), algo contraditoriamente, citam G. Esping-Anderson (1993, *cit. in* Mendes e Seixas, p. 112), para concluir que são necessárias medidas activas no campo educativo que democratizem e diminuam o perigo de fechamento no

²²⁷ Ver “A Educação Não Pode Compensar a Sociedade”, publicado em Portugal no 2º volume de Sociologia e Educação, Coord de Grácio, Miranda e Stoer, ed. Horizonte, 1983.

Assim como se deve ter em conta a crítica de Gomes ao projecto político de promover a contra-hegemonia através da educação pública; Ver tb Grácio em ESC 16, e cf Giddens, 2000 .

topo da estrutura de classes. Como se esse fechamento fosse produzido pelas “medidas educativas”²²⁸.

Mendes e Seixas apontam para Erik Olin Wright como tendo sido quem fez o “esforço mais consistente para avaliar da importância relativa do “capital económico” e do “capital cultural” nas trajetórias sociais nas sociedades capitalistas²²⁹. Com base na distinção de “três dimensões de exploração” (controlo dos meios de produção, controlo dos recursos organizacionais e controlo de qualificações escassas), Wright constatou que nos EUA e Canadá havia uma “baixa probabilidade relativa de mobilidade intergeracional na dimensão da propriedade, muito superior ao fechamento da estrutura social por influência do capital cultural” (MENDES e SEIXAS, 2003, p. 113), enquanto que na Noruega e Suécia “os efeitos negativos da propriedade na mobilidade intergeracional” já eram menores, concluindo que “quanto mais puramente capitalista é uma estrutura económica menos permeável será a fronteira da propriedade à mobilidade intergeracional”(Wright *cit in* MENDES e SEIXAS, 2003, p. 113). A estes resultados da investigação de Wright, Mendes contrapõe os resultados de um estudo comparativo entre Portugal, a República Checa e o Canadá, em que participou, e que apresenta em RCCS nº 61 (2001)²³⁰, segundo o qual “o capital cultural se mostrava como o principal obstáculo à mobilidade intergeracional, [...] embora com incidências distintas segundo o sexo e o país de origem”. MENDES e SEIXAS, 2003, p. 113) consideram que estes resultados estariam “plenamente conformes as teses de Pierre Bourdieu” o que é discutível²³¹.

Os autores do artigo no número de ES&C em homenagem a Bourdieu e Bernstein reconhecem que a relevância do capital cultural e do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais nas sociedades desenvolvidas parece justificar uma incursão mais fina pelas estratégias de cada fracção de classe no seu relacionamento com a escola” (*idem*, p. 113). Porém, quando passam a essa incursão, numa segunda parte do artigo, nada adiantam em relação a Bourdieu. De facto foi Bernstein quem procedeu de forma mais sistemática a essa análise mais fina, embora com pressupostos e metodologias diferentes das de Mendes e Seixas e mesmo com algumas diferenças em relação a Bourdieu.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron aproximam-se das análises de Bernstein ao falarem de um distribuição desigual do capital linguístico escolarmente rentável e ao porem em evidência como, sob a aparência neutra da comunicação pedagógica, “o culto puramente escolar, em aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e para a legitimação das hierarquias sociais, na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos estabelecimentos ou das disciplinas, devem sempre qualquer coisa às hierarquias sociais que tendem a reproduzir (no duplo sentido do termo)” (B e P

²²⁸ Cf. BOUDON, 1980 e 2000, sobre os efeitos de uma abertura e uma progressão facilitada no sistema escolar não havendo alterações na estrutura social.

Cf. GRÁCIO (1997, Cap 7), já abordado no Subcapítulo 2.5 desta dissertação.

²²⁹ Cf. E O WRIGHT , 1997, *Class Counts*, Cambridge U P, e *Revista Crítica de Ciências Sociais* (RCCS), nº 40 e 49.

²³⁰ Ver tb a comparação com a Coreia do Sul e a Formosa apresentada em RCCS nº 49.

²³¹ Também as conclusões dos referidos artigos parecem apresentar contradições. Algumas, assumidas pelo autor, exigiriam uma discussão, mas tal discussão abrange aspectos metodológicos e critérios de agregação estatística cuja análise, em grande parte iniciada por Bourdieu, alongaria enormemente e, de certo modo, deslocaria o enfoque deste ponto da dissertação. Basta deixar aqui claro que nesta matéria são escassos e não conclusivos os estudos, sobretudo os que consideram as características específicas de Portugal, e que há grande dificuldade em acompanhar as aceleradas mudanças sociais – o que inviabiliza a utilização dessas conclusões na elaboração ou mesmo na crítica de políticas actuais para a educação.

cit. in MENDES e SEIXAS, 2003, p. 114-5). Reconhecendo, como fazem Mendes e Seixas, que Bourdieu e Passeron puseram a nu como a contribuição da escola para a reprodução era sobretudo ideológica, ou seja como a legitimação das diferenças na hierarquia escolar, aparentemente igualitária e neutra, mais não era que a certificação social através das pedagogias das diferenças e das desigualdades de classe” e (p. 115) e tendo já destacado em citação de *Os Herdeiros* que é precisamente a política de igualdade de oportunidades que aumenta a eficácia dos mecanismos de desconhecimento (dominação e legitimação) na escola, e que os factores de diferenciação cultural lhe preexistem, quer na ordem da história colectiva, quer na individual (e mesmo numa perspectiva estrutural), não se entende como deduzem, da obra daqueles autores e dos seus desenvolvimentos por Bourdieu, a necessidade de aprofundar uma política de igualdade de oportunidades na escola -- sem sequer submeterem a uma análise muito detalhada a diferença entre uma igualdade formal de oportunidades e o que poderia ou deveria ser uma “igualdade real”²³², de que resultaria necessariamente uma necessidade de mudanças culturais e políticas muito para além da escola, ou levariam à ligação desta, de uma forma *partisan* e militante, a movimentos sociais de emancipação da classe dominada, que pela educação aumentaria o seu poder, contra outras classes e contra o Estado que elas dominam²³³; o que é impossível numa escola pública desse mesmo Estado (mesmo que “democrático” e, portanto, com pretensão a ser lugar de encontro e conciliação entre classes; conciliação que só pode assentar na manutenção da subordinação/dominação, mesmo que os termos desta sejam negociados de forma a assumirem menos violência, ou que esta assuma outras formas, precisamente aquelas que Foucault, Bourdieu e Bernstein identificaram).

O aumento da oferta de educação (²³⁴) em resultado dessas políticas de “democratização” ligadas à necessidade de legitimação²³⁵, e também a uma necessidade de subida generalizada do nível de educação de modo a massificar disposições na produção e no consumo adequadas à aceleração do ciclo económico e das inovações²³⁶, teve como consequência o recurso das famílias de quase todas as fracções de classe a estratégias de reprodução e promoção ou simples acompanhamento da trajectória mediana da fracção de classe (Bourdieu), mas as classes com mais capital (cultural ou mesmo predominantemente económico) estavam em condições de o fazer com maior sucesso (quer por características da escola quer por características próprias) e o resultado foi a translação das posições sociais, descrita por Bourdieu e a inflação no mercado de títulos escolares, com a consequente desvalorização e a diminuição do investimento escolar dos alunos (mesmo nos níveis de escolaridade mais avançados²³⁷) que, ao contrário do que sucedia em fases intermédias do alargamento do acesso à educação²³⁸, é adequado para o estado da procura no mercado de títulos e qualificações, que cada vez mais prefere competência ligadas a conhecimentos fragmentáveis

²³² Cf. Golthorpe em GRÁCIO, 132, sobre a necessidade de reduzir simultaneamente a desigualdade de condições e a desigualdade de oportunidades – o que levaria inevitavelmente a uma transformação da estrutura social no sentido de uma menor distância hierárquica entre as classes, esquecendo-se o pressuposto liberal da escassez de posições desejáveis. Ver tb. CRAHAY (2000).

²³³ Como foi, de certo modo, mesmo para além das suas intenções iniciais, o movimento de reforma da escola propagandeado por Ferrer no início do século XX, ou como Antonio Gramsci, ou Paulo Freire equacionaram.

²³⁴ Cf. MENDES e SEIXAS, 2003, p. 116, e S GRÁCIO; 1997, pp. 21-30 e 144.

²³⁵ Cf. Bourdieu, mas tb. Dale e Correia.

²³⁶ Cf. Charlot e Gomes.

²³⁷ BOUDON; 1980, procura demonstrar a inevitabilidade da diminuição do investimento com uma lógica típica da economia. Outro resultado que acompanha este é a “instrumentalização” da relação com o conhecimento (Cf. por exemplo Perrenoud ou Charlot).

²³⁸ Alargamento mitigado das elites, nomeadamente por meio dos “bolsitas” (Bourdieu).

(BERNSTEIN, 2001) e a disposições para uma formação contínua que é realmente uma “reciclagem” ou uma *reprogramação* ²³⁹.

²³⁹ Cf. NÓVOA, 1991. Cf. S GRÁCIO, 1997, pp. 134 e 144,