

## Subcapítulo 5.6

### O Discurso da “Inclusão” e as Políticas do Controlo da “Exclusão”

Para além do “sucesso escolar” para todos, através da supressão do carácter selectivo da escola e da prova escolar uniforme <sup>1</sup>, e para além da construção de sujeitos num quadro de valorização da diferença, o discurso inclusivista tem como referência principal uma “sociedade inclusiva” que, até certo ponto, é pressuposta nesse discurso e, a partir desse ponto, seria a realizar através de “escolas inclusivas” que contribuiriam para o desenvolvimento de “comunidades inclusivas”, ou cuja construção avançaria a par com estas <sup>2</sup>. Na lógica da “inclusão”, a educação de alunos com NEE está ligada ao objectivo da “educação para todos”, e este objectivo estaria implicitamente dependente da construção de uma sociedade inclusiva, para a qual este projecto de escola deveria contribuir na medida em que poderia favorecer a criação de comunidades abertas e solidárias. É isto que tem que ser desmontado, assinalando os pressupostos errados e a fragilidade de alguns segmentos da cadeia de efeitos que prevê, nomeadamente o lugar da escola, que já não é central na sociedade.

Muitos inclusivistas vêem naqueles objectivos uma dimensão utópica do ideário da inclusão, e pretendem valorizar as suas concepções pedagógicas pela força revolucionária que seria inerente às utopias. Mas, em muitos países, a adesão das administrações da escola pública às propostas para a “escola inclusiva” está relacionada com as políticas de “conservação do Estado Social” <sup>(3)</sup> que passam pelo “combate à

---

<sup>1</sup> Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) sobre o papel e a natureza das provas com base nas quais se faz o reconhecimento ou a atribuição de diferentes grandezas aos indivíduos. Ver também, nessa obra, o *postfacio* sobre a suspensão do julgamento. As provas de aferição, tal como têm vindo a ser feitas em Portugal nos últimos anos, não são provas padronizadas, variando a sua matriz e os critérios de classificação, de ano para ano; além de que não têm influência, ou têm uma influência muito pequena na classificação final dos alunos.

<sup>2</sup> MARCHESI (2001), por exemplo, escreve que: “Os valores e as atitudes dos cidadãos ante as estratégias inclusivas são também factores importantes no processo de transformação da educação. A prioridade da competência face à solidariedade [Segundo BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, elas estão articuladas na composição das cidades “industrial” e “cívica”], a maior importância outorgada aos resultados académicos face ao desenvolvimento social e da personalidade, e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes, são crenças muitas vezes implícitas que travam a extensão e a profundidade das reformas educativas. Além disto, os valores cívicos dominantes podem contribuir poderosamente para que a integração escolar se prolongue mais tarde na integração social e laboral.”

<sup>3</sup> Uma sugestiva imagem desta política praticada sobretudo por partidos “socialistas/trabalhistas”, que procuram afirmar-se no mercado político concorrencial a que está reduzida a democracia e fidelizar clientelas pela defesa do que chamam “Estado Social”, é dada por GIDDENS (1992) ao usar a metáfora do **Carro de Jagrená** que transportando a imagem de um deus indiano é conduzido até ao seu desejável destino ritual à custa dos que procurando otorientar as suas desconexas rodas se fazem trucidar e orientado por uma clique que no topo do carro o vai inclinando ora para um lado ora para outro. Este sociólogo terá sido mesmo um dos inspiradores dessa política de “condutores do carro de Jagrená”. Ver CASTEL (1995) sobre o conceito, muito mais preciso, de “**sociedade salarial**”, para perceber como a defesa de um mínimo de previdência social gerida pelo Estado é compatível com o desmantelamento de componentes e factores essenciais dessa “sociedade salarial” que se constituiu em alguns estados norte-americanos e em algumas nações-estado do norte da Europa no início do século XX, e que após a Segunda Guerra Mundial foi adoptada no Reino Unido e no Estado-nação que é a França desde a Revolução, como condição para assegurar a paz social. Para uma compreensão do “modelo social” da “sociedade salarial” pode ser também relevante a caracterização que fazem BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) do que designam por “cidades industrial e cívica” e dos “compromissos” entre os princípios dessas “cidades”. A caracterização da “cidade mercantil” e depois (BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 1999) da “cidade por projectos” também é útil para compreender como se tem vindo a desenvolver o ataque à “cidade cívica” e mesmo à “cidade industrial”.

exclusão social” e pela política de “desconcentração—recentralização”<sup>4</sup>, que, na administração escolar, se manifesta na forma retórica da “autonomia”<sup>5</sup>.

Alguns paladinos da “escola inclusiva” (ou da “educação inclusiva”, como prefere dizer David Rodrigues, procurando ampliar o alcance social dessas propostas) consideram que essa assimilação da “inclusão” ao “combate à exclusão social” é redutora e resultante de um desconhecimento da real dimensão das propostas inclusivistas para a educação, nomeadamente de como estas procuram superar as políticas educacionais compensatórias. Mas os investigadores que abordam esta questão a partir de posições no campo da educação que são exteriores ao subcampo da educação especial, vêem uma relação que vai para além da proximidade semântica.

É importante analisar a relação que alguns desses investigadores, sobretudo os que têm uma perspectiva sociológica, estabelecem entre as propostas para a escola inclusiva e as políticas de combate à exclusão, e como estendem àquelas propostas educacionais a crítica que fazem a estas políticas; mesmo que estes autores revelem não conhecer em detalhe as propostas para a “escola inclusiva”, e não tenham em consideração a evolução do debate neste subcampo; no decurso do qual (como se pode constatar nas anteriores secções deste capítulo), a defesa da inclusão como um princípio de organização da educação de modo a ter em consideração todo o tipo de dificuldades de ensino—aprendizagem e assegurar o sucesso escolar para todos, se fez para ir além das políticas de compensação educativa.

Assinale-se, desde já, que a crítica que os inclusivistas fizeram às políticas de compensação educacional não foi acompanhada por uma análise crítica de todos os significados sociais dessas políticas. Estes autores não passam, por exemplo, por análises como as de Bernstein e de Bourdieu desde o final dos anos 70. Essa crítica é feita sem pôr em causa a estrutura socio-económica, antes deixando crer que «os nobres objectivos da inclusão escolar e educacional» seriam compatíveis com a ordem económica e social de uma sociedade em que a competição estava a ser relançada a todos os níveis, desde os indivíduos aos Estados e blocos de Estados, e não se apercebendo ou mesmo aderindo a um princípio de separação de esferas (sobreordenadas pela racionalidade da esfera económica<sup>6</sup>); no quadro do qual seria desenvolvida uma velha prática das mais variadas políticas de assistência social e de combate à exclusão, que se viu no Subcapítulo 2.2 ser designado por CASTEL (1995) como o “*analogon* da comunidade”

Começa-se, neste subcapítulo, por retomar a análise de algumas formulações do ideário inclusivista, agora as mais relacionadas com esta dimensão política, para analisar em seguida as críticas de Bourdieu e Wacquant ao uso de termos como a “exclusão”, e chamar, por fim, a atenção para o que tem sido escrito por alguns autores que ocupam em Portugal importantes posições na investigação sociológica em educação, nomeadamente José Alberto Correia e Rui Canário, os quais tomam como referência aquelas críticas<sup>7</sup>, e Licínio Lima que, com Almerindo Afonso, tem feito uma análise sistemática das políticas educacionais “democratizantes” neste país, mas tendo em conta o quadro de pensamento e acção a nível internacional.

---

<sup>4</sup> Cf. LIMA e AFONSO (2002)

<sup>5</sup> Cf. LIMA e AFONSO (2002), e CORREIA (2000 e 20001)

<sup>6</sup> Cf. CAILLÉ.

<sup>7</sup> Rui Canário parece basear-se também nas análises de CASTEL (1995).

Em MORGADO (2003) pode ler-se uma síntese das teses de vários defensores da “escola inclusiva”<sup>8</sup>.

Finalmente, ainda relativamente à evolução conceptual no que respeita à resposta educativa às diferenças e diversidade existentes nos alunos, parece importante uma breve referência às implicações que, em matéria de política educativa, o movimento da educação inclusiva pode assumir. A educação inclusiva deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a protecção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos (Slee, 2001). A assunção deste princípio repercutir-se-á na construção de uma sociedade globalmente mais inclusiva, implicando a conceptualização da diferença como uma questão na escolarização de todos os alunos (Dyson, 2001) [<sup>9</sup>]. Como nota final nesta matéria e de acordo com Dewey (1980, 1988) e Guttman (1987), citados por Skrtic, Sailor e Gee (1996) [todos americanos <sup>10</sup>], a política educativa deve promover o desenvolvimento e consolidação de sistemas educativos inclusivos que se constituirão como o modelo organizativo e funcional em que valores, identidades e comunidades democráticas serão melhor cultivados.

E num artigo de Ainscow e Ferreira que D. Rodrigues publicou em Portugal em 2003 e a que já foi feita referência no Subcapítulo 5.2, pode ler-se: “Em um trabalho prévio sugerimos que a ideia do movimento de educação inclusiva se desenvolveu a partir da publicação da *Declaração de Direitos Humanos* (ONU, 1948) e que se fortaleceu com o aparecimento dos movimentos Hippie, da Emancipação Feminina e do Poder Negro nos anos 60. O movimento das pessoas com deficiência estava em consonância com o desejo expresso naquele momento para mudanças sociais e em direcção a uma sociedade mais igualitária. Na nossa visão, todos esses movimentos tiveram (e têm) em seu cerne o *princípio de inclusão* e a defesa da justiça social; quer dizer, igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, todos lutam pela mesma bandeira, que é a celebração de diversidade humana. Retrospectivamente podemos verificar hoje que esses movimentos contribuíram significativamente para a busca de maior igualdade e equidade social, ou seja, uma sociedade mais inclusiva. Entretanto, embora, quase meio século atrás, todos esses grupos sociais estivessem lutando contra a exclusão e, portanto, em defesa da inclusão, a história ilumina que os mesmos permaneceram independentes entre si. Como resultado, não alcançaram a força necessária para promover mudanças mais rápidas ou mais efectivas com relação à igualdade social. (AINSCOW e FERREIRA, 2003)”.

Já se viu que também WARWICK (2001) defende a “melhoria social” através da inclusão escolar (e do seu potencial educativo)<sup>11</sup>. E, ao falar de um currículo aberto

<sup>8</sup> Esta síntese é convergente com a que se pode encontrar em RODRIGUES, 2001.

<sup>9</sup> Dyson faz notar, no entanto que “este percurso não estará isento de tensões, necessitando obviamente de ajustamentos progressivos”.

<sup>10</sup> Os contextos geopolíticos em que se desenvolvem as ideias inclusivistas podem ser considerados tendo em conta a análise que CORREIA (1998) faz das diferenças entre as políticas para a educação e as correspondentes orientações nas ciências sociais na viragem do século XIX para o século XX – o que já aqui foi referido no Subcapítulo 3.5.3.

<sup>11</sup> Cf. referência a benefícios para os alunos no Subcapítulo 5.2.

No mesmo sentido ia AINSCOW (1995), que numa conferência em Birmingham dizia:

“É possível que à medida que as escolas se orientem nestas direcções [da inclusão], as mudanças culturais que ocorrem possam produzir um impacto sobre as formas através das quais os professores vêem os alunos cujos progressos constituem matéria de preocupação (i.e. aqueles que hoje se designam como tendo necessidades educativas especiais). O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado,

à diversidade dos alunos, MARCHESI (2001), outro autor a que já aqui foi feita referência, esclarece que, além de este ser um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades, “é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos a sensibilidade para as diferenças que existem na escola”<sup>12</sup>. Mas este autor refere-se a esta necessidade na análise que faz ao nível escola e da sala de aula, parecendo não ter em conta que se trata aqui da definição de uma *finalidade fundamental para a educação pública, que só pode ser, ou tem que começar por ser, definida com nitidez num nível político que se sobrepõe à “comunidade escolar” e que tem que ser articulado com as práticas sociais efectivas e com os modelos de sociedade em confronto*<sup>13</sup>. Embora se reconheça, como também faz David Rodrigues, que, a ser assumida, esta finalidade implicaria que a escola funcionasse como uma “comunidade inclusiva” – o que vai muito para além das competências ou da cultura profissional dos professores (a menos que se entenda a função destes à semelhança dos dragões da República ou de qualquer outro modelo de agentes doutrinários de uma ideologia tornada hegemónica na cúpula do Estado – e mesmo assim ...).

Muitos dos defensores da escola inclusiva entendem que a educação para a diversidade tem que estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. Alguns sublinham que a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo,

---

estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o Sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Se for este o caso, pode afirmar-se que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das actividades. Neste sentido, tal como sugeriu a minha colega Susan Hart as necessidades especiais são especiais na medida em que nos trazem uma compreensão de possibilidades de aperfeiçoamento que de outra forma poderiam passar despercebidas. (Hart, 1992)”. (Cf. BAUTISTA, 1995, sobre vantagens da inclusão para os professores) Já se viu que KAUFFMAN (2003) tem desta questão um entendimento diferente. No seu artigo “Dar Coerência à Educação”, publicado em Portugal por L M CORREIA (2003), sublinha as conclusões de Seymour Sarason, um psicólogo para quem não se deve sobrestimar a força real e o potencial das escolas para promoverem a mudança. Isto porque “bastante mais forte é aquele [o poder] que a sociedade tem nas escolas, um impacto que nas últimas décadas tem sido tão infrutífero quanto poderoso...” Defendendo estes autores que os objectivos da educação não devem incluir a mudança da sociedade (mais correcto seria dizer que não devem entender os objectivos educacionais ao serviço de mudanças pilotadas pelos políticos nem sequer numa lógica de governância à maneira da “condução do Carro de Jagrená”).

Rui Canário, em 2005, numa conferência na Faculdade de Motricidade Humana, perante uma plateia constituída maioritariamente por estudantes do mestrado em educação especial organizado desde 1999 por essa faculdade sob a direcção de David Rodrigues, lembrando um consistente trabalho empírico, conduzido por Jencks desde os anos 60 e apresentado no início dos anos 70, concluía que “não é razoável esperar que seja a escola a resolver a ‘questão social’”

Ver no Capítulo 3 as posições de Bourdieu e Bernstein.

<sup>12</sup> Numa entrevista em 1999 a um jornal de Mem Martins, pode ver-se a aplicação concreta desta ideia que o autor desta dissertação fazia na Escola Básica de Oureira, onde existia numa Sala da Liga de Deficientes Motores.

<sup>13</sup> Será bom ter presente, na reflexão sobre esta questão, as considerações, já aqui referidas, feitas pelo canadiano Gordon Porter na sua comunicação à Conferência de Salamanca sobre as características das zonas rurais no norte da América e sobre o significado que aí têm termos como “comunidade” e “comunidade educativa”. Nessa comunicação, está também em foco a necessidade de mudanças profundas no sistema educativo. Estas mudanças que se acaba de assinalar, e que se surgem com o intuito de resolver um dos principais dilemas presentes na educação dos alunos com necessidades educativas especiais, apontam, de novo, para a necessidade de efectuar mudanças profundas no sistema educativo de molde a facilitar a prática das escolas inclusivas. Mas, ao contrário de outros paladinos do inclusivismo, Porter, talvez pela sua posição na administração da educação pública num departamento de um Estado canadiano, está mais atento aos aspectos organizativos.

de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes (“As pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm concepções e valores diferentes”). Mas este tipo de argumentações mistura vários tipos de diferença fazendo referência aqui a uma diferença cultural, o que remete para a problemática da educação e da sociedade multicultural, que não é abordada nesta tese. Passando ao lado, ou não discutindo suficientemente <sup>(14)</sup> o facto de que há vários tipos ou factores de diferença que não podem ser assimilados.

#### A “underclass” e a “exclusão social”

No Subcapítulo 5.2, foi levantada a questão das diferenças entre escolas, que resultam de formas radicais de aplicação da orientação inclusiva de modo a adequarem-se às características das crianças e jovens que as frequentam. Diferenças que são aceites por Marchesi, e que outros defensores da escola inclusiva também aceitam, sem questionar as consequências de um ponto de vista da estrutura social. Foi então referido que essas diferenças são muitas vezes pensadas numa lógica de populações “excluídas” e de “underclass” <sup>15</sup>, primeiro, num quadro da políticas educacionais compensatórias, e depois, no quadro da escola inclusiva, responsabilizando as escolas e as “comunidades” pelas diferenças – “diferenças” que são frequentemente desqualificações.

Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant analisam, em *Sur les ruses de la raison impérialiste*, a genealogia destas noções, localizando-a num processo de “universalização dos particularismos associados a uma tradição histórica singular, que os toma irreconhecíveis como tais”.

---

<sup>14</sup> Veja-se RODRIGUES, 2001, 2003 e 2006.

<sup>15</sup> Cf. BOURDIEU, 1999, CORREIA, 2003, e CANÁRIO, 2006; mas ver também a explicação dos responsáveis do ME, o secretário de Estado Jorge Pedreira no Programa “A TV na Escola da Violência” (2006) e, embora com uma formulação mais cuidada a própria ministra Maria de Lurdes Rodrigues, no programa televisivo *Prós e Contras* (2006), quando se viram confrontados com filmagens por câmara oculta que mostraram o comportamento dos alunos em salas de aula de algumas escolas, que o ME procurou fazer crer serem em número reduzido (talvez umas dez em todo o país) e poderem ser explicados pelas características das populações que essas escolas servem, as quais não corresponderiam de modo algum aos pressupostos da política ministerial sobre as “comunidades educativas”.

Não esquecer que o Secretário de Estado Jorge Pedreira considerou aquela escola uma fatalidade onde não havia nada a fazer – excepto, como em todas as escolas, fazer funcionar a organização (Fala de organização de uma forma abstracta, algo mais do que os professores da escola, mas não porque tivesse feito referência à comunidade, mais como uma ideia primitivista de organização como órgão de uma política de uma vontade que lhe é estranha e superior -- a própria Filomena Bonifácio lhe lembrou então que as organizações são feitas de pessoas). Claro que não fecham aquela escola e dispersam os alunos por outras porque sabem, mas não assumem, que por cada uma daquelas “dez” há muitas mais que são quase como aquela e que a entrada daqueles alunos ou de alunos com características semelhantes iria tornar essas situações “menos graves” em situações “extremas”, passando o limite do tolerável e onde “não há nada a fazer”. Esta graduação de gravidade estende-se até à indisciplina generalizada que compromete sistematicamente as actividades de aprendizagem que (pelo menos nesse debate) todos assumiam como sendo a finalidade essencial da escola, e que, como dizia a professora Cluny é generalizada nas nossas escolas.

Eduardo Sá, em debate de reportagem sobre violência na escola (“A Violência Vai à Escola”), oscila entre as crianças serem anjos e algumas serem doentes devido a (abandono – ausência – incumprimento) dos pais (um sociólogo diria ausência de socialização primária). Enquanto a escola oscila entre dever ser o paraíso e ser por vezes o inferno.

A neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem produz uma universalização aparente que vem duplicar o trabalho de “teorização”. Espécie de axiomatização fictícia bem feita para produzir a ilusão de uma génese pura, o jogo das definições prévias e das deduções que visam substituir a contingência das necessidades sociológicas negadas pela aparência da necessidade lógica tende a ocultar as raízes históricas de um conjunto de questões e de noções que, segundo o campo de acolhimento, serão consideradas filosóficas, sociológicas, históricas ou políticas. Assim, planetarizados, mundializados, no sentido estritamente geográfico, pelo desenraizamento, ao mesmo tempo que desparticularizados pelo efeito de falso corte que produz a conceitualização, esses lugares-comuns da grande vulgata planetária transformado aos poucos, pela insistência mediática, em senso comum universal chegam a fazer esquecer que têm a sua origem nas realidades complexas e controvertidas de uma sociedade histórica particular, constituída tacitamente como modelo e medida de todas as coisas (BOURDIEU e WACQUANT, 1999, p. 18)<sup>16</sup>.

Mais do que às “teorias de aparência sistemática (como o ‘fim da história’ ou a ‘globalização’ e as visões do mundo filosóficas, ou que pretendem ser tais, como o ‘pós-modernismo’), no final de contas, fáceis de serem identificadas [na sua origem]”, os autores têm em vista “determinados termos isolados com aparência técnica [...] que, pelo facto de condensarem ou veicularem uma verdadeira filosofia do indivíduo e da organização social, se adaptam perfeitamente para funcionar como verdadeiras palavras de ordem políticas” (*idem*, p. 19)<sup>17</sup>. De entre esses termos destacam a “flexibilidade”

---

<sup>16</sup> Estes autores assinalam duas épocas em que esse processo tem mais profundas consequências no campo da produção e circulação do discurso que se apresenta como erudito: “do mesmo modo que, no século XIX, um certo número de questões ditas filosóficas debatidas como universais, em toda a Europa e para além dela, tinham a sua origem, segundo foi muito bem demonstrado por Fritz Ringer, nas particularidades (e nos conflitos) históricas próprias do universo singular dos professores universitários alemães, assim também, hoje em dia, numerosos tópicos oriundos directamente de confrontos intelectuais associados à particularidade social da sociedade e das universidades americanas impuseram-se sob formas aparentemente desistoricizadas, ao planeta inteiro.” (*idem*, p. 17).

Pode ler-se nesse prefácio: “Um grande número de temas conexos publicados recentemente sobre a cena intelectual europeia e, singularmente, parisiense, atravessaram assim o Atlântico, seja às claras, seja por contrabando, favorecendo a volta da influência de que gozam os produtos da pesquisa americana, tais como o ‘politicamente correcto’, utilizado de forma paradoxal, nos meios intelectuais franceses, como instrumento de reprovação e repressão contra qualquer veleidade de subversão, principalmente feminista ou homossexual, ou o pânico moral em tomo da ‘guetização’ dos bairros ditos ‘imigrantes’, ou ainda o moralismo que se insinua por toda a parte através de uma visão ética da política, da família, etc., conduzindo a uma espécie de despolitização *principielle* dos problemas sociais e políticos, assim desembaraçados de qualquer referência a toda espécie de dominação ou, enfim, a oposição que se tomou canónica, nos sectores do campo intelectual mais próximos do jornalismo cultural, entre o ‘modernismo’ e o ‘pós-modernismo’ que, baseada em uma releitura eclética, sincrética e, na maioria das vezes, desistoricizada e bastante imprecisa de um pequeno número de autores franceses e alemães, está em vias de se impor, em sua forma americana, aos próprios europeus.” (p. 20).

E ainda: “Além do papel das fundações filantrópicas, deve-se, enfim, colocar entre os factores que contribuem para a difusão do ‘pensamento US’ nas ciências sociais a internacionalização da actividade editorial universitária. A integração crescente da edição dos livros académicos em língua inglesa (doravante vendidos, frequentemente, pelas mesmas editoras nos Estados Unidos, nos diferentes países da antiga Commonwealth britânica, bem como nos pequenos países políglotas da União Europeia, tais como a Suécia e a Holanda, e nas sociedades submetidas mais directamente à dominação cultural americana), e o desaparecimento da fronteira entre actividade editorial universitária e editoras comerciais contribuíram para encorajar a circulação de termos, temas e tropos com forte divulgação prevista ou constatada que, por ricochete, devem o seu poder de atracção ao simples facto de sua ampla difusão. Por exemplo, a grande editora semicomercial, semi-universitária (designada pelos anglo-saxões como *crossover press*), Basil Blackwell, não hesita em impor aos seus autores determinados títulos em consonância com esse novo senso comum planetário para a instalação do qual ela tem dado sua contribuição sob pretexto de repercuti-lo. Assim, à colectânea de textos sobre as novas formas de pobreza urbana, na Europa e na América, reunidos em 1996 pelo sociólogo italiano Enzo Mingione, foi dado o título *Urban Poverty and the Underclass* contra o parecer de seu responsável uma vez que toda a obra tende a demonstrar a vacuidade da noção de *underclass* (Blackwell chegou mesmo a recusar colocar o termo entre aspas). Não se trata de um incidente isolado: no momento em que este artigo vai para o prelo, a mesma editora empreendeu um combate furioso com os urbanólogos Ronald van Kempen e Peter Marcuse, a fim de que estes modifiquem o título de sua obra colectiva, *The Partitioned City*, para *Globalizações*.”

<sup>17</sup> CANÁRIO (2003), e CORREIA (2003), retomando a análise feita por estes autores, e fazendo notar que a característica principal destes conceitos, assinalada por Bourdieu, é servirem para argumentar, sem que sobre eles se exerça qualquer questionamento, falam a este propósito de “uma nova gramática de ler e de pensar a realidade social, uma gramática que induz uma nova relação cognitiva com o social” CANÁRIO (2003). CORREIA (2003), aplicando à “exclusão social” a análise que Bourdieu e Wacquant aqui fazem destes termos, diz: “a noção de exclusão social tornou-se numa espécie de ‘lugar-comum’ que designa um conjunto heterogéneo de fenómenos sem os discriminar numa lógica em que a simples designação do fenómeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas com base nessa noção”.

(ou a “empregabilidade”<sup>18</sup>), a “mundialização” ou “globalização”<sup>19</sup>, e termos como “*underclass*” que consideram parte de uma família associada à “exclusão”.

A propósito da *underclass*, que consideram “um verdadeiro-falso conceito”, dizem (“para avançar rápido”) que onde os sociólogos e jornalistas europeus vêem, ao ler «classe», uma referência a “uma nova posição na estrutura do espaço social urbano”, os seus colegas americanos vêem «*under*» e pensam numa “cambada de pobres perigosos e imorais, tudo isso sob uma óptica deliberadamente vitoriana e «racistóide»”. Bourdieu e Wacquant dizem-se surpreendidos por determinados profissionais das ciências sociais “povoarem a sua linguagem científica com tantos falsos amigos teóricos baseados no simples decalque lexicológico (*minority, minorité; profession*, profissão liberal, etc.) sem observar que essas palavras morfológicamente gémeas estão separadas por toda a diferenças existente entre o sistema social no qual foram produzidas e o novo sistema no qual estão sendo introduzidas” (p. 30, nota 36). Para não deixar dúvidas sobre o sentido americano do termo “*underclass*”, citam Paul Peterson, professor de ciências políticas em Harvard e director do “Comité de investigação sobre a *underclass* urbana” do *Social Science Research Council* (financiado pelas Fundações Rockefeller e Ford), que resume assim as conclusões de um grande colóquio sobre a *underclass* realizado, em 1990, em Chicago:

O sufixo “*class*” é o componente menos interessante da palavra. Embora implique uma relação entre dois grupos sociais, os termos dessa relação permanecem indeterminados enquanto não for acrescentada a palavra mais familiar “*under*”. Esta sugere algo de baixo, vil, passivo, resignado e, ao mesmo tempo, algo de vergonhoso, perigoso, disruptivo, sombrio, maléfico, inclusive, demoníaco. E, além desses atributos pessoais, ela implica a ideia de submissão, subordinação e miséria. (Jenks & Peterson, citado por BOURDIEU e WACQUANT, 1999, p. 27)

Bourdieu e Wacquant analisam, no quadro da “teoria do campo”, o processo pelo qual termos como este são introduzidos e circulam em cada campo intelectual nacional, e o papel do que designam pelos seus “passadores” (*idem*, p. 29): porque é que “retomam esse mito erudito e reformulam nesses termos alienados a questão das relações entre pobreza, imigração e segregação em seus países”; como procuram “provar -- ou negar, o que acaba por ser a mesma coisa -- com uma bela aplicação positivista, a ‘existência desse «grupo»’ em tal sociedade, cidade ou bairro, a partir de indicadores empíricos na maioria das vezes mal construídos e mal correlacionados entre

---

CANÁRIO (2006) lembra que foi René Lenair (1974) quem “introduziu e popularizou o uso vulgar do conceito de «exclusão social»”. Mas não deve ser esquecida a abordagem que Goffman faz desta questão. Uma síntese das teorias da “exclusão social” é feita por XIBERRAS (1993)-

<sup>18</sup> Termos que consideram a versão britânica. Estes termos são segundo estes autores a tradução “erudita” do *slogan* “menos Estado” com base no qual se promove a redução da cobertura social e a aceitação da generalização da precariedade salarial, apresentadas como uma fatalidade, inclusivamente um benefício. Ver também sobre esta questão BERNSTEIN (2001).

<sup>19</sup> Sobre este termo dizem que “tem como efeito, para não dizer função, submergir no ecumenismo cultural ou no fatalismo economista os efeitos do imperialismo e fazer aparecer uma relação de força transnacional como uma necessidade natural”, e acrescentam: “No termo de uma reviravolta simbólica baseada na naturalização dos esquemas do pensamento neoliberal, cuja dominação se impôs nos últimos vinte anos, graças ao trabalho de sapa dos *think tanks* conservadores e de seus aliados nos campos político e jornalístico, a remodelação das relações sociais e das práticas culturais das sociedades avançadas em conformidade com o padrão norte-americano, apoiado na pauperização do Estado, mercantilização dos bens públicos e generalização da insegurança social, é aceite actualmente com resignação como o desfecho obrigatório das evoluções nacionais quando não é celebrada com um entusiasmo subserviente que faz lembrar estranhamente a “febre” pela América que, há meio século, o plano Marshall tinha suscitado em uma Europa devastada” (BOURDIEU e WACQUANT, 1999, p. 19/20).

si”<sup>20</sup>.

Considerando a noção de *underclass* com sendo semi-jornalística e semi-erudita, entendem que ela é “desprovida não só de coerência semântica, mas também de existência social”.

Com efeito, a *underclass* não passa de um grupo fictício, produzido no papel pelas práticas de classificação dos eruditos, jornalistas e outros especialistas em gestão dos pobres (negros urbanos) que comungam da crença em sua existência porque tal grupo é constituído para voltar a dar a algumas pessoas uma legitimidade científica e, a outras, um tema politicamente compensador. (*idem*, p. 28)<sup>21</sup>

E considerando que o conceito de *underclass* (“inapto e inepto no caso americano”) nada traz ao conhecimento das sociedades europeias, estes críticos da noção de *underclass* lembram que o termo, que entretanto nos chegou da América, começou por surgir na Europa, “bem como o de gueto que tem por função ocultar, em razão da severa censura política que, nos Estados Unidos, pesa sobre a investigação a respeito da desigualdade urbana e racial”, e “outros falsos conceitos da vulgata

---

<sup>20</sup> Referem-se também aos que, nos Estados Unidos, “estão comprometidos, muitas vezes sem seu conhecimento, nessa imensa operação internacional de import-export cultural” reconhecendo que “eles ocupam, em sua maioria, uma posição dominada no campo do poder americano, e até mesmo, muitas vezes, no campo intelectual”, mas fazendo notar que: “Do mesmo modo que os produtores da grande indústria cultural americana como o *jazz* ou o *rap*, ou as modas de vestuário e alimentares mais comuns, como o *jeans*, devem uma parte da sedução quase universal que exercem sobre a juventude ao facto de que são produzidas e utilizadas por minorias dominadas, assim também os tópicos da nova vulgata mundial tiram, sem dúvida, uma boa parte de sua eficácia simbólica do facto de que, utilizados por especialistas de disciplinas percebidas como marginais e subversivas, tais como os *cultural studies*, os *minority studies*, os *gay studies* ou os *women studies*, eles assumem, por exemplo, aos olhos dos escritores das antigas colónias europeias, a aparência de mensagens de libertação”.

E acrescentam: “Com efeito, o imperialismo cultural (americano ou outro) há-de se impor sempre melhor quando é servido por intelectuais progressistas (ou “de côr”, no caso da desigualdade racial), pouco suspeitos, aparentemente, de promover os interesses hegemónicos de um país contra o qual esgrimem com a arma da crítica social. Assim, os diversos artigos que compõem o número de verão de 1996 da revista *Dissent*, órgão da “velha esquerda” democrática de Nova York, consagrado às “minorias em luta no planeta: direitos, esperanças, ameaças”, projectam sobre a humanidade inteira, com a boa consciência humanista característica de certa esquerda académica, não só o senso comum *liberal* norte-americano, mas a noção de *minority* (seria necessário conservar sempre a palavra inglesa para lembrar que se trata de um conceito nativo importado na teoria – e ainda aí, originário da Europa) que pressupõe aquilo mesmo cuja existência real ou possível deveria ser demonstrada, a saber: categorias recortadas no seio de determinado Estado-nação a partir de traços “culturais” ou “étnicos” têm, *enquanto tais*, o desejo e o direito de exigir um reconhecimento cívico e político. Ora, as formas sob as quais os indivíduos procuram fazer reconhecer a sua existência e a sua pertença [pertencimento na tradução brasileira que está a ser seguida nesta citação] pelo Estado variam segundo os lugares e os momentos em função das tradições históricas e constituem sempre um motivo de lutas na história. É assim que uma análise comparativa aparentemente rigorosa e generosa pode contribuir, sem que seus autores tenham consciência disso, para fazer aparecer como universal uma problemática feita por e para americanos” (*idem*, p. 35)

<sup>21</sup> BOURDIEU e WACQUANT (1999) lembram quais são “as populações heteróclitas que os pesquisadores americanos colocam, habitualmente, sob esse termo: beneficiários da assistência social, desempregados crónicos, mães solteiras, famílias monoparentais, rejeitados do sistema escolar, criminosos e membros de *gangues*, drogados e sem tecto, quando não são todos os habitantes do gueto sem distinção – devem a sua inclusão nessa categoria “*fourre-tout*” ao facto de que são percebidas como outros tantos desmentidos vivos do “sonho americano” de sucesso individual”. E fazem notar que, além disso, “nos Estados Unidos, a definição e o tratamento reservados às “populações com problemas” diferem dos que são adoptados pelos diversos países do velho mundo, pois “os instrumentos e as modalidades do governo da miséria estão longe de ser idênticos dos dois lados do Atlântico, sem falar das divisões étnicas e de seu estatuto político” (*idem*, p. 28).

CORREIA (2003) lembra que foi WACQUANT (1996) quem, depois de mencionar a origem semipolítica e semi-jornalística do termo exclusão social, descreveu a maneira como o termo foi utilizado nos Estados Unidos da América com três conotações diferentes: uma conotação estrutural, outra ecológica e outra comportamental. A primeira reporta-se às transformações estruturais do mercado de trabalho e as duas últimas a fenómenos produzidos nos bairros periféricos: degradação da qualidade de vida (conotação ecológica) e irrupção dos fenómenos de violência com a sua origem na multiplicação de comportamentos associativos (concepção comportamentalista); sendo esta, segundo Wacquant, a conotação dominante.

mundializada”<sup>22</sup>. Atribuem a introdução do termo na sociologia ao economista Gunnar Myrdal, que nos anos 60 forjou a noção de “*underclass*” a partir da palavra sueca *onderklass*, e sublinham que se tratava então de descrever o processo de marginalização dos segmentos inferiores da classe operária dos países ricos para criticar a ideologia do aburguesamento generalizado das sociedades capitalistas<sup>23</sup>.

A mesma ambiguidade semântica é assinalada por estes autores no termo “exclusão social”:

O “conceito” aparentado de “exclusão” é comumente empregado, em França e em certo número de países europeus (principalmente, sob a influência da Comissão Europeia), na fronteira dos campos político, jornalístico e científico, com funções similares de desistoricização e despolitização. (*idem*, p. 28)

José Alberto CORREIA (2003) numa conferência na Faculdade de Motricidade Humana em 2002, tal como viria a fazer Rui CANÁRIO (2003 e 2006), retoma estas análises de Bourdieu e de Wacquant, aplicando ao conceito de “exclusão” a argumentação desenvolvida por estes autores e analisando o papel deste conceito no campo educativo “como referencial na redefinição da justiça educativa e na reestruturação da cientificidade educativa” (CORREIA, 2003<sup>24</sup>).

Nessa conferência, começa por fazer notar que a característica principal de conceitos como os de exclusão social, tal como Bourdieu e Wacquant já haviam assinalado, é servirem para argumentar, sem que sobre eles se exerça qualquer argumentação:

---

<sup>22</sup> Os autores concluem escrevendo: “Vê-se como o desvio pela América pode transformar uma ideia: de um conceito estrutural que visava colocar em questão a representação dominante surgiu uma categoria behaviourista recortada sob medida para reforçá-la, imputando aos comportamentos “anti-sociais” dos mais desmunidos a responsabilidade por sua desposseção.”

<sup>23</sup> Cf. CASTEL, 1995, pp. 564-600, 624-703, 730 e 747-755.

<sup>24</sup> Este autor refere-se a trabalhos anteriores (CORREIA, 1998, 2001, e uma obra de 1999 que não foi estudada nesta investigação), em que assinala que “a partir da segunda metade da década de 80, o campo educativo foi objecto de uma importante reconfiguração narrativa que estruturou tanto novas modalidades de se definir a justiça educativa – novas formas legítimas de definir os êxitos e os fracassos da escolarização – bem como novas legitimidades na estruturação das “narrativas científicas” em educação, as quais, como sabemos, se pautam pela preocupação de produzirem “discursos” cognitivamente ajustados à realidade educativa”. E lembra que procurou pôr aí em relevo “a existência de uma forte contaminação discursiva entre as narrativas que se pautam pela preocupação de delimitarem, definirem a pertinência e hierarquizar as problemáticas susceptíveis de se integrarem na definição da educação como bem comum, e as narrativas que, não se ocupando, em princípio, com a definição dos critérios de justiça educativa, procuram sobretudo instituir-se como representação de uma facticidade educativa [Cf Heward e Kaufmann, nos subcapítulos 5.3 e 5.4] que se contraponha a uma definição opinativa da educação, a uma definição do educativo como um espaço de pontos de vista, todos eles procurando afirmar-se como os únicos discursos legítimos”.

Desenvolvendo esta ideia (ou continuando a sintetizar esse estudo) escreve que: “Se nos reportarmos apenas ao campo político, esta reconversão semântica das narrativas educativas derivou fundamentalmente de uma deslegitimação do papel do Estado na determinação das condições de produção de uma escolarização capaz de garantir o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades e na subordinação das preocupações relacionadas com a contribuição da educação para o aprofundamento da democracia, em detrimento das relacionadas com a sua contribuição para a modernização do tecido produtivo ou para a preservação da coesão social” [Como se viu no Subcapítulo 3.7, GOMES, 2001, entende que se trata da construção do sujeito automotivado e autorregulado e a preparação para o que aqui se prefere designar por *mercado de identidades*].

Correia chama a atenção para um trabalho de Habermas (1997) em que este considera não ser possível, no domínio das Ciências Sociais, estabelecer uma distinção definitiva e clara entre os **discursos que têm a pretensão à verdade** (discursos ajustados à realidade e, geralmente, **produzidos no campo científico**) e os **discursos que procuram definir a justiça** e que, por isso, **incidem sobre a definição de um bem comum**. Assim como chama a atenção para uma perspectiva semelhante de BOLTANSKI e THÉVENOT (1991, p 23) que procuram encontrar uma relação de isomorfismo entre os princípios de explicação produzidos pelas Ciências Sociais e os “princípios de interpretação accionados pelos actores que (elas) (...) tomam por objecto”, o que legitima o propósito de construir “um quadro comum onde as exigências de justiça entre os homens e as exigências de justiça com as coisas possam ser tratadas com os mesmos instrumentos” (1991, p. 25).

A noção de exclusão social tornou-se numa espécie de “lugar-comum” que designa um conjunto heterogêneo de fenómenos sem os discriminar, numa lógica em que a simples designação do fenómeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas [com base nessa noção]. (CORREIA 2003)

Segundo CORREIA (2003), estes termos surgem num contexto sociopolítico que produz “uma «nova narratividade do social», que se desenvolve no pressuposto de que nos encontraríamos perante fenómenos novos para falar dos quais não são adequados os instrumentos cognitivos oriundos da modernidade, tais como as noções de classe social, desigualdade ou injustiças social, ou mesmo as noções de exploração ou de alienação social”<sup>25</sup>. CANÁRIO (2003) fala mesmo de “uma gramática que induz uma nova relação cognitiva com o social”<sup>26</sup>, enquanto CORREIA a coloca a hipótese de mais do que “fenómenos qualitativamente novos”, se trate de “modalidades distintas de gerir esses fenómenos”<sup>27</sup>, e considera necessário “interrogarmo-nos se terão sido as mudanças que sofreram as políticas sociais nos últimos vinte anos e a consequente redistribuição das responsabilidades sociais pela gestão da chamada “questão social” que produziram cognitivamente a exclusão social ou se, pelo contrário, terá sido esta que foi responsável pela transformação das políticas sociais”<sup>28</sup>.

Para se referir a um dos usos sociais da noção de «exclusão social», Correia cita Serge Paugam (1996), mas CASTEL (1995, *Metamorphoses de la question social*) e BOURDIEU (1993, *La misère du monde*) põem igualmente em evidência esse efeito do uso de tal noção<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> Também Canário faz notar que “ao equacionar a questão social em termos de opor os que estariam “in” aos que estariam “out” (TOURAINÉ, 1991), escamoteia-se aquilo que continua a ser central no mundo da produção, a exploração do trabalho e as suas consequências, em termos de conflitualidade social”.

<sup>26</sup> Para CANÁRIO (2005), “o uso corrente e indiscriminado da expressão «exclusão social», acompanhado por uma ilimitada amplitude da sua significação semântica corresponde a um facto recente”.

<sup>27</sup> “Face à hegemonização exercida pelo “paradigma da exclusão” e à consequente desqualificação cognitiva das reflexões sobre as problemáticas da desigualdade social, do desemprego ou do combate à pobreza -- dominantes até ao início da década de 80 -- interessa ponderar até que ponto esta hegemonia constitui um imperativo cognitivo para dar conta de um conjunto de problemas sociais qualitativamente novos, ou se, pelo contrário, ela se insinua antes como um dispositivo de legitimação compensatória das mudanças, entretanto, produzidas nos modos de gestão política da chamada «nova questão social»”. (CORREIA, 2003)

<sup>28</sup> Diz ainda: “Os fenómenos de exclusão social não sofreram, portanto, apenas um aumento quantitativo. Uma mesma noção designa agora os “excluídos tradicionais” e aqueles que, tendo estado excluídos destes espaços de exclusão, estão hoje em riscos de inclusão na exclusão, na sequência das transformações das regras e das convenções sociais que os designavam, distinguindo-os dos excluídos, assegurando-lhes um tratamento específico”. [Cf. BAUDRILLARD, 1976, FOUCAULT, 1996 e 1994, e DUBET, 2002, sobre políticas para populações]

<sup>29</sup> Correia, tal como Bourdieu em *Meditations Pascaliennes* e em *La misère du monde*, faz também notar que o conceito de exclusão:

“não contribuiu decisivamente para um conhecimento social acrescido dos problemas sociais a que ele se referencia, [...] não criou condições para que o sofrimento e o dizer do sofrimento adquirissem uma maior visibilidade social” . (“...silenciamento que os afasta do espaço público onde se produzem os ‘discursos legítimos’ sobre a sua própria exclusão, não pode também ser dissociado das dinâmicas responsáveis pela banalização do sofrimento social. De facto, este sofrimento, ao ser sistematicamente associado às qualidades, em geral negativas, atribuídas às vítimas deste sofrimento, tende a ser encarado como a agregação de um conjunto de situações pontuais produzidas, em parte, pela adopção de comportamentos inadequados que, mais do que o combate à desigualdade e à injustiça social, apelam para uma ‘ortopedia social’ junto das vítimas do ‘progresso social’.”)

“não favoreceu necessariamente o reconhecimento da diversidade dos pontos de vista daqueles que se reclamam do combate à exclusão social”;

“nem favoreceu tão-pouco o reconhecimento da pertinência dos pontos de vista dos excluídos”; tendendo sim a “...circunscrever a problemática da exclusão a um conjunto de situações resultantes de comportamentos impróprios produzidos, fundamentalmente, na esfera privada”.

...Nos últimos dez anos, a exclusão tornou-se numa noção familiar, quase banal [<sup>30</sup>], nos comentários sobre a actualidade, nos programas políticos ou nas acções desenvolvidas no terreno. De uma forma quase quotidiana, essa noção alimenta as discussões sobre o futuro social (...) e, pelo menos parcialmente, tem contribuído para a renovação dos modos de intervenção nas populações consideradas desfavorecidas. Ela serve ainda para reforçar as angústias de numerosas franjas da população inquietas perante o risco de um dia se verem aprisionadas na espiral da precariedade e acompanha o sentimento quase generalizado de uma degradação da coesão social. (CORREIA, 2003)

Faz referência também a Boltanski e Chiapello (1999), para quem o aparecimento da noção de exclusão, em França, “embora tenha contribuído para a denúncia de um conjunto de situações sociais, não deixou de ser marcado pela sua conotação original”, tendendo a ser usada para “designar ‘certas pessoas que, devido aos seus *handicaps*, não conseguem aceder aos benefícios gerais do conhecimento e do progresso económico” (CORREIA, 2003, citando Boltanski e Chiapello, 1999, p. 425). Tal como Bourdieu, estes autores consideram que a partir da década de 90, o “modelo da exclusão” contribuiu para a naturalização do pressuposto de que eles “não são vítimas de ninguém, mesmo se a sua pertença a uma mesma humanidade exija que o seu sofrimento seja tido em conta, que eles devam ser socorridos, nomeadamente socorridos pelo Estado” (Boltanski e Chiapello, 1999, p. 426, citados em CORREIA, 2003)

Correia acrescenta uma conclusão que faz lembrar a análise de Castel aqui referida no Capítulo 2:

“A definição social do excluído coloca-o nas antípodas desta imagem idealizada no novo espírito do capitalismo. Ele não reside numa cidade habitada por seres autónomos e responsáveis que circulam em redes fervilhantes de projectos, eles não têm projectos e estão fixados no espaço da sua própria exclusão. (CORREIA, 2003)

E continuando a fazer recordar considerações de Castel em *Metamorphoses de la question social*, faz notar ainda que :

Os sofrimentos e as injustiças sociais tendem, com efeito, a deixar de ser interpretados e imputados aos défices da democracia e do combate à desigualdade social, para passarem a inscrever-se em dinâmicas voluntaristas e caritativas legitimadoras de uma nova concepção de justiça social que, segundo Bourdieu (1993, *La misère du monde*), justificou o abandono de uma concepção de política social “que procurava agir sobre as estruturas de distribuição” e a adopção de uma outra “que visa apenas corrigir os efeitos de uma desigual distribuição dos recursos em capital económico e cultural, ou seja, para uma caridade do Estado que, como nos velhos tempos da filantropia religiosa, se destina aos «bons pobres»”. (CORREIA, 2003, citando Bourdieu 1993, p. 175)

Rui Canário, também ele ao tratar este assunto, no âmbito de uma reflexão sobre a política educacional de “inclusão” (<sup>31</sup>), e tendo como referência quase os mesmos autores, prefere pôr em destaque que:

Na realidade, mais do que um fenómeno social novo, a proliferação do uso da expressão “exclusão social” exprime uma novidade de linguagem que designa a impossibilidade de, no período subsequente ao breve parêntesis dos “trinta anos gloriosos”, resolver aquilo a que Ralph Dahrendorf (1996) chama a “quadratura do círculo”, isto é, a impossibilidade de articular o “bem estar” com a “liberdade política” e a “coesão social”. (CANÁRIO 2006)

---

<sup>30</sup> Cf. Bourdieu sobre os falsos amigos teóricos.

<sup>31</sup> Igualmente numa conferência na FMH, mas já em 2005. Conferência publicada por David Rodrigues em 2006.

Em conclusão, pode dizer-se, como faz Correia, que da apropriação da problemática da exclusão pelo campo educativo não resultou apenas a atribuição de uma nova missão à escola, a juntar às suas missões tradicionais”. Mas fazendo notar que, ao contrário do que a socióloga Maria de Lurdes Rodrigues, nomeada ministra da educação, parece ter entendido, *esta missão está longe de ter uma definição inequívoca ou, tão somente, esclarecedora para a acção, interacção e avaliação* <sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> CANÁRIO (2006) prossegue, dizendo que: “Num ciclo de ‘**crecimento sem emprego**’ emerge um conjunto de problemas sociais, essencialmente ligados às mudanças estruturais no mundo do trabalho, que cria um mundo capitalista “novo”, sem movimento operário nem capitalismo de estado, associado a um declínio do Estado Providência e à conseqüente fragilização da legitimidade do compromisso entre o capitalismo e a democracia [Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991], característico do período áureo do fordismo. O recuo do político, traduzido em vários indicadores (diminuição da participação eleitoral; incremento de modalidades de controlo individual dos cidadãos, institucionalização da tortura e do terrorismo do estado) permitem que ao modelo de democracia ocidental actualmente dominante seja justificável acrescentar o qualificativo de “totalitária” (CANÁRIO 2006, citando João Bernardo, 2003). Ver tb. Giorgio Agamben sobre “a vida nua”.

<sup>33</sup> Volta-se a esta questão três secções mais à frente, sob o título *Compromisso, ambiguidade e ressemantização*.

Retomando a observação de Bourdieu de que não há nada “fora do social”, CANÁRIO (2006) faz notar que “aquilo que vulgarmente se designa por «exclusão social» corresponde a modalidades simétricas de inclusão em grupos, territórios ou dispositivos institucionais, chamados de «inserção»”<sup>34</sup>. Para ele, usando as palavras de Messu (2003) “trata-se de um conceito a rejeitar não apenas pela sua ‘imprecisão’, mas pelo seu carácter ilusório de falsa evidência”<sup>35</sup>.

Citando Carvalho e Baptista (2004), Canário entende que o conceito de “inclusão”, enquanto construído como reverso negativo de um conceito de “exclusão” que “oscila entre o défice e a excesso de sentido” tem as mesmas limitações: **«exclusão» e «inclusão» correspondem às duas faces de uma mesma moeda, a rejeitar enquanto ferramenta de utensilagem mental**. E o mesmo vale, segundo ele, no domínio da educação.

Se o conceito de “exclusão”, bem como o seu reverso de “inclusão”, não se revelam nem adequados nem pertinentes para “ler” os grandes problemas sociais, essa não pertinência aplica-se logicamente à sua transposição para produzir inteligibilidade sobre os grandes problemas da educação e, em particular, da escola. (CANÁRIO, 2006)

Propõe que os problemas da educação sejam, em vez disso, “equacionados por referência a duas questões de fundo que atravessam toda a história dos sistemas escolares modernos” (*idem*):

-- “o modo como a escola produz (ou não) a *igualdade*” – questão que já foi tratada no Subcapítulo 3.3 desta dissertação, mas em relação à qual se verá agora a posição deste autor;

-- e “o modo como a escola lida com a *heterogeneidade* dos públicos escolares” -- questão a que já se fez referência nos subcapítulos 5.2 a 5.4, mas que voltará a ser abordada nas secções seguintes deste capítulo.

Acerca do modo como a escola produz (ou não) a *igualdade* começa por fazer notar que “ao longo de toda a modernidade, o crescimento e alargamento da escolarização têm sido acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais” e considera que isso é “particularmente marcante nos nossos dias” (*idem*).

A vocação de promover a igualdade social não faz parte da origem genética dos sistemas escolares que permaneceram profunda e assumidamente elitistas até 1945. O tempo das promessas (1945-1975) representou um curto período em que a democratização de acesso à escola e a sua massificação contribuíram para apresentar a escola como eventual instrumento corrector de desigualdades sociais [<sup>36</sup>], mas essa ilusão não foi duradoura.<sup>37</sup> (*idem*)

Lembra ainda que, “ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista”, a escola foi, “paradoxalmente”, percebida,

---

<sup>34</sup> Esta observação faz também recordar as análises que, como aqui se viu no Capítulo 3, são feitas por Couturier e por Dubet.

<sup>35</sup> Cf. com a análise de Bourdieu sobre os termos que pela sua aparente familiaridade são “falsos amigos”, a que aqui se faz referência pouco atrás.

<sup>36</sup> Ver no Subcapítulo 3.7 desta tese a referência à contra-hegemonia em Stoer e em Rosa Madeira, e a crítica à contra-hegemonia feita por Gomes

<sup>37</sup> Vários autores ligados à promoção da inclusão como Hegarty, Rosa Madeira e David Rodrigues (Ver RODRIGUES, 2006) admitem ter passado por essa ilusão, ao mesmo tempo que reconhecem o seu fim. Também autores como Derouet e Terrail que fizeram conferências em Portugal em 2002 se referem a essa “evolução”. Mas pôde ver-se nessas conferências como em Portugal, ainda em 2002, académicos com uma posição *radicalmente crítica*, como Rui Canário, resistiam, mesmo perante as evidências trazidas por esses autores.

“por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que foi submetida”<sup>38</sup>, como “um aparelho ideológico do Estado que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades sociais” (*idem*). Prossegue Canário dizendo que “na medida em que comparticipa na produção de desigualdades sociais, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando essas desigualdades sociais se situavam a montante da escola” (*idem*). Tal como se viu no Subcapítulo 3.3, ao analisar a evolução das posições de Bourdieu e a sua recepção no campo educacional em Portugal, essas desigualdades sociais situavam-se a montante da escola, assim como continuam a situar-se, porque, como demonstram Bourdieu e Bernstein, a reprodução é feita na educação em geral (na transmissão intergeracional da posição social) e não especificamente na escola.

Canário chama igualmente a atenção para que:

Ao massificar-se, a escola mudou de natureza, mas, como o elitismo não era democratizável numa sociedade fundada na desigualdade e na relação entre estatuto social e estatuto escolar [<sup>39</sup>], a passagem da euforia ao desencanto perante a escola, que marca o período posterior ao último quartel do século XX, alimentou-se da fabricação de uma legião de inadaptados. (CANÁRIO 2006, p. 35)

Segundo este autor, “entramos, assim, num período em que se assiste a uma concomitância da persistência e agravamento das desigualdades escolares com um reforço da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais”. Mas contraditoriamente assinala, provavelmente seguindo Boudon e outros autores franceses (<sup>40</sup>) mas citando Sérgio Grácio, que este processo “reduz a rentabilidade dos diplomas escolares sem que deles se possa prescindir” (CANÁRIO, 2006), levando a que a procura escolar cresça, mas surja “desencantada” (CANÁRIO, 2006, citando GRÁCIO (1986). BOUDON (1981), pôs esta dinâmica em evidência desde os anos 70 e defendeu também que isso implicaria necessariamente estratégias de desinvestimento no trabalho escolar e de instrumentalização na relação com o conhecimento <sup>41</sup>.

Fazendo aparentemente uma síntese das análises de autores já aqui referidos como Boudon, Castel, e outros, CANÁRIO (2006, p. 36) elenca os principais factores que contribuem para esta situação <sup>42</sup>:

O jogo escolar que era percebido, nos anos 60 e 70, como um jogo de soma positiva, em que todos os participantes podiam alimentar legítimas e fundadas esperanças de retirar um benefício, passou a ser vivido e percebido, nos dias de hoje, como um jogo de soma nula em que aquilo que uns ganham corresponde àquilo que outros perdem.

[...]

A escola deixou de funcionar como um seguro “ascensor social”, promotor de mobilidade social ascendente, precisamente quando se democratizou e aumentou as expectativas. Esse papel era mais claro e perceptível para grupos minoritários de origem popular,

---

<sup>38</sup> Canário faz referência (citando Duru-Bellat, 2000) aos “estudos extensivos” e à contribuição da chamada “sociologia da reprodução” que, já nos anos 60, tinham permitido “colocar em evidência processos de produção de desigualdades escolares articuladas com a produção de desigualdades sociais, expressas sob a forma de ‘macro-regularidades persistentes’”.

<sup>39</sup> Agora, muitos preferem falar de “excelência”, mas esta é igualmente “não democratizável”.

<sup>40</sup> Têm sido sobretudo investigadores franceses como BOUDON (1981), CASTEL (1995), DERROUET (2001), DUBET (2000 E 2004), DUBAR, TERRAIL (1997, 2002), JOSHUA, TANGUY (1986) quem tem contribuído de modo mais significativo para uma bibliografia sobre esta questão.

<sup>41</sup> Veja-se também PERRENOUD (1995), sobre como essas estratégias se estenderam ao ensino secundário e básico.]

<sup>42</sup> Esse elenco, pela sua eficácia sintética é aqui apresentado, mas numa ordem diferente e suprimindo alguns pontos que foram considerados menos relevantes.

durante o período histórico que precedeu a “explosão escolar”. [Cf DERROUET, 2001, GRÁCIO, 1982 e 1997]

[...]

A democratização do acesso aos sistemas escolares e a procura de vantagens comparativas individuais [Cf. BOUDON, 1981, 2001] conduziram os actores sociais a apostar em percursos escolares cada vez mais longos, fenómeno favorecido pelas políticas públicas, orientadas, quer pela teoria do capital humano, quer pela retórica [legitimatória] da igualdade de oportunidades<sup>43</sup>.

[...]

Os problemas intrínsecos à escola combinam-se e agravam-se ao coincidir com mutações do mundo do trabalho em que o desemprego ganha carácter estrutural e de massas e, sobretudo, o vínculo laboral precário se torna a regra. A permanência prolongada da juventude no sistema escolar transforma-se num paliativo para uma situação social em que a transição da escola para a mundo da trabalho se torna cada vez mais difícil [Cf. GIDDENS, 1990];

Pode acrescentar-se que esses prolongamentos da escolaridade obrigatória agravam a situação dos que não estão em condições de alcançar as competências que é suposto corresponderem a esses diplomas, sendo benéficos somente para os empregadores que passam a ter disponíveis trabalhadores qualificados contratáveis por um baixo preço, devido à sua abundância no mercado de trabalho; isto porque, como Boudon e Bourdieu fazem notar, a estrutura social não se tem alterado significativamente nesse sentido. Note-se também que esse prolongamento da escolaridade, devido à desqualificação do ensino--aprendizagem e à pedagogia (no sentido de Bernstein), não permite realmente um acesso a relações com o saber que possam contribuir para a emancipação social das novas gerações de proletários.

Rui Canário conclui que “é este conjunto de transformações que conduz a que muitos se interroguem sobre a possibilidade de se construir uma escola justa”. E chega à formulação da seguinte questão: “É possível uma escola justa, no quadro de uma sociedade injusta (estratificada e fundada na exploração do trabalho)?” (CANÁRIO, 2006, p. 37).

Lembrando o que considera um consistente trabalho empírico conduzido por Jencks, apresentado no início dos anos 70, em que se concluía que “não é razoável esperar que seja a escola a resolver a «questão social»”, Canário, algo surpreendentemente tendo em conta a sua participação no projecto TEIP e na política dos projectos educativos de escola, afirmou: “Se queremos, de facto, uma sociedade que não seja marcada pela desigualdade, em vez de medidas indirectas (através da escola) e cuja ineficácia a experiência já comprovou, é necessário agir directamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política, etc.)”. A referência à necessidade de agir directamente *sobre* a realidade social, em vez de pensar em termos de agir politicamente *na* realidade social, continua a remeter, mesmo assim, para um pensamento contrafactual do tipo do de Giddens (numa curiosa mistura com um programa político do velho comunismo bolchevique e de algumas

---

<sup>43</sup> Canário refere mais dois pontos que derivam deste, e que como já foi referido resultam claramente da análise de BOUDON (1981):

-- “Esta democratização de acesso e de permanência nos sistemas escolares traduziu-se num fenómeno de desvalorização dos diplomas, agravado por um efeito de regulação divergente, ou seja, mais desvalorização engendra mais procura”.

-- “Esta desvalorização atinge de forma mais drástica e acentuada o diploma definido como patamar mínimo da escolaridade considerada como obrigatória [Cf. Dubar, na conferência da AIP ELF em 1998] o que significa que os sucessivos alargamentos da duração da escolaridade obrigatória não resolvem os problemas da desigualdade, nem ao nível da escola nem ao nível da sociedade”.

versões social-democratizantes <sup>44</sup>), face ao qual se impõem questões que resultam claramente das análises de Bourdieu a que aqui foi dada atenção no Subcapítulo 3.3: Quem age? Em que posição? Com que interesses? Contra quem? Mas para uma intervenção na escola, este autor não encontra mais do que a linha de pensamento de Derrida que passa pela ideia de “hospitalidade” <sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Ver GIDDENS (2000 e 1992). Ver tb. LIMA ( 2002 a, p. 13).

No Subcapítulo “Uma Posição no Campo”, mostrou-se como esta atitude mental corresponde a uma posição que se pensa, mais do que «de fora», por cima da sociedade. Os campeões do progressismo neoliberal temperado de preocupações sociais, esquecem os princípios que aqui se viu identificados por Hayek e, tal como os conservadores sempre fizeram quando tiveram necessidade e possibilidade disso (Cf. BERNARDO, *O Inimigo Oculto*), adoptam típicos procedimentos jacobino-bolcheviques que denunciam noutros (Cf. Weber sobre a origem do termo jacobino).

<sup>45</sup> Ideia também desenvolvida por Richard RORTY (1988).

Embora não concluindo a sua abordagem da política de inclusão escolar com uma tirada tão aparentemente radical como faz Rui Canário, também José Alberto Correia, na conferência na FMH em 2002 (CORREIA, 2003), começa por discutir o papel da escola na produção ou na reprodução da desigualdade social e, depois de analisar as transformações nas missões atribuídas à escola e as transformações que ocorreram ou não na sua organização, que seria suposto estarem associadas a uma “ideologia da inclusão” construída em torno “[do valor] da diferença” (mas que na realidade conserva a “forma e as categorias escolares”), procura “desocultar os efeitos sociais” das políticas que usam essa ideologia como justificação, e aponta para a construção de uma “alternativa crítica” que passe pelo “desenvolvimento de uma postura política e de uma atitude epistemológica capazes de estruturarem uma problematização do educativo que tenha como referenciais centrais o reconhecimento de que, hoje, a escola é parte integrante dos problemas sociais que ela se propõe resolver”.

Este autor assinala, nos anos 60 e até meados dos anos 70, uma dupla crítica aos sistemas educacionais ocidentais em que é denunciado “o seu papel na reprodução das desigualdades sociais” (crítica que este autor designa por “social”), e denunciado, no quadro de uma “crítica artística”<sup>46</sup>, o “papel inibidor [...] na promoção do desenvolvimento e da criatividade dos indivíduos”<sup>47</sup>. E contrasta essa situação com a que se pode constatar no final do século XX, em que “as ideologias educativas dominantes, ao mesmo tempo que reconhecem a legitimidade da crítica artística, deslegitimam a crítica social”. Mais exactamente, considera que essa crítica social se confronta com uma lógica que leva a assumir que “a permeabilização do sistema às propriedades dos indivíduos que o habitam acarretaria inevitavelmente a sua permeabilização à problemática da desigualdade social perante a escola”. Embora Correia não o diga explicitamente, pode deduzir-se da sua análise, em convergência com a argumentação que tem vindo a ser desenvolvida nesta tese de doutoramento, que **a “ideologia da inclusão”, associada à políticas de combate à exclusão, permite articular a legitimação pela “igualdade de oportunidades” com a valorização da diversidade e a maximização do desenvolvimento e da criatividade dos indivíduos**<sup>48</sup>.

A “problemática da exclusão” tornou-se, efectivamente, a partir da segunda metade da década de 90, numa dimensão estruturante de uma “ideologia educativa” de uma nova “narrativa totalizante”<sup>49</sup>, em torno da qual se tendem a perspectivar os modos legítimos de se narrarem e redefinirem quer os “velhos problemas educativos”, quer aqueles que

---

<sup>46</sup> Correia, provavelmente, assume a distinção que BOLTANSKI e CHIAPPELLO (1999) fazem entre “crítica social” e “crítica artística”, sendo esta feita a partir do que BOLTANSKI (com THÉVENOT, 1991) considera a “cidade da inspiração” e que em 1999 (com CHIAPPELLO) reanalisa e estende no quadro da “cidade por projectos”.

<sup>47</sup> Cf. a análise que foi feita no Subcapítulo 3.7 à crítica de Rui Gomes à pedagogia construcionista do sujeito autorregulado e automotivado, pedagogia para que essa denúncia segundo a “cidade da inspiração” pretende abrir espaço.

<sup>48</sup> Nesta dissertação, este modo de interpretação da finalidade ou missão da escola tem sido referida como a *valorização da diversidade* e a *necessidade de preparação para o mercado de identidades*.

<sup>49</sup> J. A. CORREIA (2003) considera que “embora se tenha ocupado preferencialmente da escolarização dos jovens em risco, o paradigma da exclusão no campo educativo propõe, deste modo, uma nova narrativa educativa duplamente totalizante”: “Por um lado, ela afirma-se como a única narrativa legítima para uma redefinição da justiça educativa dominante até meados da década de 70; por outro lado, a pertinência desta narrativa educativa não se circunscreve aos processos de escolarização desejável dos jovens socialmente mais desfavorecidos e em risco de exclusão, mas é abrangente do processo de escolarização independentemente das qualidades sociais e dos futuros projectados para os seus destinatários.” (Cf. as considerações de Rui Gomes a este propósito, aqui analisadas no subcapítulo 3.7.) Cf. CORREIA (2001).

derivam das novas missões atribuídas ao sector educativo.

Por isso, este autor considera que “o paradigma da exclusão, com particular ênfase a partir da segunda metade da década de 90, afirmou-se como um referencial incontornável à estruturação dos discursos educativos credíveis”.

Tendo a sua origem na crítica aos modos legítimos de se definir a educação [<sup>50</sup>], dominantes até meados da década de 70, este paradigma foi-se estruturando na aceitação de certas dimensões dos “discursos críticos” em educação, ao mesmo tempo que rejeitava as restantes dimensões desta crítica, deslegitimando-as, ou reinterpretando-as em função daquelas que, legitimamente, se integraram nos novos modos de narrar e de interpretar o educativo. (CORREIA, 2003) [<sup>51</sup>]

O autor faz ainda notar que: “Se nos reportarmos apenas ao campo político, esta reconversão semântica das narrativas educativas derivou fundamentalmente de uma deslegitimação do papel do Estado na determinação das condições de produção de uma escolarização capaz de garantir o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades e na subordinação das preocupações relacionadas com a contribuição da educação para o aprofundamento da democracia”. Mas não é claro porque é que entende que isso se faz “em detrimento das [preocupações] relacionadas com a sua contribuição [do Estado] para a modernização do tecido produtivo ou para a preservação da coesão social”. A análise que autores como Rui Gomes ou Yves Couturier fazem dessa articulação, utilizando os conceitos analíticos foucaulteanos, é mais esclarecedora e produtiva. É ela que leva, no desenvolvimento da argumentação desta tese de doutoramento, a insistir no papel da escola na preparação para o *mercado de identidades*.

CORREIA (2001) assinala e analisa uma transformação nas missões atribuídas à escolarização que passa por mudanças significativas, quer nos referenciais simbólicos que justificam essas missões, quer nos modos de gestão política e curricular dos sistemas educativos.

Poder-se-á afirmar que, da apropriação da problemática da exclusão pelo campo educativo, não resultou apenas a atribuição de uma nova **missão** à escola a juntar às suas missões tradicionais. A exclusão serviu, pelo contrário, de mote à estruturação de uma metanarrativa educativa que, embora se apoie numa despolitização do campo educativo, propõe uma redefinição política da educação particularmente propensa à ocultação dos efeitos sociais das decisões políticas que ela legitima. Apoiada numa gramática que faz uma utilização regular e incontrolada de um vocabulário oriundo da crítica ao discurso do poder educativo dominante até meados da décadas de 70 [<sup>52</sup>], esta

---

<sup>50</sup> Correia faz notar que “tendo-se afirmado na crítica à intervenção homogeneizante do Estado na crítica à burocracia estatal e na defesa das potencialidades expressivas da escola, este paradigma integrou no seu “discurso político” alguns dos referenciais pedagógicos do Movimento da Educação Nova”. Em CORREIA (1998) é analisado o lugar deste movimento no discurso pedagógico, que no entanto beneficiaria de uma análise do contexto social e político em que teve origem, nomeadamente o papel de Ferrer e os acontecimentos da história mais especificamente política em que esteve envolvido, na Espanha do início do século XX.

<sup>51</sup> Cf. FOUCAULT (1969) e LIMA (2002 b) sobre ressemantização.

<sup>52</sup> Segundo CORREIA (2001: 30-31): “...as narrativas científicas e as narrativas políticas em educação tendem a enunciar-se através de gramáticas semelhantes, de gramáticas cujos dispositivos semânticos centrais são: a autonomia, as referências obsessivas à mudança, à adaptação e à flexibilidade, a mobilização, o trabalho por projectos e uma integração em rede cuja coesão só pode ser assegurada pela intervenção dos líderes, dos animadores e dos especialistas”. Cf. LIMA (2002 b).

Correia fala, em relação a um campo muito mais vasto do que o educacional, de uma divisão do trabalho que se estabelece entre três figuras (Cf. GIDDENS 1992), sendo uma “o especialista”, que é aquele que mantém relações privilegiadas com as narrativas científicas e que é capaz de mobilizar os saberes,

metanarrativa, ao transformar o léxico da crítica no vocabulário do poder, estabeleceu **novas normatividades e normalidades** que, num contexto onde a **crítica é particularmente deficitária** no plano narrativo, se estabelecem como referenciais incontornáveis da definição dos bens e dos males comuns em educação. [<sup>53</sup>]  
(Correia, 2001)<sup>54</sup>

### *Compromisso, ambiguidade e ressemantização*

Esta mudança nos princípios de organização e na missão da escola não foi feita de forma explícita, mas sim usando fórmulas de compromisso com as antigas finalidades. LIMA e AFONSO (2002, pp. 22, 52, 123) analisam, desde o início dos anos 90, esse processo de transformação com particular incidência em Portugal<sup>55</sup>.

Licínio LIMA (1992/2002 a) assinala uma deslocação da política educacional “da esfera da democratização para o universo da modernização”, mas entende que isso foi feito através de uma ressemantização que permite utilizar as mesmas palavras com novos significados. Tratando-se de uma tendência que pode ser encontrada em muitos países europeus<sup>56</sup>, LIMA (2002 a, p. 22) faz notar que, porém, talvez “especificamente português” seja “o tipo de ruptura com o discurso da democratização, fortemente enraizado na política educativa desde 1974”<sup>57</sup>, e que, em Portugal, este discurso “não é

---

subordinando-os à eficácia da acção e ao conhecimento mais ou menos intuitivo dos interesses estratégicos dos actores; outras são o líder e o animador, “peritos” na *mobilização dos seres* e das suas vontades. A sua legitimidade depende, por isso, do seu *carisma*. Tanto de um carisma que lhe permita potenciar as virtualidades transformadoras da organização flexível do trabalho da equipa do projecto -- função central do animador -- como de um carisma que lhe permita corporizar a *confiança* imprescindível à mobilização e coordenação das vontades que é a função central do líder.

CORREIA (2001) faz notar que “a notoriedade do Estado, dos macroactores e da macrorregulação como referenciais simbólicos, incontornável à governabilidade do sistema, sofreu um processo de erosão particularmente intensa, saldando-se pelo aparecimento de preocupações relacionadas com o papel dos microactores, os quais, em nome da preservação da sua autonomia, se viram envolvidos em dinâmicas particularmente propensas à sua empresarialização [Cf. LIMA, 2002, e AFONSO, 2002] ou à sua inserção num mundo onde o mercado se apresenta como o único referencial simbólico de regulação”.

Mas a *maximização concorrencial de si* é mais do que isso, como se pode ver com a apresentação da teses de Foucault sobre o biopoder, feita no Subcapítulo 3.2.

<sup>53</sup> Correia entende que este novo discurso sobre a educação se foi “estruturando na aceitação de certas dimensões dos “discursos críticos” em educação, ao mesmo tempo que rejeitava as restantes dimensões desta crítica, deslegitimando-as, ou reinterpretando-as em função daquelas que, legitimamente, se integraram nos novos modos de narrar e de interpretar o educativo”. Cf. FOUCAULT (1994), e LIMA (2002) sobre ressemantização.

<sup>54</sup> Destaques em negrito introduzidos na transcrição.

<sup>55</sup> Todo este conhecimento formulado e reformulado no discurso da sociologia da educação parece ser ignorado por uma ministra da educação que considera a missão da escola estabelecida e definida com clareza. (Não é fácil perceber o que verdadeiramente considera, mas foi certamente o que proclamou, ou anunciou na grande “missa” que é a TV, no início do seu mandato). Talvez Maria de Lurdes Rodrigues, tenha aprendido na sua formação como socióloga que é essencial, numa lógica da governação que se mantém para além de todas as retóricas da “governância”, manter, ou mesmo colocar, fora de questão a missão e as definições da escola, contra todas as evidências e perturbações; contribuindo assim para o desconhecimento—reconhecimento de que depende tanto a subordinação ao exercício legitimado do poder quanto a governância, não obstante a valorização da participação política que parece passar por esse discurso.

<sup>56</sup> Cf. LIMA, 1992/2002a, pp. 12-13, sobre a Inglaterra de Thatcher e sobre como essa política é continuada por Blair.

<sup>57</sup> Cf. AFONSO (2002a, pp. 33/34, 38, 47, 53 e 55; 2002b, p. 68; e 2002c, p. 127) que explica esta especificidade por se estar ainda, em Portugal, numa fase de expansão de políticas sociais, e que escreve que “a reforma educativa parece ter sido inscrita na agenda governamental de forma (relativamente) ‘voluntarista’”. Este autor dá também atenção ao contexto político de meados dos anos 80, marcado pela

completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização e com ela compatibilizado, dados os elevados ganhos simbólicos que daí provêm” (*idem*, p. 22) <sup>58</sup>.

Este autor entende que isto é feito num quadro da re-emergência do taylorismo, que abre caminho para “ressurgirem na educação as teorias organizacionais de tipo «neocientífico», numa complexa e sofisticada combinação de elementos das relações humanas, da teoria da contingência, do desenvolvimento organizacional, etc., que passa facilmente por um novo corpo de ideias e de propostas modernas, produzindo frequentemente situações de um certo encantamento e de uma certa adesão, mesmo em sectores políticos e sociais da «oposição»” (LIMA, 2002a, pp. 23/24: cf. tb. pp. 17-19 )

É neste quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. A *autonomia* (mitigada) [<sup>59</sup>] é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organizaçã--

---

expectativa de adesão à União Europeia e pela necessidade de procurar consensos políticos (pp. 37-41, 45 e 65) o que viria a reflectir-se na falta de congruência e unidade de princípios das propostas da CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo), ao ponto de alguns, como Formosinho (1991) assinalarem a existência de diferentes concepções de escola, mesmo no texto da proposta global da CRSE, e outros, como Barroso (1992), porem em dúvida a possibilidade de realizar projectos educativos face à desarticulação da reforma curricular com a reforma da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

<sup>58</sup> De modo mais preciso chama a atenção para uma tendência que podia ser constatada na década de 80, “no sentido de remeter a democratização para o discurso político e normativo mais visível, presente em leis fundamentais, em preâmbulos, na apresentação pública de programas e medidas governamentais”, enquanto que “o discurso da modernização tende a estar presente de forma mais constante nos domínios da regulamentação e da acção política, domínios mais operativos e implementativos...” (LIMA, 2002, p. 23). Mais à frente, depois de ter referido o anúncio do fim de uma “expansão quantitativa” que já era feito em 1992 pelo Secretário de Estado Joaquim de Azevedo (Cf. AFONSO, 2002, p.50), Licínio LIMA considera que “da anterior política educativa terá permanecido o esforço de mobilização para o consenso relativamente ao fim, ou à missão, da reforma educativa”, que seria “a criação de um novo tipo de português” (LIMA, 2002, p. 25; Cf. STOER, 1988), expressão que atribui a Pedro Orey da Cunha, secretário de Estado precedente. Lima faz notar que embora “demonstrando uma impressionante capacidade de apropriação dos saberes teóricos e de integração e uso de aparelhos conceptuais a política para a educação nunca foi formulada de forma elaborada pelos sectores da administração central capazes de o fazer, o que exige dos analistas dessas políticas uma mobilização de “um conhecimento teórico aprofundado das teorias organizacionais e administrativas” para poder “desocultar e interpretar as linhas estratégicas seguidas, identificar a origem dos conceitos utilizados e compreender o processo de reconceptualização, e até de ressemantização, operado em relação a outros conceitos mais tradicionais” (LIMA, 2002, p. 26), que é o que este investigador propôs fazer na série de artigos aqui em análise, focando a sua atenção em conceitos como participação e autonomia, cujas transformações já aqui foram referidas, e também conceitos como “eficácia, eficiência, qualidade e controlo de qualidade”, ou ainda “projecto e comunidade educativa”, que, segundo LIMA (2002, p. 31) são usados como “metáforas capazes de dissimularem os conflitos”, os quais são atribuídos a meras dificuldades de comunicação ou a desentendimentos pessoais e “não a posições e interesses divergentes e a assimetrias de poder” (*idem*, p. 30). (Sobre o uso e as transformações de alguns destes conceitos ver LIMA, 2002, p. 29-32, e AFONSO, 2002, p. 47 e 55; LIMA 2002b, pp. 65 e 72, e AFONSO 2002b, p. 88). LIMA (2002, p. 28) faz, no entanto, notar que são ignorados “alguns dos avanços teóricos mais importantes, produzidos no domínio da sociologia das organizações”, como, por exemplo o conceito de “sistema debilmente articulado” ou “os estudos que observam a inexistência de objectivos claros e consensuais, de tecnologias certas e estáveis, ou ainda, que destacam inconsistências e as desconexões entre planeamento e acção, políticas e resultados”. E considera que isso acontece porque “representam elementos que só poderiam dificultar a operatividade dos sistemas de avaliação de qualidade”, pois os processos avaliativos de inspiração neotaylorista, para poderem controlar e aferir resultados, têm que “assumir os objectivos como consensuais e definidos *a priori*, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos” (LIMA, 2002, p. 28) (Cf AFONSO, 2002 a, pp. 38, 40 e 42, e AFONSO 2002c, )

<sup>59</sup> Cf LIMA, 2002b, pp. 66-73 e AFONSO, 2002, pp. 75-91.

empresa [<sup>60</sup>]; a *descentralização* é congruente com uma ordem espontânea do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante de eficiência [<sup>61</sup>]; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso. (LIMA, 2002a, pp. 23/24) <sup>62</sup>

Isso explica, em parte, que tenha ocorrido em Portugal, uma convergência ideológica de interesses sociais conflituantes (<sup>63</sup>) em torno de uma modernização definida muito ambigualmente, como faz notar Almerindo AFONSO (2002, p. 45, citando Correia, Stoleroff e Stoer, 1993), e que “ao nível dos programas de Governo, o discurso da modernização remeta com frequência para a prioridade educativa vista como estratégia para a superação dos atrasos e resposta aos novos desafios” (AFONSO, 2002, p. 46 <sup>64</sup>); e isto sobretudo, ao nível da escolaridade obrigatória, “considerada como o momento propício à aquisição de uma formação de base, suficientemente ampla e sólida, capaz de facilitar a adequação aos novos processos de trabalho e a compreensão e aceitação das constantes mutações tecnológicas e das suas consequências sociais e individuais”, conforme se pode ler no artigo de AFONSO (2002, p. 47) que está a ser citado e que faz referências a formulações de Marçal GRILO, (1995, e com LOPES et al 1989) e ANTUNES (1995).

---

<sup>60</sup> Ver sobre isto, LIMA, 2002, pp. 18-19 e 29-31. Licínio Lima não deixa dúvidas sobre a natureza desta “autonomia” ao escrever que “a escola, historicamente, sempre foi dotada de um projecto educativo e de uma direcção (embora externos e supra-organizacionalmente determinados), pelo que a associação imediata entre «projecto educativo» e «autonomia» [como faz o ME] não faz sentido” (p. 30), e lembra a relação que outros autores como António Nóvoa e João Barroso estabelecem entre «projecto educativo/de escola» e «projecto de empresa».

<sup>61</sup> A este propósito, é bom ter-se presente as considerações de LIMA (2002a, p. 17, 29 e Lima 2002b, p. 68) sobre o movimento de “**recentralização**” que é complementar desta **descentralização**.

Sobre desconcentração—recentralização como rearticulação funcional entre o centro e as periferias da administração escolar por “controlo remoto”, ver BARROSO (1997 e 1998), LIMA (2002b, pp. 69/70), que fala de uma “cuidada separação entre concepção [ao nível central] e execução [ao nível periférico]”, e AFONSO (2002b, pp. 82-83). Sugerindo como estas políticas se articulam, Afonso fala, neste contexto, numa reinterpretação dessas políticas de gestão escolar e de avaliação pelos resultados escolares, como o “estabelecimento de pressões competitivas no sistema educativo” (p. 58) (Ver tb AFONSO, 2002c, pp. 114, sobre a prestação de contas e a competição entre escolas, mas referindo-se aos EUA de Bush I). Este autor escreve, em síntese, que: “As características gestionárias mais relevantes em termos de reformas da educação aparecem assim relacionadas com a redefinição dos processos democráticos de controlo e com a centralização das principais decisões educacionais, com a diminuição do poder dos gestores em determinadas áreas e o aumento desse mesmo poder em outras, com o desmantelamento das bases de poder construídas em nome da profissionalização e a subordinação dos juízos profissionais a critérios pré-determinados e públicos, com a assunção de um papel central dos gestores na determinação e implementação de aspectos relacionados com o nível local, e ainda com a mudança na natureza das relações sociais entre *gestores* e *geridos*” (AFONSO, 2002b, p. 83, referindo Ferguson, 1994). Sobre a emergência dos gestores como uma terceira classe social, ver João Bernardo em *O Inimigo Oculto*.

<sup>62</sup> Sobre isto, ver tb. LIMA, 2002a, pp. 29 e 32.

<sup>63</sup> Viu-se no Subcapítulo 3.7 como Rui Gomes trata esta questão, e no Subcapítulo 5.4 pode ver-se que também J. A. Correia se confronta com ela. Sendo uma convergência terminológica, ela permitiu o desenvolvimento de práticas educativas e de administração escolar em que é difícil encontrar as homologias de posição entre o campo de poder e o campo educativo. Isso pode ser feito com os conceitos analíticos de Bourdieu, aqui analisados no Subcapítulo 3.3, mas o contributo dos conceitos de Foucault é igualmente indispensável. Um tal tipo de análise é, nesta dissertação, apenas esboçado, porque o objectivo principal não era aplicar a esta matéria os referidos conceitos daqueles autores, mas sim compreender a passagem de uma referência à “integração” a uma referência à “inclusão” no campo da educação especial; objectivo que se estendeu depois à compreensão da relação dessa evolução com o mais vasto campo da educação. Os referidos conceitos foram utilizados com proveito para este fim, mas sem chegar ao nível de uma análise sistemática das posições e das suas homologias.

<sup>64</sup> Cf. tb. Afonso, 2002 c, p. 121 ou 11, e a referência, na p. 49, a Cavaco Silva (1991).

Mas, como já entendia Roberto Carneiro em 1988, “para que o sistema educativo responda às prioridades da modernização da comunidade nacional, pressupõe-se que ele próprio se modernize” (Carneiro, *cit. in* AFONSO, 2002a, p. 49). Ora, na década de 90, os governantes começaram a confrontar-se com a necessidade de modernização da própria educação e do sistema educativo, em vez de insistir na ideia de modernização da economia como resultado da educação, como faz notar AFONSO (2002, a, p. 49, referindo o Programa do XII Governo). E Nogueira de Brito escrevia em 1995 que “reformaram os *curricula* mas esqueceram-se de reformar os meios para a sua aplicação [...] não contavam com a total degradação do aparelho da educação” (N. de Brito, *cit in* AFONSO, 2002, p. 49). E isto ao mesmo tempo que se confrontavam com a escassez de recursos. Segundo AFONSO (2002 a, p. 50), isso deu lugar a um discurso de superação de uma «fase quantitativa» de expansão do sistema, a que se sucederia outra mais voltada para aspectos qualitativos que devia passar por políticas de «racionalização e reestruturação» que assegurassem maior eficácia e eficiência na utilização dos recursos, e não por maiores investimentos (Cf. AZEVEDO 1992 e 2002)<sup>65</sup>. Neste discurso ganham preponderância termos como responsabilização, avaliação ou inovação.

---

<sup>65</sup> AFONSO (p. 51) considera significativo que tenha sido constituído então, no âmbito do Programa PEPT (Escola Para Todos), o Observatório da Qualidade da Escola, visando “a sistematização das informações produzidas ao nível “meso” do SE, com o qual “se pretende acompanhar a progressão dos resultados dos alunos”, e que tem como referência principal um estudo internacional sobre indicadores do SE (Cf. o Guião Organizativo do Observatório da Qualidade da Escola (CLÍMACO, 1992).

(Sobre a avaliação pelos resultados, ver também LIMA, 2002 a, pp. 13., 26-28, e AFONSO 2002b, pp. 57, 83, e 2002c, pp. 111/115 e 121.) Afonso chama também a atenção para que os princípios orientadores deste observatório são “inspirados nos estudos das escolas de qualidade, nas teorias da gestão da inovação e nas teorias da qualidade total” (Clímaco, 1992, *cit in* AFONSO, 2002, p. 51). E cita ainda uma passagem do referido guião em que é sintetizado um princípio que continua a ter profundas consequências para todo o sistema educativo: “As alterações da qualidade de uma escola reflectem-se em primeiro lugar nos resultados dos alunos”. Assim, conforme Afonso faz notar, “apesar da variedade de indicadores propostos [...], um dos estudos de actualização publicados pelo PEPT relativamente à caracterização dos factores de abandono e insucesso escolar utiliza um ‘taxa de qualidade do sucesso’ baseada exclusivamente na ‘relação entre o número de alunos aprovados a todas as disciplinas e o total dos alunos inscritos’” (*idem*).

CORREIA (2000, p. 24) faz notar que este enfoque nos “produtos”, tende a encarar as dificuldades e os problemas como sendo “manifestações de incompetência” e de défice dos professores. E mais geralmente, torna claro porque é que uma definição organizacional da educação contribui para “acentuar a vulnerabilização dos profissionais de educação, derresponsabilizando os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização” (CORREIA, 2000, p. 19)

Se é verdade que, como se lê no referido guião, “aquilo que se mede alcança-se mais facilmente”, também é verdade que *este tipo de critérios leva a que se estabeleça como objectivo mensurável aquilo que se pode alcançar* mais facilmente. (Cf. a análise das considerações de Kauffman aqui referidas no Subcapítulo 5.4). Mas isto implica o retorno à selectividade, ao discurso do rigor e da excelência, e aos currículos e testes padronizados (Cf. AFONSO, 2002c, pp. 112-115), o que em Portugal não tem havido coragem, lucidez, ou condições políticas, para assumir e fazer admitir. Sempre em contra-ciclo da oscilação das tendências ideológicas e dos problemas dominantes no discurso educacional, o centro do campo de produção do discurso educacional em Portugal depara-se em meados dos anos 90 com uma “ruptura com as anteriores políticas educativas neoconservadoras e com as «reformas autoritárias»” (AFONSO, 2002c, p. 114), (que se tinham afirmado sobretudo nos EUA e em Inglaterra na segunda metade dos anos 80 – cf. AFONSO, 2002c, pp. 112-116, e APPLE 1999) regenerando a esperança dos “educadores mais progressistas” (AFONSO, 2002c, p. 114) em que voltassem a ser considerados dois aspectos para eles essenciais: “a *equidade* e a *diversidade*” (*idem*). Afonso assinala neste período o surgimento, com maior frequência, de referências a “novas modalidades de avaliação baseadas, por exemplo, na teoria construtivista [Ver no Subcapítulo 3.7 desta tese de doutoramento a análise que Rui Gomes faz do significado social desta teoria e do modo como se afirmou no campo educacional em Portugal], e que são consideradas intrinsecamente superiores aos testes estandardizados por pretenderem dar conta de processos cognitivos mais complexos não contemplados pelas formas tradicionais de

Afonso considera (referindo Azevedo, 1992) que à diminuição do papel do Estado é contraposta a ideia de mobilização da comunidade e a iniciativa da sociedade civil <sup>66</sup>, mas que esta é ainda, em muitas das suas vertentes, uma política híbrida e relativamente moderada; constatação que é um dos fundamentos da noção de “neoliberalismo educacional mitigado” com que titula o artigo publicado inicialmente em 1997, que é a referência principal destas considerações, e a que volta noutro artigo de 1999, (AFONSO, 2002 c, p. 123) <sup>67</sup>.

Fazendo o balanço de várias iniciativas governamentais em áreas como a mudança nos princípios de organização da gestão escolar e a avaliação aferida [<sup>68</sup>], conclui que “as concretizações ficaram aquém das expectativas” (AFONSO, 2002a, p. 59) e que tal se terá ficado a dever a “pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e interesses sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa” (*idem*, p. 59). Este é, no essencial, o balanço que Lima já fazia em 1995 (LIMA, 2002b, pp. 65, 68 e 73).

Nesta análise, Almerindo Afonso (como, de certo modo, também Lima) visava essencialmente a política da governação do Estado Português pelo Partido Social-Democrático (PSD), entendida como uma versão liberalizante da “social-democracia”, talvez no pressuposto de que a política educacional do Partido Socialista (PS) teria uma orientação diferente, estando isenta de influências liberais ou sendo mesmo contra elas. Voltando ao assunto num artigo em 1997, refere o Decreto-Lei 115—A/98, já da autoria de um governo do PS, que teria “(re)criado importantes expectativas de mudança na escola, e que parecia estar a remobilizar, em graus diversos, a procura de novos sentidos e compromissos para as práticas educativas em contexto organizacional e local

---

avaliação” (*idem*). Afonso refere vários autores que entendem ser esta a “área mais activa na política de avaliação actual (Harmisch & Marby, 1993, *cit in*, AFONSO, 2002c, p. 114) e ser este “o produto mais recentemente desenvolvido para produzir a reforma educativa” (Baker & O’Neil, 1994, AFONSO, 2002c, p. 114), mas faz notar que havia outros autores que já então alertavam para que “a mudança de testes estandardizados para formas mais abertas e personalizadas de avaliação não pode, por si só, resolver os problemas das desigualdades educacionais” (AFONSO, 2002c, p. 114).

<sup>66</sup> Cf. LIMA 2002 b.

<sup>67</sup> Outro dos fundamentos é a ausência de um verdadeiro mercado da educação, nem sequer no ensino superior e no ensino profissional, onde mesmo assim, mais próximo se terá chegado disso. ( Cf. as considerações de Dubet sobre o mercado na educação, que aqui foram referidas no Subcapítulo 3.8.)

Afonso refere, a este propósito, uma análise de Steven STOER (1991) para quem a política educacional em Portugal se caracteriza por um “projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se uma aposta na iniciativa local [...], um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos” (Stoer, *cit. in* AFONSO, 2002a, p. 55).

<sup>68</sup> Com essas iniciativas, o Governo pretendia avançar para a “solução da crise da escola” (AFONSO a, p. 57), percebida como uma “crise de confiança nos professores e nos resultados dos alunos” (*idem*), aumentando a “confiança social nos diplomas escolares” (*idem*) e cerceando a autonomia dos professores, “acusados de serem defensores de interesses particulares” (Teodoro, *cit in* AFONSO, p. 56), submetendo-os a “corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral” (*idem*), não obstante uma política de descentralização, aparentemente contraditória, que visava, na expressão de LIMA (2002b, p. 71), “resgatar os serviços centrais do ministério das pressões executivas e de funcionamento sentidas ao nível local”, ou numa formulação de Stephen Ball (1993) criar uma situação que tornasse possível “**censurar as escolas pelas dificuldades inerentes ou criadas pelas políticas**” (Ball, *cit in* LIMA, 2002b, p. 72) (Ver tb Ball, 1990, referido em AFONSO, 2002c, p. 118, ao chamar a atenção para o papel que o “discurso da gestão” desempenhou na reforma *tatcheriana* “como ‘tecnologia moral’, ou como ‘antítese linguística da crise’” ou seja, como um discurso que “procura pôr ordem onde (na óptica conservadora) predomina o caos, vem trazer racionalidade onde predomina a irracionalidade, vem promover a eficiência e a eficácia onde predomina a ineficiência e o desperdício” (AFONSO, 2002c, p. 118). Este tipo de análise da política conservadora e restauracionista não tem em conta análises do declínio da escola como a que aqui se viu no Subcapítulo 3.8 ser feita por Dubet. Por isso se faz notar entre parêntesis que é na “óptica conservadora” que há um problema de desordem.

(AFONSO, 2002b, p. 75), e assinala que no debate sobre as políticas públicas terá surgido algo de novo em relação à análise crítica das políticas neoliberais, perspectivando-se agora “alternativas para viabilizar a construção de um novo espaço público onde o *Estado*, o *mercado* e a comunidade se redefinem para dar lugar à emergência de novos híbridos, como o designado terceiro sector...” (*idem*, p. 76)<sup>69</sup>.

Almerindo Afonso faz referência a uma teorização de Boaventura de Sousa Santos, em que este considera a possibilidade de uma “reinvenção solidária e participativa do Estado”, formulação com que intitula um artigo publicado em 1999. Segundo AFONSO (2002, p. 86), Santos “interroga-se cautelosamente sobre a viabilidade de este [o terceiro sector] contribuir para a reforma solidária do estado ao admitir que estaria aberta agora a possibilidade de reconvocar a comunidade para ‘protagonizar uma nova proposta de regulação social, mais justa, capaz de repor a equação entre regulação social e emancipação social’ (AFONSO, 2002b, p. 86/7 citando Santos). B. S. Santos admite também que a “refundação democrática do terceiro sector” poderia levá-lo a assumir os “valores que subjazem ao princípio de comunidade, como a cooperação, a solidariedade, a participação, a transparência ou a democracia interna”, criando um “espaço público não estatal”<sup>70</sup>.

Em relação à evolução da política governamental para a gestão dos estabelecimentos escolares, Afonso considera muito significativo que, tendo sido elaborado um relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997) em que se salienta (referindo-se ao DL 172/91) que “a assunção da função de direcção autonomizada da função gestão confiada a um vasto conjunto de actores internos e externos a escola, só tem sentido desde que esta possa definir a sua política própria [...]” (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997, *cit. in* AFONSO, 2002 b, p. 78/9), o Governo PS tenha solicitado a João Barroso, um académico que tem a sua posição no campo da educação definida como especialista em administração escolar<sup>71</sup>, um estudo tendo em vista outra configuração organizacional para a administração das escolas e

---

<sup>69</sup> Sobre o “terceiro sector”, cf. CAILLÉ e as posições do movimento MAUSS, em relação às “esferas englobantes da economia”.

Numa nota, Afonso cita Boaventura de Sousa Santos, para quem este “terceiro sector” é a “designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não têm fins lucrativos, e por outro, sendo animadas por objectivos sociais, políticos ou colectivos, não são estatais”. SANTOS (1999) dá como exemplos: “cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não governamentais, organizações quasi-não governamentais, organizações de voluntariado, organizações voluntárias e de base” (Santos, *cit. in* AFONSO, 2002b, p. 86/7) -- Cf. CASTEL (1995) sobre as instituições do paternalismo patronal no final do século XIX, e João BERNARDO (1976 e 2002) sobre a noção de “Estado alargado”. Embora Almerindo Afonso não o faça explicitamente, pode estabelecer-se uma relação entre o “terceiro sector” e o que Afonso e Lima, tomando o termo de Le Grand (1991), designam por “quase-mercado” (Cf. tb. DUBET, 2002, cujas considerações sobre um mercado da educação foram aqui referidas no Subcapítulo 3.8). “Na definição de Le Grand, *quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase*, porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes ma não visam necessariamente a maximização dos seus lucros, o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado” (AFONSO, 2002c, p. 120). O papel das organizações do “terceiro sector” pode assim ser compreendido também tendo em conta a lógica empresarial adoptada na sua gestão, e a diluição de fronteiras entre público e privado, entre interesses gerais e particulares, o que deveria levar à reinterpretção de direitos sociais como direitos individuais.

<sup>70</sup> Pode ver-se nos capítulos 1 e 2 até que ponto é discutível que estes sejam valores das comunidades tal como podem ser encontradas. A democracia interna e mais ainda a transparência, é muito discutível que existissem como valores em qualquer comunidade historicamente constituída.

<sup>71</sup> Cf. BARROSO, 1996 e 1996, sobre os liceus, e BARROSO, 2001.

que, tendo este estudo apontado para uma lógica gradualista de “contratos de autonomia”, seja esta uma das lógicas adoptadas no que viria a ser o diploma PS nesta matéria, bem como na sua implementação – Sete anos depois, com o PS regressado ao Governo agora com maioria absoluta na Assembleia da República, acelera-se o “gradualismo”, que devia ter em consideração o facto de as escolas se encontrarem “em estados diferentes no que se refere ao tipo de autonomia de que já dispõem, ao desejo de autonomia e às condições necessárias para o seu exercício” (Barroso, 1997, *cit. in* Afonso, 2002 b, p. 79). Sobre esta presumida disposição para a autonomia, Afonso cita Rui Gomes, para quem: “o novo discurso sobre a escola--comunidade e a escola--autonomia não foi uma conquista dos de baixo [nem] uma recusa ou uma resistência a um estado-maior constringente [...]” (Gomes, 1998, *cit. in* AFONSO, 2002b, p. 80).

Quanto à orientação da política governamental na área da avaliação e do currículo, e tendo assinalado uma oscilação entre o discurso do rigor e da excelência e o recurso aos currículos e testes padronizados para efeitos de comparação de escolas, por um lado, e por outro, a reafirmação do valor da “*equidade*” e da “*diversidade*” (<sup>72</sup>), AFONSO (2002c, p. 123) considera que “a não resolução do dilema selectividade/não selectividade acabou por alimentar contradições e ambiguidades nas orientações governativas” e chama a atenção para um texto do Primeiro Ministro Cavaco Silva: “Assim, a avaliação dos alunos do ensino básico foi regulamentada [Despacho Normativo n.º 98—A/92] com base no princípio de que *a escola básica não é essencialmente selectiva*, antes se procurando possibilitar a todos os alunos alcançar os objectivos de cada ciclo de estudos” (Cavaco Silva, *cit. in* AFONSO 2002c, p. 123). E cita outro texto, este de Joaquim de Azevedo, um investigador que foi Secretário de Estado no início dos anos 90 e que agora é professor na Universidade Católica: \_

O sistema de ensino, tanto ao nível do ensino básico como do secundário, não pode recusar o mandato social de seleccionar [...] Ao mandato de selecção deve associar-se sempre a criação de condições de sucesso para todos (com ênfase no ensino básico, obviamente), ainda que com níveis de resultados e por caminhos diferenciados.” (Azevedo 1993, *cit. in* AFONSO, 2002c, p. 123) <sup>73</sup>

Vendo na avaliação formativa (se de facto implementada <sup>74</sup>) um dos “aspectos mais democráticos do novo modelo de avaliação” (AFONSO, 2002c, p. 125), Afonso

---

<sup>72</sup> Cf. AFONSO, 2002c, pp. 112-115 e 123. Afonso assinala já no debate da Lei de Bases aprovada em 1986, uma oscilação entre “uma posição mais centrada na defesa de um modelo de promoção escolar contínua, voltado para o sucesso escolar sem reprovações ou retenções ao longo da escolaridade obrigatória, e uma outra posição que admitia alguma reprovação na escola básica mas que, simultaneamente, defendia um maior investimento público na criação de condições de sucesso para todos de modo a viabilizar o princípio de uma selectividade menos injusta e menos frequente” (AFONSO, 2002c, p. 123).

<sup>73</sup> Também Marçal Grilo, no preâmbulo de diplomas legislativos, se refere à necessidade de a escola continuar a “caucionar as aprendizagens” de um modo a que a sociedade reconheça o valor dos diplomas. Veja-se também o Relatório encomendado a Michael Porter pelo Governo de Cavaco Silva (referido *in* AFONSO, p. 125, nota 2)

<sup>74</sup> AFONSO (2002c, p. 124) fala de uma “assunção política (não retórica) da modalidade de avaliação formativa [...] acompanhada de uma concretização rigorosa e exigente em termos pedagógicos, materiais e humanos ...”. Mas quais são as condições sociais e políticas para uma implementação da avaliação formativa tal como a entendem estes autores? A avaliação formativa que parecem ter em mente, capaz de promover o máximo desenvolvimento de cada um, é bastante diferente da que propõe Bartolo Paiva Campos, e que aqui foi referida no Subcapítulo 3.7. AFONSO (2002 c, p. 125) fala numa avaliação associada à “obrigatoriedade de realizar formas de compensação educativa”, mas como se tem visto neste capítulo, a avaliação formativa visando a equidade social tem que ir bem para além disso e acaba por confrontar a escola com a irredutível diversidade das crianças e jovens, mesmo enquanto alunos.

entende que a avaliação aferida que foi introduzida no mesmo decreto normativo para assegurar a “confiança social dos diplomas através da validação externa” e do “controlo de qualidade do sistema educativo” (p. 126), corresponde às pressões sociais e políticas para o relançamento da “escola meritocrática”, agora numa nova forma <sup>75</sup>. Steven Stoer caracteriza a situação como um desenvolvimento da escola meritocrática acompanhado por uma “continuada consolidação da escola oficial (de massas) para todos” (Stoer, 1994, *cit. in* AFONSO, 2002c, p. 127). E Almerindo Afonso conclui sugerindo que “a presença da avaliação formativa deve ser entendida como um indicador da vontade do estado continuar a «consolidação da escola de massas», enquanto que a introdução da avaliação aferida, pelo contrário, pode ser justificado como uma decorrência da constatação de que existe uma «simultânea crise» dessa mesma escola, cuja resolução ou mesmo atenuação exige (pelo menos simbolicamente) a consagração de outras formas de avaliação”.

Como terá ficado claro, sobretudo com a análise da tese de Dubet sobre o declínio da instituição (e como, de certo modo, foi recordado neste subcapítulo ao ser referida uma conferência de Canário), *essa crise ultrapassa em muito os processos didáticos e os “resultados”, e o que a maior parte das políticas educacionais fazem é disfarçar essa realidade para não ser posta em causa a legitimidade do Estado, numa fase em que não consegue assumir a ruptura total com o Estado—Providência, em que continua a assentar essa legitimidade.*

Em Portugal, as contradições que podem ser encontradas na legislação e noutras orientações que os governos e a administração impõem às escolas são mais evidentes porque se procuram os falsos consensos que Afonso e Lima bem identificam. Mas essas contradições servem bem as “águas turvas” em que se pretende manter a política educacional, enquanto se descarregam responsabilidades para os professores. A política do Governo Pinto de Sousa para a educação, tão gabada pelo modo como pretensamente afronta os nós do sistema educativo, mantém e acentua toda a ambiguidade que atrás foi descrita. E é bem de um Governo do Partido Socialista que se trata, e que *relança quer a avaliação aferida (sobretudo com o intuito de pressão sobre os professores), quer a “avaliação formativa” (mas com o intuito de assegurar o sucesso pleno, medido pelas taxas de transição e inscrição, e conseqüentemente a diminuição drástica da taxa de abandono, e não o de promover as aprendizagens dos alunos seja em que área ou de que natureza forem* <sup>76</sup>), *quer ainda a lógica gestionária empresarial, acompanhada de um discurso sociológico normativo sobre a cultura organizacional e a cultura profissional.*

É importante esclarecer porque é que em Portugal não tem havido lucidez crítica para perceber e assumir que as políticas de “autonomia da escola” e de “recentralização” associadas à padronização dos currículos e da avaliação, e mesmo a avaliação formativa <sup>77</sup>, têm por trás o relançamento da selectividade, ou, pelo menos, que é muito problemática a articulação entre essa padronização e as políticas de mobilização da escola para um progresso social baseado na equidade social desta.

---

<sup>75</sup> Afonso refere Stoer (1994) sobre “uma proposta de mandato renovado para a escola democrática”. (Ver também MAGALHÃES e STOER, 2002, pp. 25-40] num artigo intitulado “A Nova Classe Média e a Recomposição do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo”.)

<sup>76</sup> Pode identificar-se um especial desinteresse pela aquisição de conhecimentos e de competências nas áreas científicas e da capacidade de interpretação/expressão e organização da informação – nomeadamente a competência para fazer aprendizagens intencionais e sistemáticas, no âmbito de disciplinas do saber (Usa-se aqui disciplina do saber no sentido que Foucault adopta na sua análise).

<sup>77</sup> Como a concebe Paiva Campos. Concepção que, estando longe de ser levada à prática, está mais próxima das práticas educativas que se pretendem mais “inovadoras”, como se viu no Subcapítulo 3.7.

Considerando a política do que muitos designam por “nova direita” desde os anos 80, AFONSO (2002c, p. 117) considera-a restringida às ideologias neoliberalista e conservadorista, não explorando as relações desta política com a prática política dos “socialistas” que, tendo-se tornado mais clara e sistematizada com a eleição de Blair para a direcção do *Labour Party* e depois para a chefia do “Governo de Sua Magestade”, é hoje uma referência para muitos Governos de “centro-esquerda”. A orientação política do Governo PS em Portugal, a partir de 2005, veio tornar incontornável a relação dessas orientações com a política tatcheriana dos anos 80, mas já no final dos anos 90, essa relação podia ser estabelecida – E seria isso o mínimo que havia a esperar de analistas de políticas armados com todo o instrumental analítico da sociologia -- sobretudo dos que estão mais próximos ou foram influenciados pela teoria crítica de Adorno e seus continuadores.

Pode colocar-se a hipótese, difícil de explorar ou fundamentar no âmbito desta dissertação, de que isso está relacionado com a posição destes investigadores no campo político: uma posição em que, embora críticos do PS, se mantém na expectativa de que este partido <sup>78</sup>, e os grupos sociais que em torno dele se organizam politicamente, realize uma política emancipatória. Herdeira do “entrismo” trotsquista, que marca a política inglesa do pós-guerra, esta posição tem como consequência, no campo da investigação, o não aprofundamento de certas críticas à orientação política do PS na área da educação, críticas que tendem a incidir numa diferença entre os discursos e a prática <sup>79</sup>, sem questionarem a relação entre elas, ou aflorando somente essa questão, como fazem os autores que aqui têm estado em foco.

Outro aspecto dos seus textos, que é bem patente em todos os artigos que têm vindo a ser referidos, é a necessidade de os acabar com a apresentação de propostas ou perspectivas positivas, o que pode ser relacionado com o facto de se sentirem responsáveis socialmente pelas realizações deste regime político. Isto enfraquece a sua actividade crítica, de que alguns deles (sobretudo Correia, talvez o que mais se dá conta desta situação) assinalam a carência em Portugal.

Há ainda outro aspecto desta posição que merece atenção e que tem a ver com a identificação que muitos críticos e “fazedores de opinião” de outros campos como o jornalismo e a gestão de empresas estabelecem entre o pessoal das “ciências da educação”, mesmo, e sobretudo, os mais “radicais”, e a política educacional dos sucessivos governos, quer sejam do PS, quer do PSD -- com excepção para o Governo PS liderado por Pinto de Sousa em que os gestores têm finalmente um domínio quase total sobre “os políticos” com o apoio de organizações e movimentos em que os gestores finalmente assumem a sua autonomia política, e da grande maioria dos jornalistas que, educados numa ideologia de maximização concorrencial, se sentem em posição privilegiada para os acompanhar nesta “nova viagem--nova corrida” do carrossel da mobilidade social que é suposto fazer progredir o mundo, ganhando posições a muitos outros profissionais que organizam os seus interesses com velhas e anquilosadas fórmulas corporativas -- ilegítimas, sobretudo porque “velhas” corporações.

---

<sup>78</sup> Ver em AFONSO (2002c, p. 124 e 2002b, 80 e LIMA, 2002 a, pp. 22, 38, 64 ...) como estes autores esperam a realização de uma “escola básica democrática”, que parecem considerar compatível com o actual regime económico social e político. Assinalando uma discrepância entre a concepção de uma avaliação formativa, que tem um lugar central no Desp. N. 98-A/92 e a sua realização, estes autores dão conta da diferença em relação ao contexto pós-25 de Abril em que “a avaliação formativa fez parte do processo de democratização da sociedade portuguesa” (AFONSO, 2002c, p. 125). Mas não retiram daí todas as consequências.

<sup>79</sup> Cf AFONSO, 2002c, p. 125, referindo a teorização de Boaventura de Sousa Santos sobre o Estado-paralelo.

Retorne-se a José Alberto Correia que, sendo o mais profundamente crítico destes autores, põe em destaque e analisa o papel que desempenhou em Portugal o que ele designa por “ideologia da inclusão”, a qual, segundo ele, se teria constituído a partir do que, na sequência de análises de Steven Stoer <sup>80</sup>, designa por “ideologia democratizante”. Estas diferentes modalidades do que Foucault consideraria como uma mesma formação discursiva sobre a organização e a prática educacional, são definidas por Correia, num opúsculo publicado em 2000 <sup>81</sup>, por referência a um quadro geral em que considera também uma “ideologia democrática” e uma “ideologia de modernização”, que seriam o resultado de definições jurídica e económica da educação; enquanto a “ideologia democratizante” seria o resultado de uma definição política, e a “ideologia inclusiva” seria o resultado de uma definição que Correia designa, de um modo que pode ser considerado demasiado restritivo <sup>82</sup>, uma “definição organizacional” da educação.

No entender de CORREIA (2000, p. 9), os discursos “democratizantes” tenderiam a afirmar “as potencialidades educativas da descolarização”, opondo-se à “manipulação ideológica dos saberes universais transmitidos pela escola”, fazendo depender “a neutralidade axiológica dos saberes escolares do seu interesse emancipatório e da sua utilidade no desenvolvimento de uma acção social profundamente interessada na construção de uma cidadania democrática” (<sup>83</sup>), e propondo “o estreitamento de relações entre a educação e o trabalho” na perspectiva de

---

<sup>80</sup> Cf. STOER 1886, *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980*, e FILIPE, 1999.

<sup>81</sup> Este opúsculo é intitulado *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*.

<sup>82</sup> Nesta definição há também uma dimensão pedagógica. Correia (2000, p. 20) assinala uma ênfase da “definição pedagógica” pelos “discursos críticos” que estão na base da “ideologia democratizante”, porque seriam estes que mais fariam a defesa da autonomia do campo da educação valorizando as “potencialidades regeneradoras da autonomia profissional dos professores” e da sua capacidade de “protagonizar projectos educativos alternativos” (Cf. as críticas de Rui Gomes às estratégias contra-hegemónicas, referidas no Subcapítulo 3.7 desta tese de doutoramento). Mas considera que esta “definição pedagógica da questão social da educação”, juntamente com a “criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos” como meio de combate à exclusão, são os instrumentos cognitivos privilegiados na definição da questão educativa, sugerindo, assim, uma articulação entre uma definição pedagógica na “ideologia” democratizante e na inclusiva. Este autor faz notar, porém, que, paradoxalmente, a ideologia inclusiva, embora se afirme como um discurso particularmente permeável aos problemas sociais, tende a “preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político”.

Sobre outra maneira de analisar essa articulação, ver GOMES (2001), que coloca o enfoque na construção do sujeito autorregulado e automotivado. As duas análises podem, também elas ser articuladas, mas essa articulação, estando implicitamente na base do desenvolvimento desta tese de doutoramento, não tem sido suficientemente explicitada. Convergindo com a análise de Gomes, CORREIA (2000, p. 23) escreve ainda que “o mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual e se sustenta numa ideologia meritocrática ...”. Mas continua a colocar o enfoque no facto de, nesse discurso, “o sofrimento dos excluídos” ser dissociado da “problemática da injustiça social” e tender-se a pensá-lo como uma manifestação de incompetência dos que são vítimas do sofrimento, tal como já se viu no Subcapítulo 3.8, nas referências às análises de DUBET (2002). (Segundo Foucault, isto não deve ser lido simplesmente como ideologia, mas sim ligado ao epistemo da modernidade em que a *performance* e automotivação para a *performance* estão relacionadas com a construção social, por via também educacional, do sujeito autorregulado.)

<sup>83</sup> Cf. BOURDIEU, 1998 e 1997, e MORROW e TORRES (1997), sobre a problemática gramsciana do saber emancipatório.

uma transformação emancipadora do trabalho em relação ao capital <sup>84</sup>, mas esses discursos ter-se-iam envolvido, nos anos 70 (desde a reforma Veiga Simão <sup>85</sup>), na gestão de “tensões contraditórias”. Segundo este autor (CORREIA, 2000, p. 7), importaria, por um lado, “assegurar a governabilidade do sistema educativo através de uma intervenção uniformizante do Estado legitimada no respeito pelo princípio da igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares [<sup>86</sup>], sustentando-se este princípio numa lógica de subordinação das subjectividades à ‘objectividade de uma ordem social e cognitiva pré-codificada’ ”, enquanto por outro lado, estaria implícito “um princípio de governabilidade [da educação]” que se apoiaria num acordo intersubjectivo e permeável às lógicas intrínsecas das escolas e às circunstâncias locais”; “insinuava-se”, como escreveu Correia referindo-se a uma teorização de Habermas que só muito longinquamente estaria no horizonte do movimento social cuja prática sustentava ou era regulada por esse discurso, uma “racionalidade comunicacional a que se devem subordinar os princípios de um formalismo jurídico que tendem a ‘objectivar’ a ordem social”

CORREIA faz notar que, depois de, num período de “normalização” <sup>87</sup> marcado pela “definição jurídica” da educação, ter havido “a preocupação de eliminar dos currículos escolares os domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais (como é o caso da Educação Cívica e Politécnica)”, a fim de estabelecer fronteiras claras entre o escolar e o não escolar, e para subordinar os saberes contextualizados à universalidade de um saber descontextualizado <sup>88</sup>, voltou, num contexto político em que começou a predominar a definição económica da educação, a ser valorizado «o local» e a «ligação ao meio»; mas isso já depois da ressemantização que aqui se viu descrita por Lício Lima. Essa história dos termos transporta, porém, no entender de Correia (como no de Lima), uma carga que condiciona a sua utilização e tem imposto um trabalho ideológico de “desinstrumentalização ideológica” (CORREIA, 2000, p. 31).

O que vai caracterizar o discurso da empresarialização educativa em Portugal é o facto de ele ter de atribuir uma importância particular ao seu processo de legitimação, ou seja, é o facto de ele ter de se ocupar com a sua justificação permanente recorrendo a operadores ideológicos em parte importados da ideologia democratizante e da ideologia democrática.

Isto explicaria, segundo este autor, a “descoincidência acentuada entre as práticas sociais particularmente propensas ao desrespeito pela cidadania e uma produção legislativa onde não estão ausentes preocupações acentuadas com os direitos sociais”, e torna necessário um trabalho de “desinstrumentalização ideológica” que, sempre segundo CORREIA (2002, p. 16) foi assegurado, em parte, “por alguns dos protagonistas mais entusiastas da ideologia democratizante” <sup>89</sup>.

---

<sup>84</sup> O acesso a um saber universal evitando a aquisição pedagógica de princípios hierarquizantes (cf. Bernstein) era procurado através de uma reconstrução e recontextualização local de saberes (Cf. Paulo Freire).

<sup>85</sup> Cf. STOER, 1986, e FILIPE 1999.

<sup>86</sup> Cf. DEROUET, 2001.

<sup>87</sup> Cf. STOER, 1986, e FILIPE, 1999.

<sup>88</sup> Nesta “ideologia democrática”, segundo CORREIA (2000, p. 11 e 12), construída com base na “definição jurídica”, a condição de neutralidade axiológica dos saberes é o respeito pelos “imperativos da universalidade cognitiva que impõem a negação do subjectivo, do pessoal, em benefício do transpessoal e do objectivo” (CORREIA, 2000, p. 12, citando Bourdieu – mas deixando uma ideia muito incompleta da teorização deste autor sobre a universalidade do saber, ou induzindo mesmo uma ideia errada sobre o seu pensamento), sendo o Estado (neste caso restringido ao Governo legitimado num mercado eleitoral de partidos) a única entidade legitimada para definir o interesse geral.

<sup>89</sup> Cf. COREIA; 2000, p. 30. Algo de semelhante ocorreu na relação da escola com o trabalho (Cf. CORREIA, 2000, p. 17 e ver CORREIA e CAMELO, 2003)

Tal como Lima e Afonso, Correia considera que o “discurso da modernização” é aquele que se “afirma como sendo um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais”, e que consegue essa afirmação porque “nos remete sempre de uma forma abstracta para um processo necessário e objectivo de mudança sem que haja necessidade de explicar o sentido dessa mudança nem tão pouco o tipo de transformações estruturais que ela acarreta” (CORREIA, 2000, p. 18, citando Correia Stoleroff e Stoer, 1993)

Ele contém simultaneamente um apelo à inovação (mudança) e ao consenso social (estabilidade), permitindo ocultar que a definição de uma política educativa implica sempre uma escolha ponderada entre opções existentes – melhor ou pior formuladas e acessíveis – e que essa escolha é normativa, isto é, baseada em valores mais ou menos explícitos e referenciáveis, em última análise, a interesses económicos. (CORREIA, 2000, p. 18, citando Correia, Stoleroff e Stoer, 1993)

O discurso modernizador conseguiu, assim, o consenso em torno da apropriação de novas tecnologias pelo sistema educativo, fazendo-a passar como meramente instrumental, e “reabilitou valências críticas da pedagogia” como a individualização dos ritmos de aprendizagem e o respeito pela autonomia dos alunos<sup>90</sup>, ou a diluição do professor como transmissor de saberes<sup>91</sup>. Terá conseguido também um consenso em torno de uma descrição organizacional, apoiada numa definição “carenalista” dos actores educativos [<sup>92</sup>] que permite “derresponsabilizar os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização” (CORREIA, 2000, p. 19) à custa da vulnerabilização dos profissionais de educação<sup>93</sup>. Ou seja, “a redefinição do papel do Estado no campo educativo foi acompanhada pelo desenvolvimento de novas legitimidades estribadas tanto numa ideologia dos ‘recursos humanos’, como no argumento retórico de que o sistema deve encontrar **modelos organizacionais que lhe permitam dar resposta à diversidade de necessidades de formação dos seus clientes**”<sup>94</sup>. A escola deixaria assim de distinguir os dois níveis em que, segundo Durkheim, ela realiza a socialização

---

<sup>90</sup> Cf. as análises de Rui Gomes, aqui referidas no Subcapítulo 3.7.

<sup>91</sup> O trabalho do professor como organizador de conhecimentos e definidor ou transmissor de critérios de desempenho ou de competência é desvalorizado no quadro de algumas leituras das concepções construtivistas do saber. Mas há modos de desenvolver essas concepções que passam pela ideia de construção colectiva do saber, nas quais é reconhecido ao professor um papel importante. Já num quadro de desvalorização de qualquer saber que não seja imediatamente instrumentalizável para a produção de objectos e o controlo social, o papel do professor como transmissor de saberes está inevitavelmente em causa.

<sup>92</sup> Cf. Correia 2000, p. 22. Também GOMES, 2001 se refere a esta lógica de “necessidades”.

<sup>93</sup> Cf. CORREIA 2000, p. 22.

<sup>94</sup> Correia prossegue dizendo: “O Estado foi, assim, remetido para o papel de regulador a *posteriori* com o consequente reforço das suas funções avaliativas [Cf Lima]. A coesão [Cf Dubet, cuja abordagem do declínio da instituição é aqui completamente ignorado] dos sistemas educativos que, até meados da década de 80, era pensada por referência a uma intervenção homogeneizante do Estado educador, visando assegurar a uniformidade do sistema, é agora substituída por uma lógica onde se enfatizam, sobretudo, as potencialidades da flexibilidade organizacional, restando ao Estado intervir através da multiplicação de dispositivos de avaliação. Num primeiro momento, em nome da necessidade de devolver a educação à chamada «sociedade civil», promoveu-se fundamentalmente a **flexibilidade organizacional externa** do sistema, apelando-se ao envolvimento do mundo empresarial, no pressuposto de que o reforço das relações entre a educação e a vida activa contribuiria para o desenvolvimento de uma acção educativa mais eficaz e útil do ponto de vista económico e instrumental. As ‘narrativas educativas’ legítimas produzidas, neste contexto, foram particularmente permeáveis a uma pedagogização da empresa e a uma empresarialização da pedagogia, tendo ambas contribuído para que o campo educativo fosse invadido por um conjunto de operadores ideológicos e de modos de definir os problemas educativos originários do mundo industrial. Num segundo momento, a crítica à intervenção homogeneizante do Estado fez-se em nome da promoção de uma **flexibilidade organizacional interna** às diferentes entidades que habitam o sistema, de forma a preservar-se a sua autonomia na estruturação de modelos organizacionais e curriculares.”

homogeneizante e a diferenciação. Isto sobretudo pelo abandono da distinção de um nível secundário de educação, suspeito de elitismo; e remetendo para o ensino superior aquela diferenciação social.

Na análise que José Alberto Correia faz em *As Ideologias Educativas em Portugal*, à identificação de uma “semântica da utilidade económica da educação” que caracterizaria o “discurso modernizador”, junta-se uma “semântica da utilidade social” que se articularia com a primeira. A ênfase nesta nova dimensão resultaria dos problemas de coesão social e de como os novos grupos sociais dominantes encaram o “combate à exclusão” enquanto solução universal dos problemas sociais. E, por isso, o autor designa esta nova modalidade de discurso como “ideologia da inclusão”.

Ele entende (*idem*, p. 21) que, tal como o discurso da modernização, também o discurso da inclusão deve a sua “capacidade de criar consensos educativos ilusórios a uma “ambiguidade discursiva que lhe permite tanto fazer a economia da explicitação das opções sociais que ela subentende como ocultar estas opções assumidas, convertendo-as em imposições inquestionáveis”, sendo neste caso “os “determinismos e entusiasmos economicistas” substituídos por “determinismos e entusiasmos pedagógicos”. Embora haja diferenças nessas opções sociais que devem ser analisadas.

Como CORREIA (2000, p. 20) faz notar, a ideologia inclusiva, ainda que se afirme como um discurso particularmente permeável aos problemas sociais, tende a “preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político”. E prossegue escrevendo:

A ideologia da inclusão procura, com efeito, fazer-nos crer que o mundo da educação se declina numa linguagem organizacional construída na utilização indiscriminada de um conjunto de noções que marcaram os discursos críticos da educação das décadas de 60 e 70, que, integrando-se agora numa matriz discursiva projectocrática [<sup>95</sup>], contribuem para a aceitação do pressuposto de que o sistema educativo – já não pensado como tal, mas como organização reticular de escolas ou de comunidades educativas autonomizadas – seria capaz tanto de gerar respostas adequadas à diversidade de interesses dos destinatários como de assegurar a conciliação de interesses contraditórios. (CORREIA, 2000, p. 22) <sup>96</sup>.

Este autor considera que, “apesar de estabelecer uma relação de oposição com as narrativas educativas que atribuem ao Estado um papel central na gestão de uma escolarização que se pretende democrática [meramente] por respeitar o princípio da igualdade de oportunidades, o paradigma da exclusão partilha um conjunto de pressupostos com estas narrativas” (CORREIA, 2003). Assim, como já terá ficado claro nas primeiras secções deste capítulo, **os inclusivistas não põem em causa a forma e as**

---

<sup>95</sup> Cf. BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999.

<sup>96</sup> Na conferência na FMH CORREIA (2003) falou assim sobre esta questão: “Animar projectos, mediar relações, suscitar envolvimento, são hoje os imperativos de um vocabulário que se forjou num combate à exclusão, como um combate que visa inibir a produção de comportamentos desviantes e reduzir os riscos”. A utilização regular e frequente deste vocabulário contribuiu para a instituição de novas “figuras da individualidade”, figuras que, por habitarem um mundo de oportunidades e de possibilidades, já não se relacionam subjectivamente com esse mundo através de uma lógica potencialmente marcada pelo conflito.

Ao anular e deslegitimar as relações conflituais com o campo pedagógico, a ideologia da inclusão no campo educativo parece ter assegurado o reencontro da educação consigo mesma e com uma concepção de desenvolvimento pessoal que só pode ser pensada e fomentada num mundo onde predomina a harmonia [Ver no Subcapítulo 5.5, o lugar da comunidade inclusiva no ideário da escola inclusiva – Ver LIMA sobre comunidade].

**categorias da escola tradicional, e parecem mesmo entender que estas constituem “a única moldura cognitiva legítima de se pensar a educação, naturalizando-a”** (como disse Canário na FMH em 2005, convergindo com esta análise crítica de Correia). É nesse quadro de reestruturação limitada que a “ideologia inclusiva” e as “ideologias democrática e modernizadora” (Correia inclui também a “ideologia democratizante”, com a qual considera mesmo que a “inclusão” teria laços genealógicos mais estreitos), partilham a “crença nas potencialidades regeneradoras da **organização flexível**”.

CORREIA (2003), tal como Lima e Afonso, faz notar que “as figuras da autonomia e do projecto” desempenham, nos discursos da modernização e da inclusão, “um importante papel simbólico, quer ao nível da redefinição das responsabilidades sociais pela gestão da escolarização, quer ao nível da institucionalização de novas individualidades educativas”. Este autor entende que: “a figura da **autonomia** [<sup>97</sup>] impôs e naturalizou uma redefinição do papel de Estado no campo educativo, uma retirada do Estado na sua regulação *a priori* com o reforço da sua intervenção na regulação *a posteriori*, ao mesmo tempo que instituiu e naturalizou a **figura da contratualização mercantil como dispositivo simbólico da regulação do sistema** [<sup>98</sup>]”. Para ele, “o princípio da autonomia, indiscriminadamente associado ao princípio da responsabilização, permite, por outro lado, recriar a legitimidade dos discursos meritocráticos em educação, renovando a noção de mérito: num mundo onde, potencialmente, se oferecem oportunidades infinitas aos sujeitos, o mérito já não pode ser legitimamente pensado nas relações dos indivíduos com o sistema, mas ele é a expressão das qualidades dos próprios indivíduos”. Enquanto que a figura do “**Projecto**”, terá possibilitado que se abandonasse uma representação da escola “onde se valorizava, sobretudo, a estabilidade, as rotinas e a lógica dos direitos e dos deveres”, promovendo uma representação da escola e da educação como “um mundo flexível, plástico e leve onde fervilham actividades e se multiplicam as oportunidades e as possibilidades, todas elas ocupadas na promoção de mobilidades e envolvimento com o propósito comum de ‘produzir uma individualidade susceptível de agir por si própria e de se modificar apoiando-se fundamentalmente nos seus recursos internos” (CORREIA, 2003, citando Ehrenberg, 1998).

A concluir o seu opúsculo de 2000, escrevia:

Sem abandonar os valores da cultura da eficácia como cultura de referência da escola, a ideologia da inclusão associa-a a uma cultura de tolerância, com uma cultura de consentimento da diferença e da diversidade que tende a dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social. [...] A ênfase que esta ideologia atribui à definição organizacional da educação tende a ser corroborada pelo importante papel que é atribuído aos gestores escolares na gestão da questão social e pela importância acrescida que os gestores da questão social, nomeadamente técnicos de reinserção social, têm adquirido na definição da questão educativa. (CORREIA, 2000. p. 31)

Fazendo uma comparação com o discurso da modernização, em que a mitificação da sociedade civil contribuiu para uma “empresarialização simbólica” da gestão da educação, CORREIA (2000, p. 21) considera que se está agora perante uma “glorificação das virtudes regeneradoras do partenariado educativo” e perante a

---

<sup>97</sup> Ver, no Subcapítulo 3.7 a análise das considerações de Rui Gomes sobre autonomia das escolas, mas também sobre a noção de autonomia associada à construção do sujeito autorregulado, e confrontar com a relação que os inclusivistas estabelecem entre as duas dimensões, como se pode ver no Subcapítulo 5.2

<sup>98</sup> Cf. LIMA e AFONSO.

“mitificação de um comunitarismo educativo ingénuo que dissimula as desigualdades”<sup>99</sup>) legitimando uma “flexibilização interna que envolve directamente o trabalho docente e as modalidades através das quais ele se define e se dá a conhecer”<sup>100</sup>. As reformas dos anos 90 assentaram no pressuposto de que um sistema educativo estruturalmente flexibilizado seria potencialmente regenerador já que “o seu êxito não dependeria das suas propriedades mas das propriedades daqueles que o habitam” (CORREIA, 2000, p. 22). Isto esteve na base de um investimento na “formação” de professores, segundo as linhas de orientação que estão bem presentes nas propostas dos paladinos da inclusão que aqui foram revistas na Subcapítulo 5.2.1. CORREIA (2000) resume essas orientações dizendo que, dos professores, “se espera a posse de qualidades éticas que assegurem o respeito e a tolerância relativamente à diferença, bem como o domínio de qualidades técnico-pedagógicas e organizacionais que assegurem uma eficaz administração curricular no interior de espaços escolares estruturados de forma a [...] permitir o desenvolvimento de estratégias onde a observância dos imperativos de condescendência pela diferença não transgrida a margem de tolerância do sistema, gerando uma conflitualidade intolerável” (*idem*, p. 22). Seria mais claro dizer: que a transgressão dessa margem de tolerância geraria uma conflitualidade insustentável<sup>101</sup>. Sendo que só não se passa com frequência esse limiar de conflitualidade porque a competitividade, que, por outro lado, se pretende incrementar, ainda não foi assumida pelos vários agentes, nomeadamente pelos pais dos alunos, os quais, na sua grande maioria, continuam a ver vantagens individuais num regime de pouca, pouquíssima, exigência. Além disso, as exigências em relação aos professores, como escreve CORREIA (2000, p. 24) “são incorporados sob o registo da acumulação e da especialização de funções e não sob o registo da complexificação dos desafios” fazendo assim com que “a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível”. (Pode ver-se aqui no Subcapítulo 3.8 como, mais do que uma acumulação, se trata de solicitações contraditórias à escola, que os professores têm que gerir. As considerações de Dubet sobre o declínio da instituição e a fragmentação do programa institucional põem em evidência outro aspecto desta missão impossível.)

É esta definição organizacional da educação e dos seus problemas, e a prioridade para o «combate à exclusão» (dissociado de políticas mais gerais de combate às desigualdades e às injustiças sociais, e mesmo em contracorrente de um relançamento e intensificação da concorrência geradora de desigualdades), aquilo que, segundo CORREIA (2000, p. 26), “conduz à valorização de uma escola atarefada”, isto é, à valorização de uma escola que se “mobiliza na realização de um conjunto de tarefas e na elaboração de um conjunto de respostas a problemas que, teimosamente, não deixam de se multiplicar”<sup>102</sup>.

---

<sup>99</sup> Sendo estas pensadas como “expressão das diversidades no interior de um espaço simbolicamente trans-hierarquizado”

<sup>100</sup> Cf. DUBET, 2002, sobre o ofício e a problemática analisada nas secções 3.8.4 e 3.8.5 desta dissertação.

<sup>101</sup> Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), sobre “suspensão do juízo” para a atribuição ou reconhecimento da “grandeza” dos indivíduos.

<sup>102</sup> Correia prossegue, fazendo notar que: “(Pré)ocupada na elaboração das respostas a problemas cuja definição lhe escapa, a escola parece ter perdido a sua capacidade de formular perguntas e definir problemáticas. Ela parece sofrer de um excesso de activismo sempre incontrolado e conformado e de um défice de reflexividade e de inconformidade. Ao mesmo tempo que diz ter-se libertado do peso da burocracia estatal para afirmar uma agilidade e uma leveza sem limites, a escola [...] parece também ter-se libertado do peso das convicções e dos seus princípios, do peso do exercício de uma reflexão crítica que constitui condição imprescindível ao exercício de uma acção emancipatória.” (CORREIA, 2000, p. 27). A autonomia relativa da escola, ou pelo menos a autonomia de um campo discursivo sobre a educação organizado em função da escola (como centro de definição de políticas), pressuposta neste

Correia mostra como as potencialidades regeneradoras de uma escola curricular e organizacionalmente flexível são apresentadas como um **bem comum**<sup>103</sup> que “protege” a escola de qualquer questionamento político apesar de se acentuarem os sintomas de crise das modalidades de definição da ordem política no interior das escolas”<sup>104</sup>. A este propósito, faz ainda notar que:

Para além de partilharem estes pressupostos de base, estas duas ordens narrativas [a modernizadora e a inclusiva] estabelecem relações similares com a irreduzível complexidade do campo educativo e das entidades que o habitam. Ambas consideram que esta complexidade constitui um óbice tanto à produção de narrativas educativas preocupadas com a definição de uma justiça educativa e, portanto, interessadas em estabilizarem a distinção entre o bem e o mal no campo educativo, como um obstáculo à estruturação das narrativas educativas ajustadas, isto é, à produção de “narrativas científicas” que procuram ser ajustadas a uma facticidade educativa que transcenda uma definição do educativo como um espaço de pontos de vista. (CORREIA, 2003, p. 52)

---

enunciado, tem que ser pensada tendo em conta o modo como os professores e a “escola” têm sido tratados por políticos, académicos, jornalistas, comentadores e outros *opinion makers* desde que estes agentes de controlo simbólico têm, com uma notável consonância, assumido como prioritária na política governativa a restrição do Estado-Providência e o ataque às corporações, sobretudo às que estão ligadas ao que eram consideradas funções essenciais deste, mas que agora são postas em causa, mais ou menos assumidamente. É o lugar da escola na sociedade que tem que ser revisto tendo em consideração a fraqueza que este sector revelou, pelo menos em Portugal.

<sup>103</sup> Cf. DUBET, 2002, sobre o “programa institucional”, e FOUCAULT, 1969, sobre os discursos só aparentemente contraditórios numa formação discursiva

<sup>104</sup> CORREIA (2001, p. 35) faz referência à “multiplicação de fenómenos de indisciplina e de violência escolar e mesmo a acumulação de incivilidades” que fazem com que a escola tenha que atribuir à coesão social um atenção que já não é compatível com a lógica da contribuição da escola para a coesão social em geral, tendo que colocar no centro da sua atenção a ordem social interna à escola. E conclui que “o que hoje parece ser central para a manutenção da coesão social interna à escola já não é a natureza das missões que lhe são atribuídas mas as retribuições que ela espera dos contextos sociais para cuja coesão social ela é suposta contribuir” (p. 36). Além deste problema em que Correia se aproxima da teorização de Dubet, faz ainda notar que “a diversificação das propriedades sociais dos jovens que habitam a escola já não garante que eles sejam cognitivamente reconhecíveis através da figura do aluno, da mesma forma que a diversificação dos saberes, linguagens e redes de comunicação que estruturam a vida da escola, já não são integráveis nas actividades curriculares e escapam à distinção ente o curricular e o extracurricular” (p. 36) (Neste artigo de 2001, segue-se uma referência à fragilização da profissionalidade dos professores. Questão que é desenvolvida por CORREIA e MATOS (2001) ao tratar o sofrimento e o isolamento dos professores)

Na parte conclusiva da conferência na FMH, José Alberto Correia retomou a reflexão que vinha fazendo desde *Por Uma Teoria Crítica em Educação* (1998) sobre a construção de uma alternativa crítica aos discursos da modernização e da inclusão que passasse por “uma aplicação hermenêutica das narrativas científicas, isto é, uma aplicação onde estas narrativas não se sobrepõem às ‘narrativas profanas’, mas desempenham, antes, um importante papel de intermediação, imprescindível à produção de um envolvimento numa auto-reflexibilidade partilhada” (CORREIA, 2001, p. 42). A construção de uma alternativa crítica passaria: (i) pelo desenvolvimento de uma postura política e de uma atitude epistemológica capazes de estruturarem uma problematização do educativo que tenha como referenciais centrais o reconhecimento de que, hoje, a escola é parte integrante dos problemas sociais que ela se propõe resolver; (ii) pelo reconhecimento de que a complexidade não constitui um obstáculo mas uma vantagem acrescida à produção de narrativas científicas no campo educativo.

Mas, em vez de procurar desenvolver uma teorização agudamente crítica<sup>105</sup>, Correia procura abrir uma perspectiva positiva recorrendo à teorização de Habermas sobre a acção comunicacional, a que já vinha fazendo referência mas no contexto de considerações mais analíticas:

Esta postura simultaneamente política e epistemológica apela a um trabalho analítico que permita realçar que a actual crise da escola não é apenas, nem fundamentalmente, uma perturbação nos modos de assegurar a governabilidade dos sistemas educativos, mas uma crise da concepção “escolocêntrica” de educação. Mais do que a multiplicação dos dispositivos de acesso a um conjunto de “bens escolares”, encarados como bens comuns inquestionáveis, o que importa, nesta perspectiva, é aprofundar as situações que configuram a acção social desenvolvida no contexto escolar como uma acção comunicacional que envolve o educativo, não numa lógica da continuidade ou da oposição, mas “numa lógica da interpelação”, ou seja, numa lógica que “não procura apenas tornar possível a comunicação entre dois mundos (...) (o mundo escolar e o mundo educativo) que se manteriam inalteráveis nesta comunicação, mas pretende pôr analiticamente em realce as transformações mútuas, os novos sentidos e as redes de sociabilidade criadas na acção de (inter)mediação?”. (CORREIA, 2003, p. 52 citando Correia, 2001, p. 36).

A educação teria então como referência um “conceito de cidadania [...] indissociável da construção da cidade através do incremento de redes de relações sociais densas e diversificadas, onde a educação como bem comum é problemática, não está pré-construída, sendo, portanto, objecto de uma acção colectiva argumentada” (CORREIA, 2003, p. 57, citando Correia, 2001, p. 37). Mas fica pouco clara a relação dessas redes com a reprodução das disparidades sociais ao ler-se que a educação que coloca a ênfase nas redes “não visa apenas desenvolver ou socializar os indivíduos, mas é produtora de relações sociais, mais ou menos reprodutora das desigualdades sociais ou mais ou menos preocupada com a democratização da ordem social” (CORREIA, 2003,

---

<sup>105</sup> Porque é que a atitude analítica crítica é mais necessária do que a atitude construtiva (a necessidade de apresentar alternativas positivas, de inspiração crítica) é algo que ficará mais claro depois de passar pela análise da especificidade do discurso da inclusão, e de uma referência à obra de Boltanski (com Chiapello, 1999) sobre “o novo espírito do capitalismo”, pois permite compreender como os discursos críticos (e ainda mais facilmente os “construtivos”) são “recuperados”, tornando necessário um constante relançamento da análise crítica tal como a propõem Foucault e Bourdieu.

p. 57)<sup>106</sup>.

Mais importante é o contributo crítico de Habermas (1997) para que Correia chama a atenção desde o artigo de 2001 e que retoma igualmente na conferência de 2002 na FMH ao falar da impossibilidade de estabelecer, no domínio das Ciências Sociais, “uma distinção definitiva e clara entre os discursos que têm a pretensão à verdade (discursos ajustados à realidade e, geralmente, produzidos no campo científico) e os discursos que procuram definir a justiça e que, por isso, incidem sobre a definição de um bem comum. Ele relaciona essas considerações de Habermas com as de Boltanski e Thévenot que em *De la justification* procuram encontrar uma relação de isomorfismo entre os princípios de explicação produzidos pelas Ciências Sociais e os “princípios de interpretação accionados pelos actores que [as CS ...] tomam por objecto”, o que legitima o propósito de construir “um quadro comum onde as exigências de justiça entre os homens e as exigências de justiça com as coisas possam ser tratadas com os mesmos instrumentos” (BOLTANSKI e THÉVENOT (1991, p. 25).

J. A. CORREIA (2001) propõe-se “evidenciar esta interdeterminação entre a produção científica e política do educativo”, retomando uma abordagem histórico-epistemológica da produção da cientificidade em educação que, como aqui se viu no Subcapítulo 3.5, passa por aqueles autores. Mas ao procurar (numa perspectiva que tem, por outro lado, alguma proximidade com a de Foucault) pôr em evidência “as relações entre as qualidades que são atribuídas aos seres educativos para que eles possam ser geríveis e as propriedades que lhes são imputadas para que eles possam ser cognoscíveis e reconhecíveis” (CORREIA, 2001, p. 21), admite que tanto as ‘narrativas políticas’ como as ‘narrativas científicas’ procedem a uma simplificação da complexidade ontológica do educativo”, e considera, fazendo referência às análises que desenvolvera em *Para uma Teoria Crítica em Educação* (CORREIA, 1998), que o facto de o paradigma da “exclusão” no campo educativo ter sido antecedido de uma transformação importante nas formas legítimas de se estruturar a investigação educacional, não é fruto de um mero acaso em que por vezes a história é pródiga.

Começa por dizer, de modo semelhante ao que fazia em 1998:

Na realidade, os dois espaços narrativos estruturam-se na crítica ao Estado como fiel depositário de uma justiça educativa inquestionável ou enquanto referencial cognitivo óbvio à definição das problemáticas educativas. Ambas as narrativas atribuem, portanto, uma forte centralidade aos microactores como referencial de análise da acção educativa e como os seus destinatários privilegiados.

Mas, numa perspectiva mais crítica, acrescenta:

A uma definição política do actor cuja autonomia depende da sua determinação na procura de uma maximização das oportunidades que lhe são oferecidas, corresponde uma definição cognitiva, produzida pelas “narrativas científicas”, considerando-o habitado por uma racionalidade estratégica estruturante dos sistemas de acção educativa irredutíveis àqueles que derivam das prescrições emanadas do Estado.

E a sua avaliação de dois processos, que em 1998 parecia ser muito positiva,

---

<sup>106</sup> Correia relaciona esta educação concebida como uma “acção colectiva argumentada” (que contribui para “a recriação da democracia participativa argumentada”) com o desenvolvimento de uma “epistemologia da escuta” e de uma cientificidade educativa que procura favorecer “uma aplicação hermenêutica das narrativas científicas” (CORREIA, 2003, p. 53, citando Correia, 2001, p. 42). Embora aceitando a importância que Correia atribui à narratividade neste contexto (ver CORREIA, 2001) as dimensões conflitual e institucional da reflexividade não é esquecida. Como se viu no Capítulo 3, o conflito não é entendido nesta tese como uma via para o consenso, diferentemente do que faz Habermas.

ganha *nuances* ainda mais críticas, ao escrever agora:

Sendo isomorfo das narrativas que louvam a “retirada” do Estado para o transformarem num interveniente ausente da cena educativa, este apregoado “regresso do actor” para o cenário da cientificidade em educação teve implicações profundas, tanto ao nível dos procedimentos epistemológicos privilegiados na investigação, como na estruturação das modalidades de pensamento desenvolvidos, como ainda na delimitação das escalas de investigação adoptadas.

O “actor”, então valorizado, surge agora como tendo uma face negativa que se sobrepõe à possível face positiva.

O actor produzido pelo campo da investigação educacional como sujeito das suas práticas não é uma individualidade complexa, sujeito e objecto de um processo de construção social, mas um actor que se confunde com a sua acção estratégica [<sup>107</sup>], ou seja, um actor que, de acordo com as propriedades que lhe são atribuídas pelo campo político, habita, naturalmente, um mundo que, tal como o do mercado, se organiza como um mundo potenciador da satisfação de necessidades e interesses. Ao mesmo tempo que adquiriu uma centralidade analítica e que, retoricamente, adquiriu o estatuto de referencial da acção educativa, o actor “autonomizado” foi objecto de um processo de “desqualificação” ontológica (ele é sempre um ente carenciado), ética (ele age procurando sempre maximizar a satisfação dos seus interesses pessoais) e cognitiva (ele reduz-se à sua estratégia desenvolvida, naturalmente, num campo escolar também ele naturalizado); ele é, portanto, privado das suas potencialidades na promoção de redes de sociabilidade que o envolvem em acções comunicacionais não vendo, por isso, reconhecida a legitimidade cognitiva de o inscrever analiticamente em espaços sociais que transcendem a mitificada “comunidade escolar”.

José Alberto Correia prossegue, fazendo notar que o trabalho de investigação é, neste quadro “um trabalho de objectivação das subjectividades” <sup>108</sup>, em que “a explicitação dos processos sociais de construção de espaços de intersubjectivação, escapando quer à lógica do Estado quer à lógica do mercado, é cognitivamente menosprezada, ou quando muito, tida em conta apenas quando essa explicitação se revela heurísticamente pertinente ao trabalho de ‘objectivação das subjectividades’ <sup>109</sup>”.

---

<sup>107</sup> Cf Amélia LOPES, aqui no Subcapítulo 2.5, e TOURAINÉ, 1997.

<sup>108</sup> Mais precisamente, um “trabalho de objectivação das subjectividades estrategicamente motivadas”.

Como não restarão dúvidas, sobretudo depois de ler os subcapítulos 3.3, 3.9 e 4.4, o que se procura nesta dissertação é, poderia dizer-se, a explicitação dos processos sociais de construção de espaços de intersubjectivação, mas tendo presente as várias instâncias do Estado e do mercado como vastos campos para a acção de indivíduos e grupos. E o que se poderia designar por uma “componente cognitiva” está longe de ser desvalorizada.

<sup>109</sup> CORREIA considera que “a noção de acção estratégica subentende o reconhecimento de que o êxito desta acção está, em grande parte, dependente dos desconhecimentos e das incertezas que ela mantém relativamente aos outros” e por isso “a acção estratégica não é dizível sob pena de se negar enquanto tal, criando as condições para o seu próprio insucesso”. E cita o artigo de 2001: “Procurando compreender as estratégias dos actores a quem se reconhece apenas a possibilidade de adoptarem uma racionalidade estruturada em torno de uma relação de eficácia meios/fins, e enaltecendo sobretudo as virtualidades do olhar próximo que se contrapõe ao olhar distante, da mesma forma que o actor se contrapõe ao sistema e a implicação se opõe à neutralidade, este paradigma da investigação educacional coexiste e, por vezes, confunde-se com práticas de avaliação onde o Estado e os actores são indistintamente definidos como sujeitos dotados de estatutos epistemológicos semelhantes. A aceitação acrítica de que a crítica do pressuposto de que ‘o actor é o sistema’ só pode conduzir ao reconhecimento de que ‘o único sistema legítimo é o actor’, contribuiu para que as narrativas científicas e as narrativas políticas em educação se tendessem a enunciar através de gramáticas semelhantes, de gramáticas cujos dispositivos semânticos centrais são: a autonomia, as referências obsessivas à mudança, à adaptação e à flexibilidade, a mobilização, o trabalho por projectos e uma integração em rede cuja coesão só pode ser assegurada pela intervenção dos líderes, dos animadores e dos especialistas.” (CORREIA, 2001: 30-31).

De um modo que poderia abranger uma grande gama de abordagens, aqui referidas no Subcapítulo 2.5, incluindo, e talvez visando agora também Pierre Bourdieu<sup>110</sup>, Correia escreve que:

A preponderância atribuída à acção estratégica relativamente a outras formas de definir a pertinência da acção educacional determinou que, no campo da investigação, se privilegiasse um raciocínio do tipo combinatório onde se enfatiza, sobretudo, a importância de se restituírem analiticamente os “sistemas de acção” encarados como combinação de acções estratégicas desenvolvidas por individualidades motivadas que não se exprimem discursivamente e que, em larga medida, escapam às suas consciências”.

Viu-se nesta dissertação, sobretudo no Subcapítulo 3.9, como Giddens, Dubet e Couturier, vão para além desta perspectiva de investigação. A tese que aqui se defende passa pela crítica às abordagens destes autores e alguns pressupostos em que assenta o seu discurso sobre a sociedade e os profissionais. Ao lembrar este processo de construção da dissertação, deve assinalar-se aqui a importância que tem nessa crítica, por um lado, a posição e a experiência do autor/candidato a doutoramento<sup>111</sup>, e por outro, a leitura que aqui se faz de Foucault e Bourdieu, dos seus métodos analíticos e das suas teses, jogando por vezes as de um contra as de outro, compensando e complementando umas com as outras e, sobretudo, fazendo-as esclarecer-se mutuamente, como terá ficado claro nos subcapítulos, 3.2 e 3.3.

---

<sup>110</sup> A citação anterior não deixa dúvidas de que é também uma referência crítica às teorizações de Friedberg e Crozier.

<sup>111</sup> Cf. Subcapítulo 3.6.

José Alberto CORREIA admite (2000, p. 30) que, embora assumindo os referenciais semânticos da “ideologia da modernização” (que, em parte, são uma ressemantização de termos da definição política da educação que está na base da “ideologia democratizante”), “a ideologia da inclusão [...] procura estabelecer uma ligeira distinção entre as modalidades de gerir a questão social e as lógicas de funcionamento do mundo empresarial [<sup>112</sup>] e procura introduzir no campo educativo dinâmicas que lhe permitam elaborar respostas à problemática da exclusão social”. Assim, embora ambas atribuam importância à “problemática da *governabilidade das escolas* como condição prévia à resolução da problemática da *governabilidade do sistema*” (CORREIA, 2000, p. 31), e exaltem as potencialidades do princípio de flexibilidade organizacional como resposta à crise do Estado--Providência, “a inclusão atribui maior importância à **flexibilidade curricular**” (*idem*).

Da leitura do opúsculo de Correia sobre as ideologias educativas, pode concluir-se que, nos anos 90, a igualdade de oportunidades foi dissociada do discurso da democratização em que o Estado devia assegurar um acesso igualitário aos saberes universais pela frequência da escola, passando, no discurso da inclusão, a ter como referência o respeito pelos interesses e vocações individuais <sup>113</sup>, exigindo uma **diversificação da oferta de educação que permita uma repartição eficiente dos indivíduos** <sup>114</sup>. E na conferência na Faculdade de Motricidade Humana, CORREIA (2003) considera que a “ideologia da inclusão” assenta na “promoção de uma cultura da tolerância, susceptível de respeitar a diferença”, tal como se viu que faz a generalidade daqueles que teorizam a inclusão a partir do campo da educação especial. Porém, contrariamente a estes autores, assinala que isso é feito “ocultando o facto de esta [a diferença] ser, geralmente, uma expressão de uma profunda desigualdade e injustiça social”. Ele entende que, além disso, “a ‘ideologia da inclusão’ é insensível aos efeitos de hierarquização de que ela é responsável”, entre os quais a “hierarquização social entre as escolas, agora encaradas como organismos autónomos susceptíveis de serem responsabilizados pela qualidade dos seus produtos”, referindo-se, mais particularmente, à “insensibilidade relativamente aos dispositivos de discriminação escolares, os quais, sendo geradores de dinâmicas de exclusão mais subtis, estão na origem da produção e (re)produção dos ‘excluídos do interior’”, tal como denuncia Bourdieu (1993)”.  
A “**exclusão do interior**” é eficaz simbolicamente e a nível de acesso ao mercado de trabalho <sup>115</sup>. Ela passa essencialmente pelo diferimento da selecção e da

---

<sup>112</sup> Cf. CAILLÉ sobre a teorização das esferas englobantes.

<sup>113</sup> Correia considera que a esta ideia estão subjacentes pressupostos “inatistas”. Já se viu que Gomes se refere criticamente a uma construção do sujeito que procura “realizar uma autenticidade”.

<sup>114</sup> Já na conferência na FMH (CORREIA, 2003) diria que o discurso da inclusão define a intervenção na resolução da «nova questão social» “exclusivamente como um problema do foro pedagógico e do foro da organização pedagógica, inibindo, deste modo, o campo educativo de poder ser objecto de um questionamento social ou político”. E fazia notar que esta ideologia se apoia num “conjunto de instrumentos cognitivos e operadores oriundos da crítica artística ao Estado-educador que, sendo dissociados da crítica social, contribuíram para uma pedagogização dos problemas sociais e, consequentemente, para o reforço das perspectivas comportamentalistas e psicologizantes da problemática da desigualdade e da injustiça social”. [Cf. GOMES sobre construção do sujeito automatizado e autorregulado]; sobretudo “ao eleger a flexibilidade curricular como norma capaz de, per si, assegurar o ajustamento da acção educativa às necessidades diversificadas dos seus destinatários, [...] e ao promover o elogio incontrolado da flexibilidade organizacional como a única alternativa credível à intervenção homogeneizante e burocrática do Estado ...”

<sup>115</sup> Como mostram DUBET, 2000, 2002 e 2004, e BOUDON, 1981.

diferenciação visível, e está associada a estratégias de desinvestimento no estudo (na qualidade do trabalho escolar) e de instrumentalização do conhecimento; acompanhando o movimento da sua fragmentação e da dissociação entre conhecimento e qualificação profissional.

Mas a “ideologia da inclusão” não coincide completamente com o que Correia designa por “paradigma da exclusão”, e alguns até a podem ver como uma superação «à esquerda» das críticas a tal paradigma. Não que este autor não tenha intuído o essencial do discurso da inclusão educativa e o seu lugar no quadro do discurso modernista sobre a coesão social (seja liberalista, seja gerencialista à maneira de Blair), mas porque deixa aberta uma saída que se pretende apresentar “à esquerda” – uma radicalização do discurso da escola inclusiva que se apresenta como utopia crítica, e anuncia uma sociedade inclusiva a realizar por e a par com uma escola inclusiva.

A menos que se analise as diferentes correntes dentro do discurso inclusivista ou se analise a articulação prática entre eles seguindo os critérios da análise arqueológica como faz Foucault, ou seja, pondo em evidência a sua complementaridade numa formação discursiva e naquilo em que esta articula práticas discursivas com práticas não discursivas, não se pode dizer, como faz José Alberto Correia <sup>116</sup>, que a “ideologia da inclusão”, tal como se viu aqui ser formulada por Mel Ainscow ou por David Rodrigues, proponha um “ajustamento da acção educativa às necessidades diversificadas dos seus destinatários”, e, ainda menos, que estes ajustamentos tal como são concebidos por alguns inclusivistas possam ser entendidos como “uma “flexibilização curricular onde se insinuam dois modos distintos de construir a cidade e a cidadania na escola: uma cidadania problemática para aqueles que se encontram em risco de exclusão social e que, por beneficiarem de modos mais flexíveis de gestão curricular, estão excluídos dos modos de ‘gestão normal do currículo’ e uma cidadania mais universalizante, mais vocacionada aos que ‘escapam’ às vicissitudes da flexibilização curricular” <sup>117</sup>. O que não significa -- bem pelo contrário -- que não deva ser analisado o contributo da prática inclusivista para o que Bourdieu designou por

---

<sup>116</sup> Ver CORREIA, 2003 e 2000, p. 31.

<sup>117</sup> Como exemplo, CORREIA (2003) refere as considerações de Monceau (2001) sobre a realidade educativa francesa. Este, “depois de fazer uma caracterização das tipologias dos alunos em risco de exclusão, põe em realce a discrepância entre um discurso ministerial que afirma a “necessidade de permitir uma circulação máxima dos alunos ameaçados de rejeição ou de exclusão” (p. 191) e a preservação de uma lógica da instituição escolar que, inevitavelmente “classifica os alunos para os pensar” e que tende a “inscrevê-los em tipologias e estruturas relativamente estáveis” (p. 191)”.

E Correia acrescenta: “Foi também em nome do combate à exclusão que, em Portugal, se desenvolveu uma verdadeira **engenharia curricular** que, ocupada com a distribuição dos indivíduos no interior do sistema e com a formulação de respostas educativas diversificadas, instituiu uma multiplicidade de espaços educativos onde se inserem categorias mais ou menos homogêneas de alunos, no pressuposto ilusório de que, assim, seria possível assegurar o “tratamento cirúrgico” das diferenças sem pôr em causa os níveis de conflitualidade admitidos pelo sistema. Institui-se, deste modo, uma tipologia complexa de classificação dos alunos, mais ou menos “adaptada às suas necessidades”, mas que, num contexto, onde se mantêm intactas as componentes nobres do currículo, é geradora de novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis. Assim, à já clássica classificação dos alunos com necessidades educativas especiais, vieram acrescentar-se, então, os alunos com apoio pedagógico acrescido, os alunos dos currículos alternativos, aqueles que estão em flexibilização curricular, ou as classificações que designam os alunos pelo número do decreto que cria uma outra alternativa curricular especialmente pensada para responder às suas necessidades e ‘melhorar a sua auto-estima’.” (CORREIA, 2003; Ver tb CORREIA, 2000, p. 23, sobre esta pobre engenharia curricular; e CORREIA, 2000, p. 31.). Como resulta claramente da análise do discurso sobre a escola inclusiva feita neste capítulo, os inclusivistas mais radicais rejeitam completamente estas soluções que aqui estão na mira de Correia.

exclusão do interior (<sup>118</sup>) e para o papel da escola na preparação para o mercado de identidades.

CORREIA (2000) dá um contributo para essa análise ao chamar a atenção para que a principal divergência da ideologia da inclusão em relação à da modernização consiste nas modalidades privilegiadas de assegurar a socialização os indivíduos <sup>119</sup>:

A um modelo de socialização mais normativo, apoiado em dispositivos de motivação e visando a integração os indivíduos na cidade cívica e/ou no mundo industrial, opõe-se uma socialização menos predeterminada e mais ou menos errática que visa incluir os indivíduos numa ordem menos rígida e mais flexível através da multiplicação de dispositivos de mobilidade no interior do sistema de modo que se possa prevenir a sua “fixação” em comportamentos de risco ou desviantes.

[...]

Ao contrário da problemática da integração que se associa à incorporação dos indivíduos num dado espaço social, a inclusão apela para uma plasticidade dos indivíduos e dos espaços sociais que, assim, se envolvem mutuamente. A inclusão é, por isso, indissociável de uma ideia de mobilização [<sup>120</sup>] que nos remete tanto para um modo de estar modelado pelo movimento, como para o envolvimento individual em torno de móbil. O indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e estar em permanente mobilidade [<sup>121</sup>], se possível numa automobildade. O desvio ou afastamento deste estádio, através do desenvolvimento de estratégias ocultas, conduz os indivíduos para as margens de um sistema, não lhes permitindo beneficiar das oportunidades que este lhes concede.

E conclui que, para esta “ideologia”, “a inclusão, a mobilização e o desvio [entendido não tanto como marginalidade ou dissenso moral, mas mais como «ficar para trás» e não poder dispor de “oportunidades disponíveis de forma aleatória e instável”] constituem os vértices do triângulo no interior do qual se define a acção educativa” <sup>122</sup>. É por isso que, parecendo ter subjectivamente rompido com o mundo dos antigos sistemas de obediência ou de conformidade às regras exteriores e com as patologias do conflito que lhe são inerentes, ao proclamar a centralidade da figura do aluno, a “escola inclusiva”, não deixa de estar confrontada, segundo Correia (2003), com a “multiplicação das patologias do défice e das figuras da incompetência e com o desenvolvimento dos sentimentos e das tragédias da insuficiência” <sup>123</sup>.

Este autor converge assim com algumas considerações de Dubet que aqui foram analisadas no Subcapítulo 3.8. Embora a teorização do processo do declínio feita por Dubnet quase não tenha correspondência na análises de Correia, estas duas abordagens parecem compatíveis, pelo menos a nível descritivo. Assim sendo, um estudo

---

<sup>118</sup> Ver BOURDIEU, 1998, p. 13, e último capítulo de *Escritos sobre a Educação*, (BOURDIEU, 1992).

<sup>119</sup> Segundo Correia, “ambas as narrativas admitem que a escola constitui um “bem comum” inquestionável que, naturalmente, contribui para a resolução de um conjunto de problemas sociais através da sua intervenção junto dos indivíduos; a escola é, assim, definida como uma agregação de comportamentos individuais cuja pertinência se define por relação ao futuro para que ela prepara.”

<sup>120</sup> Cf. STOER, 1986, e COUTURIER, 2004, e 2003 (com CARRIER).

<sup>121</sup> Relacionar com a posição das pessoas com incapacidade nas várias cidades definidas por BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999.

<sup>122</sup> Cf. DUBET, FOUCAULT e GOMES.

<sup>123</sup> Correia fala de “propagação das patologias do tempo -- das patologias do sentimento da inexistência de um futuro que dê sentido ao presente -- e das patologias da motivação, aquelas que, segundo Ehrenberg são estruturantes da actual definição do estado psíquico de um deprimido que ‘dificilmente formula projectos, por lhe faltar a energia e a motivação mínima para o fazer’” (CORREIA, citando Ehrenberg, 1998).

aprofundado das posições mais críticas no campo da educação e da investigação sobre educação em Portugal, deveria procurar esclarecer porque é que certas ideias permanecem inexploradas e outras são adoptadas com tanto atraso.

Um dos factores desse atraso tem a ver com falta de uma análise crítica de mudanças nas práticas e nos discursos, as quais ocorrem muito rapidamente, e com a falta de referenciais teóricos estabilizados que sejam utilizados criticamente. Alguns desses referenciais, sobretudo os produzidos por Foucault e Bourdieu têm sido aqui analisados e utilizados. Um exemplo de utilização de referenciais mais clássicos usados por sociólogos na análise das mudanças constantes de práticas e discursos que caracterizam os últimos vinte anos é-nos dado por Luc Boltanski na sua mais recente obra com Eva Chiappello.

Correia assume como referência as teorizações de BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), mas quando escreve que “os discursos científicos sobre a educação não podem ser encarados como discursos produzidos sobre objectos pré-construídos, mas são antes discursos que produzem os objectos” (CORREIA, 2001, p. 20)<sup>124</sup>, ou ao admitir a existência de uma “indeterminação entre a construção científica da educação e a sua produção política”, é igualmente visível a proximidade com a metodologia analítica de Foucault aqui discutida no Subcapítulo 3.2. Desde *Para Uma Teoria Crítica em Educação* (CORREIA, 1998), este investigador propõe-se “problematizar a estrutura dos ‘discursos científicos em educação’ tendo em conta as relações que eles estabelecem com outros discursos políticos, ou seja com discursos que se ocupam fundamentalmente da justiça e da justificação em educação” (CORREIA 2001, p. 20)<sup>125</sup>. É ele mesmo quem conclui que a actual crise da escolarização é, “fundamentalmente, uma crise cognitiva das modalidades de se pensar a educação, nomeadamente, uma crise dos instrumentos cognitivos capazes de sustentarem a crítica da escola” (*idem*), e que as ciências da educação têm “resvalado para a *expertise*”, ocultando as relações da educação com o político, “fragilizando os discursos ‘profanos’ oriundos da acção educativa”, e afirmando a “superioridade cognitiva dos resultados de uma acção investigativa que tende a confundir-se com a avaliação (e legitimação) das políticas educativas” (CORREIA, 2001, p. 21; ver tb p. 30).

---

<sup>124</sup> Cf. tb a teorização de GIDDENS sobre a reflexividade, aqui analisada no Capítulo 12.

<sup>125</sup> Cf. tb. LIMA 1992/2002a e 1992/2002b

O discurso da inclusão pode ser considerado no âmbito de uma nova composição entre o que BOLTANSKI e THÉVENOT designam por princípios industriais e mercantis <sup>126</sup>, abrindo algum espaço à atribuição de “grandeza” pelos princípios da inspiração <sup>127</sup>. Esse novo arranjo é descrito por BOLTANSKI e CHIAPELLO (1999) em *Le nouvel esprit du capitalisme*, considerando estes autores a possibilidade de se tratar de um outra “cidade” – a “cidade das redes” ou “por projectos” (<sup>128</sup>), cujos princípios poderiam ser definidos de forma a corresponder às exigências éticas de uma ordem social justa (com “desigualdades justas”) tal como BOLTANSKI (1991, com THÉVENOT) as estabelece em *De la justification*.

Correia entende que, num contexto em que a crise da escolarização é interpretada como o resultado de défices de escolarização dos indivíduos e nunca como défices do próprio processo de escolarização, o lugar social da escola, “está dependente do estabelecimento de um compromisso entre uma existência mercantil dos bens cognitivos e um mundo de inspiração” <sup>129</sup>. Este autor define sucintamente o “mundo de inspiração, como “um mundo de afectividade onde se enfatiza sobretudo a criatividade, o envolvimento ou o rasgo individual”. E, referindo BOLTANSKI (com CHIAPELLO, 1999), considera este envolvimento afectivo “zelosamente articulado com o envolvimento cognitivo através da figura do projecto” <sup>130</sup>. Correia, seguindo estes autores, considera o “projecto” como “o dispositivo de gestão social das vontades individuais imprescindível ao acesso a um mercado de bens cognitivos, a um mercado de oportunidades cognitivas”, e que este acesso é, por sua vez, condição de realização do projecto “numa lógica tendencialmente circular em que os actores são permanentemente definidos em torno de um modelo deficitário que os torna potencialmente mobilizáveis para a formação, a escolarização ou a educação ao longo da vida” (CORREIA, 2001, p. 27) <sup>131</sup>.

---

<sup>126</sup> Um compromisso, que, para estes autores, não é meramente um “arranjo”. Provavelmente nessa composição tal como se vem constituindo historicamente, os princípios que fazem a grandeza industrial estão a ser subordinados aos que fazem a grandeza mercantil. Este tipo de análise pode ser articulado com as teses de BAUDRILLARD (1976, p. 52 e ss.) sobre a superação dos valores de uso e de troca pela “lei estrutural do valor”.)

<sup>127</sup> De inspiração e de autenticidade (Cf. as análises de Rui GOMES, aqui no Capítulo 13), mas reinterpretados pela “cidade mercantil”.

Cf. CORREIA (2003) referindo-se à obra de BOLTANSKY com CHIAPELLO publicada em 1999: “O paradigma da exclusão considera desejável implementar-se uma gestão mais projectual e reticular que assegura uma autonomia e uma responsabilização dos microactores mais conforme ao “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) e diz ser alternativa a uma gestão mais normativa, centrada na intervenção estatal e em macroactores educativos.”

<sup>128</sup> Tenha-se presente que Correia considera que: “a ênfase atribuída às redes e às produções sociais de uma acção educativa que não visa apenas desenvolver ou socializar os indivíduos, mas é produtora de relações sociais, mais ou menos reprodutora das desigualdades sociais ou mais ou menos preocupada com a democratização da ordem social, implica que a educação seja encarada como uma acção global que se constrói localmente e que se reporta “civicamente a um conceito de cidadania que é indissociável da construção da cidade através do incremento de redes de relações sociais densas e diversificadas, onde a educação como bem comum é problemática, não está pré-construída, sendo, portanto, objecto de uma acção colectiva argumentada” (CORREIA, 2003?: 37). E mais à frente escreve: “Ao admitir-se ser a educação uma cidade [BOLTANSKI] a construir como sistema de relações sociais ocupado na recriação da democracia participativa argumentada, está-se a reconhecer a cidadania cognitiva da opinatividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma “epistemologia da escuta” enquanto atitude epistemológica a privilegiar no campo de uma cientificidade educativa que procura favorecer “uma aplicação hermenêutica das narrativas científicas ...”

<sup>129</sup> CORREIA, 2001, p. 26, referindo-se à teorização de BOLTANSKY e THÉVENOT, 1991, mas sem dar suficiente atenção à distinção que estes autores fazem entre os princípios mercantis e industriais.

<sup>130</sup> Já se viu no Subcapítulo 3.9, a propósito do desenvolvimento que COUTURIER (2004 e 2003 com CARRIER) faz do conceito de “epistema performativo liberal”, que há outros modos de pensar esses envolvimentos e a sua articulação.

<sup>131</sup> Cf. BERNSTEIN, 2001, sobre formação ao longo da vida e empregabilidade.

Esta dinâmica faz das pessoas com severas discapacidades, “actores” mobilizáveis para a formação e para projectos vários. O lugar, a grandeza dessas pessoas numa sociedade entendida enquanto “cidade por projectos” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) está dependente da capacidade dessas pessoas para se mobilizarem, ou melhor para estarem disponíveis para a mobilização por pessoal técnico ou por “voluntários” organizados segundo a lógica da «economia social», ou, como é designada por Boaventura de Sousa Santos, o “terceiro sector” (enquanto CAILLÉ e o movimento MAUSS falam de “esferas englobadas da economia”) <sup>132</sup>. Interpretando a concepção da “cidade por projectos” de Boltanski e Thévenot, Correia escreve que “ o indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e de estar em permanente mobilidade, se possível numa auto-mobilidade”. (CORREIA, 2001, p. 31).

As temáticas do sujeito, da autonomia e da responsabilização estão articuladas, como escreve CORREIA (2001, p. 29) “com a vocação que o Estado hoje se atribui para se destatar e, deste modo dissimular a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando a suas virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora”. Uma vez mais, seria necessário ter presente a análise de Foucault para compreender todo o alcance e “falsa modéstia” de uma tal acção reguladora.

CORREIA (*idem*, p. 29) faz notar que este sujeito, “mais do que o autor de uma acção que o constrói ou produto de um processo de socialização” é definido como:

um intérprete racional de um contexto que não é problematizado, já que se trata de um contexto que ‘naturalmente lhe proporciona um número infinito de oportunidades para ‘racional e estrategicamente maximizar os seus interesses individuais’, um contexto que ‘naturalmente obedece às regras de categorização social do mundo ‘comercial [mercantil]’ onde as desigualdades e heterogeneidades são interpretadas como manifestações de uma diversidade, sendo esta, por sua vez, a ponta do «iceberg» de uma desigual distribuição de competências cognitivas e, principalmente, de competências motivacionais para maximizar as oportunidades oferecidas em cada situação. (CORREIA, 2001, p. 29) <sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> Ver no Subcapítulo 5.5 a análise da referência que RODRIGUES (2003) faz a esta lógica de mobilização das pessoas com discapacidades.

<sup>133</sup> Cf. BAUDRILLARD, 1976, pp. 89 e ss, sobre as oportunidades de maximização concorrencial de si “segundo o código”, já aqui analisadas no Capítulo 2; CASTEL, 1995, p. 763, sobre o “individualismo negativo”, aqui referido no Subcapítulo 2.2; e DUBET (2002) e GRÁCIO (1997, sobre as “competências motivacionais” e as “doenças da motivação” – questão já aqui discutida no Capítulo 3

Terá sido fácil, para qualquer leitor que tenha presente as análises feitas nos capítulos 2 e 3, aperceber-se de como a última citação de Correia aqui feita refere sinteticamente todo um percurso conceptual de Weber até Boltanski, passando por Foucault, Bourdieu e outros autores analisados ao longo desta dissertação. Um percurso que, com algumas deambulações, também foi feito para esclarecer a problemática desta tese de doutoramento. Tendo o autor desta tese chegado a esses autores por outras vias que não os textos de José Alberto Correia aqui em análise, esta convergência, ou proximidade, contribui para confirmar a justeza da colocação destes autores entre as referências fundamentais e como pedras basilares para o desenvolvimento da argumentação.

Esta tese, do modo como foi concebida e escrita, põe, porém, a questão da maneira como estes autores são usados e do lugar que deve ter no discurso crítico a referência constante e precisa aos conceitos que definiram ou desenvolveram; sobretudo num mundo cultural que se caracteriza por uma dificuldade em reconhecer o essencial e onde todos os gatos parecem pardos, desnorteando-nos com a sua multiplicidade e redundância. Só a referência precisa aos conceitos, identificando a sua genealogia e as suas derivações mais importantes, e não a recepção vaga de influências inspiradoras que deveriam permitir novas concepções geniais, permite construir corpos de conhecimentos que talvez possam desempenhar o papel emancipador que Bourdieu lhes atribui <sup>134</sup>.

Chega-se assim ao termo de uma análise que permite argumentar (concluir) que a inclusão é um desenvolvimento da formação discursiva sobre a educação que corresponde ao relançamento de uma ideologia de maximização concorrencial dos indivíduos ao mesmo tempo que procura evitar os inconvenientes da ruptura social pela gestão da suspensão do juízo e a criação de um *analogon* da comunidade (uma vez assegurada a subordinação dos princípios da ordem doméstica aos princípios da ordem comercial). Além dessas relações com transformações em curso no campo ideológico (ou do poder simbólico, como diz Bourdieu) e na relação de forças sociais, foi também possível compreender como o discurso da inclusão se relaciona com mudanças introduzidas, de forma mais ou menos encapotada, na organização e nas finalidades da educação pública. Ao fazer esta análise, terá ficado claro que alguns cultivaram a confusão em torno dos pressupostos e dos objectivos da inclusão, enquanto outros se aproveitaram dela, tendo sido muito poucos os que no campo da investigação educacional utilizaram o seu instrumental conceptual crítico para questionar tais conceitos e pressupostos.

No decurso da análise foi reforçada a impressão inicial de que não eram postos ao dispor dos profissionais e de todos os que tenham interesse nas políticas educacionais, nem sequer dos que participam em processos de reflexão institucional assumida como conflitual, os instrumentos e conceitos que permitem uma reflexão crítica sobre a educação e o desenvolvimento dessa reflexividade institucional inevitavelmente conflitual, como a que aqui se descreveu no Capítulo 4; nem estes profissionais tinham meios para, por si só, disporem desses instrumentos e conceitos, ou os conceberem nas difíceis e instáveis circunstâncias em que desenvolvem a reflexividade profissional. Tendo sido posto em evidência que alguns conceitos indispensáveis a essa reflexão não são mobilizados em Portugal nem sequer pelos investigadores mais radicalmente críticos, ou que o são com um atraso que não permite a sua utilização em contextos de reflexão institucional em tempo útil, não foi suficientemente esclarecido o que leva a essa situação. Isso requereria uma análise do campo da investigação e da produção do discurso educacional que aqui não foi feita,

---

<sup>134</sup> Nomeadamente em *QFQD* e *MP*, como aqui foi referido no Subcapítulo 3.3.

mas apenas, e vagamente, esboçada.