



ÁREA TEMÁTICA: Análise Social do Saber Profissional e do Trabalho Técnico-Intelectual: uma linha de investigação em desenvolvimento

As condições políticas do conhecimento profissional em professores de educação especial: a participação nos Conflitos de Legitimidade em torno da Escola e da Profissão.

FILIPE, José

Doutor em Sociologia da Educação

Faculdade de Ciências de Lisboa

josemanuelfilipe@sapo.pt

Resumo

Com uma abordagem essencialmente etnográfica e pela análise de narrativas e reflexões feitas por grupos focais, a reflexividade institucional no âmbito de Equipas de Educação Especial nos anos 80 e 90 (quando as políticas governamentais visavam a expansão do acesso ao sistema educativo e assentavam em discursos sobre a integração educacional e a escola inclusiva) é comparada com a que ocorre em escolas dos ensinos básico e secundário nas condições criadas por uma política governamental que assenta numa definição organizacional da escola pública e visa otimizar, num quadro de restrição orçamental, o controlo social das populações jovens.

Palavras-chave: Conflito de legitimidade; Reflexividade institucional; Autonomia profissional; Saber profissional; Conhecimento crítico.





Na etnografia de uma Equipa de Educação Especial durante os anos 90 e da abordagem biográfica do saber profissional de educadoras e professores especializados em educação especial (EE), ressaltou um **padrão de desenvolvimento profissional** caracterizado por uma intensa **reflexividade interactiva** no contexto de centros educativos especializados (inicialmente nas CERCI e institutos) e de redes de relações entre educadoras e professores de várias equipas e profissionais de vários serviços e áreas de formação, que evoluiu em função da intensificação da **reflexividade institucional** resultante de 10 anos de sucessivas reformas no sistema de educação pública e de variações no discurso educacional (Cf. LIMA e AFONSO, 2002 e CORREIA, 2000 e 2003).

Dessa evolução resultou o que o grupo ASPTI considera a emergência de **um dos casos mais nítidos de cultura profissional entre os professores** (Cf. CARIA, 2005, 2006 e 2008) **caracterizado por elevada autonomia na organização do seu trabalho em situação de acção**. Estes professores e educadoras tinham continuamente a possibilidade, e mesmo a necessidade, de mobilizar recursos numa intensidade e ritmo próprios, e de improvisar acções em contexto, sem que lhes fosse imposta uma padronização de procedimentos, e avaliavam os resultados do seu trabalho usando critérios e dispositivos próprios, com escasso comando ou controlo da administração central.

Houve um conjunto singular de oportunidades de gestão da carreira e de desenvolvimento profissional em relativa autonomia que levou estas educadoras e professores a partilhar experiências de trabalho em contextos próximos, e a manter as relações pessoais estabelecidas durante o curso de especialização no Instituto Aurélio da Costa Ferreira; instituto que, por outro lado, lhes dava, juntamente com a Divisão de EE no ME e alguns académicos organizados em associações, como a Associação para o Estudo da Deficiência Mental, um referencial teórico (para além de oportunidades de encontros pessoais em congressos e outras reuniões). Este referencial organizativo e simbólico era reforçado por um activismo sindical no quadro do SPGL— FENPROF, onde dispuseram, até meados de 90, de uma secção própria e boa representação nas direcções regionais e nacional. O activismo sindical acima da média pode ser explicado pelos posicionamentos de um bom número destes professores durante a radicalização política na década de 70, mas também pela precariedade na colocação em educação especial, para a qual não havia quadro nem sequer para as especializadas. Para além da reivindicação desse quadro, estes professores especializados, e os que tinham a expectativa de o vir a ser, lutavam pelo reconhecimento dessa especialização no estatuto da carreira docente e pela atribuição de subsídios e pagamento de deslocações. Mas a sua secção sindical era também um contexto onde se organizavam para manter o controlo sobre as condições de trabalho e avaliar e intervir nas políticas educativas para a área da educação especial; tal como, de modo geral, fazia a FENPROF.

A mobilização de conhecimento abstracto por estes professores, conforme se põe em evidência em FILIPE (2008, Capítulo 4) era feita do modo que Telmo Caria considera ser condição para a forma mais avançada de uso do conhecimento *em direcção à racionalização da cultura*, isto é, *desenvolvendo o saber contextual de modo articulado, quer com o sentido estratégico, quer com o sentido interpretativo*, e orientando-os para a procura de mais conhecimento, tanto quanto para o envolvimento em experiências ainda mais inovadoras em que esse conhecimento abstracto é recontextualizado; com o inerente desenvolvimento articulado dos sentidos estratégico, interpretativo e contextual. Esse conhecimento abstracto é necessário para desenvolver, quer a reflexividade interactiva, quer a reflexividade institucional, e desse modo tomar distância em relação às limitações do localismo e do tácito que caracterizam o sentido prático.

A evolução da atitude desses professores pode sintetizar-se em quatro fases:

1. Começou por ser ofensiva – Numa fase em que o campo, rigidamente estruturado até aí pelo regime corporativo salazarista, se abria aos professores com um programa democratizante e que procuravam dar resposta a profundas necessidades sociais, alguns deles foram ao encontro da problemática da educação de crianças e jovens com deficiência. Nos anos que se seguiram, em que o sistema educativo, desestruturado pela movimentação social, foi estagnado/congelado pela política de



“normalização” (FILIPE, 1999), esses professores aproveitaram a relativa marginalidade do subsector de educação especial, para autonomizar um subcampo de relações sociais que lhes permitia gerir com maior autonomia os seus desenvolvimentos profissionais e pessoais.

2. Tornou-se predominantemente reactiva (embora variando entre defensivo e ofensivo) no final dos anos 80, face à perda de autonomia administrativa e à gradual fragmentação e diluição do subcampo no sistema educativo em reforma. Num contexto em que o equilíbrio político se deslocou para políticas liberais, ao serviço das quais era posto o Estado, e a UE fez afluir volumosos financiamentos, houve um alargamento do recrutamento e um crescimento exponencial do número de professores na educação especial – 4 ou 5 mil em meados da década de 90 – a que correspondeu o aumento do número de EEE e de centros de formação especializada. Face, por um lado, à perda de liderança e de influência dos sindicatos ligados à FENPROF e à multiplicação dos centros de referência, e por outro, face à profunda reestruturação do campo educacional gerada pela reforma educativa e o afluxo de financiamentos, que esteve na base da expansão do ensino superior e da formação profissional (incluindo a dos professores), criando novos constrangimentos e oportunidades, as estratégias diversificaram-se.
3. Foi, entre 2001 e 2006, predominantemente defensiva, pelo menos para aqueles que ficaram mais limitados à área em que se especializaram – Aqueles que não se recolocaram, durante a década de 90, no mais vasto campo da educação, passaram a estar condicionados pela marginalidade, indefinição e precariedade da organização dos recursos educativos com que o Estado continua a ter que responder a necessidades sociais (incluindo as educacionais) específicas, mas minoritárias, como são as que resultam de deficiências incapacitantes -- Como terá ficado claro em FILIPE (2008), a Escola Inclusiva não eliminou os efeitos das deficiências, não compensou as discapacidades, nem sequer terá atenuado as desvantagens, limitando-se a fazer um nivelamento retórico das diferenças em termos curriculares, que pode levar a escamotear verdadeiras necessidades individuais socialmente relevantes.
4. Mais recentemente, raros são os que participam ou sequer estão atentos aos conflitos de legitimidade, assumindo uma atitude mais próxima do que CARIA (2000) designa por “subordinação real” do que da que é por ele designada “subordinação formal”. Os que não foram reformados aos 50 ou 52 anos de idade (prémio para a “subordinação real” que, segundo CARIA caracteriza a cultura profissional dos professores do 1º ciclo, em confronto com subordinação formal que encontrou entre os professores do 2º e 3º ciclo na década de 90) e, incorporados nos agrupamentos escolares, ainda participaram na forma enviesada como tem decorrido nas escolas esse conflito de legitimidade (dado os condicionamentos que a política governamental conseguiu impor às escolas), foram quase completamente excluídos da participação nos Conselhos Pedagógicos e outros órgãos de gestão e coordenação, porque os critérios para calcular a pontuação no concurso para “professores titulares” prejudicou os professores de educação especial ou de apoios educativos; e, como a generalidade dos professores, estão hoje afastados de qualquer discussão, reflexão ou decisão nesses órgãos (excluídos da participação directa, ou mesmo indirecta através de representantes livremente eleitos que animassem a discussão e reflexão em níveis organizacionais intermédios).

A posição muito particular que os professores de educação especial (EE) tinham no campo da educação e a autonomia técnica de que dispuseram durante muitos anos favoreceram o desenvolvimento de uma reflexão que incidiu sobre o funcionamento das instituições e sobre os princípios que geram categorias, regras e recursos, quer para a educação especial (EE), quer para a educação em geral. Essa reflexão começou por incidir no funcionamento de equipas de educação especial (EEE). Mais tarde, ao questionar as diferenças entre “escola inclusiva” e integração escolar de crianças com discapacidades (“com necessidades educativas especiais”), estes profissionais foram levados a fazer incidir a sua reflexão sobre as contradições das políticas e discursos sobre a educação e a relacionar essas contradições com o funcionamento do campo social da educação. (FILIPE, 2008, p. 915). No desenvolvimento dessa reflexividade institucional, alguns professores de EE que se tinham encontrado numa EEE onde a reflexão e problematização eram



assumidas como uma tarefa da equipa aperceberam-se de um conflito de legitimidades em torno dos princípios que geram categorias, regras e recursos.

Numa fase em que viam a sua autonomia ser reduzida e o conflito de legitimidades a agudizar-se, devido às “reformas educativas” e a uma reorganização da EE justificada pelos “novos” princípios da “escola inclusiva”, ganhou relevo (quer na perspectiva dos actores, quer numa perspectiva de investigação sobre as finalidades e as definições da escola pública) a questão da diferença entre uma orientação integrativa e uma orientação (ou *rational*) inclusiva para a política educacional (partindo do âmbito relativamente restrito da EE para a questão mais vasta da legitimação da escola pela promoção de igualdade de oportunidades e da necessidade de socialização de novas gerações assegurando a coesão social num quadro de declínio de instituições em que vinha assentando a sociedade – mas a que a escola também não escapa).

No foco da sua atenção estiveram as problemáticas do significado do sucesso educativo e das finalidades dos vários ciclos da escola básica, do desenvolvimento curricular, da organização escolar e da formação de professores (entendida como desenvolvimento de culturas profissionais), Problematização que se focalizou, a partir de 95, e sobretudo de 97, nas dúvidas em relação à política de “escola inclusiva”, bem como a discussão colectiva das funções atribuídas aos professores de apoio educativo num novo despacho (D. N. 105/97) e das condições para a sua implementação, num quadro em que a administração central e regional ia diluindo a sua acção normativa.

Foi a radicalização do posicionamento crítico resultante do desenvolvimento da reflexividade que incidia sobre o campo (as políticas, os actores e os princípios que fundamentam legitimidades e geram recursos) que levou alguns destes professores a procurarem, sem sucesso, levar essa reflexão aos escalões da administração escolar regional a quem competia a supervisão das EEE (e que nesse âmbito promoveram durante anos vários tipos de reuniões e encontros com uma frequência quase mensal) (Filipe, 2008, p. 901), pressionando esses níveis organizacionais da administração regional para que fosse assumido nas reuniões (cada vez menos frequentes) o conflito de legitimidades – agudizado, nomeadamente nas escolas, pela deriva e contradições das políticas relativas à educação especial e à educação na sua globalidade: desde o sentido e alcance da autonomia das escolas, ao combate à exclusão e ao insucesso escolar, à gestão curricular e concomitante avaliação (com acentuada flexibilização, mas ao mesmo tempo pretendendo garantir a caução social de aprendizagens curriculares – como o ministro Marçal Grilo insistia em lembrar em discursos e preâmbulos legislativos) [Ver FILIPE, 2008, Cap. 5.6].

Com a discussão das ideias de “participação no currículo comum” e de *diversificação de níveis de desempenho curricular*, os professores de EE foram levados a analisar o funcionamento da instituição escola na perspectiva do *currículo* e a compreender a tensão entre *flexibilidade curricular* e a “caução social das aprendizagens escolares”. Com a assimilação, que está subjacente ao modelo de escola inclusiva, entre os factores bio-médicos e psico-médicos de exclusão social, assim como de outros factores de exclusão social, a reflexão deste grupo incidiu sobre as potencialidades socializadoras da escola, para uma vasta gama de populações, bem como sobre os limites e as consequências de políticas que utilizam essa potencialidade socializadora para tentar fazer face a problemas sociais que têm dinâmicas que ultrapassam a escola: políticas que ignoram ou procuram compensar evoluções sociais que vão em sentido contrário.

Tendo compreendido que a “inclusão” não era simplesmente uma radicalização ou aceleração do movimento de integração, interrogaram-se porque é que algumas pessoas com posições de destaque no subcampo da EE tinham apresentado a “escola inclusiva” como tal radicalização ou avanço. Foram levados, assim, a fazer incidir a sua atenção sobre a lógica de ganho e manutenção de posições num campo social — o subcampo da educação especial – mas também as relações desse subcampo com o campo da educação. Sem que, porém, as questões fossem formuladas nesses termos. A falta de acesso a estes conceitos terá mesmo retardado o esclarecimento destas questões. (Cf. FILIPE, 2008, Cap. 4.4.4 Reflexividade, Campo Social e Cultura Profissional).



Em FILIPE (2008, Subcapítulo 4.4) são discutidas as condicionantes e os limites do desenvolvimento dessa reflexividade (pela sua relação com o conhecimento abstracto e com a posição social na estrutura de poder). É feita aí a discussão do que pode ser considerada a emergência de uma cultura profissional e o papel da *reflexividade institucional* no desenvolvimento profissional dos professores, ameaçados (nas suas identidades, autonomia e capacidade de realização) pela perda de autonomia do campo (perda do significado social do ofício de professor e do valor do saber que aí é recontextualizado), mas também por uma cada vez maior subordinação a centros de produção do discurso pedagógico. Discurso muito fragmentados mas onde uma atitude normativa prevalece sobre a crítica, mistificando o sentido das mudanças, nomeadamente o declínio do programa institucional e a perda de autonomia do campo, deixando os professores e a escola expostos às solicitações contraditórias que resultam da luta em torno do Estado e das finalidades da escola pública; das políticas do Estado para o serviço público em geral, mormente para a educação, por ser o serviço público em torno do qual as contraposições se tornaram mais agudas, ultrapassada que está uma conjuntura em que havia algumas convergências em torno da ideia ambivalente de modernização/progresso/promoção social generalizada (ambivalência talvez ligada ao movimento social de transição na sociedade salarial, e aparência de promoção social através da escola) que permitiram falsos consensos (cf. LIMA e AFONSO, 2002), e apresentando os professores e a sua denúncia das contradições e das políticas governamentais para a educação com base no *cliché* da “resistência à mudança”; mascarando um conflito de legitimidade sobre as definições da finalidade da educação e da escola pública, e a cada vez menor clareza dessas definições (cf. CORREIA, 2000 e 2003), da hierarquia de valores que as fundamentam e da hierarquização dos problemas que a escola, e cada professor, tem que afrontar (cf. DUBET 2002)

Numa formulação menos teórica, mais próxima da perspectiva dos professores dos ensinos básico e secundário, pode dizer-se que, na última década do Século XX, estes professores, se sentiam perplexos e foram percebendo que a escola estava perante solicitações (exigências mesmo) **contraditórias, mas que não se apresentavam como tal** (Contraditórias também com valores que orientam outras políticas, ou com elas subtilmente articuladas). Só nos últimos anos esse carácter contraditório tem sido admitido, embora com o espírito contrafeito, por muitos que no campo educacional português tomam uma posição de suporte às políticas governamentais nesta área. Esse carácter contraditório começou a ser assumido com nitidez no meio académico em Portugal por sociólogos como José Fernando Madureira Pinto, Steve Stoer ou Licínio Lima no início do século, mas em 2003, num, seminário no Porto podia ver-se como muitos “cientistas da educação” portugueses ainda reagiam ao questionamento que franceses como J-P Terrail (Cf. TERRAIL, 1997, 2003), Samuel Joshua (Cf. JOSHUA, 1999), ou Patrick Rayou (Cf. RAYOU, 1998, 2003), faziam da escola pública, com o argumento de que isso reforçava o ataque da direita à escola pública.

Com a restrição relativa dos orçamentos para o sistema educativo associada a ideologias gestionárias, a crise do emprego (e da relação formação emprego), o desequilíbrio entre a disponibilidade e a necessidade de professores que é uma das faces da mais geral inadequação da formação às necessidades do sistema de emprego, mas simultaneamente confrontados com novas e mais prementes necessidades de controlo de populações jovens (muito problemáticas em vários sectores, ao ponto de colocar problemas de segurança nos espaços públicos) e a necessidade de dar resposta através de serviços públicos a problemas sociais resultantes ou agravados apela crise económica, o governo e a administração escolar procuram aumentar o controlo burocrático sobre os professores (o que leva inevitavelmente à sua padronização). Mas isto é feito sem abdicar, aparentemente, dos discursos educacionais dos anos 90, sobre a inclusão e a flexibilidade na implementação de currículos, a procura de excelência das aprendizagens, a igualdade de oportunidades.

A reacção dos professores a esta política é agora objecto da minha atenção, continuando a fazer uso das mesmas metodologias de investigação. Em Dezembro/Janeiro procurei investigar o uso que os professores do Ensino Básico e Secundário fazem do conhecimento abstracto (sobretudo conhecimento sociológico) e para isso promovi reuniões de um grupo focal (propondo a uma dúzia de professores que se encontrassem em 3 ou 4 reuniões, até Maio, para debater alguns temas e procurar alguns textos que pudessem servir de referência teórica). Quando decorreu a 1ª reunião desse grupo, tinha acabado de ser publicado o Decreto



2/2008 sobre a avaliação do desempenho dos professores. Só estiveram presentes 6 dos 12 professores que tinha contactado e a quem tinha proposto a leitura de artigos ou capítulos com cerca de 30 páginas. Alguns professores já se colocavam de modo extremamente crítico ou desiludido em relação às condições para o exercício profissional e muitos dos mais velhos encaravam seriamente a possibilidade de se reformarem antecipadamente, mesmo à custa de uma redução na pensão de reforma. Enquanto que muitos outros arrastavam a leitura de textos que lhes tinha proposto.

Passada uma semana, lancei, com o apoio de mais dois ou três professores, a contestação à implementação do novo regime de avaliação que, precipitadamente e sem qualquer reflexão sobre os conceitos a que o Decreto fazia referência ou sobre textos de esclarecimento divulgados no portal do ME, procurava criar condições para a definição de objectivos individuais e avaliação pela observação de aulas para o mês de Março. Gerou-se uma atitude de revolta, mas sem organização. Até que, passados 15 dias, na véspera de Conselhos de Departamento a que se seguiria um Conselho Pedagógico em que seriam aprovados os instrumentos necessários à avaliação, uma reunião de mais de vinte professores em que estavam presentes alguns dos mais influentes em cada departamento, concertou uma posição de rejeição a ser votada em cada departamento. Essa posição conseguiu uma adesão massiva (80 em 90 professores do 2º 3º ciclos) e o processo de aplicação foi suspenso.

Passadas mais uma semana, estava desencadeada a nível nacional uma forte reacção dos professores ao modelo de avaliação dos professores e à política governamental para a educação. Na sala de professores da escola onde trabalho afixavam-se, distribuíam-se e comentavam-se diariamente fotocópias de artigos de jornal e de textos publicados em blogs. E várias reuniões tinham a presença de dezenas de professores.

Mesmo depois do “entendimento” entre ME e Plataforma Sindical, e já num contexto de profunda desmobilização, entre 20 a 30 professores num total de 90 (2º e 3º ciclos – os do 1º ciclo e educadoras nunca chegaram a mobilizar-se, à excepção dos de educação especial) inscreveram-se em grupos de reflexão (sobre o projecto educativo, a relação pedagógica e o sucesso educativo, e outros temas relevantes para a aplicação do modelo de avaliação do desempenho de professores ou para a sua contestação fundamentada) constituídos oficialmente, mas contra a vontade do Conselho Pedagógico.

Mas em muitas outras escolas a desmobilização é total. Ao contrário da escola onde trabalho, os Conselhos Pedagógicos e os Conselhos Executivos tinham adoptado uma atitude de “esperar para ver”, evitando exacerbar os ânimos e esperando aplicar o novo modelo da forma mais inócua possível. Com o “entendimento” entre ME e Plataforma Sindical, essa atitude generalizou-se e tornou-se oficial.

Está reconstituída a “santa aliança” que desde há anos sustenta as políticas para a educação pública e permite a governação das escolas em Portugal: ME, Conselhos Directivos (ou Executivos) e Sindicatos. Mas com uma diferença: os professores confrontam-se agora com uma situação em que claramente deixam de “escolher” a Direcção da escola ou agrupamento de escolas, e em que os diferentes sectores ou professores com estratégias isoladas perdem a capacidade de influenciar directamente essa Direcção. Mesmo permanecendo algum espaço para a continuação da negociação na medida em que os Directores necessitam do apoio de alguns professores, esse espaço poderá ser muito menor na medida em que o Director terá que corresponder a uma maior pressão por parte da administração e está sujeito ao controlo por um órgão, o Conselho Geral, que é uma instância de negociação entre sectores do que vem sendo chamado “comunidade educativa”. A influência dos professores (como corpo, ou na forma de sectores mais ou menos antagónicos) sobre a gestão da escola terá que passar por aí e tomar uma forma muito mais institucional. No seguimento desta investigação estar-se-á particularmente atentos aos efeitos que isso pode ter no exercício profissional da reflexividade pelos professores.

Nos primeiros quatro meses deste ano, assistimos (e os professores confrontaram-se, no meio de um assinalável silêncio da academia – do campo de investigação educacional) a uma aceleração brutal do ciclo de reflexividade entre “práticas pedagógicas” e institucionais nas escolas, políticas e produção legislativa para a educação, campo político partidário, lutas sociais (política sindical), comunicação mediática e



produção de “opinião pública”, percepção da escola e dos seus problemas por vários (largos) sectores da sociedade, produção de discurso político (sobre a escola, a educação e a sociedade).

O movimento de protesto, mas também com uma significativa dimensão reflexiva (justificativa ou de participação no conflito de legitimidade), excedeu largamente aquilo que Ministério, direcções das escolas e sindicatos podem aceitar. Para todos eles é essencial que a participação e a reflexividade dos professores esteja sob seu controlo.

Claro que os 143 000 professores da escola pública são e tomaram posições muito diferentes, para além da amálgama dos já famosos 100 000 de, “do”, 8 de Março. Mas não são os mais activos politicamente e os que mais contribuíram para a reflexão nas instituições escolares quem vai ter a liderança numa escola ainda mais burocratizada -- a única forma da direcção uninominal exercer o poder (contra os poderes fácticos e as lideranças orgânicas de da escola).

Na apresentação desta linha de investigação, Telmo Caria referiu-se a uma problemática (1) relativa ao “modo como as pessoas vivem as organizações e as instituições sociais nas sociedades capitalistas pós-industriais”, falando em processos colectivos de construção identitária que se confrontam com a dificuldade em integrar as socializações primárias e secundárias dos indivíduos, e falando em dificuldade em “definir e legitimar uma actividade profissional de tipo ideal” (Cf. FILIPE, 2008, Cap. 3.7 e 3.8 sobre o ofício). O que estará relacionado, mais do que Telmo Caria dá a entender, com a necessidade de (2) “mobilização de diferentes tipos de conhecimentos em contexto de trabalho profissional face a constrangimentos organizacionais e tecnológicos e a contextos relacionais e ambientais externos novos, que exigem um acréscimo de especificidade contextual, de incerteza no diagnóstico/interpretação das situações e de inovação/avaliação da intervenção profissional”. Estes problemas e necessidades estariam na origem de uma “reconfiguração social e simbólica das velhas profissões e semi-profissões”, passando pela promoção de uma reflexividade institucional que é a concretização e desenvolvimento alargado de um trabalho intelectual, assalariado, de novo tipo”.

Telmo Caria falou também em “políticas económicas, sociais, educativas e ambientais das entidades públicas, privadas ou mistas”, que visam **“fazer pensar e formatar como problemas institucionais” aquilo que são os grandes problemas sociais** resultantes do tipo de desenvolvimento económico capitalista. É nesse quadro que deve ser entendida a ideia de que “os problemas institucionais só poderão ser adequadamente geridos se o trabalho nesses contextos for desenvolvido por profissionais com títulos escolares superiores, porque só estes estariam em condições de combater o risco (tecnocrático e burocrático) de gerir problemas complexos com soluções simples”. E é nesse quadro que deve ser entendida a possibilidade que se abre de “um grande desenvolvimento do trabalho intelectual assalariado, sem que este se confunda com as estruturas formais de comando e decisão organizacional e sem que seja limitado pelos processos de racionalização técnico-burocrática das organizações”, a possibilidade de, “no quadro das estruturas formais das organizações, aos profissionais ser reconhecida legitimidade e distância crítica para, face aos resultados institucionais obtidos, reconfigurarem e redefinirem aquilo que socialmente é entendido como problema, disfunção, desordem, perturbação [...]”.

É o que sociólogos como Dubet e de Couturier põem evidência. E é o que leva a questionar o sentido, os pressupostos e as implicações da actual inflexão da política ministerial para a gestão da escola pública. Devendo também levar-nos a questionar sobre a alteração do quadro histórico-social em que aquela reconfiguração foi desenhada, ou seja, em termos mais próximos do campo da política partidária, o quadro e a perspectiva positiva em que Giddens concebeu a “terceira via”.

É também por isso que, tal como estes investigadores do trabalho social, temos colocado no foco da nossa atenção os processos e os problemas político-ideológicos que fazem parte do quotidiano da vida profissional.

François DUBET (2002) identifica três lógicas para a acção de cada profissional, que reencontra no estudo de outras profissões que conjuntamente designa por “profissões do trabalho sobre outrem” (trabalho que



seria essencialmente um trabalho de socialização): a lógica do “controlo social” (que caracteriza pela referência a um “conjunto de regulamentos e de disciplinas objectivas”), a lógica do “serviço” (caracterizada pela referência a tarefas técnicas e à necessidade de eficiência e eficácia da organização) e a lógica da “relação” (entendida esta como uma “pura relação entre indivíduos” em que o profissional é “considerado como um sujeito definido pelas suas qualidades pessoais, as suas convicções, o seu carisma, a sua paciência, as suas capacidade de escuta...”). Essas três lógicas de acção teriam estado fundidas numa legitimidade comum que lhes advinha do que Dubet define como “programa institucional”. Só o declínio desse programa (ou seja, o declínio do reconhecimento da validade de princípios universais de socialização e de regulação da acção de todos os actores em instituições como a escola e o hospital), se teriam cindido e autonomizado essas lógicas, constituindo-se, cada uma, em fonte de legitimidade para um modo de exercício da profissão e para a crítica de modalidades que se baseiem noutra dessas lógicas, sem que, porém, nenhuma delas seja, por si só, suficiente para responder de modo satisfatório às exigências sentidas por cada profissional no exercício de qualquer destas profissões. Para dar coerência à sua acção, quer a nível individual, quer colectivo, estes profissionais teriam que articular subjectivamente, e na prática profissional, lógicas de acção que são conflitantes numa circularidade interminável.

Ao estudar a acção e os discursos de profissionais relacionais no que podemos designar por campo de intervenção do Estado no social, COUTURIER (2003, com CARRIER, e 2004), adoptando a metodologia de análise foucaultiana e alguns dos conceitos deste autor, articula a lógica das acções com a lógica das estruturas recorrendo ao conceito de “epistema performativo liberal”. Porque em FOUCAULT (1994 e 1997), o conceito de “discurso” está associado ao conceito de “poder”, e porque esse poder está, de certo modo, localizado no centro de um campo de produção de discursos, nomeadamente o poder de fazer reconhecer a pertinência de problemáticas sociais, estas surgiriam aos profissionais já determinadas na forma de **imperativos sociais**. COUTURIER (2004) dá como exemplos: no plano dos sistemas, o imperativo de prevenção do suicídio — a que poderemos acrescentar aqui o sucesso escolar generalizado, a integração de “deficientes” e a detecção precoce de “crianças em risco”; no plano praxeológico ou pragmático, a necessidade de intervenção prolongada e em proximidade; e no plano prático, ou de produção de si, a necessidade de investimento de si no trabalho social com vista às mudanças no cliente/utente — a que corresponderia na educação especial o trabalho de “antropogénese” (FILIPE, 2008) e a reconstrução do sentido do trabalho pedagógico (FILIPE, 2003a e 2008, Secção 4. 3.3).

Se, em DUBET (2002), encontramos uma circularidade conflitual entre lógicas de acção em que o conflito de legitimidade tende a ser restringido à subjectividade dos profissionais, não sendo a existência de um campo social onde se desenvolve o conflito de legitimidades pensada nem pelos actores nem pelo sociólogo, encontramos em COUTURIER (2002 e 2004), uma dimensão que, não obstante ser determinante da acção, não pode ser pensada na sua globalidade pelos actores/sujeitos, que articulam as dimensões da sua acção exclusivamente no modo prático.

CARIA (2002a) faz a articulação entre o micro e o macrosocial, o local e o global, a interacção social e a estruturação sistémica, passar pelo conceito de reflexividade social. Contudo, ao contrário de GIDDENS (1990), concebe uma interacção — e de algum modo uma continuidade e uma progressividade — entre a reflexividade interactiva e a reflexividade institucional, passando por uma série de explicitações e objectivações da interacção social e de posições sociais, num processo que designa por “racionalização da cultura”, por articular a mente cultural com a mente racional.

DUBET (2002) fala de uma circularidade conflitual entre lógicas de acção em que o conflito de legitimidade tende a ser restringido à subjectividade dos profissionais e a existência de um campo social onde se desenvolve o conflito de legitimidades não é pensado nem pelos actores nem pelo sociólogo — o que leva a colocar a questão de *como os profissionais relacionais podem encontrar uma saída do circuito fechado das lógicas circularmente conflitantes*. Enquanto que em COUTURIER (2002 e 2004) se encontra uma dimensão que, não obstante ser determinante da acção, não poderia ser pensada na sua globalidade pelos actores/sujeitos, que articulariam as dimensões da sua acção exclusivamente no modo prático — contra o



que se mantém a questão de saber *se e como os actores sociais podem fazer a sua atenção incidir no funcionamento de instituições e campos sociais de um modo que corresponda à reflexividade que aí se desenvolve e lhes permita superar as limitações de uma consciência discursiva construída em contextos locais.* (FILIPE, 2008, p. 904)

O modo de Giddens e mesmo Couturier articularem esses três níveis da reflexividade não é satisfatório, pelo que se procurou uma articulação que fosse mais adequada para pensar o papel da reflexividade na emancipação de grupos sociais (FILIPE, 2008, p. 903). Isso passa principalmente pelo reconhecimento do carácter conflitual da reflexividade institucional, a que Giddens dá pouca atenção, mas que foi devidamente assinalado por Bourdieu, desde 1982, em *O Que Falar Quer Dizer* (CF. FILIPE, 2008, Cap. 3.3). E levou a colocar questões relativas à possibilidade de práticas reflexivas, como as que estes profissionais desenvolveram durante anos e os levaram a assumir posições no conflito de legitimidades de modo a terem algum efeito sobre as relações de forças nos campos sociais. Nomeadamente:

Como é que a dimensão relacional/prática/contextual de que estes professores têm uma consciência discursiva, se articula com a dimensão dos sistemas abstractos e dos campos de lutas em que são formuladas as políticas e produzidos os discursos, ou os princípios, que geram problemáticas, categorias, regras e recursos para a educação? Como é que o foco da atenção dos profissionais relacionais pode passar de uma dimensão à outra? Em que condições e com que limites? Esse progressivo alargamento dos contextos e campos sobre os quais incide a reflexão pode ser um processo individual, ou depende de práticas institucionais?

Desse estudo resultaram duas conclusões que aqui se sintetizam e que levaram a desenvolver a investigação, como já aqui foi referido, com um grupo focal de professores do 2º e 3º ciclo e a focar a atenção nas condições para o desenvolvimento de culturas profissionais de professores resultantes do quadro organizacional da escola criado pelo governo *píntico de sousa*.

1. Teria sido necessário mais tempo para que se desenvolvesse um subcampo de EE relativamente autónomo, em que a autonomia profissional, as relações associativas em rede e as relações organizacionais levassem ao desenvolvimento de uma reflexividade institucional que passasse por uma procura de conhecimento adequado, e à aquisição de uma “voz” (no sentido de Bernstein) que lhes permitisse a participação em todos os níveis do conflito de legitimidades. O desenvolvimento da reflexividade institucional que leve a uma “racionalização da cultura” depende da duração e extensão (horizontal e vertical) de contextos institucionais onde ela ocorre; ou seja, da sua generalização e da abrangência de vários níveis de decisão. O carácter efémero dos contextos em que a reflexividade se desenvolve e institucionaliza não permite a consolidação e generalização das práticas mais avançadas da cultura profissional. O facto de, em Portugal, essa generalização e abrangência vertical serem insuficientes pode ser relacionado com a heterogeneidade estrutural do país, como se sugere no final do Capítulo 8 de *Saber Profissional*, a propósito da gestão hospitalar. Mas para além desta afirmação genérica, filiada na tese desenvolvida por Boaventura Sousa da posição semi-periférica de Portugal, impõe-se o estudo mais aprofundado de campos sociais específicos com a identificação das posições dos actores, e o estudo da sua evolução, bem como das suas relações com outros campos. Estudo que só pode ser levado a cabo no âmbito de programas de investigação sistemática que abranjam muitos investigadores.

2. A dificuldade de acesso dos profissionais, em momentos cruciais, a conhecimento abstracto crítico na área das ciências sociais pode ser considerado como factor limitante da sua reflexividade e da sua participação nos conflitos de legitimidade. Mas a produção e disponibilização de conhecimento adequado (porque crítico e não funcional aos que detêm mais poder) e em tempo útil para os profissionais, depende da compreensão que os sociólogos desenvolvem da evolução dos grupos profissionais e dos campos sociais e das representações e legitimizações que reflexivamente proporcionam.



Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. (2002a), "O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata" in Lima e Afonso (2002) *Reformas da educação pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. (1ª publicação em 1997)
- AFONSO, A. J. (2002b), "A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público" in Lima e Afonso (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. (1ª publicação em 1999).
- BARROSO, J. (2001), "O Século da Escola: Do mito da reforma à reforma de um mito" in *O Século da Escola* (Actas de Conferência do Curso de Verão, Julho 2000). Porto: ASA.
- BOURDIEU, P. (1998), *O Que Falar Quer Dizer*. Lisboa: Difel (Trabalho original em francês publicado em 1982).
- CARIA, T. H. (2000), *A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia [versão actualizada e revista da tese de doutoramento defendida em 1997].
- CARIA, T. H. (2002a), "O uso do conhecimento: os professores e os outros". *Análise Social*, nº164, pp. 805-831.
- CARIA, T. H. *et al* (2005), *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina.
- CARIA, T. H. (2006), "Revisitar com os Professores a Cultura Profissional 10 Anos Depois". Conferência no Simpósio Políticas públicas e Conhecimento Profissional na Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Maio de 2006.
- CORREIA, J. A. (2000), *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: ASA.
- COUTURIER, Y. (2004), "Le déploiement de l'intervention. Lecture d'un transversal interdisciplinaire à la lumière de l'herméneutique du sujet selon Foucault", *Esprit critique* VI (1), consultado na Internet: <http://www.espritcritique.org>
- DEMAILY, L. e DEMBINSKI, O. (2001), "La reorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital ", in *Éducation et Société*, 6: 43-64
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT, M. e JAROUSSE, J-P. (2001) (entrevista), "Portée et limites d'une evaluation des politiques et des pratiques éducatives par les resultats", in *Éducation et Société*, 8: 97-110.
- DUTERCQ, Y. e van ZANTEN, A (2001), "L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation", in *Éducation et Société*, 8: 5-10.
- FILIFE, J. P. (1999), *Afirmção e Interrogação de Um Professor: Autobiografia de um professor do ensino secundário*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em educação. Lisboa, F. C. U. L.
- FILIFE, J. P. (2001), Uma Experiência de Sucesso? Comunicação ao Congresso de Educação em Ciência, Viseu.
- FILIFE, J. P. (2005), "Narratividade, Reflexividade e Poder no Subcampo da Educação Especial" in *CARIA (org) (2005). Saber Profissional*, Coimbra: Almedina.
- FOUCAULT, M. (1969), *L'archeologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1994), *História da Sexualidade I, A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original em francês, publicada em 1976).



- FOUCAUT, M. (1997), *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água, (primeira pub em língua francesa, Gallimard, 1971).
- GIDDENS, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta. (Publicação orinal em língua inglesa em 1990).
- HAMELINE, D. (2001), "Os Professores: Prisioneiros, cúmplices. Que Nova profissionalidade?". In *O Século da Escola* (Actas de Conferencia do Curso de Verão, Julho 2000). Porto: ASA.
- JOSHUA, S. (1999), *L'école entre crise et refondation*. Paris: La dispute
- LESSARD, C, OLLIVIER, E e VOYER, B. (2001), "L'égalité des chances en éducation au Quebec: Du volontarisme au renoncement" in *Éducation et société* n° 5: 59-80
- LIMA, L. (2002b), "Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia por delegação política" in LIMA e AFONSO (2002) *Reformas da educação pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. (1ª publicação em 1995).
- LIMA, L., e AFONSO, A. Janela (2002), *Reformas da educação pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- MENDES, J. M. e SEIXAS, A. M. (2003), "Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu", in *Escola Sociedade e Culturas*, n° 19: 103-129
- PINTO, J. Madureira. (2000), "Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais" in *Cadernos de Ciências Sociais*, n°19 /20, Janeiro 2000 (Editorial: Identidades sociais, relação com a cultura, estilos de vida), pp. 5-38.
- RAYOU, P. (1998), *La Cité des lyceens*, Paris: L'harmattan.
- RAYOU, P. (2003). "La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et societe", in *Éducation et Société*, 9: 5-12
- TERRAIL, J.-P. (dir) (1997), *La Scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux..* Paris: La dispute.
- TERRAIL, J.-P. (1997), "L'essor des scolarités et ses limites", in Terrail, J.-P. (dir) *La Scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux (pp. 21-36)*. Paris: La dispute.
- TERRAIL, J.-P. (1997), "Les familles confrontées à l'école", in Terrail, J.-P. (dir) *La Scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux ((pp. 89-103)*. Paris: La dispute.
- TERRAIL, J.-P. (1997), "Le diplôme clé de l'emploi", in Terrail, J.-P. (dir) *La Scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux ((pp. 159-175)*. Paris: La dispute.
- TERRAIL, J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*. Paris: La dispute.
- VAN HAECHT, A (1998), "Les politique éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?". in *Éducation et Société*, n° 3 : 21-46