

**NÓS: DO ENCONTRO DE EXPERIÊNCIAS À CONSTRUÇÃO DE UM
SABER DE REFERÊNCIA PARA A COORDENAÇÃO DA ACÇÃO
CONJUNTA – UMA VOZ PARA OS EDUCADORES**

Introdução

Há crianças cujo desenvolvimento se afasta significativamente dos padrões de desenvolvimento tidos por normais na sociedade a que pertencem aqueles que os geraram ou participam na sua educação, surgindo esta como particularmente problemática. A educação de toda e qualquer criança e jovem é um problema a que as sociedades respondem com a tipificação de tarefas e esquemas que se sintetizam em expressões como «criar um filho», ou «criar um neto», «instruir», «ensinar as primeiras letras», «ensinar a contar» ou «ensinar a fazer contas», «preparar para a vida», «ensinar um ofício» (ou ainda, em fases mais avançadas e em sociedades mais complexas, «seguir um currículo de estudos», ou o «programa didático» de uma disciplina do saber erudito ou científico, etc. ...). A educação de qualquer criança pode surgir como particularmente problemática em fases mais críticas do desenvolvimento psico-físico-social, ou em algumas circunstâncias, sem que isso ponha em causa o quadro de referência geral em que muitas questões são dadas por resolvidas. Existem, porém, crianças que por variados factores de ordem fundamentalmente fisio-anatómica¹, levam ao questionamento da maior parte ou da totalidade desses pressupostos: imediatamente após o nascimento, perante disfuncionamentos resultantes de lesões ou malformações evidentes, ou progressivamente e, por vezes, sem que seja possível um diagnóstico preciso perante a especificidade do seu desenvolvimento psico-físico (fazendo-se então referência a um genérico “atraso de desenvolvimento”²).

¹ Predominantemente neurológica, neuro-sensorial, neuro-motora, mas também malformações por traumatismos perinatais, perturbações na gestação ou de origem genética, Factores que podem surgir de uma forma classificada como patológica pela medicina (bem como nas suas representações sociais ou revelar-se como tal de forma progressiva e, por vezes, sem que seja possível um diagnóstico preciso.

² O facto de aqui ser feita referência a um padrão de desenvolvimento (que é uma representação social do desenvolvimento humano e que admite alguma variabilidade nos tempos e nos modos) de que algumas crianças se afastam mais ou menos, não aponta por si só para uma classificação das crianças em “normais” e “anormais”, “deficientes” ou “diferentes”. Por isso se começa aqui por fazer uso do termo “problemático”, por contraste com as situações que surgem com soluções já dadas em esquemas típicos. A não correspondência às expectativas pode estar na origem de alguns processos sociais comuns às situações que envolvem todas essas crianças, mas os problemas educativos a resolver têm características muito diferentes conforme os factores que estão na sua origem ou que contribuem para o seu agravamento; factores que podem ser inerentes à criança, bem como a aspectos estruturais ou conjunturais dos contextos sociais em que cada criança se desenvolve. De resto, algumas culturas dispõem de esquemas típicos de educação para padrões de desenvolvimento relativamente menos comuns, como os que são frequentemente causados por cegueira ou por surdez. Por outro lado, muitas das situações que, na maior parte das culturas das sociedades em que o domínio de tecnologias da escrita e do cálculo é muito importante no quotidiano, são classificadas como «deficiência mental» e relacionadas com lesões neurológicas ou disfunções cerebrais de origem genética, não são percebidas, noutras sociedades, como uma falta de correspondência aos padrões de desenvolvimento, estando dentro do espectro de variabilidade aí tido como normal e não dando lugar a qualquer problematização em termos educativos; isto vale sobretudo para os casos em que o que a ciência designa por disfunção mental não era acompanhado por notórias malformações, como acontece em muitos “síndromas” que a ciência médica foi identificando – a maior parte das crianças com essas disfunções extremas e “malformações” mais visíveis tinham mesmo poucas possibilidades de sobreviver além de poucas semanas, sendo o aperfeiçoamento da ciência médica e dos cuidados perinatais que levam ao aumento do número dessas crianças que atingem idades mais avançadas. Ver-se-á também que em

A educação dessas crianças, uma educação que promova a sua inserção social, requer uma mobilização extraordinária de recursos. As alternativas a essa mobilização de recursos suplementares são formas de segregação que, passando por processos irreversíveis de degradação das condições de vida e de desenvolvimento, levam à atribuição de estatutos de sub-humanidade, ou ao não reconhecimento como membros do grupo social ³.

Diferentemente de muitas sociedades em que a não aceitação dos recém-nascidos pela família ou pela sociedade dava lugar a rituais de exposição ⁴, nas sociedades com religiões monoteístas que atribuem a todo e qualquer ser humano a dignidade de “filho de Deus”, «feito à imagem e semelhança» deste, a eliminação ou segregação total não é legitimada. Mas mesmo aí não terá deixado de haver formas mais ou menos atenuadas de segregação e de abandono que, na precariedade social e económica que tão fortemente condiciona a vida da grande maioria dos seres humanos, lhes diminuía as possibilidades de sobrevivência e lhes restringia e perturbava ainda mais as possibilidades de desenvolvimento de modo a poderem participar na vida social. Com o desprezo pelo corpo físico do homem que caracterizou os primeiros séculos de expansão do cristianismo e com o reconhecimento da “graça divina” como critério base na atribuição de grandeza aos homens, as malformações físicas não só terão sido desvalorizadas como podiam mesmo ser interpretadas como um sinal de preferência divina e, pela identificação com o sofrimento do Cristo, os “aleijados” podiam ser valorizados como vítimas expiatórias. Esta ideologia (que será analisada detalhadamente no Subcapítulo 2.1) deu lugar à criação de hospícios, na sua maioria construídos ou mantidos por sacerdotes e pessoal religioso organizado em ordens monásticas. Durante toda a Idade Média, sobretudo na sua segunda metade (mas podendo considerar-se um período que vai até ao século XVII), em que as mais nobres famílias eram atingidas pela lepra, em que proliferavam as pestilências, com a relativa segregação social a que davam lugar, e os órfãos se juntavam aos mais diversos tipos de estropiados e indigentes resultantes de contínuas guerras e pilhagens, constituíram um contexto onde a educação não era problematizada em função de quaisquer padrões de desenvolvimento psico-físico. O problema educativo central era o que resultava da desafiliação social e dos desvios da “fé” e da “doutrina”, que lhe eram associados.

Como mostra Foucault na *História da Loucura*, esses hospícios viriam a constituir a base logística (como arquitectura, pessoal, e organização das relações) para uma segregação em função de desvios da “razão” (e da vontade), e, mais tarde (no século XIX), como base legitimadora de uma educação correctiva que respondia de modo racional e eficaz ⁵ aos “desvios” no desenvolvimento psico-físico; especial cuidado era tido com a educação moral de que careciam por exemplo cegos e, sobretudo, surdos – estes, pois que não usavam a linguagem verbal, instrumento da razão, eram particularmente problemáticos ⁶. No decorrer desse processo, o

algumas sociedades podem ser rejeitados recém-nascidos por apresentarem características físicas facilmente toleradas noutras sociedades.

³ Ou mesmo como seres da mesma espécie – embora este conceito só surja, tal como o usamos, na Europa Moderna.

⁴ Essa rejeição que tomava a forma ritual de “devolução aos deuses”, não deve ser entendida como uma mera fórmula de mitigação de uma acção contranatura de eliminação da descendência, mas pode ser compreendida como a resposta ao que era percebido como ameaças divinas à identidade da espécie (Cf. GRIM, 2000).

⁵ Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) sobre o que faz a “grandeza” na “cidade industrial”.

⁶ A ideia da educabilidade e da necessidade de educação viria a estender-se a crianças com desenvolvimentos mentais insatisfatórios, consideradas como “desadaptadas” em relação às quais (por razões de justiça, de coerência de princípios, ou simplesmente de coesão social e de fluidez no

recrutamento do pessoal que trabalhava nesses hospícios/asilos alargou-se a grupos sociais fora das ordens religiosas, mantendo-se a ideia do «chamamento divino» ao desempenho dessas tarefas («vocação») com forte inspiração cristã ⁷, se não em todo esse pessoal, pelo menos uma boa parte dele ⁸.

O princípio da igualdade de todos os homens perante uma única divindade, embora possa ser relacionado com o desenvolvimento de sistemas sociais integrando muitos grupos sociais com as suas diferenças e relacionado com a legitimação da ordem social daí resultante, é gerador de situações problemáticas. A ideia da perfeccionabilidade, da capacidade de progresso humano (a ideia de que as instituições sociais e cada ser humano podem ser aperfeiçoados), de um grande potencial de educabilidade de todos os seres humanos, resulta em boa parte dessa problematização. O dever de fraternidade, ou os sentimentos a ele subjacentes, que os etnógrafos encontram em todos os grupos sociais, com particular força nos de tipo tribal ou comunitário (no sentido que Tönnies designa por *Gemeinschaft*), torna-se também ele problemático nas sociedades que põem em relação muitos grupos sociais; ou talvez mesmo, na medida em que os grupos sociais perdem as características comunitárias, as relações sociais sejam essencialmente relações interindividuais, e a solidariedade dependa da concretização de princípios abstractos como a igualdade perante a divindade e o reconhecimento dos homens como irmãos, obrigados à fraternidade somente enquanto filhos de um mesmo deus, irmanados na pertença a alguma entidade abstracta, ou por qualquer concepção político-filosófica dos elos entre os homens, igualmente abstracta.

Face a crianças cujas características e desenvolvimento estão muito longe dos padrões tidos por normais, é impossível não se ser confrontado de imediato com o carácter problemático dessa igualdade e dos limites dessa educabilidade. O sentido do trabalho pedagógico é imediatamente problematizado, sendo insuficiente o que está implícito nas instituições educativas e sendo, todos os participantes na educação dessas crianças, confrontados com a necessidade de reformular finalidades e prioridades das suas acções educativas; tendo que problematizar e tornar objecto de acção deliberada muitos aspectos da acção educativa que permanecem tácitos na relação com a maioria das crianças. Assim como é inevitável confrontar-se (de forma quase imediata) com o carácter problemático do dever de fraternidade, as formas da sua realização e, mais ou menos a longo termo, com os quadros ideológicos em que tem sido concretizada a acção assistencial a “inválidos”, “deficientes”, “inadaptados” ou quaisquer pessoas que por serem consideradas (por se considerarem e, alguns deles, por serem, sob quaisquer critérios numa dada sociedade, considerados) mais ou menos dependentes, são tomadas a cargo de forma institucionalizada por outros grupos sociais para além da família, ou pelo Estado. Para desenvolver uma acção educativa em que o objectivo da integração social (ou da inclusão) de indivíduos tendencialmente excluídos («em risco de exclusão») é assumido como essencial, porque problemático, tem que se reflectir sobre

funcionamento social) era necessário aplicar programas de “educação correctiva”, ou, como viria a ser dito já no século XX, “orto-pedagogias”, e mais recentemente “pedagogias terapêuticas”.

⁷ Noutras sociedades, como aquelas em que predomina a religião muçulmana ou as que são de algum modo influenciadas pelo budismo, poderão encontrar-se alguns aspectos comuns, nomeadamente no que se refere à motivação religiosa para esse tipo de trabalho.

⁸ Mesmo entre os especialistas desta área de actividade social (nomeadamente os formadores e recrutadores desses pessoal) e entre os cientistas sociais, muitos são os que consideram, ainda hoje, indispensável para o desempenho de tarefas nesta área, um conjunto de atitudes que associam à «vocação», nem que para isso recorram à ideia (de certo modo weberiana) de uma “laicização da vocação”. Pode ver-se no Subcapítulo 2.1 uma referência à 1ª delegação de funções assistenciais de Carlos Magno para a Igreja Romana.

a natureza e, sobretudo, as dinâmicas integradoras (ou desintegradoras) que podem ser encontradas na sociedade em que se pretende fazer a integração e a relação que com essa sociedade tem a escola (qual o lugar que a escola tem nessa sociedade), pois é através dela que se pretende promover educativamente a integração social desses indivíduos.

A assistência e ajuda a outras pessoas com quem se mantém relações sociais e que num dado momento, ou de forma mais ou menos prolongada, estão necessitadas e são merecedoras de ajuda vão desde a partilha incondicional e sistemática de muitos bens essenciais à sobrevivência no seio de grupos sociais que vivem em condições muito difíceis, e podem assumir a forma de “prestações sociais totais” e de ofertas com retribuição diferida, ritualmente praticadas entre subgrupos de uma comunidade tribal, que se encontram nas descrições de muitos etnógrafos -- que serão analisadas no **Capítulo 1**: “O Que Une os Homens?”); a “caridade” e a “assistência social” religiosa ou estatal são formas que as políticas de solidariedade social (⁹) assumiram em situações históricas e quadros ideológicos particulares – como se verá nos **subcapítulos 2.1** (“Da Comunidade à Sociedade de Indivíduos”, sobretudo na Subsecção “Carlos Magno – Um mandato social e um orçamento da Igreja para as tarefas de assistência”) e **2.2** (sobretudo nas Subsecções “Reabilitação para o trabalho ou trabalho como reabilitação” e “(In)capacidade para o trabalho, exclusão social e reabilitação pelo trabalho”), a partir de ensaios de Dumont, de estudos históricos de Georges Duby e da análise que Robert Castel faz da evolução da questão social na Europa desde a Idade Média.

Para além das formas mais ou menos institucionalizadas e organizadas da assistência social, há dois outros processos que têm que ser tidos em conta na evolução dos contextos (instituições) em que se organiza e desenvolve uma acção educativa em função de problemáticas educativas especiais, e na evolução do recrutamento do pessoal para o desempenho dessas tarefas. A constituição (no final do século XVIII) de Estados modernos em que a soberania é definida, de forma abstracta, como residindo no povo, e em que o exercício do poder por alguns é legitimado pela procura de um interesse geral ou um bem comum (que, também ele é, definido abstractamente, em larga medida com a mediação de uma racionalidade científica em desenvolvimento na mesma época), levou à criação de sistemas escolares que visassem a formação de cidadãos capazes de participar na formação da vontade geral com base no entendimento racional daquele bem comum. Essa instrução escolar devia também proporcionar-lhes o máximo desenvolvimento das suas capacidades de realização, permitindo a cada um desenvolver uma actividade em proveito próprio que, por assentar em princípios de racionalidade comum, contribuiria para o bem geral (¹⁰) -- A discussão desta problemática será feita nos **subcapítulos 2.3 a 2.5** (“Especialização, realização de si”) e no **Subcapítulo 3.7** (“A Escola Pública como Instituição: A produção do sujeito autorregulado e automotivado”).

⁹ A institucionalização de formas de ajuda a “necessitados” por não disporem dos meios considerados necessários para terem um modo de vida compatível com a da generalidade dos restantes membros da sociedade, ou por serem totalmente dependentes dessa ajuda para a sua sobrevivência individual, tida como um dever e um direito sagrado

¹⁰ Independentemente de algumas divergências e mesmo eventual concorrência entre cada interesse particular e o interesse geral, que para uns, como Rousseau, Montesquieu, Locke ou Hobbes, seriam superadas pelo sistema político, enquanto para outros, menos crentes na racionalidade humana, seria o efeito de agregação de acções independentes orientadas para a obtenção da máxima vantagem pessoal como as que ocorrem num mercado, que articularia aqueles interesses divergentes.

Um sistema de instrução pública acessível a todos asseguraria também a igualdade de oportunidades, que era entendida como condição de justiça social e base da legitimidade de um Estado que assentava na igualdade dos seus membros. A partir da base de uma instrução pública comum, cada um desempenharia a tarefa social adequada ao seu mérito, o que se combinaria com a diferenciação de recompensas inerente à diferença das tarefas, contribuindo assim todos para o bem-estar geral e recebendo cada um a parte justa. O sistema escolar passava assim a desempenhar um papel essencial na legitimação de uma ordem social em que as pessoas seriam diferenciadas cada vez mais pelos seus méritos. Estas concepções, referidas desde o **Subcapítulo 2.5**, são discutidas ao longo do **Capítulo 3** (fazendo apelo aos contributos de Bourdieu, no **Subcapítulo 3.3**, de Bernstein, no **Subcapítulo 3.4**, de Foucault e de vários sociólogos nos **subcapítulos 3.5 e 3.7**, e de Dubet no **Subcapítulo 3.8**, “Crise de Legitimação na Sociedade e Crise na Missão da Escola”), e são retomadas como temática central no **Capítulo 5**, sobretudo no **Subcapítulo 5.6** (“O discurso da “inclusão” e as políticas do controlo social da “exclusão”).

Neste quadro, surge a figura do «funcionário público» cuja acção se devia inserir na cadeia de realizações que visam o bem comum, independentemente e, se necessário, contra os interesses particulares, nomeadamente os seus, mas que dispõe de alguma autonomia na interpretação do interesse geral (maior ou menor conforme o seu estatuto e a sua posição na hierarquia do aparelho de Estado)¹¹. Surgem também as figuras do «profissional liberal» e do «técnico» (este no contexto de organizações¹²) como intermediários entre os interesses particulares (mais ou menos legítimos, mais ou menos tolerados) e os valores gerais inerentes ao bem comum e ao conhecimento científico, que cada pessoa/cidadão, mesmo na sua particularidade, também tem interesse em fruir. Tudo isto tem aspectos problemáticos que serão tratados ao longo do **Capítulo 3**, “Profissões, Culturas e Saberes Profissionais em Campos Sociais” (continuando-se, no **Capítulo 4**, a discussão de alguns desses aspectos, mas **com enfoque nos professores de educação especial**). A problemática da ética na actividade profissional (que já encontramos na análise kantiana do conflito das faculdades e as responsabilidades sociais dos intelectuais) foi estudada por vários sociólogos americanos, nomeadamente por Parsons e Hughes. Coloca-se de modo especial em relação às actividades em que é essencial o estabelecimento de relações pessoais e que no entanto se desenvolve em contextos organizacionais muito elaborados (¹³) e não numa relação clientelar (embora este aspecto também pese na experiência de trabalho relacional no quadro do Estado) – Estas questões são tratadas nos **subcapítulos. 3.1, 3.8 e 3.9**.

Perante a eficácia na produção de objectos (bens de consumo, de ostentação e instrumentos) atribuída às formas industriais de organização da produção e às relações sociais de produção baseadas no capital e no salário, e perante o “bem-estar social” que

¹¹ Autonomia na mediação do saber especializado que existe de forma codificada nas disciplinas, mas é também um saber prático do grupo profissional. No Subcapítulo 3.1 é discutido o significado social dessa autonomia.

Cf. CASTEL, 1995, pp. 230, 248, 275, 453, 585, sobre os vários graus de funcionalismo público, e o serviço público assalariado que viria a ser integrado no final do Sec. XIX no quadro do trabalho assalariado, da sociedade salarial (Cf. CASTEL, 1995, Capítulo VII). Cf. tb. Boltanski e Thévenot sobre as exigências da “cidade cívica” que estão na base da sua burocratização.

(Cf. Rodrigues, 1997, p. 124, e p. 62 e sq., sobre as relações entre profissões e Estado)

¹² Cf. Telmo CARIA (*et al.*, 2005) em *Saberes Profissionais*, Capítulo 2, onde procura também uma base para a distinção entre “técnico” e “perito”.

¹³ Cf. DUBET, 2002, e COUTURIER, 2004.

foi atribuído ao domínio da lógica capitalista sobre a economia (com a inerente perspectiva de infinito crescimento da produção de mercadorias), estas formas de organização do trabalho (o modelo salarial da prestação de serviços) tornaram-se modelo para qualquer actividade social organizada. Os mais variados bens e serviços foram sendo concebidos como mercadorias, o assalariamento generalizou-se e constituiu uma referência fundamental para a definição do valor de qualquer tipo de trabalho (e, portanto, o dinheiro passou a ser o mediador geral de todas as formas de serviço e o principal factor de motivação para a participação nas actividades sociais); e a necessidade de maximização dos recursos na lógica económica, a que todos têm que aderir sob risco de exclusão social, leva à procura da máxima valorização de si como mercadoria no mercado de trabalho e no campo mais geral da *negociação do reconhecimento de identidades* (como se pode ver sobretudo nos **subcapítulos 2.4 e 2.5**). O modelo salarial e de serviço a clientelas impôs-se mesmo na assistência solidária, na prestação de ajuda aos desprovidos de quaisquer recursos, na prestação de cuidados aos mais carenciados que se impõe como imperativo do Estado em resultado de este assumir, para se legitimar, princípios de solidariedade que eram próprios das comunidades e da religião e de os transformar em princípios ainda mais abstractos ¹⁴, procurando aí uma legitimidade que inicialmente era suposto assentar na negociação política, na formação da vontade geral, no processo de tomada de decisões e na transformação da «representação». Esta lógica da assistência social como prestação de serviços dá lugar à constituição de uma sub-esfera que alguns designam por “economia social” (Caillé) e outros “terceiro sector” (Boaventura S. Santos, 1990), regulada de algum modo por princípios de mercado ¹⁵ – embora um mercado de bens com características específicas ¹⁶.

O recrutamento de pessoal para o desempenho de tarefas educativas mais problemáticas (mesmo em contextos segregados) foi sendo feito cada vez mais neste quadro ¹⁷; sobrepondo-se e tendendo a substituir o recrutamento religioso, mas deixando em aberto a questão das atitudes necessárias para uma tarefa em que a componente das relações entre pessoas é muito importante e que mantém grande parte do seu significado simbólico – questão que o conceito de “agentes de controlo simbólico” não esclarece suficientemente e que é pensado por alguns cientistas sociais no quadro do conceito de “vocação laicizada” (Dubet e Hughes), por outros com os conceitos de “identidade” e de “cultura profissional”, ou mesmo com uma utilização do conceito foucaultiano de “epistema”, falando em “investimento de si no trabalho assalariado” no quadro de um “epistema performativo liberal” (COUTURIER, 2004, e com CARRIER 2003). Esta questão será discutida no final do Subcapítulo 3.1, e retomada nos **subcapítulos 3.7 a 3.9**, e ainda no **Subcapítulo 4.4**.

Talvez seja oportuno justificar nesta introdução a atenção dada à religião, sobretudo no Capítulo 1, nos dois primeiros subcapítulos do Capítulo 2, e ainda no Subcapítulo 3.7). Para além da tradição assistencial das confissões religiosas desde a

¹⁴ Não sendo contra a assunção desse dever de solidariedade pelo Estado, pode ser-se contra a sua transformação em serviço a clientelas – Cf. DUBET (2002) sobre “políticas fragmentadas por públicos”.

¹⁵ Cf. BOLTANSKI e CHIAPPELLO (1999) sobre os “projectos”.

¹⁶ Cf. Mancur OLSON (1998) sobre indivisibilidade e universalidade dos bens colectivos, o que pode ser relacionado com BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), sugerindo a ideia de um arranjo entre política de distribuição e política de concorrência que o blairismo cultivaria, atribuindo aos que arrendam casas ou a empresas como a EDP tarefas de compensação social que só deviam caber a políticas fiscais e distributivas, e manipulando os regimes assistenciais para compensar baixos salários.

¹⁷ Cf. RODRIGUES, 1997, p. 124.

Idade Média¹⁸) e da importância que essa tradição tem nas características de algumas instituições e nas atitudes e motivações do pessoal mais ou menos profissionalizado que aí desempenha funções¹⁹, é também importante esclarecer o lugar dos deficientes, desvalidos, dependentes e sofredores, na economia do simbólico referida anteriormente: o seu lugar simbólico na ordem social – como elementos de ligação positiva (a esmola e a dádiva) e negativa (como bode expiatório ou flagelo dos deuses, ou como substitutos da vítima sacrificial, nas religiões que reconhecem a todos os homens igual dignidade enquanto filhos de Deus²⁰) entre os homens e os deuses²¹. Partindo da constatação, e da reafirmação pelos actores, da ausência de uma vocação religiosa de inspiração católica na sua escolha e no seu *ethos* profissional, e confrontando-se o autor desta tese (no decorrer da procura, entre os estudos sociológicos, de respostas às questões com que os professores se tinham confrontado) com a tese de DUBET (2002) sobre as profissões relacionais e os programas institucionais modernos como reconversão e laicização das vocações e do programa das instituições educativas e assistenciais da Igreja romana, passando pelas formas ‘relativamente laicizadas’ do protestantismo, sentiu necessidade de conhecer o contexto social e ideológico em que a Igreja Católica criou essas instituições, e enquadrar a caridade e o assistencialismo cristãos na problematização da solidariedade humana sobre uma escala geográfica e temporal muito mais vasta, o que o levou às *Formas Elementares da Vida Religiosa*, de Durkheim e ao *Ensaio sobre a Dádiva*, de Mauss, bem como a muitas obras relacionadas com este tema.

As figuras do «profissional liberal» e do «técnico», cruzando-se com o pessoal religioso que desempenhava profissionalmente tarefas assistenciais e educativas, e com o recrutamento de funcionários pelo Estado, estão na base de uma hierarquização do pessoal que tem a seu cargo as tarefas educativas especialmente problemáticas que são analisadas nesta tese: Aqueles profissionais que têm uma posição mais fundamentada na posse de conhecimento científico (o mais relevante para este caso começou por ser o da medicina) e desempenham tarefas de concepção, avaliação e direcção, ocupam o topo da hierarquia²²) e são essencialmente profissionais liberais que se relacionam com essas instituições ou com a administração estatal sob a forma de prestação de serviços ao nível de peritos ou de consultores da direcção (iniciando muitas vezes essa prestação sem retribuição), embora muitos deles acabem por assumir funções directivas. A execução das tarefas tidas como menos prestigiadas e mais desagradáveis cabe a pessoal menos qualificado que está em contacto permanente com os “objectos” da “acção (re)educativa”, ou dos “cuidados” da organização/instituição (pela sua filiação na tradição dos hospícios/hospitais, este pessoal foi designado no século XIX como pessoal de enfermagem²³). Todas as posições da hierarquia passaram pelos processos de laicização atrás referidos. Nos níveis inferiores, o assalariamento terá avançado mais rapidamente, embora a natureza relacional das tarefas possa ter contribuído para manter

¹⁸ Ver CASTEL, 1995.

¹⁹ Que seria central, segundo Dubet, 2001.

²⁰ Cf. René Gerard, 1982.

²¹ Pode ver-se como esta dimensão é entendida por um terapeuta, mais exactamente, um técnico de psicomotricidade (Olivier Grim, 2000), como essencial para o trabalho com estas crianças e com as suas famílias, e o lugar central que ocupa no sentido que estes profissionais constroem para o trabalho pedagógico. Esta questão é abordada no Subcapítulo 4.3 desta tese.

²² Veja-se no Subcapítulo 3.1 o que Hughes escreveu sobre o controlo da divisão social do trabalho por alguns grupos profissionais. E, no mesmo subcapítulo, como a corrente interaccionista da sociologia das profissões parte daí para uma crítica aos estatutos e aos “privilégios” dos “profissionais”

²³ Cf. Grim (2000) - Cf. Hughes aqui no Subcapítulo 3.1, e Foucault em *Vigiar e Punir*.

alguma sobreposição com a figura da “vocação”²⁴. O salário que passaram a receber aproximava-os dos “técnicos” e dos “operários qualificados”, em que os “artesãos” se tinham transformado, mas o facto das interacções humanas estarem no cerne da sua acção e a relação que isso implicava com a eticidade, e mais especificamente com valores, fazia com que estes herdeiros laicos da tradição vocacional se mantivessem próximos do quadro conceptual das profissões medievais, embora sem a autonomia de que estas dispunham e sem a autonomia e o prestígio social dos novos profissionais liberais; enquanto nos níveis superiores o carácter vocacional/religioso era compensado por uma legitimação da sua acção e posição social com base na relação com a ciência e com o Estado. A funcionarização terá avançado mais rapidamente entre eles²⁵.

²⁴ Cf. Castel, 1995, p. 225.

²⁵ Terá sido a funcionarização abrangendo níveis intermédios da hierarquia do pessoal, e em que este pessoal foi tendo acesso a uma formação mais prolongada e de carácter mais académico, o que terá contribuído para que a sua actividade se aproximasse da dos médicos que são funcionários nessas organizações/instituições.

Objecto de Estudo

Na medida em que os Estados modernos assumem tarefas educativas como uma área essencial da sua acção e o sistema educativo organizado pelo Estado com base na escola visa assegurar a universalidade da frequência desta (e a legisla mesmo como obrigatória), a educação de toda e qualquer criança ou jovem, independentemente do carácter problemático de que se revista, deveria passar pela forma escolar. Isso fez, numa primeira fase (em Portugal até aos anos setenta do século XX), com que alguns professores (inicialmente com predominância do ensino primário e do ensino profissional) se juntassem ao pessoal médico-terapêutico, de enfermagem e assistencial, dessas organizações/instituições. O carácter problemático da educação de algumas crianças, cujo desenvolvimento não corresponda às expectativas dos pais e às “exigências” sociais, é problemático e difícil de ultrapassar, antes de mais, pelos próprios pais e outras pessoas que constituem o meio social mais próximo dessas crianças. Educadoras de infância foram por isso chamadas a colaborar no trabalho educativo que assistentes sociais faziam nas famílias dessas crianças. Mais recentemente, foi promovida a educação dessas crianças no contexto de jardins de infância e de escolas públicas, passando muitos professores dessas escolas a confrontar-se com a problemática especial a que nos vimos referindo, e cujo esclarecimento é um dos objectivos desta tese de doutoramento ²⁶.

É o trabalho desenvolvido por essas educadoras e esses professores e professoras que aqui se designa por trabalho de educação especial (EE) ²⁷. E, na medida em que, mesmo tendo deixado de ser um subsistema, existem formas de organização e expectativas no desempenho/construção dos papéis profissionais específicas destes professores, pode falar-se em trabalho na educação especial). Além da acção educativa com as crianças com *discapacidades* ²⁸, e do trabalho didáctico e pedagógico com jovens, o seu trabalho passa pela intervenção em contextos familiares, em contextos institucionais e em contextos escolares; uma intervenção no trabalho de outros professores e educadoras de infância, mas, mesmo aí, em conjunto com as famílias e

²⁶ A educação de crianças com *discapacidades*, por mais que seja concebida como integrada no sistema educativo geral, terá inevitavelmente um carácter assistencial, a menos que todas as famílias disponham de uma tal abundância de recursos que as exigências suplementares resultantes da necessidade de criar um filho com *discapacidades* sejam negligenciáveis, mesmo nos casos mais graves. Para já, limitemo-nos a esta evidência, deixando para os capítulos finais a discussão dos limites e inconvenientes resultantes da aplicação de princípios de “normalização” a Estados-nação muito longe da “sociedade da abundância”, ou tão-somente da concretização do modelo de sociedade salarial normalizada e nivelada para que foram concebidos.

²⁷ Nesse trabalho, educadoras de infância e de professores de vários níveis escolares confrontam-se em vários contextos (familiares, asilares, terapêuticos e escolares) com o carácter especialmente problemático que assume a educação de crianças cujo desenvolvimento (devido a factores fundamentalmente biológicos que constituem *discapacidades*) não corresponde ao padrão tido por normal e cria dificuldades de inserção social.

²⁸ O termo *discapacidade* reflecte melhor uma realidade que vai para além da falta de eficiência, que o termo «deficiente» denota. Muito mais do que os défices de eficiência, estão aqui em causa as faltas de capacidades motoras, sensoriais e cognitivas essenciais na vida quotidiana, assim como a capacidade social diminuída, que tornam estas pessoas mais ou menos dependentes de outras. No entanto, ao longo desta tese, passando ao lado do escrúpulo terminológico, serão utilizados com frequência os termos deficiente(s) e deficiente(s) para se fazer referência às pessoas e populações directamente afectadas por essas *discapacidades*, por serem os termos mais utilizados socialmente e, portanto, remeterem para a representação social desta problemática e reflectirem a situação de segregação e discriminação a que estas pessoas continuam, em maior ou menor grau, sujeitas. Acompanhamos nesta opção a atitude de uma parte do movimento social pela afirmação dos direitos cívicos destas pessoas. (Pode ver-se GLEESON., 1997. Ver tb. L. Miranda CORREIA (2001) sobre o termo *discapacidade*, ou “descapacidade”).

outros técnicos das áreas de «serviço social» e de terapêutica, e ainda, de forma muito significativa, com educadores não profissionais.

A narrativa de mais de dez anos de experiência de um grupo de educadoras e professores de vários níveis de ensino que trabalhavam numa Equipa de Educação Especial, que é apresentada em anexo sob o título “Nós”, assim como a “etnografia retrospectiva”⁽²⁹⁾ que o autor desta tese de doutoramento pode fazer da sua participação nesse contexto, e entrevistas biográficas com professores de Educação Especial, constituem as bases para a abordagem da problemática educacional que é aqui feita, de forma mais directa e centrada na realidade portuguesa da viragem do século, a partir do Capítulo 4. No Capítulo 5, essa problemática é relacionada com questões mais gerais, relativas à educação, à escola e, mais especificamente, com a questão das desigualdades na escola e o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais.

Os professores e educadoras, especialmente aqueles a quem começaram por ser atribuídas mais responsabilidades (ou mesmo tarefas específicas) na integração escolar de “deficientes”, ou na persecução do objectivo de assegurar a educação de crianças e jovens com *discapacidades* de uma forma o mais possível integrada na escola pública³⁰, confrontaram-se com problemas fundamentais de igualdade e de justiça (para além dos princípios de liberdade e responsabilidade, geralmente assumidos como problemáticos na relação pedagógica e na organização escolar). Mas os sistemas educativos e as políticas educativas nos Estados que têm como referência o modelo “social europeu” (ou seja, no essencial, o que se desenvolveu desde o final do século XIX a partir das nações-Estado do norte da Europa, como mostra CASTEL (1995) em *Metamorfoses da Questão Social*) tendem a apresentar ou pressupor formulações nestas áreas como não problemáticas. Confrontados com a contraditoriedade teórica e prática desses pressupostos sobre a igualdade e a justiça na escola pública, estes educadores e professores que trabalham na educação especial, tal como a generalidade dos professores, mas talvez um pouco antes da grande maioria deles, sentiram grande dificuldade em ver com clareza a situação. A tese que aqui se apresenta faz a análise do esforço colectivo de um grupo desses professores e educadoras para desenvolver uma reflexão sobre o seu trabalho de educação especial no contexto de uma reflexão sobre o funcionamento das escolas e a globalidade do sistema educativo; e pode ser considerada um desenvolvimento que, partindo da problematização desse grupo, interroga diversos discursos pedagógicos, sociológicos, políticos e filosóficos.

Alguns destes professores, que começaram por trabalhar com “crianças com deficiências” em contextos educativos segregados, participaram activamente nas primeiras experiências de educação de “alunos com deficiências motoras, sensoriais e mentais” em escolas e jardins de infância, e “militaram” no que se pode considerar um movimento social informal (com uma forte dimensão profissional) dito de “educação integrada”; que era entendido, por um lado, como uma primeira etapa na integração social dessas crianças, que teria continuação noutras “integrações” ao longo das suas vidas, e, por outro lado, como uma etapa da transformação pedagógica da escola pública (inspirada em boa parte no Movimento da Escola Moderna) para o qual abririam caminho as necessidades de diferenciação pedagógica e a revisão de finalidades

²⁹ Cf. J. Freire (comunicação sob o título “Problemas Metodológicos na Análise das Organizações” na Jornada de Debate organizada em 2003 pelo CEAS/ISCTE tendo como tema “Antropologia e Organizações: Práticas e Contextos”).

³⁰ Diz-se “o mais possível”, tendo em conta a especificidade de cada criança, e as modalidades mais adequadas ao seu desenvolvimento.

educativas, inerentes ao carácter mais problemático da educação destes alunos ³¹. Oportunidades de formação especializada, assim como o desenvolvimento de uma rede informal de relações que passava por uma participação sindical activa com uma secção própria, e a criação pela administração pública da educação de equipas concelhias de educação especial (EEE) em que se organizavam professores de vários níveis de ensino, criaram condições favoráveis ao desenvolvimento de identidades profissionais específicas e culturas profissionais distintas das de outros professores e educadoras, tendo desenvolvido uma problematização própria (ou, pelo menos, mais cedo do que a maioria dos professores) de certos pressupostos e resultados da Reforma da Educação iniciada pelo ministro Roberto Carneiro no final da década de 80, no desenvolvimento do consenso político no apoio à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 ³².

Metodologia

O autor desta tese, tendo tido então oportunidade de trabalhar com educadoras de infância, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e vários técnicos das áreas da saúde e serviço social, viveu uma situação que, de certo modo, se pode considerar como de distanciamento do seu “etnocentrismo profissional” de professor do ensino secundário, que lhe permite agora uma “etnografia retrospectiva” dessa situação (³³). A consciência da experiência de encontro/confrontação entre “identidades” construídas em diferentes “culturas profissionais” (numa situação em que se passou a ter de construir uma nova cultura profissional tendo em atenção a frequência, duração, especificidade e novidade da situação) terá estado na origem da investigação que conduziu à tese que aqui se apresenta. Levou-o sem dúvida ao aprofundamento da problematização da escola e das diferenças “culturais” entre os professores ³⁴.

Mas a constituição das “práticas”, das “culturas profissionais” ou das “identidades” como objecto de estudo da sociologia da educação foi ela mesmo questionada e deve ser objecto de estudo mais aprofundado. A análise crítica de Foucault, abordada no **Subcapítulo 3.2** (“Distribuição do Poder e do Saber em Campos de Práticas”), e a sua utilização por José Alberto Correia, que é referida na **Secção 3.5.3** (“O Lugar das Ciências da Educação”), são uma boa base para esse questionamento, que é feito porém desde o **Subcapítulo 2.5** ³⁵. Depois do **Subcapítulo 3.3**, em que se analisa o conceito de “campo” (Bourdieu) e uma série de conceitos associados, como os de posição e de conflito, outros “objectos” (FOUCAULT, 1969) passam a estar no foco da investigação. É assim que no **Subcapítulo 3.6** o autor procura esclarecer o seu posicionamento no campo da educação, da investigação sobre educação e da produção do discurso educacional, assim como a relação com a metodologia que foi assumindo, e

³¹ Pode ver-se no Subcapítulo 3.7, a crítica que Gomes, com uma inspiração foucaultiana, dirige a essa perspectiva pedagógica.

³² Ver, no Subcapítulo 5.6, a análise que sociólogos como Lima, Afonso e Correia fazem desse “consenso”..

³³ Cf. J. Freire (comunicação sob o título “Problemas Metodológicos na Análise das Organizações” na Jornada de Debate organizada em 2003 pelo CEAS/ISCTE tendo como tema “Antropologia e Organizações: Práticas e Contextos”. Foi com esta designação que fez referência ao modo como recuperou e reanalisou uma experiência anterior à sua formação como sociólogo, e que publicou sob o título: *Homens em Fundo de Azul Marinho*.

³⁴ O que, por outro lado, pode ter tido alguma influência na Equipa de Educação Especial em que trabalhava (e de que foi coordenador durante algum tempo), no sentido de uma ainda maior problematização.

³⁵ Sobretudo na Secção 2.5.2: “Jogar e investir na identidade pessoal para um mercado de reconhecimento de identidades”.

são analisadas, no **Capítulo 4**, as condições de emergência de um *subcampo de educação especial*³⁶, a narratividade é identificada como uma forma de enunciação do saber, e o carácter conflitual da reflexividade institucional é colocado no centro da investigação.

Como poderá resultar mais claramente da leitura do subcapítulos 2.5, 3.9 e 4.4, o conceito de “cultura profissional”, para além de pôr o assento na dimensão grupal, tem em consideração aspectos relativos à *reflexividade interactiva* (à “monitorização reflexiva da acção” continuamente realizada pela “prestação de contas”⁽³⁷⁾) e ao “*ethos*”, de um modo que o conceito de “prática” (nomeadamente como é desenvolvido por Bourdieu) não desenvolve suficientemente. Enquanto que Bourdieu valoriza a análise da “posição no campo”, que o conceito de “cultura”, assim como o conceito de “comunidade de práticas”, não consideram de todo⁽³⁸⁾. Se a concepção da “consciência prática” (GIDDENS, 1989) é assimilável ao “sentido prático”, este tem para Bourdieu uma dimensão reflexiva⁽³⁹⁾ que GIDDENS (1989) parece reservar para a “consciência discursiva”, mas sem ter aí suficientemente em conta a leitura que os actores podem fazer do “campo”. O conceito de “dupla hermenêutica” (GIDDENS, 1989 e 1992) aponta para a mediação do conhecimento codificado, sem qualquer relação dos actores com os campos em que estão posicionados e actuam. De tanto querer evitar a reificação

³⁶ Por agora, entenda-se por esta designação a referência a uma rede informal mas densa de relações entre membros de várias EEE, membros de vários níveis da administração escolar mais ou menos ligados à educação especial, delegados sindicais próprios que se organizavam numa secção com representação regional e mesmo nacional, professores de centros de formação especializada, e membros de associações científicas para o estudo e a sensibilização social e política para problemáticas relacionadas com a “deficiência”. Poderia também usar-se o termo “comunidade de práticas” para designação desta realidade, mas o conceito de Joan LAVE (1988/1991, 1991 com WENGER) não terá no desenvolvimento desta tese a mesma importância que o conceito de “campo”, tal como o define Bourdieu, ou o conceito de campo discursivo de uma profissão com o seu centro e a sua periferia (RODRIGUES, 1997, p. 19, 53/4, 65/6, 72, 80, 89, 95, 98, 105, 115, 133), que são analisados nos subcapítulos 3.1 e 3.3.

É evidente que ser professor na EE não é uma profissão, nem sequer uma especialização profissional de um grupo profissional mais vasto que seriam os professores – embora alguns professores de EE tenham tido tal aspiração numa dinâmica típica de profissionalização que vários sociólogos da corrente interaccionista identificaram sobretudo nas profissões da área da saúde. Os próprios professores tendem a não ser reconhecidos pelos sociólogos das profissões como uma profissão, sendo classificados como uma “semi-profissão” ou uma quase profissão, ou criando-se a designação “grupo ocupacional” para os abranger (GOMES, 1993, ETZIONE, 1969, RODRIGUES, 1997, DUBET, 2002). Há, no entanto, algumas características das profissões, identificadas por esses sociólogos, que se podem aplicar aos professores. Nomeadamente, pode ser útil usar o estudo que alguns sociólogos da corrente interaccionista fazem da profissionalização como processo (Não tanto da análise do profissionalismo como ideologia, como faz RODRIGUES, 1997, pp. 19, 53/4, 65/6, 72, 80, 89, 95, 98, 105, 115 e 133). Essa abordagem permite descrever a dinâmica de autonomização de um grupo de professores que se dedicou à EE nos anos 70 e 80, dinâmica que permanece incipiente. Permite igualmente explicar a posição particular destes professores num espaço social polarizado entre um centro de produção de discursos e uma periferia de membros do grupo profissional reduzidos à condição de práticos e com atitudes e subordinação mais ou menos informal (Cf. CARIA, 2000, 2002a) e de alheamento dos conflitos de legitimidade. Como se mostrará nos subcapítulos 4.1 e 4.2, os professores de EE tiveram sobretudo durante os anos 80 uma participação nesses conflitos e uma voz que não é habitual noutros professores. O conceito de “cultura profissional” também remete para a existência de um grupo, mas, como se verá no Subcapítulo 4.4 é discutível que se possa falar, neste caso, verdadeiramente, de uma “cultura profissional” ou simplesmente de uma “*emergência de uma cultura*”.

³⁷ Cf. GIDDENS (2000), e WITTGENSTEIN (1987), que Giddens cita ao discorrer sobre a relação entre acção, conhecimento e estrutura.

³⁸ Giddens tem de certo modo em conta o conceito de “posição no espaço social”, na sua teorização do “poder”, mas não entende as “práticas” ou “acções” dos indivíduos como posicionamentos estratégicos em relação a “campos”. Ou, pelo menos, este conceito está longe de ter o papel que tem na teorização de Bourdieu.

³⁹ Cf. COUTURIER, 2002 e 2004.

das “estruturas”, Giddens acaba por desvalorizar o modo como a acção dos indivíduos se orienta mais ou menos conscientemente por elas na forma que assumem de regras mais ou menos imperativas e formais e na forma de infra-estruturas. Num jogo de futebol, para dar um exemplo em que as acções individuais estão nitidamente orientadas por diversos tipos de regras, ignorar certas regras implica a expulsão pelo árbitro, mas ignorar a posição na disposição da equipa e as alterações do campo de forças resultantes dos movimentos dos outros companheiros ou adversários e de uma componente física da estrutura que é a bola, implica o não reconhecimento pelos colegas e a exclusão pelo treinador; e ignorar os limites do campo de jogo, a equipa a que se pertence e a baliza em que se deve introduzir a bola para vencer o adversário, pode ter consequências bem mais graves, até mesmo para a vida do jogador para além do jogo.

Como Foucault e Bourdieu tornaram bem claro, a metodologia não existe separadamente dos objectos de estudo constituídos ou que o processo de investigação e a formação discursiva em que se insere (sobre a qual se constrói) vão constituindo. E esses objectos são seleccionados e formalizados em função das posições em que se investiga e das problemáticas que se constituem no campo da investigação. Quando a posição no campo da investigação, como a que este candidato ao reconhecimento da validade/legitimidade de um saber, mais do que ao grau académico de doutor, está tão ligada à sua posição como “prático” crítico (ou, adoptando uma terminologia próxima da de Sainsaulieu, com uma “identidade no trabalho” que oscila entre a “negociação” e a ruptura), a problemática devia ser, e é, determinada em grande parte pela sua posição no campo social mais vasto. E, tal como bem escreveu Sartre em *Questões de Método*, o questionado, a questão e o questionado, estão ligados. Mesmo assim, para corresponder a uma fórmula académica, podem aqui ser destacadas algumas questões.

Questões

O estudo dos processos de desenvolvimento profissional e de transformação das “práticas” ou da “cultura profissional” desses professores, assim como o modo como se colocavam face a várias questões em relação à educação especial e às mudanças na escola pública em geral ⁴⁰, poderia, por si só, ter algum interesse na perspectiva da sociologia da educação, mas algo veio dar uma forma mais precisa aos problemas que reclamavam esclarecimento (numa perspectiva crítica de investigação sociológica e na perspectiva dos próprios professores). No decorrer dos anos 90, sobretudo com a divulgação da *Declaração de Salamanca Sobre a Escola Inclusiva* em meados dessa década, estes professores depararam-se com uma mudança no quadro ideológico que orientava a sua intervenção nas escolas e no processo educativo das crianças com *discapacidades*. Começou a falar-se de «inclusão» em vez de «integração». Num primeiro momento, isso foi entendido como uma radicalização da reivindicação de «integração», que passava pela aceleração do ritmo a que mais crianças (e com situações mais graves) eram “integradas” nas escolas públicas e, com base em legislação que deixava menos margem para processos de segregação, levaria mais rapidamente à generalização da educação integrada em toda a escola básica. Mas, tendo consciência da distância a que se estava de uma tal situação e ouvindo falar de “escola inclusiva” como se um novo paradigma de organização escolar se tivesse instalado de um momento para o outro por um simples *clique* legislativo, ou o efeito de uma «declaração» que teria revelado instantaneamente a verdade às consciências, passaram

⁴⁰ O texto “*Nós*” que se anexa a esta tese dá conta do modo como o faziam.

por uma fase de perplexidade e procuraram entender o que distinguia mais exactamente a «nova concepção»⁴¹. Confrontaram-se então com alguns conceitos, como a “centragem no currículo comum” na educação de crianças com *discapacidades* -- qualquer que fosse o grau dessas *discapacidades* -- ou como o “ensino diferenciado por níveis de desempenho” e o “desenvolvimento parcial do currículo”, assim como a ideia de que a “sensibilização” e a “boa vontade”, a “atitude correcta”, seria o essencial para tornar todos os professores aptos a lidar com vários tipos de crianças com *discapacidades*. Conceitos que lhes suscitaram reservas. E como não encontravam entre os paladinos da “escola inclusiva” respostas para as questões que colocavam, desenvolveram uma análise cada vez mais crítica dos seus pressupostos e das relações que alguns dos novos conceitos relativos à educação de crianças com *discapacidades* tinham com as políticas para a escola pública desde o final dos anos 80.

Passaram a ocupar um lugar ainda mais central na problemática, as questões relativas à igualdade, à liberdade e à justiça, que se fazem sentir nas políticas para a educação, na organização das escolas e dos currículos, e nas práticas profissionais dos professores, assim como na percepção que alunos, pais e público em geral têm da escola. Sendo que estes conceitos pareciam estar na origem de contradições cada vez mais insuportáveis.

Porque, entre os que dominavam o campo dos discursos sobre a educação, mesmo entre os que desenvolvem investigação na área da educação, não encontravam contributos significativos para o esclarecimento daquelas questões, os próprios campos dos discursos e da investigação⁽⁴²⁾ passaram também eles a ser objecto de problematização⁴³. Para além da habitual distância que os professores têm em relação às políticas educativas e ao que consideram «modas» pedagógicas (mesmo que a elas adiram), estes professores interrogaram-se sobre as razões da mudança de discurso de algumas pessoas que conheciam bem. E como não encontravam justificações suficientemente lógicas para essas mudanças, procuraram outros tipos de motivações. Conhecendo bem, e desde há muito tempo, alguns dos paladinos da nova “radicalização” que era a «escola inclusiva», procuraram essas justificações em termos das posições que alguns deles foram ocupando no *subcampo da educação especial* – mesmo sem ter um conhecimento directo das teorizações de Foucault e de Bourdieu, tinham seguramente uma noção intuitiva do que era um campo de acção profissional e como este está organizado com um “centro de produção do discurso” (ou como um campo de conflito de vários discursos em competição), e conheciam bem a dinâmica de autonomização do que pode ser considerado um *subcampo* como o da educação especial, nas relações com o discurso pedagógico, as políticas educativas e os vários escalões administrativos (por experiência própria na fase em que se tinham diferenciado

⁴¹ A educação de crianças com *discapacidades*, por mais que seja concebida como integrada no sistema educativo geral, terá inevitavelmente um carácter assistencial, a menos que todas as famílias disponham de uma tal abundância de recursos que as exigências suplementares resultantes da necessidade de criar um filho com *discapacidades* sejam negligenciáveis, mesmo nos casos mais graves. Para já, limitemo-nos a esta evidência, deixando para os capítulos finais a discussão dos limites e inconvenientes resultantes da aplicação de princípios de “normalização” a Estados-nação muito longe da “sociedade da abundância”, ou, tão somente, da concretização do modelo de sociedade salarial normalizada e nivelada para que foram concebidos.

⁴² Os *campos de práticas discursivas*, se se quiser usar os termos de Foucault.

⁴³ A atenção dada a estes temas nesta tese de doutoramento, assim como a análise de alguns aspectos mais específicos das diferentes posições no campo da educação especial, conjugadas com a análise da narrativa do grupo e das histórias de vida dos narradores, podem ser entendidas como a prática do que Giddens (1989 e 1992) designa por dupla hermenêutica e que o autor desta tese de doutoramento (FILIPE, 1999) insere na análise das histórias de vida e no método autobiográfico tal como o desenvolveram SARTRE (1960) e FERRAROTTI (1983 e 1989).

das posições da grande maioria dos professores do 1º ciclo e das educadoras de infância). Foi quando se começaram a questionar sobre as motivações para anteriores radicalizações e a analisar mais criticamente as suas justificações e implicações, que o questionamento de alguns dos membros do grupo se aproximou mais nitidamente de uma compreensão intuitiva da dinâmica que Bourdieu identificou nos “campos”.

Retrospectivamente, podem formular-se algumas questões que estavam implícitas na problematização daqueles professores:

- Que mudanças na política educativa e nos discursos «científicos» sobre a educação estavam na origem ou acompanhavam aquela mudança da «integração» para a «inclusão»?
- Qual a relação entre as novas orientações políticas e técnicas para a área da educação especial e as mudanças na escola e na política educacional em geral? (Relação entre “inclusão” e “combate à exclusão”).
- Qual o alcance desta mudança de orientação? (Que aparentemente era só a radicalização de uma reivindicação e a sua transformação em lei e em orientações administrativas, ou uma pressão para a implementação de orientações pedagógicas como a diferenciação/individualização pedagógica – o aprofundamento e generalização de práticas pedagógicas que estes professores vinham promovendo há muito)
- Para além das mudanças visadas, que consequências poderia ter para a escola pública? (Começaram mesmo a questionar de forma mais sistemática e mais crítica o significado da política que vinha sendo conduzida desde a Lei de Bases, e as suas implicações curriculares).
- Que consequências teria para as crianças com incapacidades e as suas famílias? (Mais tarde dar-se-iam conta de que alguns formadores na área da educação especial se foram pondo questões semelhantes)
- E que consequência teria para os próprios professores de EE? (Ver-se-á a partir do subcapítulos 4.4, sobretudo no Subcapítulo 5.6, que respostas foram encontradas para estas perguntas)

Mas, para além das questões que os professores de EE e outros começaram a colocar-se, a posição de investigação em que o autor desta tese passou a estar levou-o a formular com clareza outras questões (Ver-se-á no Capítulo 4 como se chegou a estas formulações e que respostas podem ser dadas):

- Como é que estes professores e educadoras que trabalhavam na EE entenderam essas mudanças e como se colocaram face a elas? Como se explica a perplexidade por que passaram numa primeira fase em que não viram com clareza o alcance da mudança e as suas motivações?
- Como (em que medida) é que as “identificações profissionais” (a especificidade da sua “identidade profissional”) e a “cultura profissional” que vinham desenvolvendo havia mais de uma década lhes permitiu uma reflexão mais aprofundada e uma atitude mais crítica em relação a essas mudanças, as suas motivações políticas e o seu alcance? Que tipos de *saberes* e de *práticas reflexivas* mobilizaram nesse esforço de entendimento e reposicionamento face à mudança? Qual a sua relação com o conhecimento abstracto/codificado nas disciplinas científicas da área das ciências sociais? ⁴⁴

⁴⁴ Ver GIDDENS (1992) e COUTURIER (2002 e 2004) e o nº 9 da revista *Education et Societé*

- Até onde foram no processo de problematização? Como (em que medida) é que esse processo e os seus limites poderiam ser explicados com os conceitos da sociologia, como os de “campo”, “cultura profissional”, “identidade profissional” ou “comunidade de práticas”? Em que medida o acesso a esse tipo de conhecimento permitiria àqueles professores irem mais longe? E, mais precisamente, que tipo de conhecimentos?
- Que outros factores condicionavam o desenvolvimento daquele processo reflexivo?
- Que aspectos estruturais do campo dos discursos sobre educação, do campo da administração escolar e dos próprios contextos escolares condicionavam esse desenvolvimento?

Ainda a metodologia

Impunha-se por isso uma descrição do *subcampo da educação especial*, partindo da perspectiva dos actores em cuja narrativa se baseava a investigação, bem como a comparação dessa descrição com alguns textos de referência nesse *subcampo* (nomeadamente outras investigações sobre esta área, sobre as organizações e os currículos de formação, por exemplo) e com a identificação de algumas etapas administrativas e legislativas. Essa descrição é aqui apresentada no Subcapítulo 4.1. Mas havia também que fazer a análise de todo o campo de produção de discursos sobre a educação e sobre a sociedade, ou seja, fazer um estudo da sociologia, da sociologia da educação e das «ciências da educação» com base no conceito de campo e tendo em atenção os usos desse conhecimento por diferentes actores sociais. O resultado desse estudo é apresentado de forma mais sistemática no Capítulo 3.

Tendo-se confrontado com a insuficiência de conhecimentos destes profissionais nalgumas áreas das ciências sociais, que pareciam condicionar a reflexão do grupo, o trabalho de investigação prosseguiu, numa prática próxima do que GIDDENS (1989 e 1992) designa por *dupla hermenêutica* (⁴⁵), com a abordagem crítica das teorias forjadas no âmbito dessas ciências: as que fundamentam políticas (algumas das políticas que tanta perplexidade foram causando aos professores, mesmo quando inicialmente aderiam a alguns dos seus pressupostos ou ao essencial das suas finalidades) mas também, e sobretudo, os que podem constituir importantes e indispensáveis recursos para uma análise crítica dessas políticas e dos seus efeitos, nomeadamente os desenvolvimentos reflexivos da sociologia, a sua atenção ao uso que os não sociólogos fazem do conhecimento sociológico e, de modo geral, ao carácter reflexivo da sociedade moderna ⁴⁶.

⁴⁵ Pode ver-se em FILIPE (1999) o modo como o autor desta dissertação faz uso dessa orientação no estudo da autobiografia de um professor do ensino secundário.

⁴⁶ Autores como Baudrillard, Foucault, Giddens, Boltanski, Bourdieu e, em Portugal, Caria, Correia, Afonso e Lima, além de revistas como *Education et Societé*, *Esprit Critique*, e *Mind, Culture and Activity* constituíram fontes esclarecedoras para esse estudo.

A importância da filosofia política

No decorrer da recapitulação crítica das teorias sociais e da hermenêutica do campo do discurso educacional, o investigador reencontrou as temáticas da igualdade, da justiça e da liberdade, assumidas como problemas fundamentais em aberto e geradores permanentes de paradoxos e contradições no sistema escolar público. Começou por encontrá-las em obras de Boltanski e de Dubet, que o levaram a ler os ensaios de Dumont, *Sobre o Individualismo*, e a reler *A Ética Protestante...*, bem como à leitura de obras de Thomas Hobbes, David Hume, Adam Smith, e à releitura de Rousseau e outros clássicos, e a reencontrá-los também, na releitura de Anthony Giddens, que por sua vez o levou a Raymond Boudon, a Mancur Olson e a Frederick Hayek e, também por aí, de novo a Hume e a Rousseau.

As temáticas da igualdade, da justiça, da liberdade e da responsabilidade, foram tratadas por vários filósofos, sobretudo a partir do século XVII, assumindo plenamente o seu carácter problemático e fundando assim uma área da filosofia designada por filosofia política ⁴⁷, em que a maior parte das questões estão longe de ser dadas por encerradas. Elas foram retomadas por filósofos de orientação sociológica (que procuraram uma reflexão com maior fundamentação em dados empíricos resultantes da observação mais rigorosa e sistemática dos sistemas sociais, bem como numa reflexão sobre os efeitos sociais de transformações induzidas pelas suas reflexões e teorias) e depois por sociólogos ⁴⁸.

Embora a filosofia política, sobretudo os seus desenvolvimentos nos séculos XVIII e XIX, tenha um lugar central no argumento da tese que aqui se apresenta ⁴⁹, só a partir do Subcapítulo 2.1 são analisadas, com base nas obras Dumont e de Boltanski e Thévenot (e também de Habermas, Boudon e Dubar), alguns aspectos das teorias de Rousseau, Hume/Smith, Hegel e Marx. A exposição é organizada, em boa parte, com base nas concepções de Dumont sobre o desenvolvimento da “ideologia individualista”, complementadas com os estudos históricos e comparativos de Weber sobre a relação entre religião e transformações socioeconómicas. Segundo estes autores (tal como segundo Habermas ou Giddens) a modernidade constituiu-se mais ou menos em descontinuidade (mais em Weber do que em Dumont) com as formas de interacção social como as que aqui são referidas no Capítulo 1 numa perspectiva mais antropológica.

⁴⁷ De que a economia política pode ser considerado um desenvolvimento.

⁴⁸ Estas temáticas são retomadas sobretudo aquando de cada crise na ordem social: revoluções de 1848 nos principais países da Europa central (com o alargamento dos direitos políticos à massa dos trabalhadores, as transformações do capitalismo industrial e a formação de Estados sociais na viragem para o Sec. XX, a reacção à crise económica que se seguiu ao colapso do sistema financeiro em 1929 e a reorganização socio-político-económica no pós-guerra, o esgotamento desse impulso no início dos anos 70 e o relançamento da concorrência a uma escala global após o desmoronamento da ordem social bolchevique e do império russo.

⁴⁹ O destaque vai para Marx (que de certo modo continua Rousseau e Hegel) e Durkheim (que retoma Saint-Simon e Comte), mas é dada também atenção a linhas de pensamento liberal, iniciadas com Hobbes, Locke, Vico e Hume e retomadas, no século XIX, por Tocqueville, Say, J. S. Mill, Pareto..., e, no Sec. XX, por Popper, Hayek, Rawls e, numa forma que procura a fusão com as outras duas linhas, Giddens. Será também dada atenção aos desenvolvimentos da teoria da *praxis* como teoria crítica, sobretudo os que passam por Lukács e pela Escola de Francoforte, por Sartre e por Debord, bem como por Baudrillard e por Foucault, que se colocam, porém, em posições de superação da filosofia da *praxis* e mesmo de qualquer filosofia do sujeito.

A passagem pela abordagem etnográfica

A sucessão dos capítulos poderia ter a forma de uma recapitulação cronológica das formas como foi sendo formulado um problema e das respostas que foram sendo encontradas na tradição erudita euro-mediterrânica. Esse problema é o da solidariedade, (que, no fundo, é o problema da ordem e coesão social): o que faz, e o que permite, que os homens permaneçam juntos e construam sistemas de regras mais ou menos explícitas (mais ou menos mantidas por discursos sobre essa realidade) e tendencialmente mais complexas, pelo menos à medida que aumenta a dimensão e a concentração dessas sociedades. Mas, para além de essas formulações assentarem na reflexão sobre as instituições e a sua história, empiricamente conhecida ou documentada, elas passaram também pela especulação sobre estados iniciais da organização social e sobre “estados de natureza” do homem hipoteticamente anteriores às suas atitudes em sociedade. Esses “estados de natureza” começaram por ser imaginados numa lógica justificativa e mítica, e mais tarde como forma lógica para o desenvolvimento de argumentações sobre o modo de funcionamento e os fundamentos da sociedade. A arqueologia e depois a antropologia confrontaram-se com a necessidade de conceber, com base em dados empíricos, os estados primitivos das sociedades humanas (não necessariamente estados pré-sociais). A etnologia e a etnografia começaram por se desenvolver para permitir a interacção dos europeus com outros povos, mas também com base na hipótese de que alguns desses povos teriam formas de vida e de organização social com semelhanças aos estados de desenvolvimento precedentes das sociedades euro-asiáticas conhecidas da tradição erudita. Muitos esperaram que um estudo comparativo desses povos, sobretudo dos considerados mais primitivos, porque isolados de qualquer das grandes civilizações euro-asiáticas permitiria lançar luz sobre as fases iniciais do desenvolvimento social sobre as quais, até aí, se vinha especulando ao sabor de lógicas argumentativas e legitimadoras de narrativas míticas ou de reflexões sobre a natureza humana, bem como sobre a possibilidade, e sobretudo, a necessidade de construir a ordem social sobre a autoridade de alguns e a égide de princípios transcendentais.

O facto de se começar a desenvolver a argumentação desta tese por algumas sínteses, tornadas clássicas, desses estudos etnográficos não será certamente entendido, no progredir da leitura, como uma adesão a esses pressupostos iniciais da etnologia, que ela própria ultrapassou, e que permitiria compreender o processo de formação das sociedades humanas. (Modelos para esse processo requerem obviamente, para além de estudos etnográficos de todos os tipos de sociedade, estudos históricos e arqueológicos, mas, sobretudo, estudos de paleontologia humana, estudos demogenéticos e comparações entre processos de especiação no âmbito da primatologia, que passam nomeadamente pela etologia comparativa. São esses estudos que não nos deixam supor qualquer estado de natureza associal para o homem). Mas a apresentação, no Capítulo 1, dessas sínteses antropológicas dos estudos etnográficos do século XIX e inícios do século XX não deve sequer ser entendida como um modo de começar a história num período anterior à localização cronológica das primeiras referências (mais ou menos directas) da tradição erudita, euro-mediterrânica ou greco-latina, que aqui se analisa muito sucintamente, e que correspondem ao apogeu do império romano. Na medida em que há um período fulcral, ou crítico, para a constituição da problemática de fundamentação da ordem social com base na igualdade e na justiça e na sua articulação com formas de solidariedade e de aceitação/reconhecimento da autoridade de alguns com base em modos de relação constitucionalizados e com base em princípios transcendentais, esse período é o que os historiadores designam por Modernidade, e em particular o que vai da revolução inglesa no século XVII à revolução francesa no século

XVIII. As obras de Durkheim e de Mauss que têm por base estudos de sociedades com as quais os europeus só entraram em contacto naquele período e só estudaram sistematicamente quando os desenvolvimentos económicos e sociais das sociedades europeias e americanas tinham constituído as formas industriais, urbanas, massificadas e globalizadas da modernidade⁵⁰, permitem compreender as características e a natureza das sociedades em que predominavam as interacções de tipo comunitário, e em ruptura com as quais os desenvolvimentos da sociedade moderna se faziam assumidamente.

Vários autores atribuem um lugar central à questão da descontinuidade entre as sociedades tradicionais (a que se referem os subcapítulos 1.1 e 1.2), que melhor correspondem ao tipo ideal que Tönnies designou por *Gemeinschaft* (para descrever as quais Durkheim usa o conceito de “solidariedade mecânica”), e a sociedade moderna (para descrever o qual Durkheim usa o conceito de “solidariedade orgânica”), que corresponde ao tipo ideal que Tönnies designou por *Gesellschaft*⁵¹. Estes conceitos e tipos ideias procuram dar conta de uma problemática de descontinuidade nas referências (valores) que constituem a ordem social. Para uns (como Weber e Giddens), essa descontinuidade marcaria a modernidade e estaria na origem da especificidade da sociologia. Para outros (como Dumont, e como para Boltanski, ou Boudon, ou Hayek), os dois tipos ideais coexistem⁵² e ligam-se de múltiplas maneiras⁵³, embora aqueles autores os reconheçam como muito úteis na comparação e distinção de situações e formas mais estáveis de interacção social⁵⁴.

Na hipótese de a crise contemporânea da sociedade dever ser entendida como radicalização ou como *deriva*⁵⁵ do projecto da modernidade (e, mesmo que seja como superação desse projecto, o perscrutar da dinâmica dessa superação só pode ser feito a partir do conhecimento da natureza daquilo que estaria a ser superado), teria que se estudar o modo como a modernidade se constituiu em ruptura com as sociedades comunitárias. Até porque aquilo que a modernidade anulou ou recalçou ressurgiu, na sua actual crise, como “falta”, de forma nostálgica ou mesmo fantasmática, nas *identidades reivindicadas, individuais ou colectivas*, por vezes de forma ameaçadora. Sem esquecer o aspecto muito mais prosaico em que as políticas de assistência social continuam a basear-se num princípio de proximidade e na criação de um *analogon* das interacções sociais e dos instituições de tipo comunitário (como bem mostra Castel), e que a referência a uma “sociedade inclusiva”, subjacente às evoluções nas políticas educacionais para crianças com *discapacidades* e às políticas educacionais que colocam na primeira ordem de prioridades o “combate ao abandono escolar” como forma de “combate à exclusão social”), é uma das formas de manifestação dessa “falta”.

Uma dos entendimentos do que deve ser a “inclusão” remete para o conceito de “normalização” desenvolvido, a partir dos anos 50 em nações-Estados escandinavas, como política social para as pessoas com *discapacidades* intelectuais. Tratava-se de “inclusão” numa sociedade essencialmente normalizadora e que não admitia a ideia de

⁵⁰ Assim como as de Dumont e os estudos históricos de Duby e de Castel, aqui analisadas já no Capítulo 2.

⁵¹ Enquanto Dumont preferiria os termos *universitas* e *societas*.

⁵² É Boudon, em *O Lugar da Desordem*, quem mais nitidamente os define como tipos ideais, esclarecendo que não se trata de formas concretas nem de descrições de formas sociais realmente existentes.

⁵³ Pode ver-se no Subcapítulo 2.2, com a ajuda de Castel (1995), como as políticas de assistência social das sociedades modernas se baseiam na criação de um *analogon* das interacções sociais e das instituições de tipo comunitário.

⁵⁴ Situações e formas mais estáveis de interacção social, mais ou menos estendidas no espaço e no tempo, que geralmente, por simplicidade, são designadas sociedades.

⁵⁵ Cf. Habermas, Giddens, Touraine, Dubet

exclusão social, uma sociedade resultante da racionalização e normalização (homogeneização) protestante e da organização social segundo os princípios da racionalização industrial promovidos por quase todos os estados da Europa ocidental ao longo do século XX (até aos anos 70, pelo menos). Quando olhamos para a evolução desses Estados e para a crise do modelo em que assentavam, quando nos deparamos com a desmontagem dos serviços e das instituições que eram o seu suporte, e quando por toda a Europa vinga a ideia de uma desregulamentação generalizada, há que perguntar o que significa propor políticas que se orientam por essas ideias de inclusão e normalização ⁵⁶.

A identificação de um problema de exclusão social, no contexto de dismantelamento do Estado social e da sociedade salarial ⁵⁷, esconde as políticas de desregulamentação precarizante prosseguidas pelos mesmos que falam em combate à exclusão social (entendendo com isso colocar os mais desfavorecidos no centro de políticas sociais (desconexas ⁵⁸), em desfavor de muitas camadas sociais intermédias igualmente muito vulneráveis, e muitas vezes à custa dessas mesmas camadas). Há aqui uma aparente inversão da atitude (identificada por Robert CASTEL, 1995) face à questão social e que passaria pela focagem nos inválidos e na miséria que esconderia uma situação generalizada de pobreza. Mas, realmente, é de uma continuação dessa atitude que se trata, ao ignorar que todos os ataques a camadas intermédias vulneráveis acabam por se reflectir nas condições de vida das camadas que têm condições de vida ainda mais gravosas. Em França, estas políticas sociais dirigidas a alvos específicos (⁵⁹) são assumidas/percepionadas como pondo em causa princípios de igualdade republicana dos cidadãos, que funcionam como uma objecção à adopção de medidas de “discriminação positiva”: por isso, conceitos como o de discriminação positiva e a problemática da diferença *versus* desigualdade, serão tratados a partir da abordagem de John Rawls, retomada por BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), por François DUBET (2002 e 2005) e por Raymond BOUDON (1977), sobre as desigualdade justas e as igualdades injustas. Este estudo é fundamental, uma vez que o significado das políticas para a educação, e nomeadamente para a educação especial, só pode ser entendido a partir da sua inscrição no quadro político, tendo em conta os processos retóricos que constituem a ideologia dominante, como se faz no Capítulo 5.

No primeiro subcapítulo do Capítulo 2, analisam-se alguns ensaios em que Dumont procura explicar como se teria construído a ideologia moderna que considera caracterizada pelo individualismo e a sua especificidade em relação a um grande número de “sociedades holísticas” baseadas na hierarquização englobante de valores. No Subcapítulo 2.2, analisa-se, com base na obra de Weber, o contributo dos movimentos religiosos e socio-políticos da Reforma e da Contra-reforma para essa ideologia individualista e o lugar central que passou a ocupar na dinâmica económica e política. Nos subcapítulos 2.3 e 2.4 continua-se essa análise com base na obra de Boltanski e de outros sociólogos que centraram a sua atenção na filosofia política. No Subcapítulo 2.4, analisa-se a obra de Marx de cariz mais filosófico, procurando analisar o conceito de “alienação” como resultante do “trabalho assalariado” e valorizando a perspectiva de Marx sobre a autonomia política do proletariado e as suas implicações na *praxis* (a acção humana que é social) e na teoria do conhecimento até aos desenvolvimentos teóricos de Sartre e da Escola de Francoforte, e à completa ruptura

⁵⁶ No Subcapítulo 2.4 pode ver-se como BAUDRILLARD (1976) coloca a questão do sentido em que ainda se pode falar de normalização sob a lei estrutural do valor, e no Subcapítulo 3.2, como essa questão se pode formular a partir das análises de Foucault em *Vontade e de Saber*.

⁵⁷ Pode ver-se CASTEL (1995) sobre o lugar que aí ocupam as “corporações”; e, em Dumont, 1992, ver as corporações quer como vínculos a abater pelo liberalismo do século XVIII, agora renascido, quer como forma de coesão e de racionalidade social em Saint-Simon e em Durkheim.

⁵⁸ A mais recente amostra dessa desconexão foi dada em Dezembro de 2007 pelo Secretário de Estado da Habitação do Governo nomeado pelo Partido Socialista, ao dizer aos jovens que reclamavam por estarem excluídos do benefício de subsídios à renda de casa pelas novas condições de acesso ao Programa Porta 65 que este se destinava a subsidiar a habitação de “jovens”, sendo que, para resolver os seus problemas de habitação, os “jovens pobres” deveriam recorrer às medidas para os “pobres”.

⁵⁹ Como se pode ver em DUBET (2002).

com a economia política e a sua crítica que se pode encontrar esboçada em Debord e, de forma teoricamente mais radicalizada, em Baudrillard.

Nos subcapítulos 2.5 e 3.1, retoma-se a teorização de Durkheim sobre a ordem social e o papel da divisão do trabalho, e analisam-se os desenvolvimentos estruturo-funcionalistas dessa teorização (sobretudo os ligados à temática das “profissões”) e o contexto da mudança para um paradigma interaccionista, em que o conceito de *identidade social “negociada”* ganha preponderância⁶⁰.

Finalmente, no Capítulo 3, “Profissões, Culturas e Saberes Profissionais em Campos Sociais”, analisa-se como os sociólogos retomam estas questões e analisam o tipo de sociedade e de interações sociais que resultam em grande parte de políticas fundamentadas naquelas filosofias políticas. Nesse capítulo, com base no conceito de “campo” (Bourdieu) e de “campo de produção do discurso” (Foucault) faz-se uma releitura de algumas destas teorizações, e o investigador procura definir a sua posição face aos campos de produção dos discursos sobre a sociedade e sobre a educação.

Ao longo do estudo sobre a filosofia política no qual se fundamenta, em boa parte, a argumentação desta tese sobre a educação, procurou-se ver em que medida as contradições entre as políticas sociais e as políticas económicas resultam do carácter contraditório das filosofias políticas liberais e sociais dos séculos XVIII e XIX, e não são somente o resultado de manipulações/mistificações ideológicas feitas por políticos e intelectuais numa fase de reconstituição da economia baseada no capital. Embora estas manipulações/mistificações existam, elas vivem em boa parte das contradições inerentes aos princípios dessas filosofias políticas, em que assentam também muitos dos movimentos emancipatórios. Se a argumentação aqui desenvolvida consegue pôr a claro essas contradições das filosofias políticas, isso pode ajudar a destrinçar a parte de mistificação ideológica tão despudoradamente levada a cabo por políticos ignorantes (os “imbecis úteis”) e por intelectuais que as querem ignorar. Pode ser muito útil para avaliar criticamente as políticas educativas em que se insiste com resultados tão insatisfatórios (conforme todos declaram). É indispensável para os professores não internalizarem contradições das orientações educativas e perceberem que têm que construir em diálogo, nos contextos em que trabalham, os instrumentos para resistir à demagogia das políticas para a educação, mas sem ilusões de que as escolas devam ou possam substituir as instituições políticas do Estado como centros de formulação de políticas para a educação. É a dificuldade dos professores em compreenderem a base contraditória e a mistificação em que assentam os princípios da política para a escola e as orientações pedagógicas e organizacionais, um dos principais factores que prejudicam o desempenho da tarefa social que lhes foi atribuída, ou o papel emancipatório que alguns pretendem assumir. Embora isso não seja evidente, e alguns se obstinem em não considerar sequer essa possibilidade. O que os professores podem fazer é colocar os responsáveis políticos e as pessoas interessadas na educação perante o

⁶⁰ No Capítulo 3 (e no Subcapítulo 2.5), são apresentados e analisados alguns estudos e teorizações relativos às profissões e às instituições educativas (e às instituições na sua relação com valores), que permitem definir o trabalho de educadoras e professores na educação especial posicionando-o no campo das actividades profissionais e na evolução do trabalho em geral (Dubar, Hughes, Dubet). Esses estudos e teorizações, que passam pelos conceitos de profissão, de identidade pessoal, de identidade profissional, de socialização profissional, de cultura profissional, e onde são discutidas as relações entre profissões e valores (Dubar, Dubet, Berger e Luckmann, Boltanski e Thévenot), entre identidades pessoais e profissionais (Dubar e Sainsaulieu), entre saberes e culturas profissionais (Caria) e entre saberes e posições nos campos sociais (Foucault, Bourdieu), constituem referências teóricas e empíricas para o desenvolvimento da argumentação em mais duas etapas: na 4ª (Capítulo 4), mais centrada na educação especial, e na 5ª (Capítulo 5), em que a discussão se alarga à educação em geral.

carácter demagógico das orientações e perante algumas contradições inultrapassáveis. Terão assim que superar a falta de produção crítica pelos intelectuais. E só o poderão fazer num processo de reflexão colectiva, ou institucional, cujas formas e condições sociocognitivas e epistemológicas são, nesta fase, muito incipientes, e cujas condições políticas e sociais se encontram cada vez menos realizadas. Mas é o único modo de ir além de uma produção intelectual que, num quadro de extrema individualização, em que as instituições académicas são essencialmente contextos de competição e de aferição de posições individuais, não pode estar orientada para necessidades sociais.

O QUE UNE OS HOMENS E O QUE OS PÕE EM CONFLITO