

A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo

José Alberto Correia*

Title: *The political-cognitive construction of social exclusion in the educational field*

Resumo

O artigo discute o estatuto cognitivo do conceito de exclusão social, refletindo sobre suas possibilidades e limites na estruturação de modos de compreensão e de intervenção nos fenômenos sociais.

Palavras-chave: exclusão social, educação, representação social.

Abstract

The article discusses the cognitive status of the

* Professor da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. E-mail: correia@fpce.up.pt

concept of social exclusion, reflecting on its possibilities and limits in structuring modalities of comprehension and intervention in social phenomena.

Key words: Social Exclusion, Education, Social Representation.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo partilhar uma reflexão sobre o estatuto cognitivo da noção de exclusão social e reflectir sobre as suas potencialidades e limites na estruturação de modalidades de compreensão e de intervenção junto dos fenómenos sociais que esta noção supostamente designa.

Do meu ponto de vista, esta reflexão é particularmente relevante, essencialmente, por dois motivos. Em primeiro lugar, a noção de exclusão social tornou-se uma 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. Em segundo lugar, construiu-se, em torno desta noção, uma espécie de “nova narratividade do social” sugerindo que, nestes tempos de crise da modernidade, nos encontraríamos perante fenómenos que não são dizíveis recorrendo para isso a instrumentos cognitivos oriundos da modernidade, tais como as noções de classe social, desigualdade ou injustiça social, ou mesmo as noções de exploração ou de alienação social.

218

Ora, se tivermos em conta que, como assinalam Desrozières e Thévenot (1996, p. 7), as categorizações sociais não são apenas instrumentos cognitivos que, de uma forma mais ou menos eficaz, nos dão conta dos fenómenos sociais, mas desempenham um importante papel na produção das representações de uma sociedade, nomeadamente na produção da sua representação política, compreenderemos melhor a necessidade de, na análise desta nova narratividade do social,

nos questionarmos se ela nos remete para fenómenos qualitativamente novos ou, antes, modalidades distintas de gerir esses fenómenos. Ou seja, importa interrogarmo-nos se terão sido as mudanças que sofreram as políticas sociais nos últimos vinte anos e a conseqüente 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. Não se trata de uma mera questão retórica, mas antes, de uma questão central a que não se dará, obviamente, uma resposta simples e definitiva, mas que constitui, afinal, o fio condutor desta abordagem onde, num primeiro momento, procurarei caracterizar sucintamente o contexto sociopolítico da produção do paradigma da exclusão social, antes de me debruçar sobre o seu papel no campo educativo como referencial na redefinição da justiça educativa e na reestruturação da cientificidade educativa. Concluirei a minha reflexão tecendo ainda considerações sobre alguns dos contornos de um paradigma capaz de configurar uma alternativa crítica, tanto aos procedimentos de definição política da educação como às modalidades da sua construção cognitiva.

A exclusão social: ambigüidades e potencialidades de uma noção ambivalente

Serge Paugam (1996, p. 7), na introdução à obra *L'exclusion: l'état des savoirs*, constata que:

nos últimos dez anos, a exclusão tornou-se numa noção familiar, quase banal, 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 das 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,

acabando por realçar que, deste modo:

a exclusão tornou-se no paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos, e procura, por vezes na urgência e na confusão, soluções para os males que a atormentam.

Ora, apesar desta notoriedade, a utilização indiscriminada do paradigma da exclusão nem contribuiu decisivamente para um conhecimento social acrescido dos problemas sociais a que ele se referencia, nem criou condições para que o sofrimento e o dizer do sofrimento adquirissem uma maior visibilidade social.

Na realidade, a intensa mediatização dos fenómenos de exclusão social produziu efeitos ambivalentes. Assim, por um lado, ela contribuiu para que os “modos de vida” das vítimas do progresso fossem objecto de uma exposição pública regular, esta não favoreceu necessariamente o reconhecimento da diversidade dos pontos de vista daqueles que se reclamam do combate à exclusão social, nem favoreceu tampouco o reconhecimento da pertinência dos pontos de vista dos excluídos. Como nos adverte Bourdieu (1993, p. 65),

a mediatização das situações sociais onde estão envolvidas populações marginais ou desfavorecidas produz efeitos que estão longe de serem aqueles que estes grupos sociais poderiam esperar, já que neste domínio os jornalistas dispõem de um poder de constituição particularmente importante, razão pela qual a fabricação dos acontecimentos escapa totalmente a essas populações.

Este processo de mediatização, além de não ter assegurado a expressão pública da palavra dos excluídos que, deste modo, são objecto de um silenciamento que os exclui 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 adoção 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”.

Neste, como noutros domínios da vida social, a chave do sucesso parece residir numa espécie de “voluntarismo engenhoso e inspirado”, produto de um “rasgo individual” que, em geral, encontrará apoio nos poderes públicos, tal como nos é exemplarmente sugerido numa notícia publicada no jornal Público de 8 de Setembro de 2002, onde se anuncia a criação de uma linha de telefone de denúncia dos casos de exclusão social, nos seguintes termos:

a partir do próximo dia 30 qualquer cidadão poderá telefonar para o número 144 [...] para denunciar casos graves de exclusão social de que tenha conhecimento, como por exemplo, os de crianças maltratadas, pessoas sem abrigo, mulheres vítimas de violência ou idosos abandonados.

Ao circunscrever a problemática da exclusão a um conjunto de situações resultantes de comportamentos impróprios produzidos, fundamentalmente, na “esfera privada”, esta notícia é bem reveladora da tendência que os média têm para desresponsabilizarem os poderes públicos e, conseqüente, do reforço da tendência para culpabilizar a vítima ou o seu contexto relacional mais próximo.

Ora, o “paradigma da exclusão” não institui apenas este “pano de fundo” da elaboração dos “discursos mediáticos e políticos” que insinua a desejável diluição do papel do Estado na gestão das questões sociais; ele invadiu também o vocabulário produzido pelas ciências sociais, sem que desta invasão resulte um valor heurístico acrescido. Como refere Canario (2003), ele parece mesmo insinuar-se como numa nova linguagem que, recorrendo também às de empregabilidade, flexibilidade ou mundialização, configura uma nova gramática de ler e de pensar a realidade social, uma gramática que induz uma nova relação cognitiva com o social e que, antes de mais, “tem como característica principal a de utilizar estes conceitos para argumentar, sem que

sobre eles se exerça qualquer argumentação”.

O termo exclusão passou, pois, a ser regularmente invocado como instrumento de uma explicação que não carece de explicação (Canario, 2000), tornando-se numa noção “saturada de sentido, de não-sentido e de contra-sentido” (Freund, *in* Paugan, 1996, p. 17) cuja indeterminação semântica parece ser condição para a sua eficácia ideológica. Para alguns autores, ela representa “uma facilidade de linguagem que oculta uma dificuldade de análise” (Delarue *in* Dubar, 1996, p. 111), razão pela qual importa “considerá-la (analiticamente) como uma construção social, isto é, como um produto histórico de mecanismos sociais e não como um ‘estado’ resultante de atributos individuais ou colectivos” (Dubar, 1996, p. 111).

Face à hegemonização exercida pelo “paradigma da exclusão” e à conseqüente desqualificação cognitiva das reflexões sobre as problemáticas da desigualdade social, do desemprego ou do combate à pobreza – dominantes até ao início da década de 1980 – 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 insinua-se antes um dispositivo de legitimação compensatória das mudanças, entretanto, produzidas nos modos de gestão política da chamada “nova questão social”, que não seria mais do que uma conseqüência do agravamento dos “velhos problemas sociais” associada às “novidades” entretanto introduzidas na sua gestão política.

Depois de assinalar a falta de precisão conceptual da noção de exclusão social, Dubar (1996, p. 111) realça que ela se inscreve num paradigma que propõe uma descrição dos problemas sociais onde se omite a relação destes problemas com as transformações das relações salariais e, por isso, com os “dispositivos que proporcionam aos indivíduos os seus recursos financeiros e os seus estatutos sociais”. Trata-se, no fundo, da omissão de um conjunto de transformações que incidem tanto na fragilização e desregulamentação da relação salarial, como nos dispositivos de controlo dos espaços e

dos tempos sociais, bem como nos dispositivos cognitivos accionados para designar e gerir as trajectórias dos indivíduos e dos grupos no espaço das relações sociais.

Sem a preocupação da exaustividade, dir-se-ia com Robert Castel (1995) que o paradigma da exclusão tende a excluir do espaço onde se produz a “opinião pública” sobre os problemas e os futuros sociais três tendências marcantes das mudanças, entretanto, produzidas do mundo do trabalho:

- 1) a tendência para o agravamento da desestabilização dos estáveis e o conseqüente abandono das preocupações relacionadas com a problemática de uma mobilidade social ascendente assegurada através do trabalho e/ou da educação; o trabalho e a educação tendem agora a ser considerados como dispositivos de redução dos “riscos” da desestabilização e associadas à promoção de uma flexibilidade que, como se sabe, tem contribuído para a legitimação de um intenso processo de precarização de uma parte significativa da classe operária e de alguns dos sectores assalariados da classe média;
- 2) a instalação de e na precariedade social resultante de uma redefinição que já não a encara como um estádio provisório e transitório, mas antes, como espaço estruturado que é habitado por indivíduos que experimentam trajectórias erráticas e trajectórias estruturadas por passagens entre situações de emprego, desemprego, não-emprego e formação. A precariedade transformou-se, assim, numa ocupação, num estádio mais ou menos definitivo onde se desenvolve a cultura do aleatório, o viver o dia a dia e o “desenrasque”;
- 3) o agravamento do desemprego e a fragilização das convenções que definem o estatuto do desempregado, com o conseqüente aumento do “défice” dos lugares ocupáveis na estrutura social

e laboral, ou seja, o acréscimo do “défice” de posições que, em princípio, asseguram o reconhecimento público e a utilidade social daqueles que as ocupam resultante.

As transformações nas relações laborais estão, assim, na base da fragilização da estrutura dos espaços e dos tempos que eram supostos assegurar uma inserção social relativamente estável dos indivíduos “normais”, ao mesmo tempo que contribuíram que os espaços sociais de gestão e controlo dos não-integrados já não fossem ocupados apenas por portadores de um qualquer handicap ou por marginais, mas fossem também habitados pelos “trabalhadores sem trabalho” evocados por Hannah Arendt, isto é, pelos trabalhadores “privados da única actividade que lhes resta” (p. 38) que, assim, se transformaram em supranumerários, em “normais” inutilizados para o mundo. Fragilizam-se, deste modo, as categorias sociais que permitiam designar, gerir e controlar as situações sociais dos excluídos e dos marginalizados e distingui-las da situação social do desempregado. Na realidade, se até ao início da década de 1980, o desempregado distinguia-se do pobre ou do marginal pelo facto de estar *politicamente integrado na cidade*, podendo no exercício dos seus *direitos de cidadania* esperar uma solidariedade social que lhe permitisse repor uma “relação normal” com o mundo do trabalho, já que se admite que a sua privação do trabalho é provisória e resulta de circunstâncias que escapam à sua vontade e às suas qualidades enquanto trabalhador, a verdade é que, na sequência do desenvolvimento das políticas de combate ao desemprego, a situação do desempregado passou a estar socialmente conotada com as suas qualificações profissionais e pessoais. Da mesma forma que o pobre ou o marginal que não beneficiam dos direitos de cidadania por se instalarem na pobreza ou na marginalidade devido às suas qualidades pessoais, e que são, por isso, objecto de um tratamento que se aproxima da caridade social, o desempregado, dos anos 1990, também tende a perder o seu direitos

de cidadania, ou melhor, tem de mostrar “merecer” o estatuto de desempregado envolvendo-se num ciclo infernal de acções (de formação) que visam repor as suas qualidades profissionais. O usufruto do direito de manter o estatuto de desempregado passa a ser indissociável do dever de se inscrever nas dinâmicas de uma *formativite aguda* que, embora possa contribuir para o acréscimo de qualificações profissionais, raras vezes tem em conta as dinâmicas que conduzem a uma “possível *inempregabilidade* dos qualificados” (Castel, 1995, p. 495) que não resulta apenas dos seus défices de qualificações.

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 seqüência das transformações das regras e das convenções sociais que os designavam, distinguindo-os dos excluídos, assegurando-lhes um tratamento específico.

Ora, se importa reconhecer que esta intensificação da fragilidade social conduziu a uma ressemantização da noção de exclusão, a verdade é que, apesar de agora designar um conjunto diversificado de situações sociais, ela manteve o essencial das suas propriedades originais.

Depois de mencionar a origem semipolítica e semijornalística do termo exclusão social, Wacquant (1996) realça que nos Estados Unidos, ele foi utilizado 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 que têm a sua origem na multiplicação de comportamentos associativos (concepção comportamentalista). Segundo o autor, é esta última a conotação dominante, o que significa que tanto os desequilíbrios resultantes da fragilização das relações laborais, como a deterioração das relações humanas nos bairros peri-

féricos são interpretados e geridos numa lógica comportamentalista, o que não pode ser dissociado de

uma transformação ideológica nacional, na ocorrência, uma mudança de atitude da classe média em relação aos marginais (e uma mudança do Estado Providência que é suposto assegurar a sua tutela) que reavivou o estereótipo malthusiano segundo o qual a miséria resulta da incúria dos miseráveis (Wacquant, 1996, p. 258).

Assistiu-se, por isso, a uma despolitização do debate político sobre a problemática da exclusão e à sua redução a um debate técnico preocupado em estabelecer

uma demarcação entre os maus e os bons pobres, a detectar e prevenir os efeitos perversos das políticas de protecção social, a identificar e controlar os elementos “incuráveis” da população assistida, numa palavra: a procurar minorar os encargos financeiros e administrativos que eles acarretam para o País (Wacquant, 1996, p. 259).

Em França, segundo Boltanski e Chiapello (1999), o aparecimento da noção de exclusão, embora tenha contribuído para a denúncia de um conjunto de situações sociais, não deixou de ser marcado pela sua conotação original e, por isso, pela sua propensão para designar “certas pessoas que, devido aos seus handicaps, não conseguem aceder aos benefícios gerais do conhecimento e do progresso económico” (Boltanski e Chiapello, 1999, p. 425). A partir da década de 1990, o modelo da exclusão, apesar de ter passado a designar todas as vítimas da chamada “nova miséria social”, não deixou de produzir um juízo negativo sobre os excluídos e de contribuir 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).

A actual configuração cognitiva do paradigma da exclusão reflecte, ao mesmo tempo que oculta, uma profunda

transformação das políticas sociais e das “subjectividades sociais”. 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 se inscreverem em dinâmicas voluntaristas e caritativas legitimadoras de numa nova concepção de justiça social que, segundo Bordieu (1993, p. 175), 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’”.

Tendo por preocupação central o estabelecimento de uma distinção justa e ajustada entre os “bons” e os “maus” pobres, entre aqueles que merecem a comiseração social e aqueles que são definitivamente inaptos para a merecerem, ou seja, uma distinção entre os excluídos “em risco” e aqueles que já estão definitivamente “riscados”, as políticas sociais dos anos 90 declinam-se agora numa nova narratividade do social que legitima o abandono da problemática do acesso aos direitos sociais, para dar lugar ao reforço de uma retórica economicista onde, através da utilização indiscriminada das noções de projecto, autonomia, responsabilidade, empregabilidade e, principalmente, da noção de avaliação, se diluem as solidariedades sociais para se afirmar as virtualidades de um novo individualismo, de um individualismo negativo e possessivo para utilizarmos a designação de Castel (1995).

Produzida originariamente no combate à exclusão social, esta nova narratividade do social propõe, como realçam Boltanski e Chiapello (1999, p.234), uma nova imagem das individualidades sociais. Já não se engrandece a figura tradicional do burguês, “sempre associada à lentidão e ao peso”, mas o homem flexível e leve da cidade. Já não se associa a posse da propriedade privada pela responsabilidade que ela cria é construída em torno da imagem do

homem flexível e leve da cidade, em oposição à “e onde a posse “da propriedade em relação ao outro, mas a responsabilidade para ser inteiramente definida por uma responsabilidade em relação a si mesmo onde cada um “é responsável do seu corpo, da sua imagem, do seu destino” (Boltanski e Chiapello, 1999, p. 235-236).

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 redes fervilhantes de projectos, eles não têm projectos e estão fixados no espaço da sua própria exclusão.

O “paradigma da exclusão” como narrativa totalizante do campo da educação

Da mesma forma que se insinuou como a única narrativa legítima de descrever, interpretar e intervir num social que se define como um espaço problemático de exercício da cidadania, 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 creíveis.

A introdução da problemática da exclusão como referência essencial para a estruturação das narrativas educativas legítimas não implicou apenas que o campo educativo se tivesse começado a (pre)ocupar de um conjunto de problemas sociais relativamente inéditos, antes impôs novos critérios na definição dos modos legítimos de se narrar a educação e de definir os critérios dos sucessos e insucessos educativos.

A problemática da exclusão tornou-se, efectivamente, a partir da segunda metade da década de 1990, uma dimensão estruturante de uma “ideologia educativa”, de uma nova “narrativa totalizante”, em torno da qual se tendem a perspectivar os modos legítimos de se narrarem e redefinirem quer os “velhos problemas educativos”, quer

aqueles que derivam das novas missões atribuídas ao campo educativo.

Tendo a sua origem na crítica aos modos legítimos de se definir a educação, dominantes até meados da década de 1970, 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.

Se tivermos, com efeito, em conta que os sistemas educativos ocidentais, até meados da década de 1970, foram sujeitos a uma dupla crítica, onde, por um lado, se denunciava o seu papel na reprodução das desigualdades sociais (crítica social) e, por outro lado, se realçava o papel inibidor dos sistemas educativos na promoção do desenvolvimento e da criatividade dos indivíduos (crítica artística), ter-se-á de reconhecer que as ideologias educativas dominantes no final do século XX, ao mesmo tempo que reconhecem a legitimidade da crítica artística, deslegitimam a crítica social, ou melhor, (re)interpretam-na no pressuposto de 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.

Como já realçámos em trabalhos anteriores, a partir da segunda metade da década de 1980, 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. Procurámos sobretudo pôr em relevo a existência de uma forte contaminação discursiva entre as narrativas que se pautam pela preocupação de delimitarem, definirem a pertinência e hierarquizarem 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 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.

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. Embora se trate de uma tendência comum aos sistemas educativos ocidentais que, como realçou Apple (1986, p. 29) desde os finais da década de 1980, acentuaram as preocupações relacionadas com a eficácia, os padrões de qualidade e a articulação (subordinação) com o mercado de trabalho que se sobrepuseram às preocupações “com o currículo democrático [...] ou com a desigualdade de raça ou de género”, a verdade é que, em Portugal, o reforço desta tendência foi frequentemente corroborado com o recurso ao argumento de que ela constituiria a única alternativa credível para assegurar a democracia.

230

A estas transformações nas missões atribuídas à escolarização associaram-se mudanças significativas quer nos modos de gestão política e curricular dos sistemas educativos, quer nos referenciais simbólicos que justificam estas mudanças. A notoriedade do Estado, dos macro actores e da macro regulação como referenciais simbólicos incontornáveis à governabilidade do sistema sofreu um processo de erosão particularmente intensa, saldando-se pelo aparecimento de preocupações relacionadas com o pa-

pel dos micro actores que, em nome da preservação da sua autonomia, se viram envolvidos em dinâmicas particularmente propensas à sua empresarialização ou à sua inserção num mundo onde o mercado se apresenta como o único referencial simbólico de regulação.

Na realidade, se até final dos anos 1980, a empresa se apresentou como a única alternativa credível a uma regulação burocrático-administrativa assegurada pelo Estado, a partir da segunda metade da década de 1990, esta empresarialização da educação é matizada por uma definição política da educação onde se enfatiza a sua descrição organizacional, apoiada numa definição “carenialista” dos actores educativos. Ou seja, a redefinição do papel do Estado no campo educativo foi acompanhada pelo desenvolvimento de novas legitimidades, 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. O Estado foi, assim, remetido para o papel de regulador à *posteriori* com o conseqüente reforço das suas funções avaliativas.

A coesão dos sistemas educativos que, até meados da década de 1980, 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. A promoção de uma cultura da tolerância, susceptível de respeitar a diferença, mas ocultando o facto de esta ser, geralmente, uma expressão de uma profunda desigualdade e injustiça social, constitui o “pano de fundo” em torno do qual se organiza uma “ideologia da inclusão” no campo educativo, apoiada 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, conseqüentemente, para o reforço das perspectivas comportamentalistas e psicologizantes da problemática da desigualdade e da injustiça social. Na exaltação da ética da diferença, promovida pela “ideologia da inclusão” no campo educativo, não está, portanto, ausente a produção de disposições subjectivas geradoras de uma atitude de indiferença relativamente à diferença e, principalmente, uma atitude de profunda indiferença relativamente à desigualdade social que se exprime no campo educativo por uma insensibilidade relativamente aos dispositivos de discriminação escolares, as quais, sendo geradores de dinâmicas de exclusão mais subtis, estão na origem da produção e (re)produção dos “excluídos do interior”, para utilizarmos a feliz designação de Bourdieu (1993). Na realidade, ao promover o elogio incontrolado da flexibilidade organizacional como a única alternativa credível à intervenção homogeneizante e burocrática do Estado e ao eleger a flexibilidade curricular como norma capaz de *per se* assegurar o ajustamento da acção educativa às necessidades

diversificadas dos seus destinatários e, não cuidando, portanto, dos efeitos sociais induzidos por estes dois preceitos, a “ideologia da inclusão” é particularmente insensível aos efeitos de hierarquização de que ela é responsável.

Por um lado, ela insensível à hierarquização social entre as escolas, agora encaradas como organismos autónomos susceptíveis de serem responsabilizados pela qualidade dos seus produtos. Mas ela é também insensível à cristalização de dualismos educativos produzidos pela 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. Se tivermos, por outro lado, em conta que estas tendências produzem efeitos discriminatórios cumulativos, compreenderemos melhor o efeito contraditório das modalidades de definir a educação que, afirmando-se particularmente sensíveis a intervirem activamente na resolução da chamada “nova questão social”, definem esta intervenção 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 onde a escola possa ser pensada como parte dos problemas sociais e não como a solução universal.

Assim, esta crença nas potencialidades regeneradoras da organização flexível do campo escolar, para além de não ter contribuído para que a escola se pudesse repensar num contexto onde se acentuava a crise dos instrumentos cognitivos accionados por ela para pensar a educação, conduziu a que, em nome do respeito pela ética da diferença, se tivessem refinado e multiplicado as tipologias de classificação dos alunos e dos dispositivos que os inserem no campo escolar. Monceau (2001, p. 191), reportando-se à realidade educativa francesa, depois de fazer uma caracterização destas tipologias, particularmente dirigidas para

os 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”, coexistindo com 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” (Monceau, 2001), produtoras de novas formas de etiquetagem mais propensas para assegurar uma distribuição relativamente estável dos indivíduos no interior do sistema do que para promover a sua mobilidade.

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. 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 autoestima”. 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.

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 apóie 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 década de 1970, esta 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.

A crença nas potencialidades regeneradoras de uma escola curricularmente e organizacionalmente flexível emerge como um bem comum 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. A intervenção excessiva do Estado aparece, por sua vez, como um “mal comum”, salvo se essa intervenção incidir sobre a multiplicação dos dispositivos de avaliação, pois que, neste caso, ela parece já não ferir o respeito pela autonomia dos indivíduos ou das instituições. Por sua vez, a flexibilidade curricular, ao mesmo tempo que corporiza um novo mundo escolar marcado pela plasticidade e por uma organização rizomática onde potencialmente se podem multiplicar as conexões, aparece como um “bem comum” supremo, como a possibilidade de ministrar saberes úteis a todos os indivíduos, mesmo que a proliferação de dispositivos de avaliação e das sanções a eles associados contribua para o reforço da importância atribuída aos “produtos cognitivamente normalizados” da acção educativa.

As figuras da autonomia e do projecto desempenham, neste contexto narrativo, 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.

A figura da autonomia 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 desejável do sistema. Mas 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.

A referência à figura do projecto, por sua vez, possibilitou que o mundo escolar abandonasse uma representação de si próprio onde se valorizava sobretudo a estabilidade, as rotinas e a lógica dos direitos e dos deveres com claro predomínio destes últimos, para se apresentar 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” (Ehrenberg, 1998, p. 288).

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 contribui 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 exclusão no campo

educativo parecer 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. Este mundo que, ao proclamar a centralidade da figura do aluno, parece 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, confrontou-se com a multiplicação das patologias do défice e das figuras da incompetência e com o desenvolvimento dos sentimentos e das tragédias da insuficiência. A 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” (Ehrenberg, 1998, p. 294), constitui o reverso da medalha da construção subjectiva de um mundo gerador da ilusão de que tudo é possível sem cuidar da criação de condições capazes de tornarem possível suportar esta ilusão sem cair no sofrimento e na tragédia da insuficiência e do défice.

Embora se tenha ocupado preferencialmente da escolarização dos jovens em risco de exclusão, 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 1970; 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.

237

Num trabalho recente, Habermas (1997) considera não ser possível, no domínio das Ciências Sociais, esta-

bilizar 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. Boltanski e Thévenot (1991, p. 23) situam-se numa perspectiva semelhante quando afirmam a possibilidade de se 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 justeza com as coisas possam ser tratadas com os mesmos instrumentos” (Boltanski e Thévenot, 1991, p. 25).

Tendo como pano de fundo as perspectivas destes autores, propusemos, num trabalho publicado no final da década de 1990 (Correia, 1998), uma abordagem histórico-epistemológica da produção da cientificidade em educação onde realçamos que esta interdeterminação entre a produção científica e política do educativo. Admitindo que tanto as “narrativas políticas” como as “narrativas científicas”, procedem a uma simplificação da complexidade ontológica de um educativo que não autoriza que ele possa ser reduzido à condição de pura factualidade, procuramos sobretudo realçar

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, admitindo que, em ambos os casos, se procede a uma simplificação da complexidade ontológica do educativo recorrendo tanto a modelos de justificação como a artefactos metodológicos (Correia, 2001, p. 21).

238

Não é nossa intenção aprofundar aqui o trabalho analítico então desenvolvido. Importava, no entanto, realçar que o facto do paradigma da exclusão no campo educativo

ter sido antecedido de uma transformação importante nas formas legítimas de se estruturar a investigação educacional não é um fruto de um mero acaso em que por vezes a história é pródiga.

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 micro actores como referencial de análise da acção educativa e como os seus destinatários privilegiados. 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 irreduzíveis àqueles que derivam das prescrições emanadas do Estado.

Sendo isomorfo das narrativas que louvam a “retirada” do Estado para o transformarem num interveniente ausente da cena educativa, onde apenas poderá legitimamente zelar pela avaliação dos produtos e pela criação das condições necessárias ao desenvolvimento de uma acção informada por parte dos sujeitos autónomos, 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.

Assim, 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, 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 orga-

niza 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”.

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 restituir analiticamente os “sistemas de acção” que resultam da combinação de acções estratégicas desenvolvidas por individualidades motivadas que não se exprimem discursivamente e que, em larga medida, escapam às suas consciências. Compreende-se, por isso, que o trabalho de investigação seja um trabalho de objectivação das subjectividades onde a explicitação dos processos sociais de construção de espaços de intersubjectivação escapando quer à lógica do Estado quer à lógica do mercado seja cognitivamente menosprezada ou, quando muito, tida em conta apenas quando essa explicitação se revela heurísticamente pertinente ao trabalho de “objectivação das subjectividades”; o que importa, afinal, é o trabalho de objectivação das subjectividades estrategicamente motivadas. Compreende-se também que, no espaço de produção desta narratividade científica em educação, se privilegie uma epistemologia do olhar próximo onde se enaltecem as potencialidades da fusão epistemológica entre o sujeito e o objecto, e onde, por isso, não se atribua relevância a uma reflexão aprofundada sobre o

papel das narrativas e dos discursos na produção tanto dos actores como dos seus contextos de acção.

A noção de acção estratégica subentende, com efeito, o reconhecimento de que o êxito desta acção está, em grande parte, dependente dos desconhecimentos e das incertezas que ela mantém relativamente aos outros, razão pela qual esta acção se dissimula através da palavra e das práticas discursivas. Ou seja, pela sua própria natureza, a acção estratégica não é dizível sob pena de se negar enquanto tal, criando as condições para o seu próprio insucesso. Como afirmamos num trabalho anterior:

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 especialistas¹ (Correia, 2001, p. 30-31).

¹ Na divisão do trabalho que se estabelece entre estas três figuras, o especialista é aquele que mantém relações privilegiadas com as “narrativas científicas”: é ele que é suposto deter a informação em matéria de inovação e de saberes específicos, é ele que é capaz de mobilizar os saberes subordinando-os à eficácia da acção e ao conhecimento mais ou menos intuitivo dos interesses estratégicos dos actores. Mas se o especialista é um “expert” na *mobilização dos saberes*, o líder e o animador são “experts” na *mobilização dos seres* e das suas vontades. A sua legitimidade depende, por isso, do seu *carisma*. De um carisma que lhe permita tanto potenciar as virtualidades transformadoras da organização flexível do trabalho da equipe 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.

A inclusão, a mobilização e o desvio constituem, por sua vez, os vértices do triângulo no interior do qual se define a acção educativa. 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 idéia de mobilização 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, se possível, numa auto mobilidade. O desvio ou afastamento deste estádio, através do desenvolvimento de estratégias ocul-tas, conduz os indivíduos para as margens de um sistema, não lhes permitindo beneficiar das oportunidades que este lhes concede.

Conclusões

Como procurámos sugerir ao longo do nosso trabalho, o paradigma da exclusão social foi incorporado no campo educativo como dimensão estruturante de uma nova narratividade educativa que se afirmou numa relação de oposição com o paradigma dominante até meados da década de 1980. 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 que, como sabemos, ficou a dever sua notoriedade às suas potencialidades críticas na afirmação da autonomia do pedagógico relativamente às diferentes modalidades de definição política do Educativo.

O Movimento da Educação Nova, a “narrativa educativa” mais consistente na crítica ao Estado e na afirmação da “autonomia cognitiva” do pedagógico, reaparece, as-

sim, no final do século, paradoxalmente como um discurso normativo de origem estatal que se insinua na crítica ao próprio Estado, contribuindo, assim, obviamente, para que se diluíssem as suas potencialidades críticas.

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 por respeitar o princípio da igualdade de oportunidades, o paradigma da exclusão partilha um conjunto de pressupostos com estas narrativas. Por um lado, ambas as narrativas políticas admitem que a “forma e as categorias escolares” estabelecem a única moldura cognitiva legítima e “natural” de se pensar a educação, ou seja, pressupõem que a “cidade educativa” só pode ser estruturada politicamente a partir da escola; as suas divergências dizem respeito à definição das modalidades desejáveis de se gerir esta cidade: o paradigma da exclusão considera desejável implementar-se uma gestão mais projectual e reticular que assegura uma autonomia e uma responsabilização dos micro actores 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 macro actores educativos. Por outro lado, em conformidade com este último pressuposto, 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.

As divergências entre estas narrativas incidem nas modalidades privilegiadas de assegurar a socialização dos indivíduos: a um modelo de socialização mais normativo, apoiado em dispositivos de motivação e visando à integração dos 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 mul-

tiplicação de dispositivos de mobilidade no interior do sistema de modo a que se possa prevenir a sua “fixação” em comportamentos de risco ou desviantes.

Para além de partilharem estes pressupostos de base, estas duas ordens narrativas 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 esta complexidade constitui também um obstáculo à estruturação das narrativas educativas ajustadas, isto é, à produção de “narrativas científicas” que procuram ser ajustadas a uma factualidade educativa que transcenda uma definição do educativo como um espaço de pontos de vista.

A construção de uma alternativa crítica a estes dois paradigmas passa, em nossa opinião: (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.

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, 2001, p. 36).

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 social 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, 2001, p. 37).

Ao admitir-se ser a educação uma cidade 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, 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).

245

A cientificidade que se associa a uma postura política no campo educativo que o encara como um espaço pú-

blico particularmente propenso ao desenvolvimento de uma acção social argumentada é, portanto, uma cientificidade argumentada que, embora por si própria não ofereça “nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas já que não é informativa nem imediatamente prática” (Habermas, 1997, p. 19), se ocupa, no entanto, com a explicitação dos fios condutores capazes de “reconstruir o tecido das discussões onde se formam simultaneamente as opiniões” (Habermas, 1997, p. 19) e as deliberações que constituem o fundamento de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado.

Referências

- APPLE, M. 1986. O computador na Educação: parte da solução ou parte do problema? *Educação e Realidade*, 23.
- BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, È. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI, L e THÉVENOT, L. 1991. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P. 1993. *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CORREIA, J.A. 1998. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto, Porto.
- CORREIA, J.A. 2001. A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15.
- DESROSIÈRES, A. e THÉVENOT, L. 1996. *Les catégories socio-professionnelles*. Paris, La Découverte.
- DUBAR, C. 1996. Socialisation et processus. In : PAUGAM, S. (Dir.). *L'exclusion : l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- EHRENBERG, A. 1998. *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris, Odile Jacob.
- HABERMAS, J. 1997. *Droit et démocratie*. Paris, Gallimard.
- PAUGAM, S. (Dir.), 1996. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- WACQUANT, L., 1996. L'underclass urbaine dans l'imaginaire social et scientifique américain. In: PAUGAM, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.