

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DO PORTO

**LIBERTAR O DESEJO
RESGATAR A INOVAÇÃO**

**A Construção de Identidades Profissionais
em docentes do 1º CEB**

*Tese de doutoramento em Ciências da Educação
sob a orientação do Professor Doutor
Agostinho Ribeiro e com projecto financiado pelo
Instituto de Inovação Educacional (IIE)*

**Maria Amélia da Costa Lopes
Porto, 1999**

A

Conceição Venâncio

Helena Amaral

Leonor Coelho

Manuela Nogal

Palmira Lázaro

Rosália Rocha

Repeti ontem uma coisa que já disse há três anos, mas que naturalmente tenho pensado muito mais vezes: gostava de fazer o romance da escola primária, da nossa escola... Surpreender, bem surpreendida, a miséria dos que nela aprendem, dos que nela ensinam, das casas, das leis, dos métodos... Pôr tudo a claro. E como em tudo isto há muito rescaldo humano, dar-lhe todo aquele valor de drama, que tem. Ver através de uma má casa e de um castigo grosseiro, de uma atitude de cansaço e de uma baforada de ar pesado, de uma cantilena para a memória e de um discurso solene, as prisões ignóbeis, as primeiras, do nosso espírito... O estrago dele e do corpo, a elas submetido! Mas eu não queria ver dialecticamente, apenas. Ver... pensando: porquê? que é da causa de tudo isto? onde está ela? E porque é que o meu coração sofre com o que se passa, com o que conhece? Porque não é só o espírito que discorre e que condena?

Esta mistura da crítica e da sensibilidade, da pesquisa mental e da compaixão, é que tinha de ser mola do meu romance. Que nunca farei!

Irene Lisboa

Maria Moira

(15 de Abril de 1939)

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil mas também não foi sempre penoso percorrer o caminho de que esta tese é o resultado escrito. Para o realizar, suavizar e encantar contei com o interesse, a ajuda e o estímulo, reais ou imaginários, de muitas pessoas bonitas, presentes e ausentes num tempo próximo ou distante, às quais gostaria de agradecer a “presença”.

- Ao Professor Doutor Agostinho Ribeiro, orientador desta tese mas também meu orientador e "tutor" científico e pedagógico ao longo dos meus dez anos nesta Faculdade, genericamente, por ter sido e ser, para mim e para muitos outros, uma referência para o trabalho académico, através da sua insistência sem concessões no "rigor" científico e na "sabedoria" e dignidade nas relações e, particularmente, pelo modo solidário e prudente como do princípio ao fim acompanhou este trabalho "solitário" e arriscado.

- Às professoras do "meu" grupo do projecto CRIA-SE, algumas "das melhores professoras deste país" (como um dia lhes disse), com quem tive a graça de con-viver ao longo de três anos de formação e crescimento pessoal intensos e com quem estabeleci uma relação "para toda a vida"; saliento a coragem, a clarividência e o profissionalismo por elas demonstrados ao aceitarem ser "objectos-sujeitos" desta tese.

- A todas as professoras da escola onde realizei o estudo que despoletou definitivamente a configuração da tese, por tudo o que com elas aprendi e pela disponibilidade, pelo interesse e pelo respeito que sempre expressaram pelo trabalho realizado.

- A todas as professoras, educadoras e elementos da equipa coordenadora do projecto CRIA-SE, pelo modelo de Educação para a Criatividade que em conjunto fomos capazes de configurar.

- Aos meus pais e aos meus oito irmãos pelos contributos nucleares e insubstituíveis para a formação da identidade desta filha e irmã "mais novinha", permitindo-me aproveitar de todo o capital experiencial já existente na família.

- À memória da minha tia Ritinha - sem palavras.

- Ao Rafael e aos nossos filhos, Marta e Diogo, pelo modo cada vez mais sábio, compreensivo e afectuoso, e mais recentemente até interessado e curioso, como ao longo dos últimos quinze anos têm acompanhado as (e sobrevivido às) minhas sucessivas teses.

- À minha irmã Palmira, sempre pronta a ouvir e a ajudar nos momentos difíceis.

- À minha irmã Lurdes, com experiência mais longa de trabalho universitário, pelos conselhos e recomendações perspicazes.

- Aos meus professores e colegas da Escola do Magistério Primário do Porto de 1976 a 1979, por "este sonho que me leva".

- À memória do nosso Professor José Gomes Bento, pelo modo inteligente e sereno (o azul dos seus olhos) com que procurou antecipar-nos dificuldades e perigos, alternativas e convicções, para uma profissão tão cheia de utopias como de desilusões.

- À memória dos meus colegas e amigos António Pedro e José Fidalgo, cujas sensibilidades especiais não lhes terão permitido prosseguir na desilusão.

- Aos "meninos e meninas de ouro" a quem ensinei "a ler, escrever e contar" e mais qualquer coisa, e que me ensinaram que um gesto de compreensão ou um sorriso são o que melhor nos "prepara" para a vida.

- À Fátima Pereira, minha grande amiga e colega, pela "intercompreensão" que sempre se constrói entre nós e de quem costumo dizer que possui as três condições de sucesso nas relações humanas de trabalho: responsabilidade, sensibilidade e inteligência.

- Ao meu amigo e colega Rui Trindade pelo apoio e ajuda sem limites que me forneceu ao longo dos últimos seis meses libertando-me para a finalização deste trabalho.

- Ao Grupo de Ciências da Educação pelo ambiente "comunicacional" nele existente.

- À memória da Professora Doutora Manuela Malpique de quem possuo uma volumosa documentação relativa à confecção e utilização do Diferencial Semântico e com quem tive oportunidade de reflectir por diversas vezes os trâmites do seu uso.

- À professora Doutora Helena Araújo, enquanto presidente do Conselho Directivo desta Faculdade e enquanto colega, pelas condições materiais e humanas de que pude dispôr, pelo apoio afectivo sentido no "toc-toc" da porta do gabinete e pela ilimitada disponibilidade

com que me forneceu bibliografia fundamental para a problemática do feminino na profissão docente.

- À ADEF - lugar de reflexão cuidadosa e complexa sobre alternativas para a formação e para o desenvolvimento -, e muito particularmente a todos os que têm integrado a equipa do projecto "Modos de socialização dos professores em contexto de crise da escola e dos mecanismos da sua regulação" - Professor Doutor José Alberto Correia, Professor Doutor Manuel Matos, Dra. Manuela Terraseca, Dra. Filipa Baganha, Dra. Luísa Pereira, Dr. Rafael Tormenta, Dr. João Caramelo, Dr. Henrique Vaz, Dr. Francisco Reis e Dr. Ademar Aires -, pelas discussões estimulantes em que tive a oportunidade de com eles me envolver.

- Aos Professores Claude Dubar, Jennifer Nias, Manuel Esteve e Françoise Cros, pelas recomendações pertinentes e insubstituíveis que me fizeram, pela bibliografia fornecida e pela oportunidade que me deram de com eles debater pessoalmente o trabalho que vinha a desenvolver.

- Aos meus professores do curso de Psicologia e muito particularmente ao Professor Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, a minha primeira e permanente referência nas "lides" da investigação em Psicologia da Educação.

- À Professora Doutora Luísa Faria, minha colega de Faculdade e de curso, pelo apoio desinteressado e solidário que sempre me disponibilizou e especialmente pela ajuda fundamental que me forneceu no que diz respeito às análises factoriais envolvidas na utilização do Diferencial Semântico.

- À Dra. Maria José Neves, pela preocupação e pelo cuidado com que sempre acompanhou a componente informática deste trabalho.

- Ao Professor Doutor José Azevedo, por pacientemente me ter introduzido no programa de tratamento de dados qualitativos QSR -Nud-ist.

- À Dra. Antónia Bacelar, com quem tive oportunidade de esclarecer aspectos fundamentais do paradigma relacional da linguagem e que me forneceu bibliografia pertinente para o seu aprofundamento.

- Ao Instituto de Inovação Educacional que, ao financiar o projecto “Construção de identidades profissionais - identidade situada e mudança identitária”, me permitiu realizar esta tese em condições que, a esse nível, sou forçada a considerar perfeitas.

- A todos os funcionários da Faculdade e muito particularmente à Ângela, sempre prestável.

- Ao senhor Manuel Olegário, responsável pela formatação final deste trabalho.

- À minha colega e amiga Fátima Morais que, a braços com um trabalho semelhante no mesmo tempo, partilhou comigo arrelias, tristezas e lamentações.

ÍNDICE DE TEXTO

INTRODUÇÃO	25
------------------	----

CAPÍTULO I – IDENTIDADE E MODERNIDADE: UMA “ENCENAÇÃO”

1. - Introdução	41
2. - A primeira fase da modernidade	44
2.1. - Socialização na racionalidade moderna: a base subjectiva da primeira fase da modernidade.	46
2.2. - Capitalismo e modernidade: evaporação da moralidade e da comunidade	47
2.3. - A ciência racional	48
2.4. - Concepção individualista e associal da pessoa, relações sociais, virtude e vigilância	49
2.5. - A estratégia do Direito abstracto: igualdade formal e unidade artificial	50
2.6. - Organizações e burocratização	51
2.7. - O eu orgulhosamente só	51
3. - A segunda fase da modernidade	54
3.1. - O terceiro capitalismo, globalização e “mediação”	55
3.2. - Trabalho e Organização	57
3.3. - Ciência e vida comum	58
3.4. - O “eu saturado”	59
3.5. - Os limites da segunda fase da modernidade	64
4. - A terceira fase da modernidade: o registo da esperança	65
4.1. - O eu como relação	66
4.2. - Relações sociais de tipo complementar ou contíguo: uma concepção social e solidária da pessoa	70
4.3. - Novo modelo cultural, comunicação e socialização	71
4.4. - A ciência como conhecimento comum	73
4.5. - Propostas políticas	76
5. - Conclusão	78

CAPÍTULO II – A DESCONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO SOCIETAL DA PRIMEIRA FASE DA MODERNIDADE: EM DIRECÇÃO A NOVOS MAPAS SOCIAIS

1. - Introdução	85
2. - Os mapas clássicos e sua diluição	89

2.1. - Sociedade, indivíduos e relações sociais nos mapas clássicos	90
2.1.1.- Indivíduo e sociedade em Durkheim.....	91
2.1.2. - Indivíduo e sociedade em Parsons	92
2.1.3. - O actor-indivíduo-sistema.....	94
2.1.4. - O dualismo estado - sociedade civil: o viés do economismo e uma cultura sem sociabilidade.	95
2.2. - A diluição dos mapas clássicos	97
2.2.1. - A desocultação das relações sociais (do poder, do político)	98
2.2.2. - A crise do tempo do tempo de crise: o fim da ortotopia.....	98
3. - A sociologia fenomenológica: a face subjectiva da sociologia clássica.....	99
3.1. - A sociologia fenomenológica: o “mundo da vida” é o actor	100
3.1.1. - A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz	102
4. - Os novos mapas sociais	111
4.1.- “Os estudos sociológicos” de Piaget	112
4.1.1. - A sociedade como um conjunto de actividades	113
4.1.2. - Desenvolvimento e ênfase na acção.....	115
4.1.3. - As relações sociais	118
4.2. - O discurso modernista de Habermas	120
4.2.1. - As relações sociais	121
4.2.2. - O desenvolvimento	123
4.2.3. - A sociedade: uma dialéctica do sistema e do mundo vivido.....	125
4.3. - A sociologia da experiência.....	128
4.3.1. - O actor.....	129
4.3.2. - A sociedade	129
4.4. - O mapa estrutura-agência	131
4.4.1. - Os lugares estruturais	132
4.4.2. - As dimensões dos lugares estruturais	134
4.4.3. - O mapa emancipatório	134
4.4.4. - O(s) poder(es)	137
5. - Conclusão	138

CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA TERCEIRA FASE DA MODERNIDADE: EM DIRECÇÃO A NOVAS SUBJECTIVIDADES

1. - Introdução.....	143
2. - As orientações do conhecimento pós-moderno.....	146
2.1. - Um paradigma prudente para uma vida decente.....	148

2.2. - O movimento do Construcionismo Social em psicologia	149
3. - O interaccionismo simbólico	152
3.1. - Interaccionismo simbólico e evolucionismo	152
3.2. - Interaccionismo e behaviorismo social	154
3.3. - Interaccionismo e pragmatismo.....	154
3.3.1. - O princípio do pragmatismo	155
3.3.2. - Verdade e significado	155
3.4. - Uma teoria comunicativa da sociedade	157
3.4.1. - As premissas do IS.....	159
3.4.2. - Sociedades, grupos humanos e acção conjunta	160
3.4.3. - A interacção social.....	161
3.4.4. - O ser humano como agente e as organizações.....	163
3.5. - Interaccionismo e vertente epistemológica do paradigma emergente	165
3.5.1. - Interaccionismo simbólico e a dupla ruptura epistemológica.....	166
3.5.2. - Conhecimento, auto-conhecimento e reciprocidade: uma epistemologia do contacto	167
3.5.3. - Conhecimento e criação.....	168
3.5.4. - Caracteres temporal e próximo do conhecimento	169
3.5.5. - O conhecimento comum	169
3.5.6. - Construção de conhecimento comum e partilha de sentimentos	170
4. - A etnometodologia	173
4.1. - A primazia da linguagem e sociologia sem indução	176
4.2. - O objecto de estudo da etnometodologia	177
4.3. - Membro	178
4.4. - A reflexividade.....	179
4.5. - Construção da realidade	179
4.6. - Etnometodologia e vertente epistemológica do paradigma emergente	182
5. - Linguagem e paradigma emergente.....	184
5.1. - Da concepção representacionista à concepção relacional do funcionamento da linguagem .	186
5.2. - Teorias da enunciação	188
5.2.1. - Enunciação e estilística.....	190
5.2.2. - Heterogeneidade	190
5.2.3. - Discurso e interdiscurso.....	191
5.2.4. - Interdiscursividade e intercompreensão	193
5.3. - A pragmática	194
5.3.1. - Pragmática e ethos	194
5.3.2. - Pragmática e discurso argumentativo	195
6. - Conclusão: indicação das subjectividades de transição	196

CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: IDENTIDADE SITUADA E MUDANÇA IDENTITÁRIA

1. - Introdução.....	205
2. - Teorias da socialização na lógica da integração.....	209
2.1. - A socialização em Durkheim.....	210
2.2. - A socialização na antropologia cultural	211
2.3. - A socialização em Parsons.....	212
2.4. - Socialização e identidade em Bourdieu.....	213
3. - Teorias da identidade na lógica da estratégia	215
3.1. - A teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe.....	216
3.2. - A teoria da identidade social de Henri Tajfel.....	217
3.2.1. - A categorização social	218
3.2.2. - A identidade social.....	218
3.2.3. - Identidade social e competição intergrupos.....	219
3.2.4. - Avaliação da teoria	220
4. - Teoria da autocategorização e desconstrução do paradigma clássico	220
4.1. - A teoria da autocategorização.....	221
4.2. - Desenvolvimentos da teoria da autocategorização e diversidade social	222
4.2.1. - Formação de grupo, identificação, atracção e coesão.....	222
4.2.2. - Influência, inovação e diversidade social	224
4.2.3. - Legitimidade do estatuto e distinção positiva do grupo próprio.....	228
4.3. - Implicações	229
5. - Teorias da identidade concorrentes para a lógica da subjectivação	230
5.1. - Lógica da subjectivação e teorização da identidade: justificação de uma abordagem.....	230
5.1.1. - A proeminência da identidade pessoal.....	231
5.1.2. - Identidade pessoal e sujeito ético.....	231
5.1.3. - O conceito de identidade.....	232
5.1.4. - Formação da identidade e interacção: processos e estrutura	233
5.1.5. - A abordagem.....	234
5.2. - Teorias de ênfase na cognição: a necessidade de estrutura.....	235
5.2.1. - Alguns contributos básicos da perspectiva piagetiana.....	235
5.2.2. - A teoria das representações sociais de Serge Moscovici.....	237
5.2.3. - A teoria da identidade psicossocial de Marisa Zavalloni	243
5.2.4. - Mudança individual e mudança colectiva: aprendizagem colectiva e papel dos inovadores	245
5.3. - Teorias de ênfase no afecto: a necessidade de reconhecimento	247
5.3.1. - A teoria da identidade de Erikson.....	247
5.3.2. - Afecto, identidade e modernidade tardia	253

5.4. - Teorias de ênfase na interacção: a necessidade de troca.....	263
5.4.1. - A identidade social	264
5.4.2. - A identidade pessoal: estrutura e mudança.....	266
5.4.3. - Identidade situada e dinâmica da interacção	270
5.4.4. - A teoria da identidade situada	277
6. - A construção de identidades profissionais.....	279
6.1. - Socialização secundária e socializações primárias.....	280
6.2. - Construção de identidades profissionais para a mudança social “real” e reconhecimento recíproco.....	282
6.3. - A identidade como dupla transacção: biográfica e relacional.....	284
6.3.1. - A ênfase na transacção biográfica	286
6.3.2. - A transacção objectiva.....	287
6.4. - As identidades sociais de trabalho	287
6.4.1. - Um modelo sócio-psicológico de acesso à identidade	288
6.4.2. - Transacção objectiva, construção de identidades e lógica da subjectivação.....	292
6.4.3. - As formas identitárias	293
6.5. - “Sofrimento”, reconhecimento no trabalho e construção identitária: a presença do real e do colectivo.....	296
6.5.1. - A Psicodinâmica das situações de Trabalho e “sofrimento”	297
6.5.2. - Identidade, alienação e relação com o real	297
6.5.3. - Técnica, trabalho e reconhecimento pelo trabalho	297
6.5.4. - Reconhecimento no trabalho e participação do colectivo	298
6.5.5. - O colectivo como experiência partilhada visível numa linguagem comum	298
6.5.6. - A intervenção.....	299
7. - Identidade e linguagem	300
7.1. - Linguagem e trabalho	301
7.2. - Linguagem e identidade social	305
7.2.1. - A etnografia da comunicação	306
7.2.2. - A análise do discurso	307
7.2.3. - A análise da conversação.....	308
8. - Conclusões: elementos para um modelo de formação e investigação	311

CAPÍTULO V – PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: AS HERANÇAS

1. - Introdução	325
2. - Do século XVI ao fim do século XVIII: a funcionarização dos professores	336
2.1. - Da vontade de educação às reformas pombalinas	336

2.2. - As escolas e os professores no final do século XVIII	339
3. - A primeira metade do século XIX	341
3.1. - O Estado e o desenvolvimento da escola de massas	342
3.2. - Os modos de ensinar na primeira metade do século XIX.....	345
3.2.1. - A génese da organização pedagógica da escola primária na primeira metade do século XIX: os modos de ensinar os alunos.....	346
4. - A segunda metade do século XIX e a República: “a mutação sociológica”	351
4.1. - As características do professor no início do último quartel do século XIX	352
4.1.1 - Os professores no inquérito-inspecção de 1875	353
4.1.2. - O tipo-ideal do professor de instrução primária na segunda metade do século XIX.....	355
4.2. - O Estado e a expansão da escola de massas	357
4.3. - As escolas e os professores de 1850 a 1910: caracterização de uma evolução	358
4.3.1. - A expansão da rede escolar	359
4.3.2. - A explosão do número de professores, “mutação sociológica” e feminização.....	359
4.4. - Formação inicial de professores e associativismo docente: saberes profissionais, conhecimento educacional e “espírito de corpo”	361
4.4.1. - Formação inicial: saber profissional e conhecimento educacional.....	361
4.4.2. - A escola normal de Marvila como referência	362
4.4.3. - Escolas Normais, saber profissional e conhecimento educacional.....	364
4.4.4. - O associativismo docente, as forças políticas e o poder político.....	365
4.4.5. - O conhecimento profissional e o conhecimento educacional: a diferenciação práticos e teóricos	369
4.5. - O desenvolvimento da organização escolar.....	371
4.6. - As mulheres educadoras e o ensino primário como trabalho de mulheres.....	375
4.6.1. - Estado, patriarcado e a entrada das mulheres na esfera pública	377
4.6.2. - Raízes sócio-histórico-culturais para a educação das mulheres	378
4.6.3. - O debate sobre a natureza e educação das mulheres em Portugal	380
4.6.4. - Percurso histórico da feminização da profissão e da definição do ensino como trabalho de mulheres em Portugal.....	383
4.6.5. - O ensino quando trabalho de mulheres	385
5. - O Estado Novo: um modelo perfeito de educação para a conformidade.....	388
6. - O professor e a cientificidade em educação: uma síntese global	394
7. - Conclusões: a(s) identidade(s) clássicas dos professores na lógica da integração.....	397

CAPÍTULO VI – PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

DOCENTES: OS PEDIDOS EM SITUAÇÃO DE ENCERRAMENTO E AS OFERTAS EM SITUAÇÃO DE CERTEZA

1. - Introdução	405
2. - O mal-estar docente	410
2.1. - A dimensão pessoal da crise dos professores	411
2.1.1. - O problema	412
2.1.2. - As origens	413
2.1.3. - A génese.....	415
2.1.4. - A resistência	416
2.2. - A inibição elegante na perspectiva humanista	417
2.2.1. - O <i>Self</i> profissional	417
2.2.2. - O nexus escolar.....	418
2.2.3. - A imagem idealizada	419
2.2.4. - Unidades e diversidades	420
2.2.5. - As configurações	420
2.2.6. - A Matriz Intra e Interpessoal do <i>Self</i> Profissional do Professor.....	422
2.2.7. - Os equilíbrios.....	424
2.3. - Fontes de mal-estar.....	425
2.3.1. - Fontes ligadas às motivações e à formação inicial	425
2.3.2. - Fontes ligadas ao contexto sócio-educativo: estatuto e o papel do professor	426
2.3.3. - Fontes ligadas ao contexto escolar: a relação com os alunos e a relação com os colegas	427
2.4. - Mal-estar docente: outras variáveis.....	428
2.4.1. - O “facto psicológico” da feminização	428
2.4.2. - As fases de desenvolvimento da carreira.....	430
2.4.3. - Sistemas educativos, níveis de ensino e matéria ensinada	431
2.5. - Tendências da intervenção: a formação	432
3. - O ensino primário em Portugal: da revolução à normalização.....	435
3.1. - O período revolucionário e o ensino primário	436
3.2. - O período da normalização.....	438
4. - O ensino primário e as professoras primárias portuguesas na década de 80	440
4.1. - Alguns dados caracterizadores dos professores primários portugueses na década de 80	440
4.2. - Caracterização da escola primária e das professoras primárias através dos “obstáculos ao sucesso”	441
4.2.1. - Os alunos	441
4.2.2. - As professoras.....	444
4.3. - Caracterização da escola primária e das professoras primárias através do estudo do “universo simbólico”	445

4.3.1. - O universo pedagógico.....	446
4.3.2. - Os tipos	448
4.3.3. - O universo cultural.....	450
5. - Sobre as professoras primárias portuguesas no início da década de 90	451
5.1. - O MISPE(R): a estereotipia e a imagem idealizada	451
5.1.1. - As configurações: uma imagem muito idealizada	452
5.1.2. - As fisionomias do <i>Self</i> profissional	453
5.2. - O IIP: querer mudar e não mudar como fonte de desvalorização, acusação e rotina	453
5.2.1. - O espaço elementar da identidade.....	454
5.2.2. - O microcosmos social	454
5.2.3. - A significação semântica: grupo ocupacional.....	455
5.2.4. - A significação semântica: síntese	462
6 - O discurso da modernização dos anos 90: as escolas e os professores	463
6.1. - O estabelecimento de um mercado educativo	464
6.2. - A formação contínua de professores	466
6.3. - A formação inicial dos professores do ensino primário	469
6.4. - A formação e as ciências da educação.....	470
7 - Conclusão	473

CAPÍTULO VII – PARA UM MODELO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: UMA OFERTA EM SITUAÇÃO DE INCERTEZA

1. - Introdução.....	483
2. - Uma re-leitura da natureza da crise.....	491
2.1. - Mudança sócio-educativa e identidade: a mudança da mudança	492
2.2. - O professor como intelectual: uma referência para a recriação do projecto emancipatório da profissão.....	494
2.3. - Para uma releitura da crise dos professores: as características ocupacionais da profissão	496
2.4. - Para uma releitura da crise dos professores: a identidade profissional pessoal e o problema da mudança	497
2.5. - Para uma releitura da crise dos professores: a identidade profissional grupal e o problema da mudança	498
2.6. - A escola como situação social pertinente para a identidade dos professores.....	500
3. - A construção de identidades no registo da esperança: escola como lugar de identidade.....	501
3.1. - A escola como objecto de estudo: das relações funcionais à produção de sentido	502
3.2. - A escola primária em termos de cultura	505

3.2.1. - A cultura das escolas primárias	506
3.2.2. - Dimensões da cultura da escola primária	507
3.3. - O <i>viés institucional</i> e os <i>selves</i> profissionais	509
4. - As culturas de colaboração	510
4.1. - Características gerais: a ênfase nas relações interpessoais do <i>staff</i> e seu impacto na prática educativa.....	511
4.1.1. - Valorizando os indivíduos como pessoas e as suas contribuições individuais	512
4.1.2. - Valorizando a interdependência: pertencer a um grupo e trabalhar em equipa	513
4.1.3. - Valorizando a segurança e a abertura: aprender com a diferença	513
5. - Um paradigma pertinente para uma vida docente: re-significação das dimensões da actividade docente	514
5.1. - Os pontos de partida.....	515
5.2. - O dilema do amor e do controle	517
5.2.1. - De uma epistemologia masculina a uma epistemologia feminina.....	517
5.2.2. - Teoria feminista e pedagogia.....	520
5.2.3. - De uma epistemologia feminina a uma epistemologia do contacto.....	520
5.2.4. - Prazer e princípio da realidade	524
5.3. - O dilema do rigor e da pertinência	524
5.3.1. - O conhecimento profissional actual dos professores: da experiência negada à experiência afirmada.....	526
5.3.2. - O profissional reflexivo e a compreensão situacional.....	527
5.3.3. - Compreensão situacional	528
6. - Um paradigma pertinente para uma vida docente: do processo de profissionalização ao processo de construção da identidade.....	531
6.1. - Investigação <i>em</i> educação e formação	532
6.2. - Formação e teorias em educação.....	533
6.3. - A investigação-acção.....	535
6.2.1. - A função de investigação.....	536
6.2.2. - A função de formação.....	540
6.4. - Investigação-acção emancipatória: “trabalhar e aprender em conjunto”	541
6.5. - Os escritos de trabalho	544
6.5.1. - A escrita de trabalho e as concepções da escrita	544
6.5.2. - Os professores e o escrito	545
6.5.3. - O que está em causa nos escritos sobre o trabalho	545
6.5.4. - Para quê escrever	547
7. - Conclusão.....	549

CAPÍTULO VIII – A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM DOCENTES DE UMA ESCOLA DO 1º CEB

1. - Introdução.....	559
2. - Um estudo no paradigma interpretativo.....	562
2.1. - Investigadores e participantes.....	263
2.2. - A supremacia do contexto de descoberta	264
2.3. - Validade, fidelidade e objectividade	564
2.4. - Estudos de caso e multicasos.....	565
2.5. - As fontes de dados	566
2.7. - As famílias de codificação.....	566
3. - Elementos básicos de identificação da escola e do grupo em estudo.....	567
3.1. - O contexto da escola.....	567
3.2. - O edifício da escola	568
3.3. - Organização e recursos humanos.....	569
3.4. - Características dos alunos e ocupação dos tempos livres.....	570
3.5. - Características dos pais.....	570
3.6. - O grupo em estudo.....	571
4. - Alterações ao projecto inicial de investigação decorrentes da fase de campo.....	571
4.1. - As primeiras alterações: os meios de avaliação inicial e final	572
4.1.1. - O questionário nº1: do viés institucional às percepções das professoras sobre a escola e sobre si na escola.....	572
4.1.2. - O questionário nº2: da estrutura da identidade pessoal à estrutura conceptual	572
4.2. - As segundas alterações: a escola em comparação e o tempo de processo	575
4.2.1. - Ano lectivo de 1993/1994: a escola.....	576
4.2.2. - Ano lectivo de 1993/1994: o grupo	576
4.2.3. - Ano lectivo de 1994/1995: a escola.....	576
4.2.4. - Ano lectivo de 1994/1995: o grupo	577
4.2.5. - Ano lectivo de 1995/1996: a escola.....	578
4.2.6. - Ano lectivo de 1995/1996: o grupo	579
4.2.7. - Conclusões	579
5. - A recolha e a análise de dados.....	580
5.1. - As notas de campo	580
5.1.1. - A recolha.....	580
5.1.2. - A análise.....	584
5.2. - O questionário nº 1 - Q1	585
5.2.1. - A recolha.....	585
5.2.2. - A análise.....	586
5.3. - O questionário nº2	586

5.3.1. - A recolha.....	586
5.3.2. - A análise	587
5.4. - As transcrições das sessões	588
5.4.1. - A recolha.....	588
5.4.2. - A análise	588
6. - Tratamento e interpretação dos dados	588
6.1. - As notas de campo.....	589
6.1.1. - 1º Tempo - fim do ano lectivo de 1993/1994 - o referencial do projecto CRIA-SE como contexto de significação - o acontecimento de investigação	590
6.1.2. - 2º Tempo - o início do ano lectivo de 1994/1995 - o referencial do projecto CRIA-SE como contexto de significação relevante - o grupo ameaçado	593
6.1.3. - 3º Tempo - de Outubro de 1994 a Janeiro de 1995 - o Grande Grupo como contexto significativo - a explicitação da competição intergrupos: a relação pedagógica com as crianças como dimensão saliente.	594
6.1.4. - 4º Tempo - de Fevereiro ao fim da primeira quinzena de Março - o GG com educadoras como contexto significativo e o abandono dos estudos de caso - o desvanecimento da grelha comparativa.....	597
6.1.5. - 5º Tempo - da segunda quinzena de Março ao fim do ano lectivo de 1994/1995 - o lançamento do Projecto de Escola (PE) e a preparação do concurso ao IIE com o projecto Fazer Escola (FE) como contexto significativo.....	600
6.1.6. - 6º Tempo - de Setembro de 1995 a Fevereiro de 1996 - o PE (FE) na sua implementação como contexto significativo: da comunicação à organização	603
6.2. - O questionário nº1 - Q1	606
6.2.1. - Percepções relativas à componente organizacional	607
6.2.2. - Percepções relativas à componente pedagógica	612
6.2.3. - Percepções relativas à componente comunicacional	617
6.2.4. - As conversações na sala dos professores.....	618
6.2.5. - As conversações com os colegas com quem se está mais à vontade	619
6.2.6. - As conversações nos Conselhos Escolares	621
6.2.7. - As conversações na escola em geral	622
6.2.8. - Fala-se pouco de... ..	623
6.2.9. - Conclusão	624
6.3. - O questionário nº 2 - Q2.....	625
6.3.1. - As distâncias semânticas	625
6.3.2. - A ordenação das distâncias semânticas	626
6.3.3. - Análise dos protocolos individuais.....	627
6.3.4. - Os padrões de mudança	629
6.3.5. - Conclusões	630
6.4. - As transcrições das sessões	631
6.4.1. - O sistema categorial.....	631
6.4.2. - O <i>corpus</i> da análise e as sequências de conversação.....	632
6.4.3. - As pessoas.....	634

7. - O percurso de Marta.....	635
7.1. - Elementos de identificação e dados biográficos.....	635
7.2. - O percurso expresso pelos questionários.....	638
7.3. - Percurso nas sessões transcritas	639
8. - O percurso de Paula.....	640
8.1. - Elementos de identificação e dados biográficos.....	640
8.2. - O percurso expresso pelos questionários.....	644
8.3. - Percurso nas sessões transcritas.....	645
9. - O percurso de Dália	646
9.1. - Elementos de identificação e dados biográficos.....	646
9.2. - O percurso expresso pelos questionários.....	648
9.3. - Percurso nas sessões transcritas.....	649
10. - O percurso de Joana	650
10.1. - Elementos de identificação e dados biográficos.....	650
10.2. - O percurso expresso pelos questionários.....	652
10.3. - O percurso nas sessões transcritas	653
11. - Conclusão	653
 CONCLUSÕES.....	 667
 REFERÊNCIAS.....	 689
 ANEXOS.....	 723
ANEXO 1 – Questionário nº 1	
ANEXO 2 – Inventário de identidade psicossocial (adaptado)	
ANEXO 3 – Questionário nº 2	
ANEXO 4 – Grelha de notação das transcrições	

ÍNDICE DE QUADROS

CAPÍTULO VI – PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: OS PEDIDOS EM SITUAÇÃO DE ENCERRAMENTO E AS OFERTAS EM SITUAÇÃO DE CERTEZA

Quadro 1 – MISPE(R) Comparação da distribuição nas configurações da amostra portuguesa com as amostras francesa e espanhola.....	452
Quadro 2 – Significação semântica no grupo ocupacional – categorização e distribuição de frequências.....	456

CAPÍTULO VIII – A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM DOCENTES DE UMA ESCOLA DO 1º CEB

Quadro 3 – Notas de campo – Actividades que foram objecto de registo	583
Quadro 4 – Questionário nº 1 – A escola em geral	608
Quadro 5 – Questionário nº 1 – A gestão.....	609
Quadro 6 – Questionário nº 1 – O pessoal auxiliar.....	609
Quadro 7 – Questionário nº 1 – Os maiores problemas da escola	610
Quadro 8 – Questionário nº 1 – O melhor e o pior da escola.....	611
Quadro 9 – Questionário nº 1 – Os alunos	612
Quadro 10 – Questionário nº 1 – Os pais.....	614
Quadro 11 – Questionário nº 1 – Eu como professora na escola – Parte 1.....	615
Quadro 12 – Questionário nº 1 – Eu como professora na escola – Parte 5.....	616
Quadro 13 – Questionário nº 1 – As colegas	617
Quadro 14 – Questionário nº 1 – Na sala das professoras fala-se de.....	619
Quadro 15 – Questionário nº 1 – Com as colegas com quem se está mais à vontade fala-se de	620
Quadro 16 – Questionário nº 1 – No conselho escolar fala-se de	621
Quadro 17 – Questionário nº 1 – Na escola em geral fala-se de.....	623

INTRODUÇÃO

Compreender o hiato existente entre a vontade de inovação e a realização da inovação de facto foi o motivo fundamental - com origem na nossa própria experiência profissional - com que iniciámos o estudo da identidade profissional dos docentes do 1º CEB. Estávamos no fim da década de 80 e as leis e a governação não pareciam ter aí grande papel, a não ser por omissão, pois o campo do ensino surgia-nos com uma grande margem de liberdade, apenas limitada pelo *habitus* instalado. Preocupava-nos também que, em consequência desse hiato, a vontade de inovação de uns acabasse por se relativizar quase completamente em favor de uma socialização profissional que se impunha, não só para se assegurar o mínimo de equilíbrio ao acto pedagógico, inserido num todo escolar, mas também para evitar às pessoas um desgaste excessivo por relação com a ausência de incentivos, compensações ou efeitos; e considerávamos que, ao contrário do que tínhamos ficado a crer na nossa formação inicial, a inovação não decorreria apenas de quereres individuais, sendo necessário repensá-la para não se desperdiçarem as boas-vontades que ainda iam existindo.

Dispostos a estudar o problema mais profundamente, chamámos-lhe *crise de identidade profissional dos professores*.

Numa primeira fase (Lopes, 1993) procurámos - através dos estudos no âmbito do mal-estar docente (Esteve, 1989) por um lado e dos estudos contemporâneos sobre a identidade em psicologia por outro lado - compreender a denominada *crise de identidade docente*, fazer uma primeira aproximação aos principais conflitos e conteúdos subjacentes à dinâmica identitária de algumas professoras primárias portuguesas e identificar um quadro teórico-metodológico adequado à investigação da formação de identidade nas sociedades de hoje.

Concluímos então que a crise de identidade docente se traduzia na persistência de um exercício profissional marcado pela tradição, apesar das vontades pessoais de mudança. Fonte de mal-estar pessoal (nos termos dos estudos no âmbito do mal-estar docente) ou de centração social de cariz defensivo (nos termos dos estudos sobre a identidade social), esta aparência da crise era imputada ao facto de os modos de estar profissionais tradicionais serem ainda os únicos a permitir sintonias necessárias entre os diversos agentes e arguentes do campo escolar.

Considerámos por isso que a construção de novas identidades profissionais docentes dependia, pelo menos em parte, da construção de novos colectivos sustentadores de sintonias alternativas. Os estudos recentes sobre a formação de identidades sociais faziam decorrer essa formação de condições contextuais que incluíam a autonomia e a descentralização, respectivamente, dos e nos contextos profissionais e ainda a existência nesses contextos de

relações interpessoais que permitissem identificar e enfrentar conflitos e negociar e construir consensos.

Estas condições tornar-se-iam operativas na medida em que possibilitassem a expressão de identidades pessoais antes bloqueadas; para estas a transformação corresponderia a um processo de descentração social simultaneamente produto e produtor daquelas condições.

A interacção era o ponto de encontro das identidades pessoais e das identidades colectivas. As abordagens actuais à identidade decorrentes do Interaccionismo Simbólico - metateoria que reconhece aos actores capacidade (criatividade) para construir cooperativamente o seu próprio mundo - enquadravam conceptualmente o estudo. Nestas distinguia-se entre identidade pessoal (genericamente coincidente com o *Self* e relativa a uma organização relativamente durável), identidade social (diversa e relativa aos diferentes papéis experimentados ao longo da história biográfica) e identidade situada correspondente à organização da identidade pessoal e das identidades sociais numa situação e por isso “lugar” electivo para a “observação” da formação da identidade.

O dispositivo de formação do projecto CRIA-SE - projecto em que nos encontrávamos envolvidos desde 1993/1994 como formadores e investigadores - construído num processo de investigação-acção, surgia-nos como possuindo os meios para o estabelecimento progressivo de algumas das condições acima referidas. No projecto CRIA-SE estudavam-se, em contextos escolares concretos, modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e esboçava-se progressivamente um modelo de Educação para a Criatividade, enquanto alternativo ao modelo prevalecente de Educação para a Conformidade, constituído por uma grelha conceptual, uma abordagem curricular e um dispositivo de formação com características específicas. O dispositivo de formação baseava-se nos Grupos de Projecto - grupos de cinco a seis professoras mais a sua orientadora, que reuniam semanalmente ou quinzenalmente para reflectir sobre registos escritos pelas professoras sobre as actividades realizadas no âmbito do projecto. À medida que o processo de intervenção se desenvolvia detectava-se que à dimensão dos programas e tarefas que lhe era inerente se aliava uma dimensão relativa às relações e comunicação da qual parecia depender, em última análise, o sucesso da primeira.

Com o projecto CIPROF - Construção de identidades profissionais: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º CEB - propusemo-nos estudar esta dimensão latente ou “invisível” do projecto CRIA-SE. O seu objectivo seria estudar a construção de identidade

dos elementos do Grupo de Projecto de que éramos orientadores ao longo do processo de intervenção e de formação do projecto CRIA-SE na escola a que esse grupo de professoras pertencia.

Os estudos de Jennifer Nias (*cf.* Nias, 1985) e Andrew Pollard (*cf.* Pollard, 1993) sobre os professores nas escolas primárias do Reino Unido permitiam-nos traduzir para o campo profissional docente a perspectiva de investigação produzida na nossa primeira fase de trabalho. Adoptando um conceito de *Self* profissional concordante com o sugerido nas abordagens interaccionistas simbólicas, Nias (1985) distingue entre *Self* substancial (que deriva da socialização precoce e coincide com o núcleo da identidade da pessoa) e *Self* situacional relativo aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. Para a autora o essencial do compromisso profissional dos professores decorre do *Self* substancial que inclui o gosto pelo debate intelectual e pela auto-expressão como valores, valores que eles tentariam sem sucesso fazer valer nos seus contextos de trabalho. O facto de a cultura de trabalho prevalecente nas escolas se caracterizar, nos termos de Pollard (1985), por um realismo terra-a-terra e por um discurso dos denominadores comuns que se opõem a esses valores nucleares explicaria esse insucesso. O desencontro entre os *selves* e a situação escolar faria da escola, nas palavras de Ribeiro (1994), “uma espécie de sistema em *part time* para pessoas cuja vida decorre fora dos seus muros”. Para os dois autores aquela cultura, produzida pelos actores para assegurar sentimentos de pertença à custa do evitamento de conflitos e rupturas, é passível de transformação de modo a promover um melhor encontro entre os *selves* substanciais dos professores e as suas situações.

O projecto de investigação incluía assim não só a captação do processo através de notas de campo e de registos audiogravados das sessões do grupo em estudo mas também a avaliação, no início e no final do processo, quer da estrutura das identidades das pessoas envolvidas, quer da “cultura” da escola em que elas estavam inseridas, com o objectivo de conhecer o modo como as transformações a um nível se poderiam relacionar com as transformações do outro. Decorrendo do processo de investigação-acção-formação no âmbito do projecto CRIA-SE durante o qual os dados foram recolhidas, o projecto CIPROF assumia-se no entanto, desde o início, como um estudo num registo a que chamámos de “cientificidade fora de campo” ou *a posteriori*: as próprias notas de campo, procedimentos de investigação comuns ao projecto CRIA-SE com o objectivo de informar o processo de formação, depois de terminado o trabalho de terreno assumiriam o carácter de dados.

No entanto estes dados teriam um estatuto regulador especial no processo de interpretação. Resultantes de uma acção reflectida e partilhada, de um vivido em comum intenso e autêntico, esta sua “fidelidade” havia de orientar a utilização que viríamos a fazer dos outros meios de indagação.

O processo de intervenção obedeceu a um percurso que poderíamos denominar, com Sousa Santos (1995), de passagem do colonismo à reciprocidade, ou ainda do Norte ao Sul. Nesta passagem procurámos assumir a prudência (o caos) e a decência (a solidariedade) como compromissos epistemológicos e fazer da dupla ruptura epistemológica a fonte da construção do conhecimento. Para o efeito orientámo-nos pelo modo como no Interaccionismo Simbólico e na Etnometodologia se perspectiva o processo de “aquisição” do conhecimento. No Interaccionismo Simbólico a acção é inseparável da noção de “resistência” do mundo empírico como fonte primeira do conhecimento e é um processo de interacção simbólica que tem por fim a reciprocidade - coincidente com o reconhecimento de identidade própria aos “objectos” com que nos confrontamos - e a hipótese confirmada é a perspectiva que, reorganizando o campo da acção, nos permite continuar a agir onde antes a acção estava bloqueada, dando lugar a respostas ainda não expressas. Na Etnometodologia o investigador é observador apaixonado e presente nos lugares da acção social que inquire e é membro, ou seja, integra-se na racionalidade própria à actividade que observa, vivendo nela e com ela. E apesar de nas duas abordagens esta “cientificidade de campo” dever, para fins de construção de conhecimento científico (tal como previmos no nosso processo de investigação), dar lugar por um lado à organização do procedimento e ao controle dos processos de indução e por outro ao confronto com os consensos prevalecentes na comunidade científica, é nesta cientificidade de campo que a cientificidade fora de campo se ancora.

Durante o envolvimento no terreno foram diversos os momentos em que nos confrontámos com dilemas éticos e científicos profundos. Ao acompanharmos a vida de um grupo no seu quotidiano e no seu contexto, éramos parte e não nos podíamos emiscuir a tomadas de decisão ou à exposição de opiniões sobre cuja legitimidade não tínhamos certezas. Progressivamente, fomo-nos embrenhando numa reflexão mais profunda e abrangente que a bibliografia relativa à problemática da modernidade/pós-modernidade parecia sustentar bem. Os aspectos mais importantes dessa reflexão vinham ao encontro de uma outra conclusão fundamental do estudo com que iniciámos este percurso de indagação sobre as identidades dos professores do 1º CEB: a ideia de que o que de mais essencial está subjacente à crise de

identidade dos professores é comum às restantes crises de identidade de outros grupos e lugares nas sociedades contemporâneas.

Na origem da crise, de acordo com Mandra (1984), estariam sobretudo factores de índole sócio-cultural onde se destacam transformações nas concepções de autoridade e de conhecimento. A mesma ideia era-nos transmitida por Keneth Gergen (1987) ao interrogar-se sobre o carácter substancial, perseverante e pervasivo das preocupações actuais com o *Self* e com a identidade. Para o autor existiriam boas razões para crer que este procedimento activo e concentrado resulta de uma evolução mais geral da compreensão, pela qual os conceitos clássicos de saber sobre o mundo e de saber sobre si perderam as suas bases seguras. Rainier Zoll (1992), por sua vez, considerava ser a identidade - seus aspectos subjectivos e intersubjectivos - a componente central do que chama de crise da normalidade: situação pela qual normas antes evidentes e indubitáveis são tornadas conscientes, reflectidas e/ou criticadas, perdendo assim o seu carácter axiomático ou sendo mesmo destruídas.

Assim, a situação social actual seria especialmente crítica, por serem os próprios instrumentos usados, *normalmente*, para evitar e confrontar as crises a estarem em crise: a crise do normal, do evidente, do “natural”, tornaria progressivamente obsoletas as estruturas implícitas de pensamento e acção, individuais e colectivas, adquiridas no processo de socialização, ou se quisermos de formação, o que não teria só impacto nas gerações actuais, doravante dotadas de um património de socialização mais ou menos inútil, mas também nas gerações futuras, privadas de agentes socializadores à altura.

Seria lícito então pensar que, se a crise atinge toda a vida social, nos professores ela seria particularmente intensa, por ser a sua própria matéria de trabalho que nela está em causa: a possibilidade de transmissão de geração em geração de um modo colectivo credível de ver o mundo. Seria então também possível pensar que é o questionamento que se faz dessa possibilidade que gera entretanto outras crises: da escola (enquanto resposta outrora eficaz a um pedido social), dos professores (enquanto grupo social entre outros, seu estatuto e poder social) e dos professores como pessoas (sua satisfação e realização pessoal).

Neste contexto, a profissão docente aparecia-nos profundamente ligada à construção da sociedade moderna e a sua crise à desconstrução da modernidade; consequentemente, a sua resolução estaria profundamente relacionada com a elaboração de um projecto social alternativo.

A partir destas reflexões a elaboração teórica e epistemológica subjacente ao nosso projecto de investigação passou a adquirir uma exuberância que, mantendo-o, complexifica o

enquadramento teórico de que havíamos partido. Emergente do trabalho de terreno numa escola concreta, com um percurso concreto, por uma investigadora concreta, esta componente de ênfase teórica da investigação acabou por constituir um quadro interpretativo mais denso, mais espesso e mais geral. Constituído, esse quadro serviria à interpretação dos dados de trabalho de terreno no registo que denominámos de cientificidade *a posteriori*. Esta configuração permitir-nos-ia inserir as perspectivas enraizadas decorrentes do confronto concreto com um mundo empírico concreto em perspectivas mais substanciais e generalizáveis.

A pesquisa teórica foi então guiada por dois tipos de considerações a que damos o estatuto de hipóteses no sentido que lhes é reconhecido pelo Interaccionismo Simbólico. Por um lado considerávamos que a profissionalização dos professores do ensino primário e o processo de lançamento e desenvolvimento da escola pública foram dimensões centrais da construção da modernidade, que a crise dos professores é, no seu núcleo, um reflexo da crise da modernidade e que, por isso, grande parte da saída da crise se “informa” a partir da problemática global da saída da crise da modernidade. Por outro lado considerávamos, com Nóvoa (1989), que a profissionalização dos professores do ensino primário e a construção da escola de massas em Portugal é uma história de subjugação e domínio que teve na precaridade e marginalidade do saber profissional destes professores um factor determinante.

O nosso objectivo seria elaborar, no registo da esperança, a construção de identidades profissionais de docentes do 1º ciclo do ensino básico na lógica da emancipação, ou seja, numa lógica que, ao mesmo tempo que se constrói, desconstrói a dominação referida.

Ao colocarmos assim o problema, sem perdemos de vista a nossa filiação disciplinar nas ciências da educação, situávamo-nos numa postura de investigação interdisciplinar ou de inclusão que Ribeiro (1991:605) define claramente e lucidamente afirmando: “(a) psicologia da educação, ocupando-se dos factores psicológicos ou elementos pessoais que intervêm nas situações de educação, não pode deixar de olhar, do seu ponto de vista próprio, para todo o sistema ecológico em que se integram os sistemas individuais (...); e olhá-lo com o olhar crítico de quem conhece a sua contingência”. Nesta psicologia da educação considera-se que “(a) estrutura do indivíduo - incluindo estruturas cognitivas, sócio-afectivas e sócio-morais - vai (...) sendo delineada pela sucessão de interações com o meio, nas quais se inserem muitas e poderosas influências sociais que estão longe de ser aleatórias ou irracionais. Ao contrário, como notou Crozier (1977), essas influências enquadram-se numa acção colectiva organizada e como tais devem ser analisadas, tendo em conta que as organizações humanas não passam

de ‘soluções construídas e portanto artificiais dos problemas da acção colectiva’ (pág.18), soluções que por isso ‘não são as únicas possíveis, nem as melhores, nem sequer as melhores relativamente a um determinado contexto (pág.13)’” (*ibid.*).

O impacto de todas as considerações feitas até ao momento na estrutura desta tese traduziu-se em duas opções fundamentais. A primeira diz respeito ao facto de nela se distinguirem duas etapas diferentes e relacionadas de pesquisa ou argumentação, a primeira incluindo os primeiros quatro capítulos da tese e a segunda incluindo os restantes quatro capítulos da tese. Assumindo-se o carácter universal por um lado e particular por outro lado da crise de identidade docente no contexto das crises de identidade nas sociedades contemporâneas, nos quatro primeiros capítulos foi nosso intuito especificar a problemática das identidades nos tempos da modernidade, independentemente da profissão, dos profissionais e dos lugares de trabalho concretos em que se centra o estudo. Com esta primeira parte chegamos a um modelo global de formação e investigação adequado à construção de novas identidades profissionais em geral. Os quatro últimos capítulos inserem-se na segunda etapa na qual, através da configuração de análise identificada na primeira, o mesmo objectivo é especificados para o caso concreto da identidade dos docentes do 1º CEB. A segunda opção diz respeito ao lugar ocupado pelo trabalho empírico em que se baseou grande parte da elaboração teórica e epistemológica deste trabalho. Pelas razões atrás apresentadas, esse trabalho constitui o último capítulo da tese: o trabalho de campo, realizado sob o signo da descoberta, forneceu dados, precisou o “objecto de estudo” e estimulou a uma reflexão teórica e epistemológica mais profunda que se constituiu em quadro interpretativo mais abrangente por relação com o qual ele próprio havia de se sujeitar a interpretação.

No primeiro capítulo - “Identidade e Modernidade: uma encenação”- damos conta da “encenação” da problemática da identidade no mundo ocidental contemporâneo, denominado de modernidade tardia por alguns autores. O objectivo é lançar a terreno todas as questões envolvidas na problemática das identidades nas sociedades de hoje e trazer à “boca de cena” dimensões e posturas centrais que estruturarão as análises subsequentes. O seu desenvolvimento deixa claro que a identidade está profundamente ligada aos seus contextos sócio-culturais e que o conceito de identidade está ele próprio em fase de profunda reconceptualização. No capítulo define-se a modernidade e o conceito de crise da modernidade e clarifica-se o que se entende por “registo da esperança”. O capítulo estrutura-

se em três tempos que em fase de transição se sobrepõem e a que se verifica corresponderem diferentes concepções de pessoa, de sociedade, de relações sociais, de conhecimento e de desenvolvimento: a primeira modernidade (relativo a um passado carregado de ilusões), a segunda modernidade (relativo a um presente cheio de desilusões) e a terceira modernidade (relativo a um futuro que precisa de esperança). Cada tempo será relacionado com diferentes lógicas de acção que se articulam de modo imprevisível nos actores e nas situações - respectivamente, a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjectivação (Dubet, 1994) - e com diferentes ênfases do processo adaptativo do actor: ao primeiro tempo e à lógica da integração corresponderia um excesso de acomodação; ao segundo tempo e à lógica da estratégia corresponderia um excesso de assimilação e ao terceiro tempo e à lógica da subjectivação corresponderia uma dialéctica dos dois processos anteriores. Construir o futuro - a terceira modernidade - é o projecto global que está subjacente à problematização da identidade em tempos de modernidade tardia. Correspondem-lhe concepções de pessoa, de sociedade, de relações sociais e de desenvolvimento particulares que só podem ser perseguidas em articulação com o passado e o presente. Mas “o registo da esperança” implica um desequilíbrio dinâmico a favor do futuro. A estrutura e os objectivos dos três capítulos que se seguirão decorrem das conclusões deste capítulo as quais se sintetizam a partir dos dois eixos do paradigma que emerge da fase de transição da modernidade: o eixo societal e o eixo epistemológico. Para Sousa Santos (1995), o eixo societal convida-nos à identificação de novos mapas para pensar e construir a realidade e o eixo epistemológico convida-nos à identificação de subjectividades com a vontade e a capacidade para o fazerem.

No segundo capítulo - “A desconstrução da dimensão societal da primeira fase da modernidade: em direcção a novos mapas sociais” - elaboram-se, no registo da desconstrução e sobretudo através do conhecimento sociológico, as concepções de sociedade e indivíduo da primeira fase da modernidade para, dando conta da sua crise, chegar a uma nova concepção de sociedade ou seja, de lugares sociais que permitam a emergência de novas subjectividades. Estarão em foco as concepções de sociedade e indivíduo de Durkheim, Parsons, Schutz, Piaget, Habermas, Dubet e Sousa Santos.

No capítulo terceiro - “A construção da dimensão epistemológica da terceira modernidade: em direcção a novas subjectividades” - procuram-se, através sobretudo do conhecimento psicológico, indicações para as novas subjectividades individuais e colectivas e para os modos da sua construção. O capítulo estrutura-se em torno da noção de dupla ruptura epistemológica (Sousa Santos, 1995) onde se trata de descobrir a dimensão utópica e

libertadora do senso comum repondo as relações entre ciência e virtude. Estarão em foco o Interaccionismo Simbólico, a Etnometodologia e as teorias da linguagem.

No quarto capítulo - “Construção de identidades profissionais: identidade situada e mudança identitária” - expõe-se o campo conceptual em que nos colocamos. Percorrem-se as teorias da socialização e da identidade produzidas pela sociologia e pela psicologia, situando-as nas três lógicas de acção a que se refere Dubet (1994) e aprofunda-se a noção de construção de identidades profissionais. Nas teorias situadas na lógica da subjectivação distinguimos entre teorias de ênfase na cognição (que realçam a necessidade de estrutura na transformação identitária), teorias de ênfase no afecto (que realçam a necessidade de reconhecimento na transformação identitária) e teorias de ênfase na interacção (que realçam a necessidade de troca na transformação identitária). Em cada um destes conjunto teóricos diferencia-se entre componente estrutural e componente genética da identidade. A noção de construção de identidades profissionais (Dubar, 1995) abarca ela própria uma nova realidade social e uma nova realidade sócio-profissional que se traduz sobretudo no abandono do grupo profissional abstracto como referente para a definição da identidade em favor das relações nos lugares de trabalho. A socialização secundária e as suas relações com a socialização primária emergem como assuntos com particular relevância para a transformação de identidade. O processo de construção de identidade que lhe corresponde é definido através da noção de dupla transacção identitária de Claude Dubar (1995). A construção de identidades novas exigiria a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos, redefinição que depende de uma negociação verdadeira - que implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades - entre os que pedem identidade em situação de abertura e os que oferecem identidade em situação de incerteza. Nas identidades profissionais, os “saberes profissionais”, enquanto participantes das práticas e intervenientes nas lógicas do reconhecimento, assumem assim especial importância, tal como a estruturação dos contextos de trabalho enquanto participante dos sistemas de comunicação de cuja qualidade depende, por sua vez, a qualidade da construção das identidades.

Configurada a problemática central das identidades no mundo contemporâneo e identificado um modelo global de formação e investigação adequado à construção de novas identidades profissionais em geral, os quatro capítulos seguintes focalizarão a profissão de professor primário. A organização dos primeiros três capítulos desta etapa obedece às posturas

de análise adoptadas na primeira etapa e tem por referentes a noção de construção de identidades profissionais tal como elaborada nas conclusões do quarto capítulo.

O quinto capítulo - “Para a construção de identidades profissionais docentes: as heranças” - refere-se ao passado, situa-se na lógica da integração, tem relações electivas com a primeira fase da modernidade e corresponde a uma transacção identitária de ênfase na acomodação ou hetero-estruturante. Nele inserem-se a profissionalização e a escolarização da sociedade na problemática global da construção da modernidade e faz-se uma abordagem de pendor histórico à construção da profissão de professor primário em Portugal - onde assume particular relevância o esquema de profissionalização da actividade docente proposto por Nóvoa (1987) - que se inicia no século XVI e termina com o 25 de Abril de 1974. Com o capítulo pretendemos identificar as “heranças” que se constituem ainda em categorias de classificação para transacções identitárias actuais.

O sexto capítulo - “Para a construção de identidades profissionais docentes: os pedidos em situação de encerramento e as ofertas em situação de certeza” - refere-se ao presente, é envolvido pela lógica da estratégia, tem relações electivas com a segunda fase da modernidade e corresponde a uma transacção identitária de ênfase na assimilação e auto-estruturante. O capítulo é relativo ao presente crítico da profissão e dos seus profissionais; centra-se na elaboração do despoletamento e da instalação da crise de identidade docente, radiografando-a e dando conta da sua vivência e do sofrimento que lhe é inerente, e foca as soluções identitárias que o “discurso da modernização” tende a oferecer. Com ele queremos elucidar os “pedidos” que a crise transporta.

O sétimo capítulo - “Para a construção de identidades profissionais docentes: uma oferta em situação de incerteza” - diz respeito ao futuro, tem relações electivas com a terceira fase da modernidade, enfatiza a lógica da subjectivação e corresponde a uma transacção identitária inter-estruturante. Com o capítulo pretendemos elaborar um modelo para a construção de identidades profissionais docentes que se situe no registo da esperança, perspectivado como uma “oferta” em situação de incerteza. O capítulo resulta num esboço de tradução em função da noção de construção de identidade do esquema do processo de profissionalização da actividade docente, proposto por Nóvoa (1987) para dar conta do passado da profissão. Esse esboço é constituído por uma nova imagem partilhada a propósito dos fins do exercício profissional, enfim, por novos critérios para a identidade profissional ideal e por novos modos de relação com a formação e com os intervenientes no espaço profissional para lhe aceder e a exercer.

No capítulo oito - A construção de identidades profissionais em docentes de uma escola do 1º CEB - apresenta-se o trabalho empírico que sustentou todos os desenvolvimentos anteriores: terminada a fase de campo e constituído um quadro interpretativo mais denso, mais espesso e mais geral, os seus dados oferecem-se para interpretação em função dos desenvolvimentos que ele próprio permitiu.

CAPÍTULO I

IDENTIDADE E MODERNIDADE: UMA ENCENAÇÃO

1. - Introdução

As análises relativas às formas de vida social tornadas típicas das sociedades ocidentais contemporâneas adoptam, para as nomear, ora o termo de modernidade tardia, ora o termo de segunda fase da modernidade, ora, ainda, o termo pós-modernidade. A distinção encerra um posicionamento sobre a própria modernidade: Habermas e Giddens, por exemplo, mantêm-se no registo da modernidade invocando que a sua realização plena ainda está para vir; outros, como Rainier Zoll, assumem reservar o termo pós-modernidade para nomear uma sociedade que se imagina como um sistema que venceu a penúria dos alimentos, se desmilitarizou, humanizou a sua tecnologia e se caracteriza pela participação democrática do homem a níveis múltiplos. Usadas muitas vezes pelo mesmo autor, as denominações podem fazer-se corresponder, em geral, a um passado carregado de confiança, a um presente cheio de desilusões e a um futuro que precisa da esperança, tempos a que se associam diferentes formas de problematização e elaboração. De facto, à diferenciação subjaz a recomendação da independência dos modos de análise a usar em cada tempo: o projecto inicial da modernidade, o seu estado de gestão actual e as viabilidades futuras. Boaventura Sousa Santos (1995), por exemplo, insiste - e assim, de certo modo, unifica os restantes pontos de vista - que só se podem formular soluções para o estado actual da modernidade a partir da modernidade, mas, entretanto, a realização da solução terá que ser pós-moderna (designação que considera autêntica na sua inadequação). Neste texto utilizaremos, para nomear cada um daqueles tempos, os termos: primeira fase da modernidade, segunda fase da modernidade e terceira fase da modernidade.

Anthony Giddens (1994:13) afirma: “Uso o termo “modernidade” num sentido muito geral, para me referir às instituições e modos de comportamento estabelecidos primeiramente na Europa pós-feudal, mas que no século vinte se tornaram crescentemente mundiais no seu impacto”. Ao fazer esta afirmação, suficientemente consensual para poder ser representativa de diversos autores, Giddens (1994) esclarece que a modernidade, podendo equivaler a mundo industrializado sem coincidir com ele, tem também por dimensões o capitalismo, as instituições de vigilância, a “industrialização da guerra”, o estado-nação enquanto forma social distintiva e as organizações modernas típicas.

Corresponde-lhes igualmente um paradigma sócio-cultural (Sousa Santos, 1995). De uma ou outra forma, todas estas dimensões estão aliadas, não só à própria emergência da ideia de mudança, mas também a uma determinada ideia sobre a mudança. Engendrada desde a

Renascença, alimentada e erigida pela Reforma e configurada como projecto social na Revolução Francesa, essa ideia tem por particularidade reconhecer nos indivíduos, e não em Deus, a fonte de um modelo de mundo: criara-se um espaço mundano, a necessitar de reconceptualização, baseado na autonomia e instrumentalidade individual (Logan, 1987). À descoberta do sujeito individual corresponde uma descontinuidade com o mundo medieval e o corte com a *auctoritas* do passado em favor da autoridade da ciência racional emergente.

A razão providencial funda o projecto da modernidade provocando impactos em vários domínios sociais centrais. Contra o hábito e o costume, mas também contra a religião e a metafísica, o Iluminismo baseava-se na possibilidade de um ordenamento crescente dos ambientes social e natural através do desenvolvimento (aperfeiçoamento) científico e tecnológico a que estava inerente a possibilidade de mudança (correção) de cenários através do controlo técnico: o mundo, natural e social, era algo a que se podia dar forma. O progresso sustentado no caminho da perfeição e da felicidade humanas era um dos principais argumentos do Iluminismo. Como expõe Cabral Pinto (1996), a concepção de progresso era, não só moldada pela ideia de destino (de caminho preconcebido inevitável), mas também pela ideia de perfeição: “a civilização evoluciona sempre - isto é, sem retorno cíclico - em direcção à perfeição social e à felicidade humana” (Cabral Pinto, 1996:18). De forma inerentemente contraditória e paradoxal, acreditava-se, assim, que a ciência, a educação, a profissionalização e, em geral, a política, a economia e o direito, não só poderiam aliar racionalidade e fraternidade para a realização da *perfectibilidade indefinida* a que se referia Condorcet (*cf.* Cabral Pinto, 1996:21), mas também fazê-lo, progressivamente, controlando os seus próprios passos.

A maioria dos analistas concorda em considerar que a vida social actual, tal como se processa, corresponde à constatação da ilusão subjacente ao projecto inicial da modernidade. Sousa Santos (1995), reconhecendo que só retrospectivamente podemos ter uma visão coerente do mundo, não hesita em considerar - evitando embora a, no seu entender, impossível precisão de cenários futuros - que nos encontramos num período a que corresponde, superficialmente, uma crise e, ao nível profundo, uma transição paradigmática de cariz societal e epistemológico. A modernidade fundava-se, inicialmente, na complementaridade e harmonia entre emancipação e regulação, visível no cientismo utópico do séc XIX, típico do projecto Iluminista, em que se acreditava na resolução científica dos problemas sociais. Portadora, desde o início, de contradições profundas com as quais não estava capaz de conviver, o processo social da modernidade foi-se realizando por excessos e

défices que a ciência e a lei foram gerindo numa lógica de homogeneização. Para Sousa Santos (1995) a crise actual é a crise desta gestão.

Considerando que existe crise sempre que “as actividades ligadas a objectivos importantes na vida de um indivíduo ou colectividade parecem subitamente desadequadas” e frisando o seu carácter não rotinizável, Giddens (1994:166) diz ser adequado aplicar o termo de crise à situação das sociedades ocidentais actuais, “não apenas no sentido de uma mera interrupção mas no de um estado de coisas mais ou menos contínuo”(ibid.:11). Rainier Zoll (1992) denomina a mesma situação de crise da normalidade, notória na desregulação das estruturas sociais, fazendo-a corresponder a uma mutação sócio-cultural que considera em curso. Para Pietro Barcellona (1992) é “o próprio prosseguimento da vida” que nela está em causa.

Para Sousa Santos (1995) nenhuma transformação paradigmática é possível sem uma transformação paradigmática da subjectividade, pois toda a transformação paradigmática encerra uma epistemologia e uma psicologia. De facto, são também consensuais as ideias de que a crise corresponde à afectação de práticas sociais e modos de comportamento pré-existent, penetrando “profundamente o coração da auto-identidade e dos compromissos pessoais” (Giddens, 1994:11), provocando, inclusivamente, a emergência de novos processos psíquicos. No mesmo sentido, Edward Sampson (1985), Keneth Gergen (1987) e Tzvetan Todorov (1995) debruçam-se sobre a inadequação, respectivamente, da noção prevalecente de identidade egocêntrica, da visão clássica individualista do *Self* e da uma concepção associal e individualista da pessoa que tem dominado na filosofia ocidental.

Tendo em conta tudo o que foi dito, não poderíamos abordar a temática da identidade dos professores do ensino primário, sem, primeiramente, darmos conta da “encenação” subjacente à sua problematização em tempos de modernidade tardia. Neste primeiro capítulo temos dois objectivos distintos e complementares: por um lado, dar conta da “encenação” da problemática da identidade no mundo ocidental contemporâneo, lançando a terreno todas as questões, de natureza diversa, que essa problemática põe em jogo, assegurando a percepção da sua interdependência e fornecendo a envolvimento sem a qual qualquer desenvolvimento específico precoce, porque descontextualizado, perderia em sentido; por outro lado, e consequentemente, trazer “à boca de cena” dimensões e posturas centrais, respectivamente, de problematização e elaboração que estruturarão as nossas análises subsequentes.

Para o efeito, adoptaremos uma organização baseada nos três tempos acima referidos. Se esta metodologia é uma forma de ordenar o campo, é também uma forma analítica prévia

que deve ser acompanhada da consideração de que os processos da modernidade tardia congregam, de modo relativamente inesperado, tradição, transição e um para além da modernidade, provocando, em diferentes pólos, efeitos opostos (Giddens, 1994), ou de que as perspectivas relativas aos diversos tempos funcionam à maneira da figura-fundo da Gestalt (Sousa Santos, 1995).

Em termos de conteúdos, percorreremos algumas obras dos autores acima referidos, propositadamente escolhidas por duas razões: por serem “exemplares” da problemática abordada e por nos terem “aparecido” como “respostas” adequadas aos principais problemas suscitados pelo processo de intervenção em que este trabalho se baseou. As obras serão, assumidamente, usadas de uma forma flexível, ou seja, independente da exposição exaustiva das grelhas teóricas subjacentes (o que se reservará para os capítulos seguintes). Interessa acrescentar que as suas análises se podem organizar em dois grupos: um com um ponto de partida na sociologia e outro com um ponto de partida na psicologia, disciplinas que Giddens (1994) considera terem um papel charneira, enquanto causas e consequências, quer na produção, quer na desconstrução da modernidade. Curiosamente, elas encontram-se num percurso que se orienta, no primeiro caso, do social ao pessoal, e no segundo caso, do pessoal ao social, indiciando aberturas e conexões disciplinares que, por si mesmas, anunciam um novo tempo. Têm em comum o facto de se situarem no que chamamos de “registo da esperança”, registo que reportamos não só ao espírito do “discurso modernista de Habermas” - que, como refere Cabral Pinto (1995), é suscitado e feito contra as perspectivas de “pessimismo histórico” e de “optimismo tecnocrático”, no que diz respeito aos efeitos da modernidade - mas também à utopia que Sousa Santos (1995) considera necessário retomar para que, definindo-se com cada vez mais precisão e convicção o paradigma emergente, se retire ao paradigma hegemónico a credibilidade que esconde a sua incapacidade. Trata-se no dizer do autor de uma heterotopia, uma ideia de utopia feita de deslocamentos no mesmo lugar e com duas condições: uma epistemológica que recusa o fim das expectativas e das possibilidades, oferecendo alternativas; e outra psicológica que recusa a subjectividade da conformidade e cria a vontade de lutar por alternativas.

2. - A primeira fase da modernidade

Segundo Sousa Santos (1995) a modernidade é constituída por dois pilares, a regulação e a emancipação, correspondendo a cada um três princípios lógicos: à regulação

correspondem os princípios do Estado, do mercado e da comunidade e à emancipação as racionalidades decorrentes dos tipos de acção weberianos: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade prático-moral da ética e da regra legal. Para o autor o símbolo da exaustão do paradigma da modernidade é o colapso da emancipação na regulação, operada, em grande medida, sob os auspícios da hegemonia rapidamente assumida pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia em detrimento das restantes racionalidades.

Weber (1944, citado em Cabral Pinto, 1996:408) define “actividade racional” orientada para fins como “acção social determinada por expectativas de comportamento, tanto em relação a objectos do mundo exterior como em relação a outros homens, utilizando essas expectativas de comportamento como *condições* ou como *meios* para alcançar fins racionalmente ponderados ou prosseguidos”. No plano teórico esta acção salda-se “num domínio cada vez mais teórico da realidade através de conceitos cada vez mais precisos e abstractos”; e no plano prático, na “realização metódica de um fim concreto por meio de um cálculo cada vez mais rigoroso dos meios adequados” (Weber, 1982, cit. *ibid.*).

Para Max Weber é com a actividade racional, racionalidade “na ausência de toda a metafísica” (*ibid.*) que emerge a sociedade moderna. Diferentemente de Marx, considera que a socialização na conduta racional é pré-condição da institucionalização do racionalismo, sendo a economia capitalista, antes, uma sua consequência. Acentuando, igualmente, a transformação da subjectividade necessariamente subjacente à transformação paradigmática da modernidade, Keneth Gergen (1992:42-3) faz notar a relação existente entre a racionalidade cognitivo-instrumental e as formas de vida sociais implantadas com a modernidade. Segundo o autor desde o séc XVIII que a Ilustração dava à razão e à observação um papel primordial na construção do conhecimento: “através da razão e da observação podia desafiar-se eficazmente a autoridade derivada do ‘direito divino’ ou da ‘inspiração divina’. Estes elementos constitutivos da natureza humana enobreciam o sujeito, e imputavam ao homem (e à mulher, mas não de forma tão inquestionável) a capacidade de discernir a verdade e decidir a acção apropriada. Esta concepção (...) inspirou as instituições democráticas, a adesão à ciência e as esperanças depositadas na educação em geral”.

Desenvolveu-se assim uma “cultura cientista” que põe de parte soluções globais e a vontade de lutar por elas (Sousa Santos, 1995).

2.1. - Socialização na racionalidade moderna: a base subjectiva da primeira fase da modernidade

A socialização na conduta racional teria tido origem na transformação das visões da religião, transformação que corresponderia à passagem da contemplação à acção, dependendo, agora, o caminho da salvação do trabalho realizado neste mundo. Estaria aqui em causa a forma secularizada da ética protestante a que Weber chamará “conduta de vida metódica” e que fundará o “espírito do capitalismo”.

Seguindo Weber, Rainier Zoll (1992:35), considera que a importância dada à racionalidade pelo século das Luzes encontrava aqui a sua transposição para a cultura quotidiana: “o homem deve verificar cada etapa da sua prática, cada pensamento, perguntando-se se ela corresponde à finalidade da sua vida”. A “conduta de vida metódica” exige do indivíduo uma tensão constante em relação a si mesmo: tudo deve ser planificado, não há acasos, sortes ou momentos lúdicos. Em qualquer das suas versões esta conduta de vida insere-se na “ascese intramundana”, termo de Weber que Zoll (1992) substitui por “padrão de gratificação diferida”, que se processa segundo o princípio da renúncia e do sacrifício do presente ao futuro: embora compensando-se pelo sentimento de que está no bom caminho, a pessoa realiza-se num futuro a que pode nem sequer assistir. As variantes calvinistas do protestantismo teriam fornecido a razão profunda para o procedimento de interiorização desta ética, aliando saúde da alma e vida metódica. Decidindo-se pela saúde da alma e pela vida metódica relacionada, o indivíduo deve supor que foi eleito para tal, que recebeu a graça de ser administrador de Deus neste mundo e de o enriquecer para Sua glória: o objectivo último da vida não é apenas a recompensa pessoal por uma vida virtuosa, mas o bem estar futuro, dos filhos e da sociedade. Progresso social e vida individual conectavam-se, assim, perfeitamente, para dar ao capitalismo boas bases para progredir (Cabral Pinto, 1996).

De facto, à conduta de vida racionalizada segundo fins corresponde uma prática profissional quer para o operário quer para o capitalista que é condição de sucesso de uns e outros: o capitalista não deve gastar o que ganha, deve reinvesti-lo; também o operário deve economizar, precatando-se dos males da vida; o político sacrifica-se para que a sociedade melhore e o sindicalista pelo futuro da classe operária. Entretanto, sendo sobretudo uma ética do trabalho “ao serviço do Senhor”, a ética protestante dá a este um sentido que vai para além da necessidade de sobrevivência. Ele dá sentido á vida: estão-lhe ligadas virtudes - aplicação, perseverança, disciplina - que possuem uma valoração para o indivíduo ao mesmo tempo que

situam a produção para além do estritamente necessário. Estava assim criada a condição subjectiva necessária à acumulação ilimitada do capital (Rainier Zoll, 1992).

2.2. - Capitalismo e modernidade: evaporação da moralidade e da comunidade

Progressivamente, ética e ambição separaram-se: se, por um lado, metodicamente, se limitava a riqueza e o luxo, por outro lado, racionalmente e sistematicamente, destruíam-se os freios psicológicos que a tradição aí assegurava - na fábrica mas também na política, onde o Deus da salvação se tornará um impecilho. Em breve, como frisa Zoll (1992:25), a religião deixa de ser importante para a eficácia dos princípios desta ética: “Logo que o capitalismo se impõe (...) a ética protestante conheceu uma verdadeira inversão; de condição necessária, ela tornou-se resultado, quer dizer que esta forma de sociedade a produziu necessariamente e regularmente num momento determinado da sua evolução. Assim torna-se condição necessária e resultado ao mesmo tempo”.

Liberto das amarras da tradição, porque a coberto da sua retórica, o capitalismo torna-se, então, a grande força impulsionadora da modernidade enquanto ordem pós-tradicional, ou seja, enquanto ordem construída na destruição-negação progressiva do núcleo normativo da tradição. Permitindo-se a invocação da ideia de cumprir uma obrigação no mundo, o *ethos* capitalista e tecnológico libertará definitivamente o projecto da modernidade de qualquer ética, dependência, vínculo ou referência externa. A essa libertação, sem a qual a modernidade não se teria instituído tal como se instituiu, Giddens (1992) chama “isolamento da experiência” ou “evaporação da moralidade” considerando-a “o resultado maquinado de uma cultura na qual os domínios moral e estético são tidos por dissolvidos pela expansão do conhecimento técnico”(1992:12). Barcellona (1992) denomina o mesmo processo de “neutralização do mundo pela técnica” (fazendo-o coincidir com o termo de modernização) considerando-o como aquele pelo qual todo o subjectivismo e todo o criticismo são destruídos pelo funcionalismo da racionalidade tecnológica: ele controlará sistematicamente a contingência que envolve a vida material e prática dos indivíduos concretos esterilizando a comunicação social. Abstractização das relações - nos termos de Barcellona (1992), “homologação”, destruição de toda a dependência do outro e portanto de toda a multiplicidade e diferença, ou ainda, “redução da polaridade à artificialidade” - e referencialidade interna - perda de contacto com critérios externos (Giddens, 1994) - tornar-se-ão duas características fundamentais das instituições da modernidade.

2.3. - A ciência racional

O progresso - movimento em permanente ascensão para a meta, através do aperfeiçoamento e da conquista sobre o mundo material, segundo as regras directoras da ciência - é o grande argumento do neo-iluminismo. Correspondem-lhe os desejos de supressão do passado, de futuro planeado de antemão e de busca cumulativa e progressiva da verdade.

Fruto de uma enorme confiança epistemológica dos pais fundadores (Galileu, Kepler, Copérnico, Newton, Descartes e Bacon), o paradigma ainda hoje dominante encontra os seus primórdios nas ciências naturais do século XVI, opondo-se, simultaneamente ao senso comum e às Humanidades, opondo-se portanto, respectivamente, à evidência da nossa experiência imediata e ao dogmatismo das autoridades antigas. Desprotegido de ideias e experiências, o conhecimento não sobrevive sem a medida e portanto sem a Matemática: o conhecimento é o conhecimento do quantificável; o conhecimento é também, por isso, um conhecimento de partes do todo e um conhecimento de “coisas”. A identificação de leis é o seu principal objectivo, baseado no pressuposto epistemológico da ordenação e estabilidade do mundo exemplificadas na mecânica celeste de Newton; mundo científico, natural ou naturalizado, lugar da verdade - essência certa, forma pura e universal - a descobrir com rigor, cumulativamente, através de previsões baseadas nas condições iniciais. Trata-se de um conhecimento causal que restringe a causalidade à causa formal (como funciona) aristotélica, prescindindo de querer saber sobre o seu agente e o seu propósito (Sousa Santos, 1995).

No início do século XX, os frutos produzidos pela ciência e pela técnica fizeram singrar socialmente este projecto: a Medicina ampliava as probabilidades de vida, “a luz eléctrica, as máquinas de coser e lavar, o cinema, a rádio e o automóvel prometiam o paraíso na terra”, mas “A origem das espécies” de Darwin foi determinante na ideia de que a verdade devia buscar-se através da razão e da observação, já que a mais poderosa das suas mensagens se relacionava com a sobrevivência da própria espécie: “se as espécies débeis perecem e sobrevivem as fortes, em que situação está a humanidade, e como se vai manter (...)”? A resposta evidente ao desafio de Darwin era a ciência (...) a abundância dos produtos tecnológicos colaterais” (Gergen, 1992:53). Com base em Bacon e Comte estabelecem-se então as bases de um saber objectivo nas ciências sociais. Os empiristas lógicos tiveram aí um papel fundamental ao sugerirem aplicar os procedimentos da física e da química à vida quotidiana dos homens: “estimulou-se assim o desenvolvimento de uma vasta gama de “ciências sociais” que, no dizer de Bertrand Russel, produziriam “uma matemática do

comportamento humano tão precisa como a matemática das máquinas” (Gergen, 1992:53). Empresas, governos e escolas teriam a ganhar com este pensamento científico sólido. Nos planos de estudos universitários os factos observáveis e as “novas ciências sociais” substituem a Teologia, a Ética, enfim, todo o mundo fenoménico. Aparentemente em oposição, ciência racional e progresso burguês encontram-se numa ideia de transformação apenas funcional e utilitarista (Sousa Santos, 1995).

2.4. - Conceção individualista e associal da pessoa, relações sociais, virtude e vigilância

Eliminadas toda a mistificação e toda a sacralização que a relação com os outros e com a Natureza pudessem transportar, o indivíduo era agora concebido de acordo com o princípio da “disponibilidade plena de origem”: o homem é filho de si mesmo, autónomo e livre. Mas este é um ponto de chegada e não um ponto de partida. À nova epistemologia corresponde uma antropologia (no dizer de Todorov) ou uma psicologia (no dizer de Sousa Santos) baseada na maldade natural do homem. De facto, embora oscilando entre a maldade e a bondade natural do homem, as concepções filosóficas europeias modernas têm subjacente uma visão dominante do humano, que Todorov (1995) denomina de individualista e associal, onde a vida comum não é considerada como fazendo parte do humano propriamente dito.

Essa visão é descrita por Todorov (1995) com base em três versões, das quais interessa, no momento, destacar duas. Numa primeira versão, onde surgem os nomes de Montaigne e Pascal, a verdade profunda da natureza humana é a solidão; por fraqueza, ou seja, por precisarem da aprovação dos outros, os homens entregam-se às relações sociais, mas idealmente eles devem prescindir delas, sendo o sábio aquele que atingiu a auto-suficiência.

Numa outra versão, a dominante, onde se encontram os nomes de Maquiavel, Hobbes e La Rochefoucault, o homem é, na realidade, um ser isolado, *egoísta* e interesseiro, destinado a viver em guerra perpétua com os semelhantes, não fossem os constrangimentos potentes da moral e da sociedade que lhe devem ser impostos. Dominado pelo amor próprio (amor *egoísta* de si), para viver em sociedade, o homem deve aprender a reciprocidade que não faz parte da sua natureza. Fazendo-se corresponder à oposição solidão/socialidade a oposição *egoísmo/altruísmo*, nesta versão prega-se a socialidade como remédio ao nosso *egoísmo* fundamental, sendo as qualidades humanas demonstradas na vida social (a generosidade, o

amor) sinais de virtude, a qual (sendo sempre a máscara do nosso *egoísmo* fundamental) é agora fonte reificada da, apenas tolerada, necessidade de aprovação dos outros.

Sendo diferentes as concepções de ideal de homem e de relação social subjacentes às duas versões, em todas elas as relações sociais são algo de maldito ou sujo; num caso recomenda-se que se possa viver sem elas, no outro, elas correspondem a uma “montagem” apertada e des-humana para fazer face à guerra perpétua entre semelhantes a que o humano daria origem. Depuradas as particularidades de cada uma das versões, só há uma forma social de aceder ao “bem comum”: a moral imposta e universal, à qual corresponde, assumidamente, uma “des-humanização”.

O indivíduo autónomo, disciplinado, devia, por isso, ser produto de um processo apropriado de socialização na família e na escola. Não espanta, assim, que as qualidades do homem moderno tivessem que ser construídas e vigiadas pelo Estado. Para tal concorria o ambientalismo modernista baseado na possibilidade de construção da personalidade pela sociedade.

2.5. - A estratégia do Direito abstracto: igualdade formal e unidade artificial

Reportando-se à leitura habermasiana do princípio dos Estados Modernos de Hegel, segundo a qual o reconhecimento dos direitos do sujeito só reverte a favor da totalidade estatal se se considerar que o princípio da sociedade civil coincide com o princípio da socialização conforme ao mercado, Barcellona (1992) demonstra a progressiva regulação da comunidade pela estratégia do Direito abstracto baseada na característica fundamental de contrapor a cooperação livre de vínculos - que só o mercado e as relações monetárias podem assegurar - a *egoísmos* individuais: “porque a ‘segurança’ da nova racionalidade tecnológica não estava ainda assegurada, ela devia ir-se fazendo na sociedade política, onde a unidade e a totalidade dos cidadãos se realizam na ideia universal de Estado de Direito, e numa sociedade civil, em que perdura a incomensurabilidade do eu e do outro, e em que unicamente o mercado pode definir as formas de indiferença recíproca” (1992:18-9). Para o mesmo autor este é o grande paradoxo da modernidade: prometer a comunidades de iguais no formalismo do Direito, sendo a comunidade inconcebível no interior do Estado Burocrático.

2.6. - Organizações e burocratização

De acordo com Giddens (1994), nas instituições de vigilância, nomeadamente nas instituições de encarceração - impulsionadas inicialmente pela percepção do diferente e do desviante como falha comunitária e pela ideia de cura, ou seja, da possibilidade da sua transformação, através do fornecimento de cenários adequados -, rapidamente a componente ética passou a segundo plano, sobrepondo-se o controle à cura, entendida, agora, como correcção técnica. Fazendo eco da possibilidade ilimitada de controle, elas vão-se caracterizar, sobretudo, pelo desenvolvimento intenso da vigilância, ou seja, pela regularização das relações sociais num espaço e num tempo formalizados e sem lugar. Esta intensificação da vigilância acompanha-se da intensificação do controlo administrativo que a materializa, tendo por efeito a burocracia: o facto de os mecanismos de reprodução se tornarem mobilizadores por si mesmos. Homogêneos e uniformes, estes sistemas não são consensuais: eles geram assimetrias de poder e domínio de uns grupos sobre outros; mas os conflitos inerentes são organizados como princípios de sistema e não em termos de referências externas, valores, perspectivas e alternativas de vida.

2.7. - O eu orgulhosamente só

Se o modernismo representa um regresso ao Iluminismo no que diz respeito à concepção de ciência e de pessoa, Gergen (1992) frisa que, sobretudo no séc XIX, a supremacia da razão e da observação foi fortemente questionada. De acordo com a história das concepções de *Self* realizada por Logan (1987), esta outra ênfase enquadra-se na mesma matriz da primeira: se a pessoa é agora vista como fonte de modelo de mundo, ela é também reconhecidamente moldada por ele. Neste sentido, corresponde ao séc XIX uma visão do humano como produto ou vítima do mundo que o pensamento de Rousseau, mas também de Marx e, em geral, os primórdios das ciências sociais e humanas, expressam. Ao mesmo tempo que se descobria uma razão consciente, descobria-se também uma “interioridade oculta”, ambas desconhecidas da sociedade feudal. Numa laicização fundamental da vida, conhecimento e pessoa descobriam-se na sua objectividade e subjectividade possível. A primeira alimentar-se-ia do ambientalismo nascente, a segunda do inatismo prevalecente.

Gergen (1992) identifica, assim, no século XIX uma “visão romântica do eu” que atribui a cada indivíduo traços de personalidade, paixão, alma, criatividade, temperamento moral, relações comprometidas, amigos fiéis e objectivos vitais. Nas suas diversas versões,

este eu interioridade oculta tinha por habitante nodal a alma, força apaixonada imbuída de energia emocional; a imaginação ocupava o lugar da razão; e ser génio não era ser inteligente, era ser sublime na capacidade de ver o coração das coisas. O eu está associado ao vocabulário da paixão, da finalidade, da profundidade, do subjectivo. Caracterizando-se, sobretudo, pela recusa do útil e do funcional, este eu concebe-se em torno: da adesão à dinâmica profunda da personalidade, do casamento como união de almas, da família unida pelo laço do amor, da amizade como compromisso fiel para toda a vida, enfim, da significação extrema da aventura humana. É a época de diários íntimos de grande profundidade psicológica, da atracção pelo misterioso, o fantástico, o mórbido, o trágico e o *pathos*.

Gergen (1992:50) considera Freud uma figura de transição entre a sensibilidade romântica e a sensibilidade moderna, consistindo a sua importância na capacidade de os reunir: “com Freud as paixões obscuras adquiriram uma aparência modernista caracterizada por uma linguagem causibiológica como ‘impulsos libidinais’. Mas as forças reprimidas freudianas acabarão por se desvanecer em favor de um eu essência mecânica ou centro da racionalidade”. A teoria freudiana, e retomamos Todorov (1995), congrega aspectos das versões da concepção associal e individualista da pessoa. Em Freud o homem é em natureza um ser *egoísta* e solitário procurando a satisfação de desejos que só a ele dizem respeito. A existência do outro só é reconhecida na medida em que permite a satisfação de pulsões ou na expressão das rivalidades que a procura dessa satisfação pode despertar. A sociedade surge como o remédio para os inconvenientes da luta entre rivais, sendo as relações sociais regidas pela renúncia às pulsões instintivas e residindo o valor social do homem nessa passagem da natureza à cultura, pela qual ele aprende a virtude que, em natureza, não possui.

Como afirma Gergen (1992), pouco práticos e pouco congruentes com o expansionismo mercantil e a guerra eminente, os “embelezamentos” românticos desvaneceram-se, no início do século XX, em função de um retorno ao Iluminismo - facilitado pelos resultados positivos que as ciências entretanto forneciam, sobretudo em termos de novas seguranças e benefícios práticos - acompanhado da configuração de uma cosmovisão moderna do homem e da vida, baseada na evidência objectiva, na utilidade racional, no antifatalismo. Para os modernistas, o homem não se define em “intensidades”, mas por “uma capacidade de raciocínio para desenvolver (...) conceitos, opiniões e intenções; as pessoas normais são previsíveis, honestas e sinceras: elas crêem no sistema educativo, na vida familiar estável, na formação moral e na eleição racional de uma estrutura matrimonial” (Gergen, 1992:25)

O homem moderno maduro tem por característica distintiva a sua autonomia autêntica: ele actuaria segundo princípios e seria autosuficiente, sólido, digno de confiança, congruente consigo mesmo ao longo do tempo, genuíno e estável. Segundo Gergen (1992) a literatura psicológica está cheia de referências a este eu confiável, autónomo, liberto de valores e sem necessidade dos outros. De carácter idealmente firme, o moderno possui interior mas não oculto; ele é por definição reconhecível se lhe aplicarmos os poderes da razão e da observação. Concebido como e produzido pela “máquina”, as essências do homem moderno são mensuráveis: assim será possível explicar todas as formas de conduta e prever o futuro individual e social. Os testes tornam-se guardiões da prosperidade e do acesso.

Progressivamente, a verdade vai cingir-se, cada vez mais, ao fôro da racionalidade - a pessoa humana “cortada pela cintura”, como refere Gergen (1992) - dada a centralidade adquirida pelo estudo dos processos cognitivos. Na terapia predomina a busca da essência estável e firme.

Edward Sampson (1985) afirma que, na sociedade ocidental, teóricos e opinião popular têm concordado na existência de um ideal de personalidade de tipo *egocêntrico*. A coerência e a ordem da vida dependem de uma estrutura particular de identidade pessoal: uma unidade ou singularidade integrada, assegurada por mecanismos defensivos de preservação do equilíbrio, onde não há qualquer lugar para a pluralidade de dimensões. Em Erikson, a crise de identidade adolescente deverá traduzir-se em identidade de realização, coerente e una, que prosseguirá em continuidade e permanência; a difusão corresponde à ausência de centro organizado, à existência de focos múltiplos de identificação e gera dificuldades intrapsíquicas e interpssíquicas. Em Greenwald (1980, referido em Sampson, 1985) o *ego* é um sistema de conhecimento totalitário que se preserva minizando o impacto de informação potencialmente disruptiva, diferente; evita assim a despersonalização definida como persistência de personalidades múltiplas ou sobreabundância de *selves*. Reportando-se a Allport, Sampson (1985) conclui sobre a peculiaridade deste conceito de pessoa que faz depender a unidade de si da separação dos outros, acrescentando que se trata mais de um conceito orientado masculinamente que de uma ideia universal. Estabelecendo uma relação directa e explícita entre esta concepção de pessoa e a ordem social típica das sociedades ocidentais até ao momento, e frisando que a ordem e a coerência são comuns a todas as culturas, Sampson (1985) destaca que o que é próprio da nossa cultura é a ideia de ser o indivíduo, este indivíduo, o arquitecto de tal coerência.

Num registo semelhante, Pietro Barcellona (1992) considera que o universalismo jurídico, inerente às sociedades modernas e ao Estado Burocrático, é a forma acabada do individualismo: o poder de mandar é substituído pelo poder do dinheiro, sendo as relações interpessoais reduzidas a relações monetárias e a vida dos indivíduos limitada ao trabalho e a actos de consumo. Também para Zoll (1992) corresponde ao “espírito do capitalismo” uma identidade pessoal ou grupal que é uma ficção de unidade, conseguida pela evicção violenta do diferente dentro de nós e do diferente fora nós: a neurose obsessiva seria a identidade burguesa normal.

3. - A segunda fase da modernidade

Segundo Sousa Santos (1995), se o capitalismo não é um processo absolutamente necessário à modernidade, a fase de transição paradigmática em que nos encontramos é fruto do seu desenvolvimento. O consumo de massa, a informatização, “as tecnologias de saturação social” e a globalização, dimensões profundamente relacionadas entre si no terceiro capitalismo, são, genericamente, apontadas como estando na base da segunda modernidade.

Rainier Zoll (1992) considera que a situação actual a que chama “radicalização da modernidade” corresponde a uma mutação sócio-cultural com origem no desenvolvimento da sociedade capitalista. Para o efeito toma de Daniel Bell (1978) dois pontos de vista:

- a mutação cultural na sociedade moderna é singularmente devida ao crescimento do consumo de massa, ou à difusão nas classes médias e desfavorecidas do que se considerava outrora como um luxo;

- ao longo deste processo, redefine-se constantemente como necessidade o que outrora era luxo, de maneira que parece inacreditável que um qualquer objecto tenha podido ser considerado inacessível ao homem da rua.

Assim, a erosão do modelo cultural da primeira fase da modernidade teria origem na contradição entre modéstia, abstinência, vida simples - virtudes da “ascese intramundana” - e incitação ao consumo de massa; ou, dito de outra forma, surgiria quando “a prática do ideal pouco ou nada tem a ver com o ideal”. A crise da normalidade, que Zoll (1992) faz várias vezes corresponder à destruição do mundo vivido partilhado e que define como situação pela qual normas antes evidentes se tornam reflectíveis e questionáveis ou são até destruídas, acompanha-se de mudanças profundas nas estruturas sociais subjectivas, estruturas de *habitus* e de identidade. Em Zoll (1992), a crise da normalidade, corresponde ao desgaste e

correspondente inoperância das convenções colectivas, suas normas tácitas e identidades sociais tradicionais associadas.

Ora certas populações - os jovens, mas também todos aqueles que por uma ou outra razão recusam resolver a insegurança daí decorrente refugiando-se em identidades tradicionais - não podem mais segurar-se nessa pré-confiança, na medida em que está instalada incerteza nas normas tácitas subjacentes aos comportamentos naturais. Isto porque, ao nível do sistema, o modelo cultural tradicional abstractamente se mantém, gerando uma situação paradoxal. Zoll (1992) exemplifica com os modos de educação: tendo-se substituído um modo rígido por um modo permissivo, os conteúdos continuam a ser tradicionais; e, mesmo quando mudam os dois, eles manifestam-se em desacordo com as normas que permanecem no sistema. A situação paradoxal corresponde a uma situação de risco e crise, de origem não tanto material mas cultural: a crise da normalidade é também uma crise da transmissão, da reprodução e do reconhecimento.

3.1. - O terceiro capitalismo, globalização e “mediação”

Para Anthony Giddens (1994) propriedades universalizantes e extremo dinamismo, que se traduzem em exaustiva reflexividade e referencialidade interna, tornaram-se as características centrais da modernidade. Nos elementos de dinamismo estão supostas a globalização e a “mediação” da experiência. A globalização, saldando-se pela geração de laços genuinamente mundiais, cria um só mundo, sem outro, ao mesmo tempo que “fantasmagoriza” o local. Contribuindo para o mesmo efeito, mais pela sua forma e reprodutibilidade que pelo seu conteúdo, os *media*, misturando acontecimentos próximos e distantes, exprimem uma organização que não sendo caótica, é profundamente nova. A separação do espaço e do tempo - pressupostos de formas mais abrangentes de sistema social -, antes unidos na situacionalidade do lugar, é simultaneamente causa e consequência dos novos aspectos do local e do global. Giddens (*ibid.*) denomina de descontextualização a nova rearticulação entre espaço e tempo: formal, abstracta e convencional, ela caracteriza-se pela remoção das relações sociais dos contextos locais; enfim, leva às últimas consequências a abstractização iniciada na primeira fase da modernidade. As relações monetárias do mercado consumista ligadas à perda de relevância do valor de uso para a produção, distribuição e venda de bens e serviços, mas também a especialização do conhecimento tecnológico (sistemas periciais), são para Giddens (*ibid.*) exemplos de sistemas abstractos por se caracterizarem por

funcionarem, e inexoravelmente se desenvolverem, independentemente das particularidades dos seus utentes.

Centrando-se na perda de sentido de lugar, as análises de Barcellona (1992) convergem para a “cidade”. É com a terceira revolução industrial, a transformação da empresa e o desenvolvimento dos *mass media* que a cidade se torna cidade do consumo, da electrónica e da telemática: “ao destruir todo o espaço específico, toda a linguagem especial, ao dissolver toda a pertença estável e duradoura a uma classe, um grupo, a um partido ou ideia, a cidade converteu-se num sistema puro de objectos e estruturas funcionais e, correlativamente, de indivíduos isolados que se movem em todas as direcções sem outra meta que não sejam os fluxos do consumo e do espectáculo” (Barcellona, 1992:30). Deixando ao abandono quer os bairros operários, quer as “vilas” da alta burguesia, a cidade é a paisagem dos hipermercados, dos arranha-céus de vidro e das auto-estradas: já não há lugares. Mas a cidade não é um espaço indeterminado, ela é um sistema, “uma ‘rede’ de estruturas funcionais que definem a estratégia das acções possíveis, o âmbito das opções manejáveis concretamente em cada situação prática” (*ibid.*:33). Estas possibilidades sistémicas são as únicas passíveis de êxito e de acção social.

Mais radical que Anthony Giddens (1994), Barcellona (1992) considera que a conexão sistémica tem por suporte a estrutura da conexão discursiva da nova linguagem comum de que os *media* são portadores, e que, segundo o autor, obedece a uma lógica de controle social e homologação, devida sobretudo à “unidireccionalidade do meio técnico” (*ibid.*:37). Reconhecendo o carácter polémico desta sua afirmação, tendo em conta teses segundo as quais os novos meios de comunicação são garantia de acesso às culturas plurais e aos dialectos locais, Barcellona pergunta: “quem torna equivalentes e comunicáveis os dialectos, a leitura plural, as imagens diversas do mundo? Em que terreno se produz a comensurabilidade das diversas linguagens e das diferentes culturas e suas correspondentes tradições, se a sua opacidade originária torna impossível qualquer comunicação directa?” (*ibid.*:35). Para o autor os *mass media* não são um espelho, são um transformador activo tornando transparente o que era opaco: reduzem complexidades, definem modalidades e condições de aparecimento, segundo o seu código típico.

Baseada na comparabilidade e uniformização segundo esse código, a transparência conseguida transforma as diferenças e desnaturaliza-as. *Mass media* e tecnologias avançadas não são “suporte neutro da plural expressividade individual”, mas antes “uma nova *reductio ad unum* pela qual as diversas comunidades de falantes são ‘tendencialmente’ substituídas

pelas massas homologadas e heterodirigidas, da mesma maneira que no mercado de consumo de massas a individualidade é substituída pela individualização” (*ibid.*:36-7). Trama sistémica do espaço urbano e conexão discursiva dos *media* definem os limites de tolerância de “toda a palavra nova”. (*ibid.*:37)

3.2. - Trabalho e Organização

Apresentando-se, através da informatização, como uma generalização extrema do sistema de relações funcionais e da segmentação contextual da prestação laboral, o terceiro capitalismo, diz Barcellona (1992:23), caracteriza-se pelo esgotamento do conflito capital-trabalho: enquanto “grande fluxo informático que atravessa os espaços tradicionais, destruindo-os, e que anula as distâncias temporais com uma inaudita aceleração do tempo”, o processo de produção só pode desembocar no consumo massivo individual. Completando o ponto de vista de Zoll (1992) relativamente à crise da normalidade, Barcellona (1992) afirma que uma nova forma de contradição, entre sistema de relações funcionais e sistema de produção de sentido, substitui a do capital-trabalho do segundo capitalismo: estabelece-se uma oposição entre relações funcionais do sistema, despersonalizadas e indiferenciadas, e as instituições e lugares onde estão os “corpos” dos indivíduos concretos e onde se mantém viva a exigência de sentido. À oposição corresponde, na prática, uma colonização do mundo vivido pelo sistema: a forma e a lógica da produção ocupam definitivamente âmbitos antes reservados à solidariedade e à amizade; todas as actividades, mesmo as não mercantilizáveis, tendem a assumir a forma de trabalho contabilizável e computável.

Baseando-se em Gramsci (1975), Barcellona resume, assim, os efeitos da modernização nos processos de trabalho:

- a modernização está sempre conectada com a parcellação das prestações laborais e com o conseqüente carácter abstracto crescente do processo produtivo; a conexão entre os trabalhos parciais situa-se cada vez mais fora e longe do lugar de trabalho, ficando pouco visível o objectivo de produção; o sistema de mando despersonaliza-se num sistema abstracto de conexões funcionais.

- “a extensão do sistema das relações funcionais empobrece o sistema de produção de sentido ligado à comunicação social, aos vínculos de pertença, ao morar e estar juntos para um objectivo comum, etc.”(Barcellona, 1992:22); só podendo exhibir abstracção crescente, a despersonalização e a abstractização do processo produtivo, tornam cada vez mais necessários

consensos e motivações que assegurem a coesão social e a unidade nacional; no entanto, a igualdade formal de direitos e liberdades não parece já adequada a um tal propósito.

Para o indivíduo, o efeito prático das diversas metamorfoses sociais inerentes ao terceiro capitalismo é a impossibilidade de identificar onde está a fonte de constrangimento; para os poderes reais, esse efeito consiste na não necessidade de se apresentarem na sua existência concreta. A solidariedade operária - visível no reconhecimento da necessidade de coesão e de representação pelos sindicatos desses interesses colectivos - de tipo concorrencial, porque baseada na necessidade de diferenciação e defesa, entretanto, vai assim progressivamente perdendo a sua base comum (Zoll, 1992).

3.3. - Ciência e vida comum

A independência da peritagem em relação aos utentes, aliada aos ideais de controle instrumental do mundo, vai saldar-se numa hiper-especialização que faz com que as áreas de conhecimento circundantes sejam desconhecidas dos próprios especialistas que, assim, se tornam incapazes de prever os riscos dos conhecimentos que produzem: “quanto mais um problema é delineado com precisão mais as áreas de conhecimento circundantes se desfocam (...) e tanto menos é provável que sejam capazes de prever as consequências das suas contribuições para lá da esfera particular da sua aplicação” (Giddens, 1994: 27-8).

Se o conhecimento pericial fornece mais insegurança que segurança (alto risco), se a dúvida radical se torna mais característica da racionalidade que a acumulação de provas, a ideia de progresso associada a destino ou previsibilidade deixa de ser sustentável e o conhecimento pericial perde a sua base de utilidade social imediata. Esta situação tem duas consequências notáveis: por um lado, a vida quotidiana torna-se uma contemplação rotineira de simulacros (onde se associam jogos de simulação e cálculo de riscos); por outro lado, associando-se a descontextualização a processos de perda, os sistemas abstractos periciais tornam-se importantes como lugares de aconselhamento e simulação entre outros, mas sem gerarem a confiança personalizada típica dos sistemas pré-modernos.

Gergen (1992) refere-se ao aumento das dúvidas sobre a verdade objectiva, os fundamentos racionais do saber e os argumentos do progresso, dúvidas para que muito contribui a subdivisão e especialização disciplinar. Como refere Sousa Santos (1995) a profundidade que o conhecimento atingiu revela a fragilidade dos pilares que o baseiam. O autor identifica cinco rupturas que questionam o paradigma dominante no interior de si

próprio: a teoria da relatividade de Einstein que evidenciando o carácter local do rigor e da medida põe em causa o princípio da universalidade; o princípio da incerteza da Física Quântica de Heisenberg e Bohr baseado na interferência da observação no observado - do real só sabemos a nossa intervenção nele - que transforma as leis em probabilidades, torna o todo diferente da soma das partes e complica a distinção sujeito-objecto; a relativização, por Godel, do rigor da Matemática demonstrando-se que ele se baseia, como todo o rigor, em formas de selectividade; os desenvolvimentos dos últimos vinte anos na Microfísica, na Biologia e na Química onde se afirma o carácter histórico e auto-organizado dos sistemas naturais; e, finalmente, as novas concepções da matéria e da natureza de um movimento que aumenta desde os anos setenta que se caracteriza por uma reassociação da ciência e dos cientistas à reflexão filosófica e social, pela substituição da ideia de lei pelas ideias de sistema, estrutura, padrão ou processo, do causalismo pelo finalismo e pela ideia cada vez mais persistente de que os objectos são menos reais do que as relações entre eles.

Estas rupturas, mas também todo o processo de saturação social já referido, destroem os círculos coerentes de consenso, não sendo mais possível a referência a um grupo inspirador e referente de verdade. Instrumento fundamental do vocabulário modernista, a razão é substituída pelos artifícios retóricos e persuasivos (Gergen, 1992).

3.4. - O “eu saturado”

Para Gergen (1992) há um nexos entre disfunção da objectividade e “colonização do eu”, com igual origem nas tecnologias da saturação social. As tecnologias da saturação social - transporte aéreo, televisão e comunicação electrónica - têm por resultado a proliferação das trocas sociais, tornando a vida contemporânea um “mar turbulento” de relações múltiplas: preservando o passado, acelerando o futuro, tornando presentes outras culturas. O indivíduo, apresentando-se embora como uno, adquire múltiplas e díspares possibilidades de ser que, em condições adequadas, se expressarão. A “colonização do eu” é este novo estado caracterizado pela presença de múltiplas possibilidades de ser ou identidades parciais, conectadas de forma instável e independente do espaço e do tempo. Fonte de novas possibilidades, este eu, no entanto, pode desaparecer na multiplicidade dos seus investimentos apresentando-se em estado de “multifrenia”, crise de identidade constante acompanhada de forte nervosismo. Este estado resulta da escravidão em que se transforma a liberdade aparente das tecnologias da saturação: se aumentam as possibilidades, cada escolha implica o postergar de outras e, se elas

dão direitos e liberdades, exigem, também, deveres e obrigações de ser e de ser com. Aumentam assim o sentimento de insuficiência por não se abarcar tudo e a dúvida sobre si dada a multitude de critérios de avaliação.

A racionalidade retrocede, pois o que numa situação é boa razão, noutra é falsa consciência. A erosão é apoiada por múltiplas concepções e práticas que competem entre si pelo direito à legitimidade como expressão do bom e do verdadeiro. O que era correcto, justo e lógico, altera-se. Os objectos não estão no mundo mas são fruto das nossas perspectivas particulares. Não é mais possível falar em “eu autêntico” dotado de características reconhecíveis. As concepções do eu romântica e modernista e as grelhas sociais que as acompanhavam desmoronam-se.

Para Zoll (1992) a destruição do mundo vivido partilhado dá origem a um forte processo de individualização, acarretando mudanças que, no seu conjunto, transformam os ideais de profissionalidade, de amor romântico, de família burguesa. A crise da normalidade traduz-se, necessariamente, em perda de confiança; não necessariamente da confiança de base ligada às experiências precoces (embora estas possam fortalecer mais ou menos o indivíduo para as relações sociais futuras) mas da pré-confiança dada pela partilha de um mundo vivido que permite jogar com a familiaridade do contexto. Ela gera uma nova problemática exterior - nomeadamente no mercado de trabalho - e uma nova problemática interior: a ausência de identidades colectivas orgânicas faz parte das condições anormais de formação da identidade e, ao mesmo tempo, reforça o crescimento da individualização.

Barcellona (1992) denomina de individualização a aplicação do sistema ao caso particular, sem qualquer autonomia expressiva, pois o seu referente é o comportamento e não a acção intencional. Ele cria comportamentos *standard* que libertam o indivíduo da norma, da responsabilidade, do objectivo e do fim, e a linguagem do peso da representação do mundo. Imagem do funcionamento abstracto em que se tornou a modernidade, a cidade restringe a liberdade individual ao acesso ao consumo. Para o indivíduo liberto de todo o vínculo ideológico, o importante é o movimento e não o resultado. Daqui resulta um descomprometimento do indivíduo em relação à acção e à comunicação social. Comunicar tornou-se uma tarefa difícil, lenta e fatigante; tende, por isso, a ser depurada de elementos analógicos e de posicionamentos metacomunicativos.

Neste contexto, torna-se relevante a terceira versão da concepção individualista e associal do humano analisada por Todorov (1995). Com origem, considera o autor, no modo como Hegel foi interpretado - interpretação cheia de conotações com a teoria evolucionista -,

nesta versão, a necessidade de reconhecimento é aceite como facto humano constitutivo; considera-se, no entanto, - porque a necessidade de ser reconhecido é necessidade de valor, obrigando a uma diferenciação entre superiores e inferiores - que as necessidades de reconhecimento e de dar reconhecimento se opõem. O encontro humano é então uma luta de morte que, ao contrário do que acontecia na segunda versão, não podemos condenar. Aceita-se, assim, como incondenável essa guerra perpétua, mesmo que ela implique a frustração do desejo (do reconhecimento por outro homem) do vencedor e a desistência do vencido da sua condição humana.

Para Zoll (*ibid.*) o individualismo de que fala - a que chama novo individualismo - diferencia-se do individualismo clássico, por ser massificado e ter origem no constrangimento. Sem meios prévios de identificação e diferenciação - pelo menos válidos - forçados a formarem-se a si próprios - “somos a primeira geração a educar-se a si própria” dizia um entrevistado de Zoll (1992) - os indivíduos tendem a estruturar-se narcisicamente. O individualismo apresenta-se como uma obrigação para indivíduos que sabem, no momento, só poder contar consigo para definir uma identidade: a auto-realização, o encontrar-se a si mesmo, o desenvolvimento dos seus dons, a libertação dos instintos, a descoberta e cultivo de capacidades e necessidades do corpo e da alma são afazeres individuais.

O *Self* é assim claramente sobrecarregado, competindo-lhe fazer em si a ligação entre a mudança individual e mudança social na ausência de quaisquer organizadores externos. Esta situação faz aumentar a consciência do eu e da vida como uma realidade construída e contingente. Como refere Gergen (1992) as pessoas existem num estado de construção e reconstrução permanente: cada realidade do eu dá origem ao questionamento reflexivo, à ironia e, em última instância, ao ensaio de outro modo de jogo. Reconhecendo a existência de conexões intermédias ao nível das localidades e das organizações, Giddens (1994) considera, no entanto, que o que caracteriza especificamente a modernidade tardia é o facto de as mudanças nos aspectos íntimos da vida pessoal estarem directamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de âmbito muito largo: “pela primeira vez na história humana, o ‘self’ e a ‘sociedade’ inter-relacionam-se num meio global” (*ibid.*:19). A principal consequência desta nova inter-relação traduz-se, na visão de Giddens, em transformações na própria concepção e gestão da identidade pessoal: o *Self* é alterado, explorado e construído como parte de um processo reflexivo de ligação entre mudança pessoal e mudança social; este processo não se confina às crises da vida, mas é uma característica da actividade social moderna em relação com a organização psíquica (Giddens, 1994). A centralidade dada pelo

autor ao projecto reflexivo do *Self* em condições de modernidade tardia é tal que faz coincidir com ele a definição desta: “a modernidade é uma ordem pós-tradicional , na qual a pergunta “como hei-de viver?” tem de ser respondida através de decisões diárias acerca de como comportar-se, o que vestir e o que comer - e muitas outras coisas -, bem como interpretadas no desenrolar temporal da auto-identidade” (Giddens, 1994:13).

Tendo-se o lugar tornado “fantasmagórico” e o conhecimento mais fonte de alto risco que de mestria sobre o mundo, o ser humano tende a definir-se pela sua consciência reflexiva: “ser humano é conhecer-se o que se faz e porque se faz”. A consciência reflexiva permite-lhe moldar o futuro no presente, mas também reordenar e re-significar o passado. Neste processo activo, interventivo e transformador sobre si mesmo consiste o projecto reflexivo do *Self*: o *Self* é algo a sustentar activamente e a criar rotineiramente e a identidade encontra-se na capacidade de manter sobre si uma narrativa biográfica coerente, revisível e que não seja completa ficção. O corpo é um modo prático entre outros na manutenção de um sentido coerente de auto-identidade: a aparência torna-se um aspecto central do projecto reflexivo do *Self*.

Ocorrendo num contexto de escolhas múltiplas e sendo filtrado pelos sistemas abstractos, o projecto reflexivo do *Self* traduz-se na escolha inevitável de um estilo de vida, dizendo tanto mais respeito à auto-identidade quanto mais os cenários de vida são pós-tradicionais. Ele consiste numa decisão sobre como agir e quem ser, e traduz-se em práticas rotinizadas relativas a hábitos de vestir, comer, modos de agir e meios preferidos para estar com outros. A sua novidade essencial é a de serem adoptados e não transmitidos; são, no entanto, influenciados “por pressões dos grupos e pela visibilidade dos que fornecem modelos de conduta , bem como pelas circunstâncias sócio-económicas” (Giddens, 1994:74). Está-lhe subjacente um padrão mais ou menos ordenado, mas, porque existem diversos ambientes de acção, a escolha tende a ser segmentada em sectores de estilo de vida. Estes sectores, a que correspondem legitimidades específicas, são para o autor um aspecto da regionalização das actividades: fatias de espaço-tempo do conjunto de actividades dentro das quais o indivíduo leva a cabo um conjunto consistente e ordenado de práticas. Dando forma material a uma narrativa particular de auto-identidade, os estilos de vida, também marcados pelos *media* e pela globalização, aliam-se à colonização do futuro para traçar planos de vida, conteúdo substancial da trajectória reflexivamente organizada do *Self*.

É neste contexto que se tornam compreensíveis as alterações, a que Giddens se refere, dos processos psíquicos em jogo. Num ambiente em que, pelo menos aparentemente, cada um

pode ser o que quiser ser, a vergonha torna-se um traço dominante da organização psicológica. Ela remete para a ansiedade acerca da narrativa com a qual o indivíduo sustenta uma biografia coerente e válida e corresponde à incapacidade de ser quem se quer ser, ligando-se, por isso, a sentimentos de insuficiência pessoal e inaceitabilidade social. A ansiedade que sugere e gere ameaça a integridade do *Self*.

Para o *Self*, trata-se então de preservar uma narrativa coerente de si, fonte de segurança necessária. Os sentimentos de segurança ontológica, subjacentes a todas as culturas, baseiam-se no desenvolvimento de rotinas, de fórmulas de comportamento de um certo tipo que correspondem a modos de controle da ansiedade, difusa por definição. Estas fórmulas diferem de indivíduo para indivíduo de acordo com a sua história e as suas circunstâncias e são mais ou menos confiantes, mais ou menos abertas à intimidade com outros. O narcisismo, com origem numa falha de confiança, corresponde ao auto-desenvolvimento típico do despojamento moral da modernidade. O narcisista é incapaz de intimidade, pois o compromisso que lhe é inerente limita as suas oportunidades de realização, gratificação e autenticidade. Autenticidade que, neste contexto, surge como processo moralmente atrofiado, enquanto extensão ao *Self* dos mecanismos de controle da modernidade.

Para o *Self*, a vida estrutura-se em torno de quatro dilemas fundamentais (Giddens, 1994):

1- Unificação *versus* fragmentação

Promovida pela diversificação dos contextos de interação inerente à sua referencialidade interna, cada qual implicando um diferente modo de comportamento adequado, a fragmentação implica também uma diferenciação do *Self*, cuja integração, unificação, cabe à narrativa de auto-identidade que o *Self* deve proteger e reconstruir. São-lhe inerentes dois tipos de patologias: uma diz respeito à construção da auto-identidade com base num só conjunto de compromissos fixos usados em todas as situações; outra consiste na evaporação do *Self* em diferentes contextos.

2- Incapacidade *versus* apropriação: O carácter de grande escala e a diversidade do meio social, controlado em grande medida por mercados e agências distantes e desconhecidos, geram, no quotidiano, sentimentos de descontrolo, desqualificação e expropriação. Giddens não concorda, no entanto, com a consideração de que quanto mais extensivo o sistema social mais desprovido de autonomia está o indivíduo. Embora a ligação entre incapacidade e apropriação seja pouco estável, as próprias condições incapacitantes criam necessidade de confiar nos outros e de ir construindo novas formas de capacitação e apropriação.

Referindo-se ao domínio do trabalho, Giddens considera que aí são constantemente criadas novas competências, em parte desenvolvidas por aqueles cujas actividades foram desqualificadas. A especialização excessiva dos sistemas periciais gera um quanto de poder respeitante ao conhecimento útil no quotidiano. As patologias inerentes a este dilema oscilam entre a sufocação completa e o rodopio ou a onnipotência, a ideia de que o mundo pode ser todo orquestrado por nós.

3- Autoridade *versus* incerteza: Na modernidade tardia, não só há vários candidatos à autoridade, como nenhuma autoridade é determinante. Oriunda do parentesco, da normatividade ou da compulsão, a autoridade da tradição eliminava a incerteza. Hoje, a autoridade do perito não é mais uma alternativa à dúvida, pois ele próprio se alimenta da dúvida. Normalmente, utilizam-se o estilo de vida, a rotina, compromissos e uma certa confiança em sistemas abstractos para lidar com o dilema. A sua patologia típica é a predilecção pelo autoritarismo dogmático, no sentido em que se desiste do juízo crítico em troca da convicção da autoridade.

4- Experiência personalizada *versus* mercadorizada: Monopolizar as condições de produção, promovendo o individualismo, a liberdade de contrato e a mobilidade de emprego, mas também moldar o consumo tornaram-se objectivos centrais das empresas: as necessidades individuais são básicas ao desenvolvimento do mercado e das empresas. O enquadramento da auto-expressão individual e da liberdade de escolha é, inexoravelmente, enquadrada pelo mercado, sendo muitas vezes o consumo de bens sempre novos o substituto do genuíno desenvolvimento do *Self* e a auto-realização empacotada pelos critérios de mercado. E isto tanto mais quanto a publicidade e os *media* sugerem narrativas para a construção do *Self*. Mas estas estandardização e oferta provocam também processos de individuação e uso estratégico. As patologias associadas são o narcisismo e a oposição completa à mercadorização demonstrando incapacidade de construir uma auto-identidade sóbria, capaz de se conformar minimamente com o meio.

3.5. - Os limites da segunda fase da modernidade

Para Giddens (1994) a expansão dos sistemas internamente referenciais atingiu os seus limites. O isolamento da experiência, servindo para conter ansiedades sobrevindas da tendência à crise na modernidade, cria um controle propenso a associar-se a formas de tensão psicológica: os problemas existenciais são inerentes à vida humana e, portanto, a repressão

institucional nunca é completa. Porque as rotinas individuais e colectivas que fornecem segurança ontológica não têm significado moral, podem vir a ser sentidas como práticas “vazias” ou, alternativamente, podem parecer esmagadoras: “Quando as rotinas, seja por que razão for se disrompem radicalmente, ou quando alguém se abalança para alcançar um maior controle reflexivo sobre a sua auto-identidade, é provável que as crises existenciais ocorram”(Giddens, 1994:149). Na medida em que o projecto do *Self* “tem de ser alcançado reflexivamente num ambiente social tecnicamente competente mas moralmente árido”(ibid.:180), a segurança assim adquirida, porque dependente apenas de sistemas internamente referenciais, é frágil. Quanto mais aberto o projecto do *Self* e quanto mais rasgada a tradição mais regressa o reprimido ao coração das instituições.

Frisando o carácter radical da crise, Zoll (1992) afirma que o novo individualismo contém, em si, indícios de esperança: porque o homem se mantém um ser social, a tendência das estruturas capitalistas para tudo dominar, para penetrar totalmente o mundo exterior e o mundo interior, para colonizar o mundo vivido, provoca uma contratendência universalista forte de comunicação e solidariedade: “é provável que seja justamente o isolamento, aliando-se à individualização, até à solidão, que torna necessárias relações autênticas” (ibid.:157). Para Barcellona (1992), o reconhecimento do fracasso da nossa capacidade de dar resposta aos problemas sociais mais agudos do nosso tempo exige “voltar a falar da vida”. De forma explícita nuns autores e implícita noutros, esta contratendência nascerá no indivíduo definido relacionalmente e na comunidade definida comunicacionalmente; se uns insistem nas microsociabilidades, outros incluem aí questões institucionais e políticas.

“O período da modernidade tardia (é) um período de transição fundamental - não só uma continuação do dinamismo interminável da modernidade, mas o pressagiar de transformações estruturais de tipo mais profundo. (...) Concentrados em torno de processos de auto-realização, embora estendendo-se também aos desenvolvimentos globalizantes, esses assuntos exigem uma reestruturação das instituições sociais, e levantam questões de natureza não só sociológica, mas também política” (Giddens, 1994:186).

4. - A terceira fase da modernidade: o registo da esperança

As transformações pressagiadas, segundo Sousa Santos (1995) encontram os seus maiores obstáculos nos efeitos do próprio colapso do pilar da emancipação sobre o da regulação - símbolo da exaustão da modernidade - provocado pela ciência racional e pelo

Estado de Direito: este colapso tornou-se o megaconsenso do fim do século XX fazendo com que “a regulação não tenha que ser efectiva para florescer; ela floresce simplesmente porque a subjectividade não é capaz nem de saber, nem de desejar como saber, e de desejar para além da regulação” (1995:477-8). A construção da esperança dependerá, por isso, em muito, da construção de uma nova subjectividade, individual e colectiva “com a capacidade e a vontade para a emancipação” (*ibid.*:478).

Trata-se de assumir uma necessidade radical dupla: reinventar um mapa emancipatório; e reinventar subjectividades, individuais e colectivas, capazes de querer e usar esse mapa. A dificuldade é grande, na medida em que estas novas subjectividades são pontos de chegada, mas também pontos de partida. É essa, aliás, a razão apontada por Sousa Santos (1995) para que os estudos situados em novos paradigmas tendam a centrar-se mais na descrição de práticas sociais emergentes negligenciando as subjectividades que as realizam. Para o mesmo autor a metodologia a adoptar para a identificação da ordem emancipatória capaz de criar resolução na transição deve ser a de retomar as representações inacabadas da modernidade - termo que toma de Merleau Ponty e que coincide *grosso modo* com o reprimido de Giddens (1994) - evitando o reaccionarismo e o pessimismo, mas também o voluntarismo. É uma arqueologia que escava onde nada foi realizado, demonstrando os silêncios injustos e procedendo a uma heterotopia que se desloca do centro para a margem.

Entre as representações inacabadas, o autor destaca, no pilar da regulação, o princípio da comunidade - com os seus elementos de solidariedade, participação e prazer -, e no pilar da emancipação a racionalidade estético-expressiva com os seus conceitos organizadores de autoria e artefactualidade discursiva. Para o autor trata-se de considerar as fronteiras da sociabilidade como formas de sociabilidade considerando as práticas sociais e suas instituições, mas sobretudo as subjectividades que as levam a cabo.

4.1. - O eu como relação

Imerso na realidade relacional, enfraquecido nas suas certezas modernistas, o certo é que nunca antes o *Self* teve tantas possibilidades e esteve tão voltado para o estabelecimento de relações suas e livremente comprometidas com os outros e com o mundo exterior. O pessimismo da ideologia individualista, que reportamos à segunda fase da modernidade, é uma possibilidade, porventura dominante, e que não convém escamotear. Mas, num registo da esperança, os autores aqui em foco tendem a descortinar nesse individualismo, expressivo do

carácter radical da crise, indicadores de novas formas, não só de individualidade, mas também de sociabilidade. Os autores distinguem-se no entanto na maneira de conceber o despoletamento do novo jogo que esses indicadores transportam: para uns cabe às novas individualidades a construção das novas formas de sociação, para outros novas formas de sociação devem ser defendidas para a emergência de novas individualidades; para uns as novas formas estão contidas no desgaste das velhas, sendo a sua elaboração assegurada pelo facto de a pessoa ser um ser social ou tender a definir-se cada vez mais como uma realidade relacional; para outros a sua emergência exigirá opções do indivíduo dotado de livre arbítrio.

Zoll (1992) prevê a emergência de uma nova identidade com novas estruturas e formas relacionais que, sendo o reflexo subjectivo da individualização, se baseia num novo sentimento de si. Trata-se de uma identidade do eu fúida e comunicativa, de organização flexível e continuamente projectual: ela é uma perspectiva mutável de si e envolve uma nova relação do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, caracterizada pelo reconhecimento e aceitação do diferente dentro de si e do diferente fora de si.

Para a construção da esperança a tese fundamental de Barcellona (1992) é a de que entre o Estado e o Indivíduo há a dimensão social da pessoa e dos vínculos comunitários; trata-se, para ele, de definir uma antropologia que corresponda à democracia transformando o outro em sujeito, pensando-o para além do altruísmo moralista, do paternalismo e do utilitarismo; enfim, trata-se de romper com as metafísicas e com a identidade *egocêntrica*.

Giddens (1994) considera o novo sentido do *Self* e a relação pura formas sociais inovadoras. O que caracteriza especificamente a relação pura - de importância capital para o projecto reflexivo do *Self* e sendo ela própria organizada reflexivamente de forma aberta e contínua - é o compromisso que substitui as âncoras externas da pré-modernidade; ele é fonte de um regatear de esforços, não existe sem reciprocidades e implica autonomia de cada um dos parceiros, consciência do seu próprio valor. A intimidade é o seu ponto de focagem e condição da sua estabilidade, a qual corresponde a um equilíbrio certo entre privacidade e intimidade, autonomia e partilha. Intimidade e confiança mútua - confiar, ser digno de confiança, ser mutuamente previsível - vão a par. A capacidade de conquistar intimidade torna-se, neste caso, parte proeminente do projecto reflexivo do *Self*, ao mesmo tempo que o auto-domínio é condição necessária de autenticidade.

Fazendo incidir a sua abordagem nas fraquezas e fortalezas da identidade pessoal em condições de modernidade tardia, caracterizada sobretudo por uma relação inédita entre *Self* e estrutura social lata, Giddens (1994) não se debruça especialmente sobre as condições

microsociais sustentadoras dessa nova realidade, cingindo-se a notar a fragilidade da relação pura em condições de modernidade tardia, apesar de a reconhecer como forma social inovadora. No que diz respeito às condições de âmbito local sustentadoras de novas formas de *Self* e de relação social, Barcellona (1992) é mais explícito, afirmando que a solidariedade não surge racionalmente mas nasce dos vínculos que se estabelecem na comunidade que reconhece a sociabilidade estrutural do indivíduo concreto. O local, enquanto lugar de comunicação com o outro, assim facilitada e abrindo a porta a uma forma distinta de estar juntos, é a base necessária tanto à emergência da comunidade, como à emergência da identidade. Estas novas identidades sociais e pessoais têm por característica distintiva a construção da unidade no reconhecimento do diferente, não como um luxo ou como uma obra de caridade, mas como condição de vitalidade. É porque incide no outro com letra pequena, porque implica que nos exercitemos na passividade de dar lugar ao diferente fora e dentro de nós, que esse afazer se situa sobretudo no terreno da experiência próxima e da auto-reflexão. Para o autor, trata-se de redescobrir a intersubjectividade da criação do indivíduo autónomo e de refazer o lugar do bem comum.

Enfatizando a comunicação e a interacção, estes autores reconcebem a própria noção de indivíduo. Gergen (1992, 1987) elabora especialmente esta ideia na sua visão relacional do *Self*. Tradicionalmente, as relações são produtos secundários, artificiais, derivados da interacção entre os indivíduos. Quer para o eu romântico, quer para o eu moderno, as relações, embora mais ou menos fiéis, vão e vêm, sendo o eu a única coisa que se mantém.

À medida que a realidade se transforma em relação mútua e que o eu é dotado de possibilidades crescentes de autosubstituição, o ser individual torna-se cada vez mais impensável: mais que a verdadeira identidade e as reais características de uma pessoa, interessam as perspectivas, actos e efeitos, próprios e alheios, que as estabelecem. A escolha faz-se, já não entre relação e autonomia individual mas entre diferentes formas de inter-relação: nasce-se dentro de uma relação e a morte é a morte de um sistema relacional; estar só é uma entre várias formas de relação. O grupo perde assim o seu carácter tirânico enquanto contexto que exige o prescindir de necessidades e desejos privados em nome das suas exigências. Se por definição os indivíduos são relação, os problemas de confronto eu-grupo convertem-se em conflitos entre formas de relação.

Parcelizado, só contextualmente definível, o ser não só deve viver a partir de uma multiplicidade de vozes, como é uma construção comunitária derivada de discursos. Ser pessoa é adoptar uma certa posição numa forma linguística pré-existente. Emergente da

intersubjectividade, este eu, tendo a construção da sua unidade dependente das relações sociais, por ser plural, diverso e mutante está especialmente dotado para elas.

A visão de Sampson (1985) concorda com a de Gergen ao mesmo tempo que a relaciona com o âmbito social mais lato. Nesta nova concepção, a coerência e a ordem não resultam do controle primário, em que a ordenação se torna possível e automática por controle externo firme, mas da abertura suficiente da pessoa para entrar em envolvimento com o todo. Neste sentido, colocar a pessoa no grupo e na colectividade é resolver múltiplas dificuldades sociais que surgem como inultrapassáveis. Considerando que entre a forma do Estado moderno e a definição de pessoa coerente e arrelacional existe uma relação necessária baseada no controle primário, o autor aproxima-se de Pietro Barcellona considerando que o Estado enfraquece o espírito de comunidade, que o pagamento dispensa o altruísmo e que o reforço externo evita a motivação intrínseca. A ascendência do Estado destruiu a possibilidade de outras formas comunitárias, tornando-se necessária uma hierarquia para manter a ordem: a necessidade de recorrer a um sistema externo para governar os comportamentos desfaz, ou pelo menos não exercita, mecanismos de auto-regulação, fazendo com que se necessite cada vez mais de regras externas para conseguir o que poderia ter sido auto-sustentado. A resistência à mudança encontraria aqui muita da sua razão de ser. A grande “contradição cultural” do nosso tempo seria devida às resultantes de incoerência e desordenação do que havia sido designado para gerar a coerência e a ordem. Nas sociedades actuais, a ordem e a coerência exigem acordo comunitário; só possível em pequenos *settings*, este implica o apagamento de hierarquias, proximidade, visibilidade real e diversidade. As lealdades múltiplas desfazem tradicionais dualismos que alimentam competições e guerras. Esta nova possibilidade baseia-se, exactamente, numa concepção de individuo constituído por uma variedade de relações.

Mais uma vez, concebe-se um eu fluído, uma estrutura dissipativa e de processo, fortemente e directamente comprometido em relações sociais: a ordem emerge quando há uma extensa interconexão entre os elementos que, preocupados com as suas relações, não precisam de ser hierarquicamente regulados. A este novo *Self* Sampson (1985) faz corresponder a metáfora sociocêntrica diferenciando-a da *egocêntrica*. De acordo com ela o *Self* é uma estrutura descentralizada e sem equilíbrio, um sistema pessoal designado para minimizar as distinções *Self*-outros, organizando-se em torno do controle secundário.

4.2. - Relações sociais de tipo complementar ou contíguo: uma concepção social e solidária da pessoa

Todorov (1995), parecendo responder directamente ao apelo de Barcellona para a definição de uma antropologia adequada à democracia, expõe sobre a concepção social e solidária da pessoa. Tal como Barcellona, considera que é o *a priori da igualdade* que permite, quer a neutralização da individualidade, quer a neutralização da comunidade: “a estrutura dos direitos (individuais) (...) não dá importância alguma à desigualdade de poderes” (1992:117). Para o autor uma das razões apresentadas para a prevalência da visão individualista prende-se com a confusão entre categorias psíquicas e categorias políticas: concretamente, a nossa vinculação à igualdade como ideal político faz com que a projectemos sobre as relações sociais; e, no entanto, numa sociedade, mesmo democrática, as relações de desigualdade são sempre mais que as relações de igualdade. Para um regresso à vinculação social, propõe que nos situemos no *a priori da diferença* e que seja conscientemente reconhecida a sociabilidade estrutural do indivíduo concreto.

Todorov (1995) considera que a concepção social do humano, hoje cada vez mais tomada nas ciências, tem na Europa as suas origens filosóficas em Rousseau. Ao contrário do que acontece nas versões individualistas, nesta, o desejo de consideração é um facto constitutivo e positivo da própria natureza social do homem: ele precisa dos outros para o seu próprio sentimento de existência. Distingue-se entre amor de si e amor próprio: o amor de si é anterior à moral e à virtude, é positivo e é indispensável, porque ligado ao instinto de conservação; o amor próprio é negativo e consiste em rivalidades emergentes da comparação social pela qual nos tornamos superiores desvalorizando os outros. Por outro lado, considera-se que as relações de competição não cobrem todo o campo do social, elas são apenas típicas de grelhas sociais que relevam do *a priori da semelhança*. Outras relações há que não conduzem à comparação, nem ao desejo de substituição ou à rivalidade: são relações em que o outro - porque ocupando uma posição contígua ou complementar à nossa e não uma posição semelhante - é visto como necessário à nossa completude. O verdadeiro motivo da acção humana é a necessidade de estima, ou de ser considerado, a qual pode ser correspondida diferentemente em diferentes contextos relacionais. Mas o que é necessário à vida humana pode tornar-se também fonte de corrupção; cabe ao homem escolher a qualidade da sua vida social.

É a concepção de pessoa integrada em relações sociais de tipo contíguo ou complementar, até ao momento pouco tematizada, que hoje se tenta, cada vez mais, elaborar, na tentativa de se identificarem novas condições de possibilidade da vida comum. Considerando-se a comunicação, a comunidade e a intersubjectividade a base do humano e da vida comum, afirma-se que a humanidade não emerge da competição entre iguais, mas do encontro entre desiguais e que no encontro humano há sempre um terceiro elemento, fonte de reconhecimento outro, a consciência. Segundo Todorov (1995), uma outra razão para a prevalência da visão individualista do humano na cultura ocidental prende-se com o facto de, nela, o discurso teórico ter sido, até muito recentemente, uma prerrogativa masculina. Talvez por essa razão, diz o autor, as origens do humano tenham sido procuradas na origem da espécie, com base em pura especulação, e não na origem do indivíduo - no nascimento da criança - que durante séculos fez parte do universo das mulheres. É exactamente com base na relação “mãe”-bébé que há muitos anos se desenvolve uma psicanálise relacional (onde se encontram os nomes de Klein, Horney, Sullivan e Bettelheim, entre outros), na qual, focalizando-se a intersubjectividade e a vinculação, se relativizam alguns dos pilares da teoria freudiana, como o narcisismo primário e o Édipo, para se afirmar que a libido não procura, antes de tudo, o prazer, mas o outro. Em estudos recentes sobre o papel do “Mirroring” no desenvolvimento da criança - enquanto processo que fornece a organização e a coerência necessárias à consciência de si e do mundo (cf. Malcolm Pines, 1987) - , não só se considera que a emergência do humano se funda no amor entre desiguais, como se comprova que o nascimento da identidade depende da capacidade do adulto de se aproximar da criança (“social fitness”) criando “o estado de partilha básico” que vislumbra qualquer outra experiência similar com outro. Nesses estudos, se se considera que desde o nascimento o *Self* se diferencia do outro perceptualmente e cognitivamente, é ponto assente que é a intersubjectividade que cria a possibilidade da intimidade subjectiva: as experiências precoces de “estar com”, para as quais o bebé nasce pré-adaptado, são a estufa para os futuros encontros humanos, para a intimidade normal e a confiança de base.

4.3. - Novo modelo cultural, comunicação e socialização

Para Zoll (1992) é no desgaste do modelo cultural tradicional que começa a engendrar-se o novo, que envolve, de forma profunda, as estruturas da comunicação humana. A própria tendência totalizante do capitalismo e o isolamento concomitante geram necessidades novas

de solidariedade, proximidade e confiança. Ainda cheio de ambiguidades, este processo, mais notório fora do trabalho e nas populações jovens, baseia-se numa atitude comunicacional de base onde a acção é precedida por um processo de comunicação aprofundado. Para o autor, esta atitude é característica das práticas quotidianas do novo modelo cultural onde se trata sobretudo de, pela comunicação, construir o que antes era transmitido pelo mundo vivido: “na nova cultura da comunicação tudo é objecto de crítica, tudo é questionado, cada declaração, cada decisão deve ser sempre legitimada por um processo de comunicação” (Zoll, 1992:152). Tendo por objectivo “fazer” a confiança antes transmitida pelo mundo vivido partilhado, esta comunicação é essencialmente de tipo existencial, e não instrumental, e inclui elementos de expressividade. De carácter convivial, com momentos lúdicos, mas encarada como trabalho sério, nela, o debate procede por tentativas. Tal como os participantes, os conteúdos em discussão, normalmente temas do quotidiano, são diversos e são todos tratados com a mesma importância: não há temas reificados. A significação prévia desses conteúdos é parcialmente negada como um princípio de civilidade que renega a violência. Os conflitos são resolvidos abertamente, as relações são simétricas e a franqueza é sua condição assumida. A compreensão é o seu fim explícito e a reciprocidade um princípio de troca onde o autor vislumbra um novo tipo de solidariedade, a solidariedade quotidiana. Neste contexto, é lógico entrever que as qualidades das pessoas se tornam mais importantes que os seus papéis sociais: das pessoas exige-se abertura, não agressividade, não concorrência, credibilidade e autenticidade.

Para Gergen (1992) quanto mais instituída estivesse a visão social, solidária e relacional da pessoa mais espontâneo seria o que ainda se considera “um gesto ético que exige grande valor por parte de quem o toma”. Contando nestas considerações com o alto grau de inserção social das pessoas, oriundo das tecnologias da saturação que considera fundamentais para o sentido de comunalidade eu-outros, o autor sabe, no entanto, que o quadro não é cor-de-rosa, podendo as tecnologias disponíveis, a qualquer momento, detonar destruições recíprocas e contradições angustiantes. Para gerir os conflitos no sentido da convergência, propõe três estratégias que se aproximam do novo modelo comunicacional identificado por Zoll.

1- Deslocar o foco dos princípios para os participantes: Na Idade Média, os conflitos encontravam a sua solução na Bíblia; os românticos encontravam-na na moral e os modernos na razão: na nossa cultura é comum, perante o conflito, reagir estabelecendo um sistema abstracto de justificações, regras, princípios ou leis, capazes de pôr as diferenças a salvo. Para o pós-moderno tudo o que se funda em princípios é falso. Aos princípios transcendentais, o

autor propõe que se substitua a imediatez da interdependência, da troca directa com os outros: qualquer princípio pode aplicar-se em qualquer parte na condição de os participantes estarem dotados de capacidades negociadoras.

2 - Tomar consciência de que os nossos inimigos só existem em função da nossa perspectiva: O nosso sistema de crenças só tem significado em função do sistema de crenças de que se diferencia: a nossa perspectiva e a perspectiva oposta têm a mesma matriz, a mesma história comum de valores. Recomenda-se, por isso, que recorramos menos às leis e direitos abstractos e mais ao diálogo aberto, sincero e criativo, vinculado à vida quotidiana. Aumenta, assim, a possibilidade de os respectivos discernimentos se enxertarem uns nos outros. Para tal, as formas dialogais devem libertar os significantes, rompendo a forma de discursos antagónicos, para os misturar sob novas significações comuns.

3 - A resolução do conflito deve ir para além do diálogo: Os discursos funcionam muitas vezes como emblemas que se opõem e por isso as trocas linguísticas têm limites difíceis. Propõe-se que a atenção se desloque da negociação linguística da realidade para a coordenação das acções na vida diária, por exemplo, encontrando meios que conciliem estilos de vida discrepantes. Sem perder de vista o contexto e a contingência, sem constranger a linguagem e sem formular definições definitivas, propõe Gergen (1992), passemos à acção.

4.4. - A ciência como conhecimento comum

No que diz respeito ao conhecimento, a modernidade tardia - caracterizada pelo perspectivismo e pela dúvida radical - resulta em três constatações fundamentais: a especialização e desautorização do conhecimento académico que valoriza o conhecimento quotidiano (o conhecimento que já possuímos mas não conhecemos) e o papel dos actores na confecção de conhecimento útil (e muitas vezes, tão só por não existirem outras fontes de conhecimento relevante); o abandono da busca da essência (o objecto perdido) em favor do mundo das representações e da linguagem; e o abandono da ideia de desenvolvimento, progresso ou ordenação fundada na possibilidade de reversibilidade, em favor do envolvimento.

Na ausência de um mundo absoluto fora da experiência consciente “os dados tornam-se captos” (Gergen, 1992): ver é uma tarefa carregada de teoria e o processo de validação deve ser atribuído a diversos processos sociais. A coisa em si do modernismo torna-se uma convenção linguística que goza do favor de certos grupos sociais em determinado momento: o

modo tradicional de fazer ciência é substituído pela necessidade de conseguir uma comunicação eficaz. Não se trata de submeter hipóteses a prova empírica; o que a verdade é depende da comunidade, de factores de poder, *negociação* e *prestígio*. A validade de um quadro de referências interpretativo é então retirado de uma particular comunidade interpretativa.

Nos diversos autores, o recurso ao segundo Wittgenstein é insistente: as palavras não são um reflexo da coisa em si, mas tomam significado através do seu uso no processo social, nos jogos de linguagem de uma cultura; a linguagem é um sistema em si, pré-existente, onde o significado advém da diferencialidade e do qual o indivíduo não se pode emiscuir; a linguagem produz o mundo e o indivíduo participa nessa reconstrução reordenando o dizível. Gergen (1992) denomina de género “factício” - misturando o fáctico e o fictício - o modo de “verdade” em que as diferenças sujeito-objecto deixaram de ser imperativas para serem uma maneira de falar, uma convenção colectiva.

A vida quotidiana também participa desta nova racionalidade. Para que algo seja verdadeiro é necessário que outros tenham chegado a igual conclusão. A racionalidade de um está dependente da possibilidade de outro a partilhar: ela é então consequência da participação social e da partilha, sendo a objectividade alcançada através do encaixe de subjectividades.

A modernidade abre assim as portas à expressão plena de todos os discursos. Baseando-se na noção de heterogeneidade de Bahktine - a linguagem de uma cultura num momento é uma mescla de várias culturas e épocas históricas - Gergen (*ibid.*) afirma que, em ciência e na vida social, há poucos motivos para suprimir uma voz qualquer: em cada novo vocabulário apropriamo-nos do mundo de um modo diferente, percebendo, em cada um, aspectos da existência ausentes noutros. Abrem-se, assim, possibilidades de expressão que não podem ser bloqueadas; nada tem que ser posto de parte, com a condição de não ser considerado definitivamente verdadeiro ou superior; cada postura é uma forma vital de cultura. O discurso das disciplinas deve tornar-se vulnerável, aberto à extensão e elaboração, mediante linguagens velhas e novas, gerando conceitos híbridos.

Frisando que a diversidade não é gratuita, dando as diversas vozes inevitavelmente origem ao conflito, e considerando a necessária construção da convergência, Gergen (*ibid.*) coloca-se, assumidamente, no relativismo, sabendo ser esse o aspecto mais vulnerável do que denomina de pós-modernismo: para ele “não há nenhuma realidade transcendente, ou racionalidade, ou sistema de valores que permita desfazer as diferenças”(ibid.:315). Argumenta que procurar um caminho eticamente ou racionalmente superior é que prepara a

confrontação entre as culturas; salientando a impossibilidade de estabelecer o bem e o real no labirinto das significações e acentuando que não é do relativismo que surgem as formas de totalização, o autor faz dele a forma da tolerância e da integração das perspectivas. Finalmente, aconselha-nos a uma profunda humildade e humor nos nossos compromissos, pois não há qualquer motivo que nos permita pensar-nos hegemónicos.

Na procura de um conceito de coerência e ordenação (progresso, desenvolvimento e previsão) pensado segundo a matriz da teoria do desequilíbrio (Jantsch, 1980; Prigogine e Stengers, 1984) e lembrando pontos de vista hermenêuticos e etnometodológicos (Derrida e Garfinkel), Sampson (1985) propõe que se considere o texto, e inerentemente o seu autor, como um sistema aberto fechado. Introduzindo os processos irreversíveis, o princípio da entropia não permitiu ultrapassar definitivamente a vontade de um universo ordenado e controlado; os cientistas consideraram a irreversibilidade uma questão de ignorância humana, corrigível com os conhecimentos posteriores ou com a compreensão subjectiva do homem sobre o tempo, podendo o mundo continuar a ser conhecível dadas as condições iniciais através das probabilidades. Na teoria do desequilíbrio, o próprio universo opera de maneira probabilística ou irreversível. Aqui, probabilidade não é uma aproximação à realidade objectiva, mas uma propriedade objectiva que expressa a estrutura de base de um sistema dinâmico. Num sistema aberto-fechado, o futuro não está contido no presente, o mundo não é equilibrado nem previsível. Só em estado de desequilíbrio o sistema se mantém e se renova, sem nunca atingir o estado final. As estruturas de ordem são dissipativas ou de processo, desordenadas se em equilíbrio ou perto dele e coerentes e ordenadas longe do equilíbrio; se as estruturas de equilíbrio são independentes, se se ignoram mutuamente, se são isoladas e auto-contidas, a característica fundamental das estruturas dissipativas, podendo ser tão complexas quanto quiserem, é o envolvimento.

Como os desenvolvimentos anteriores o demonstram, Sousa Santos (1995) considera que o paradigma emergente é simultaneamente social e científico. Denominado de conhecimento prudente para uma vida decente, este paradigma constrói-se a partir das virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, no pilar da regulação, e da racionalidade estético-expressiva no pilar da emancipação. A racionalidade estético-expressiva unifica causa e intenção que a racionalidade científica separou e substitui a verdade pela qualidade e relevância através de uma forma de conhecimento retórico. O objectivo é restaurar as energias emancipatórias que a modernidade travestiu em regulatórias, não propondo um novo equilíbrio entre emancipação e regulação, como a acontece na teoria crítica

- o que considera ainda uma solução moderna - mas assumindo-se um desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação: “a pós-modernidade significa precisamente (...) este desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, realizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva” (Sousa Santos, 1995:25).

4.5. - Propostas políticas

Como diz Gergen (1992), os sistemas social e económico ainda actuais perderiam o sentido de prescindíssemos do conceito de psique como manancial de que decorre a acção humana: o sistema económico baseia-se na prosperidade geral como consequência da decisão individual; ao sistema democrático subjaz a ideia de que o bem comum resulta de juízos adequados da soma de votantes individuais; o sistema judicial e os códigos morais baseiam-se na ideia de que as pessoas são responsáveis individualmente pelos seus actos; na educação e no desporto continuamos a salientar as habilidades individuais. Individualismo e instituições conexas alimentam-se mutuamente. Mas, progressivamente, direitos individuais, democracia representativa, integridade moral, autonomia, méritos pessoais perdem o sentido e tornam-se mais barreiras que meios de realização individual e social. A ideologia individualista a que se referem Lasch, Bellah e Sennett seria apenas a face visível da falência destas formas de organizar, pensar e fazer a vida. O pós-modernismo, apoiado nos teóricos da literatura e da linguagem, questiona umas e outras ao pôr em causa os próprios fundamentos ontológicos do individualismo: a razão, a intenção e a decisão moral não são realidades em si, mas construções sociais, que só têm significação dentro das relações em que são usadas. Neste sentido, continua Gergen (*ibid.*), biografia, emoções e decisão moral, tal como raciocínio, inteligência e atenção, devem ser retiradas da cabeça e postas no *socius*, ou seja, devem ser redefinidas relacionalmente.

A problematização do *Self* e das identidades em condições de modernidade tardia desemboca assim em novas propostas científicas e filosóficas, sociais, profissionais e políticas. Para Barcellona (1992), a dimensão social da pessoa e os vínculos comunitários são os meios para a reforma da cidade, dos processos de trabalho, do poder social e das formas de convivência; enfatizá-los significa construir na cidade, na escola, na fábrica, relações sociais novas e equilíbrios de poder distintos; trata-se de lutar por uma verdadeira democracia social e económica que tenha por objecto a própria organização do trabalho e do processo produtivo, para além do limitado horizonte da relação laboral de trabalho. A concretização dos direitos

implica que se modifiquem as condições práctico-materiais que determinam as necessidades e ao mesmo tempo definem os âmbitos e os tipos de acção. Ela deve fundar-se nos novos movimentos sociais e assentará nos direitos sociais, assim chamados justamente porque o seu fundamento não é a mera condição de cidadão de um Estado de Direito, nem o contrato mercantil, mas a relação de forças entre, por um lado, os movimentos e as organizações que representam os interesses não realizáveis no mercado, e, por outro lado, as classes dirigentes que dispõem do poder económico e que detêm grande parte da riqueza nacional. Este é um terreno de conflitos que não pode deixar de ser colectivo e que tem por objectivo a reforma do poder social e das formas de convivência.

Num desapego semelhante em relação às formas reivindicativas tradicionais, Zoll (1992) propõe que se ultrapassagem fronteiras entre grupos sociais e sindicatos enquanto movimentos sociais antigos. Considera que a renovação do movimento sindical partirá dos novos individualistas, das minorias sindicais, das mulheres, dos desempregados e dos jovens e encontrará a sua expressão num pensamento e numa acção solidárias na vida de todos os dias, na vida privada, na vizinhança, na empresa.

Para Giddens (1994), a modernidade relaciona-se directamente com a política emancipadora (o conservadorismo só existe por oposição a ela): contra a opressão, a desigualdade e a exploração, a libertação implica a reposição da justiça, da igualdade e da participação e portanto a consideração da ilegitimidade moral do poder substituído. No entanto, ela funciona com uma noção hierárquica de poder e a sua orientação é mais “para fora de” que “no sentido de”: tendo por princípio mobilizador a autonomia, enquanto capacidade de vontade livre e independente num equilíbrio de liberdade e responsabilidade, não define como se comportam os indivíduos numa ordem justa.

A modernidade tardia deve dar lugar à política da vida. A política da vida, que se ancora na política emancipadora, é definida como uma perspectiva genérica preocupada sobretudo com a libertação de indivíduos e grupos de constrangimentos que afectam adversamente as suas hipóteses de vida. Tornada possível como um conjunto de condições e possibilidades da modernidade tardia, extraídas do desenvolvimento de formas sociais para além da modernidade, a política da vida “diz respeito a questões políticas que emanam de processos de auto-realização em contextos pós-tradicionais onde as influências globalizadoras se intrometem profundamente no projecto reflexivo do *Self* e paralelamente onde os processos de auto-realização influenciam as estratégias globais”(Giddens, 1994:191). A política da vida, pressupondo a emancipação da fixidez da tradição e das condições de dominação hierárquica,

assenta numa noção de poder generativo e diz respeito, não às condições mas às opções: é uma política do estilo de vida - que implica desenfaturação da acumulação económica contínua, desenvolvimento de formas de cooperação e tolerância, e democratização do acesso a formas de capacitação e realização - e repõe no papel de protagonista as questões morais e existenciais reprimidas. Estas devem ser discutidas no âmbito dos sistemas abstractos e colocar pontos de interrogação aos sistemas internamente referenciais. Ela é um impulso à remoralização e diz respeito às mais íntimas sensibilidades humanas.

5. - Conclusão

O desenvolvimento deste capítulo torna, assim, evidente que o paradigma emergente, necessário devido fundamentalmente ao colapso das subjectividades emancipatórias, transporta mudanças profundas no que diz respeito à formação ou construção de identidade, se quisermos em relação ao processo de socialização e, portanto, em relação aos processos de mudança identitária. Para o nosso estudo, duas recomendações interessa salientar. Uma diz respeito à clarificação do nosso foco de indagação - a construção de identidade, ou as identidades situadas e a mudança identitária - e a outra ao estatuto das teorias e conceitos disponíveis.

O nosso estudo centra-se na construção de identidades ou na mudança identitária, ou seja, não propriamente na identidade ou na socialização, mas nos seus caminhos e nos seus encontros e desencontros; não na identidade pessoal ou na identidade colectiva, mas nos seus caminhos e nos seus encontros ou desencontros.

A panorâmica que apresentámos evidencia que o modelo típico da modernidade se estrutura em torno de questões-chave que formam sistema: concepções de poder, de racionalidade, de relações sociais, de sociedade, de pessoa, de ordem social e de desenvolvimento: o modelo cultural em crise é um modelo em que visão hierárquica de poder, racionalidade tecnológica, única, elitista e masculina, concepção concorrencial das relações sociais, perspectivas da sociedade como totalidade homogénea, do indivíduo como auto-suficiente e uno, representações de ordenação social pela exclusão do diferente, concepções de formação pessoal pelo recalçamento e de ideia de progresso linear e previsível se determinam mutuamente, mesmo que nas suas contradições.

Estas questões organizam-se, entretanto, em dimensões centrais para o estudo e análise das identidades em condições de modernidade tardia. Elas decorrem da identificação de

temáticas persistentes, porque convergentes, ao longo das três etapas percorridas e são as seguintes:

- a concepção de sociedade (seu para quê, porquê e como), onde se incluem modos de ordenação e funcionamento e modos de construção e de realização do bem comum;
- a concepção de pessoa que se traduz em visões relativas à sua natureza e ao seu dever ser em sociedade que se prende a uma ideia de sociabilidade que assegura uma sociedade de um certo tipo;
- a concepção de conhecimento (racionalidade ou verdade), do académico ou do prático, a ser levado a cabo por essa pessoa para o desenvolvimento daquela sociedade.

A estas dimensões aliam-se duas subdimensões, a concepção de desenvolvimento e a concepção das relações sociais, hoje a merecerem um tratamento próprio concomitante da reconceptualização das dimensões e, no início da modernidade, implícitas na concepção de sociedade.

Estas dimensões podem, entretanto, reduzir-se a dois eixos de análise ou de indagação, eixos que correspondem às duas dimensões do paradigma emergente em Sousa Santos: a dimensão societal ou eixo das concepções de sociedade e de pessoa e das suas relações; e a dimensão epistemológica ou eixo das concepções de conhecimento a que subjaz também uma psicologia (Sousa Santos, 1995) ou uma antropologia (Dubet, 1994). Estas são as duas dimensões da transição, autónomas, mas intimamente relacionadas, pois formas de conhecimento alternativas geram práticas sociais alternativas. Os dois eixos ou as duas dimensões encontram-se, unem-se, exactamente na subjectividade, individual e colectiva, o grande mediador entre práticas e conhecimento (Sousa Santos, 1995).

O que é novo no que se pretende, por relação com o início da modernidade, é a separação da subjectividade em relação à sociedade, da emancipação em relação à regulação, do actor em relação ao sistema, do sistema da produção de sentido em relação ao sistema das relações funcionais, ou ainda do mundo vivido em relação ao sistema. Esta pretensão torna-se possível através do seu maior obstáculo, o colapso (desaparecimento), pelo excesso de modernismo na segunda fase da modernidade, de cada um dos primeiros termos das várias separações referidas no segundo, colapso que tornou a modernidade incapaz de se gerir a si própria. Por isso, a reconstrução implica reconstruir, em novos termos, os inexistentes, a que, por essa razão, deve ser dada prioridade - o mundo da vida, a emancipação, o actor - repensando a existência dos existentes - o sistema e a regulação. Esta assimetria torna aceitável que, para efeitos de análise, façamos coincidir a transição epistemológica, orientada

pela racionalidade estético expressiva, com a reconstrução do pilar da emancipação e este com o fortalecimento das subjectividades, e a transição societal com o repensar do pilar da regulação, orientada pelo princípio da comunidade, e este com a identificação de novos mapas sociais, lugares estruturais ou sociais, sabendo-se, e até aproveitando-se o facto de as duas vertentes não serem independentes e conterem, por isso, os mesmos aspectos, mas com diferentes ênfases.

É a partir destas duas dimensões que se estruturarão os restantes capítulos desta primeira parte. O segundo e o terceiro capítulos dirão respeito, respectivamente, à vertente societal e à vertente epistemológica. Ambos dizem respeito a concepções de sociedade, a concepções de pessoa e até a concepções de conhecimento, mas no primeiro elaboram-se as concepções de sociedade, de pessoa e de conhecimento da primeira fase da modernidade para, dando conta da sua crise, chegar a uma nova concepção de sociedade (de desenvolvimento e de relações sociais) ou antes de lugares sociais. No segundo, elaboram-se concepções de conhecimento, de pessoa e de sociedade adequadas ao para além da modernidade para chegar a uma nova concepção de conhecimento (de envolvimento e de relações sociais), ou antes, de subjectividade individual e colectiva. Se o primeiro é estruturado pelo conhecimento sociológico, o segundo é estruturado pelo conhecimento psicológico; no primeiro procura-se elaborar sobre lugares sociais que permitam a emergência de subjectividades individuais e colectivas novas e no segundo elaborar subjectividades individuais e colectivas que permitam a emergência de novos lugares sociais.

Estes dois capítulos permitir-nos-ão aprofundar a transformação, munindo-nos de uma nova envolvência paradigmática global que enquadre as teorias e conceitos relativamente à construção de identidades.

Debrucemo-nos, agora, sobre a segunda recomendação. No paradigma emergente não se trata de prescrever teorias ou conceitos, proscrevendo outras ou outros, mas de definir e articular de modo novo, indefinível *a priori* e de forma universal, teorias ou conceitos que a história do mundo produziu. Assim, às teorias e conceitos construídos por relação com os três tempos da modernidade a que nos referimos, Dubet (1994) faz corresponder três lógicas de acção co-operantes na gestão da crise e na construção da transição: a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica do sujeito. Os três tempos da modernidade funcionam, assim, como três pólos ou vértices disponíveis.

Na primeira fase da modernidade, a ideia de mudança, traduzida no ambientalismo, associada a uma concepção de pessoa associal, rapidamente se reverteu em controle,

resultando este processo numa ideia de sociedade onde actor e sistema coincidem, assim como também coincidem ordem social, assegurada pelo Estado Burocrático e respectivas instituições de vigilância, e bem comum. Era para uma ordem social assim concebida que havia que socializar, ou educar, as pessoas. De facto, a coincidência do actor e do sistema, resultante em ordenação e autonomia ordenada, baseia-se numa referência comum a valores comuns, ou seja, numa concepção holista do social pela via da comunidade de crenças e sentimentos que continua a ser aceite como acompanhando as sociedades de divisão do trabalho, e que permite, inclusivamente, o convívio com o conflito.

A crise das normas, do *habitus*, das convenções colectivas ou ainda do mundo vivido partilhado a que se referia Zoll, nas quais se alicerçava a pré-confiança, vai deixar o indivíduo da segunda fase da modernidade no vazio e no desespero. Num movimento em que apaziguação do desespero individual e continuidade imparável do funcionamento do sistema - acrescidas das consequências em tal contexto decorrentes da globalização e da mediatização - convergem no consumismo, a segunda fase da modernidade caracteriza-se exactamente pela oposição entre sistema de relações funcionais e sistemas de produção de sentido, mais propriamente pela colonização desse mundo vivido pelo sistema. Extensas e distantes, as fontes de constrangimento tornam-se invisíveis e as relações de competição, desusadas as virtudes, tornam-se normais, e até louváveis, num contexto em que as possibilidades de ser passam pelo sucesso e pela visibilidade nas malhas e vias do sistema. Elas permitem ultrapassar sentimentos de parcelização, insuficiência e incerteza. Noutros casos, a multifrenia e colonização do eu resolve-se na automatização das rotinas, rigidamente, e por isso fragilmente, seguras. Os dois casos - um de cariz ofensivo e outro de cariz defensivo - são sinais de alienação - um excesso de coincidência dos sujeitos com as suas condições (Sousa Santos, 1995). Trata-se de comportamentos estandardizados que permitem fugir à insegurança ontológica.

No registo da esperança, repensa-se a construção de mundos vividos partilhados, de normas e valores comuns - tendo em conta o perspectivismo e a articulação do local e do global -, não prévios nem definitivos, mas construídos em situações particulares, actividades e circunscrições de interacção e a partir de actores dotados de capacidade de *negociação*; *negociação* linguística, só possível pelo corte parcial com o significado comum e em articulação com a coordenação das acções na vida diária. As escolas, as fábricas, as organizações, em geral, ganham para a produção desta sociedade uma importância particular, enquanto perspectivadas como construções ou sistemas abertos. Nelas, ou fora delas, o grupo

como um conjunto de pessoas definidas relacionalmente - internamente plurais e multifacetadas e, externamente, complementares mesmo no conflito - assume um papel preponderante. A pessoa é narrativa e encontro, auto-reflexão e proximidade, estilo de vida e plano de vida, relação pura e solidariedade quotidiana, integração, sinceridade e estratégia. A produção de conhecimento participa da construção de comunidade e o desenvolvimento participa do envolvimento: a verdade implica partilhas e consensos e a validade depende de uma comunidade de interpretação na tentativa de representação adequada do mundo.

Nos termos de Piaget, diríamos que, se no primeiro tempo há um excesso de acomodação, no segundo há um excesso de assimilação; o terceiro corresponderá à dialéctica destes dois processos. A cada um dos pólos correspondem diferentes teorias, quer da socialização, quer da identidade, ou diferentes formas de articulação e uso das teorias a que nos referiremos no quarto capítulo.

CAPÍTULO II

**A DESCONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO SOCIETAL DA PRIMEIRA FASE
DA MODERNIDADE: EM DIRECÇÃO A NOVOS MAPAS SOCIAIS**

1. - Introdução

O projecto da modernidade é um projecto revolucionário, mas, portador de contradições profundas para as quais não possuía os meios de convívio, realizou-se excedendo-se nuns aspectos e definindo-se noutros (Sousa Santos, 1995). No pilar da regulação o excesso de Estado ou de mercado comprometeu a comunidade; no pilar da emancipação, o excesso de racionalidade cognitivo-instrumental comprometeu as racionalidades prático-moral e estético-expressiva. Neste processo, o capitalismo teve um papel catalizador, mas não fundador, esse coube à religião; a grelha de execução, entretanto, coube à ciência: fundado na complementaridade e harmonia entre emancipação e regulação, o projecto da modernidade faz da ciência racional a sua principal estratégia de realização social. De facto, a modernidade “confecciona” uma sociedade através de uma epistemologia hegemónica que, naturalizando o social como objectiva o natural, des-humaniza/“des-naturaliza” o humano, definindo o todo do homem através de uma só das suas partes e apenas alguns homens (e raramente as mulheres) como homens.

A sociologia positivista e funcionalista, moldada no paradigma das ciências exactas baseado no princípio da estabilidade do mundo e numa ideia apenas funcional (utilitarista) de progresso, assumiu na produção desta sociedade o papel de protagonista. As relações existentes entre a produção da sociedade moderna e a produção das ciências sociais - nomeadamente da sociologia - sob o registo das ciências da natureza são grandes e recíprocas. Elas podem ser consideradas “a resposta moderna às questões essenciais postas pelas sociedades industriais, democráticas e pós-revolucionárias: qual é a natureza da ordem social quando (os) ‘garantes meta-sociais’ não podem mais assegurar a legitimidade? Qual é a natureza da mudança que parece colocar todas as sociedades numa evolução comum? Como se articulam a ordem e a mudança nas condutas dos agentes que são cada vez mais claramente indivíduos?” (Dubet, 1994:12). É neste mesmo sentido que Wallerstein *et al.* (1996) afirmam nem sempre ser correcto, a propósito das ciências sociais, separar o político, o científico e o natural: de facto, quer os Estados, quer o estilo próprio das ciências da natureza foram, ao longo de todo o século XIX, determinantes na institucionalização das ciências sociais enquanto instrumentos de produção da sociedade moderna. É sabido que na sua semelhança as ciências sociais tiveram desenvolvimentos diferentes em países com diferentes histórias e realidades. Confrontados com a necessidade de dar unidade a territórios de identidade ameaçada (França, Inglaterra) ou inexistente (Alemanha, EUA) e com a potencial

anarquização provocada pelo desenvolvimento tecnocrático desenfreado, os Estados modernos tinham necessidade de conhecimentos mais exactos para tomar decisões respeitantes ao estabelecimento da ordem e da unidade. Como afirmam Wallerstein *et al.* (1996), para a emergência das ciências sociais foi fundamental o surto cultural suscitado pela Revolução Francesa. Num contexto em que as transformações político-sociais se revelavam inescandíveis e onde a soberania do povo constituía cada vez mais a norma, a ordem pensada como natural deixava de ter sentido. Tornava-se então adequado investir na organização e racionalização da mudança social, “sem dúvida na tentativa de limitar a extensão do fenómeno” (*ibid.*:24). Porque a preocupação era organizar a vida social numa base estável, o paradigma das ciências exactas, já institucionalizadas e de utilidade social demonstrada, serviria, quer à sua reivindicação do estatuto de ciências, quer ao pedido social e político que estava mais ou menos explícito no espaço que lhes era dado. Dualismo cartesiano e modelo newtoniano fundarão e servirão à naturalização do mundo social, ou seja, mundo social e mente eram tornados equivalentes ao mundo físico e à matéria.

Na “física social” de Auguste Comte o projecto político, de articulação da ordem e do progresso, é explícito: “ao fazer renascer a expressão ‘física social’, Comte tornou claras as preocupações políticas que o moviam. Era seu desejo salvar o Ocidente da ‘corrupção sistemática’ que havia sido ‘elevada ao estatuto de ferramenta indispensável da governação’ por força da ‘anarquia intelectual’ instalada desde a Revolução Francesa. (...) Para Comte, a física social iria permitir a reconciliação da ordem e do progresso ao entregar a resolução dos problemas sociais a um ‘número reduzido de inteligências de elite’ dotadas do nível de instrução adequado. Deste modo, pôr-se-ia fim à Revolução a partir do momento em que fosse instalado um novo poder espiritual. A base tecnocrática e a função social da nova física social tornavam-se, assim, evidentes (*ibid.*:28). Procurar um conhecimento objectivo sobre a realidade na base de achados empíricos contra a especulação; “aprender a verdade, em vez de a inventar ou intuir” (Wallerstein *et al.*, 1996:30) era produzir ciência e produzir sociedade.

Foi nesta base que definir a sociedade e o lugar do indivíduo nela se tornou o problema obsessivo da sociologia (Santos Silva, 1988; Dubet, 1994). Uma das consequências desta articulação do político e do científico foi a equivalência gerada entre Estado e sociedade: a sociedade como objecto de estudo tinha as suas fronteiras no Estado onde se havia de promover o progresso e, aplicando-se ao mundo social a lógica da mecânica celeste, o espaço-lugar e o tempo vivido tornavam-se irrelevantes. Era uma sociedade sem geografia, sem diversidade. Entretanto, nascidas para a ordenação, as ciências sociais tornaram-se também

ciências de poder e domínio. A sua institucionalização coincide com a divulgação da teoria evolucionista que enfatizava a sobrevivência do mais apto, muitas vezes confundida com êxito pela competição: “Assistiu-se, assim, à utilização de interpretações demasiado livres da teoria da evolução para dar legitimidade científica ao pressuposto de que o progresso culminava nessa auto-evidência que era a superioridade da sociedade europeia contemporânea” (Wallerstein *et al.*, 1996:50). O universalismo tinha por base o eurocentrismo.

A representação de sistema não é apenas uma imagem da sociedade e da sua evolução, mas também uma teoria das ligações do actor ao sistema, um modo de explicação dos 'factos sociais' (Dubet, 1994:13). À concepção de sistema subjazem concepções de desenvolvimento e de relações sociais: “A 'sociedade' é a forma de organização social moderna inscrita numa evolução necessária. O conceito de sociedade articulava uma teoria da ordem e uma teoria da mudança. O evolucionismo dos sociólogos afirmava a associação 'natural' do desenvolvimento económico, da modernização social e da democracia política. Mais exactamente, a modernização devia integrar a economia, a organização social e a cultura em torno de princípios comuns” (*ibid.*:53). Numa outra terminologia e num outro referencial, sistema de produção de sentido ou mundo vivido e sistema de relações funcionais ou sistema completavam-se mutuamente numa sociedade de integração pela regulação.

Em geral, o conceito de sociedade é identificado à modernidade, opondo-se, por isso, à comunidade. No entanto, terá sido a sustentação do primeiro pelo último que permitiu à modernidade funcionar até ao colapso de que fala Sousa Santos (1995). Quer Weber, quer Durkheim, quer Parsons retomam a distinção feita por Tönnies entre sociedade e comunidade. Na sua obra “*Gemeinschaft und Gesellschaft*”, publicada, pela primeira vez, em 1887, este autor desenvolvia uma oposição radical entre duas formas de agrupamento: a comunidade e a sociedade. O elemento primeiro da realidade social era a comunidade definida como “conjunto de relações necessárias e dadas entre diferentes indivíduos dependendo uns dos outros”. Articulando os três tipos de relação primitivos de filiação, aliança e consanguinidade, é a comunidade que torna possível a “comunidade de vontades humanas” e a emergência dos dois sentimentos que estão na base da vida comum durável: a concórdia (aliança cordial) e a compreensão (a tomada comum em consideração e portanto a acção colectiva). A “comunidade de vontades” constitui “a raiz de todas as colectividades humanas”, “uma forma geral de vontade comum determinante tornada tão natural como a própria língua” (*cf.* Claude Dubar, 1995:91).

Se a comunidade é simples, de extensão limitada, baseada em relações de face-a-face, e se nela predomina o sagrado, o pensamento mágico, a ordenação por castas e uma fraca divisão do trabalho, a sociedade é complexa, racional, comporta um alto grau de divisão do trabalho, é extensa, impõe relações formalizadas e contratuais, compreende um espaço profano e classes sociais. Se a sociedade é “vida virtual e mecânica”, “um grupo de indivíduos organicamente separados”, “que se mantêm separados, apesar de toda a ligação”, a comunidade é “a vida orgânica e real” onde os indivíduos “se mantêm ligados apesar de toda a separação” (*cf. ibid.*)

Sendo a sociedade identificada à forma moderna de ser conjunto e a comunidade à sua forma tradicional - sendo a modernidade uma forma de retirar os indivíduos do obscurantismo mas também do encantamento -, toda a sociologia clássica se enquadra num evolucionismo, onde estudar a sociedade é identificar o seu estágio de desenvolvimento; a afirmação é de Dubet (1994) que acrescenta ser a sociedade aí, também sempre, uma combinação do societário e do comunitário, do legal e do legítimo, da solidariedade mecânica e da solidariedade orgânica. A segunda fase da modernidade caracteriza-se pelo colapso definitivo dos segundos destes termos nos primeiros, apelando à reconstrução dos agora inexistentes e à reconceptualização dos ainda existentes.

Neste capítulo elaboram-se, no registo da desconstrução, as concepções de sociedade, de indivíduo e de conhecimento da primeira fase da modernidade para, dando conta da sua crise, chegar a uma nova concepção de sociedade (de desenvolvimento e de relações sociais), ou antes, de lugares sociais. Trata-se de um capítulo estruturado pelo conhecimento sociológico onde se procura elaborar sobre novos lugares sociais que permitam a emergência de subjectividades individuais e colectivas novas. Nos termos de Sousa Santos (1995) trata-se de identificar novos mapas para novas subjectividades.

Estes novos mapas são mapas de “estrutura-agência”, interestruturantes, lugares de síntese dialéctica do vivido e da estruturação do real, da acomodação e da assimilação, do global e do local. A sua grelha teórica situa-se, assim, para além do excesso de acomodação nas concepções da sociologia clássica - onde Dubet (1984) inclui Durkheim e Parsons - e do excesso de assimilação das concepções da sociologia compreensiva e fenomenológica - onde incluiremos Weber e Schutz - que Sousa Santos considera igualmente uma versão, mas subordinada, da modernidade. Para atingir o nosso objectivo, percorreremos umas e outras para depois, com Piaget, Habermas, Dubet e Sousa Santos, darmos conta dos novos mapas para as novas subjectividades. Dos diversos pontos de vista, a que são inerentes diferentes

concepções sobre a natureza e a forma do social, enfatizaremos a concepção de sociedade sabendo e mostrando que ela transporta, explicitamente e implicitamente, em positivo ou em negativo, concepções de agência, do institucional, da dinâmica de desenvolvimento, de poder, de norma e de conhecimento.

2. - Os mapas clássicos e sua diluição

Como reconciliar então a ordem e o progresso, como instalar o novo poder espiritual de que falava Comte? Segundo Dubet (1994), a sociologia clássica - designação que, no autor, se refere mais a um quadro de referências que a um tempo passado - fê-lo, fazendo coincidir o actor e o sistema, definindo este como um conjunto de indivíduos desempenhando funções que para ele contribuem e, portanto, definindo o actor como indivíduo do sistema. O mesmo autor considera que estas coincidências, organizadas em torno da ideia de sociedade como sistema, estão, entretanto, integradas com outras características das sociedades modernas: a sociedade é uma comunidade e um sistema funcional, mas também um estado nacional e uma sociedade industrial. As teorias da sociologia clássica são disso um exemplo.

A sociedade moderna realiza-se na forma de estado nacional que assegura a integração de uma cultura, de uma economia e de um sistema em torno de uma única soberania e também a entrada de uma cultura na universalidade do progresso. São as instituições que, socializando e integrando os indivíduos no Estado-nação, fazem dele a sociedade dos indivíduos. Mas tal como a noção de sociedade, a noção de instituição é dupla; elas não só socializam os indivíduos, mas também designam os sistemas políticos modernos que representam e arbitram interesses diferentes. Como refere Dubet (1994), o nascimento dos Estados-nação está associado à emergência de um espaço político de tipo "racional-legal": "(a)s instituições políticas da sociedade são mais ou menos representativas e mais ou menos autónomas, articulando os interesses dos diversos grupos sociais e a defesa da unidade da nação moderna; elas asseguram a mediação entre unidade do Estado e a diversidade dos indivíduos" (*ibid.*:46).

A sociedade moderna é também uma sociedade industrial: "um conjunto estratificado, dividido em classes sociais em função de uma desigual repartição de recursos e das suas contribuições. Repousando sobre um fundo de 'igualdade das condições' crescente, a divisão do trabalho moderno separa os grupos atribuindo-lhes funções específicas (...), é a relação com a produção e com a natureza que estabelece a hierarquia social e faz uma ordem funcional opondo os detentores de recursos e das decisões económicas àqueles que vendem a

sua qualificação profissional e a sua força de trabalho” (*ibid.*:48). O trabalho produtivo aparece como actividade humana por excelência tornando a empresa o coração das relações sociais. Ligada à visão organicista e funcionalista, a organização industrial dá a cada um um lugar definido pela sua utilidade social, pela sua contribuição para a produção colectiva. A hierarquia de níveis daí emergente mantém-se, apesar da mobilidade e das transformações estruturais, e funda costumes, gostos e aspirações dos membros. Neste sentido, grande parte da explicação sociológica baseou-se em correlações entre condutas e posições sociais. Mas a hierarquia, sendo uma ordem funcional, é também conflito; ao contrário do que comumente é entendido, diz Dubet (1994), as sociologias da ordem são também sociologias do conflito. No entanto, esses conflitos são considerados estruturais e institucionalizados; reforçam a integração. Como qualquer outra disfunção, o conflito tem uma função, desde que mantido nas margens do sistema: a de adaptação e integração delimitadas.

A concepção da sociedade como sistema, na sociologia clássica, “teoriza” as ideias anteriores. A sociedade moderna é um sistema e a sociologia clássica é holista na medida em que afirma que a sociedade é uma unidade funcional. O funcionalismo definiu a sociedade como “distribuição de funções assegurando a sua integração através de diversos órgãos e instituições”, ou como um conjunto de sistemas nos quais “cada elemento só tem utilidade pela contribuição que o liga ao sistema geral da sociedade (Dubet, 1994:46-7). A função da sociologia é trazer à luz essas funções, crenças e condutas, funcionais e disfuncionais.

2.1. - Sociedade, indivíduos e relações sociais nos mapas clássicos

Na sociologia clássica, “a sociedade não existe verdadeiramente senão na medida em que os indivíduos são capazes de ligar uma cultura que fixa as suas representações, as suas aspirações e a sua moral, à sua adesão às instituições políticas (...) e às suas actividades económicas num mercado regulado por essas instituições e por esses valores” (Dubet, 1994:47). É neste sentido que, na sociologia clássica, “o actor é o sistema” (*ibid.*) e é porque as relações sociais se reduzem a relações de sistema que, nela, as relações humanas não são tematizadas enquanto tais. Se o projecto de sociedade molda a definição de actor, a definição de sociedade é moldada pela definição da sociologia como ciência positiva.

2.1.1.- Indivíduo e sociedade em Durkheim

Em Durkheim, as relações sociais, baseadas na segunda versão da antropologia individualista de que falava Todorov (1995), são *a priori* e naturalmente consideradas de carácter anómico, devendo por isso a socialização primária consistir, exactamente, na interiorização da sociedade objectiva, que fará do indivíduo um homem respeitável, virtuoso. Segundo Dubet (1994) é no “Suicídio” que a equivalência do actor ao sistema surge clara. Se na “Divisão social do trabalho” o suicídio é visto como tendo origem na opressão e na dominação, e portanto nas relações sociais, no “Suicídio” ele decorre da anomia, da incapacidade do actor de interiorizar o sistema, o que em Durkheim quer dizer, da livre actuação do psicológico, que as mulheres especialmente representam. A proliferação do individualismo no homem moderno deve, assim, ser contrabalançada pela crescente pressão social sobre ele, fazendo a sua equivalência ao sistema, a fim de o proteger e à sociedade das desordens psíquicas da civilização.

A socialização e a educação tornam-se a resposta social urgente, tendo por função fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais. A educação é uma empresa total e sagrada que deve resultar na instauração de um super-eu e não apenas num conjunto de competências instrumentais. Sagrada, porque a sacralização dos processos de educação e socialização, o espírito de missão, é condição fundamental para que se possa pensar a interiorização da sociedade como resultando da liberdade e não da violência ou do constrangimento, ou seja, para que se possa pensar o ser social como sendo também, e por isso, um ser moral. Requer-se, de facto, uma concepção particular do social e do sujeito social.

Na sociologia durkheimiana o social é primeiro e, dada a necessária perenidade das condições iniciais, ele é objectivo e natural, sendo a sociedade uma natureza de segunda ordem. Os factos sociais são, por isso, em si mesmos, dotados de um poder de imposição. Mas, se os factos sociais são coisas, o pensamento do actor é concebido como a religião e portanto não privado: as categorias do pensamento, como a religião, integram valores, fundam a ordem e estruturam a personalidade. É nas formas de conhecimento do actor que o sistema existe. Interiorizadas e partilhadas assim no processo de educação, as normas coincidem com os deveres e o indivíduo define-se no esquecimento de si. E “quando a natureza propriamente religiosa da moral desaparece com a racionalização do mundo, esta emoção colectiva, este ‘transe’, persiste nas cerimónias de uma moral laica e patriótica” (Dubet, 1994:29). Assim

socializado o homem, as relações sociais acontecem em si mesmas, ordenadas, estáveis e consensuais; não é necessário pensá-las. Tudo o resto é desvio, exclusão.

A coincidência entre constrangimento externo e cooperação voluntária ou a equivalência entre autonomia e liberdade, em Durkheim, deve-se, segundo Nisbet (1984, referido em Dubar, 1995) ao facto de, já na segunda parte da “Divisão social do trabalho”, Durkheim considerar a solidariedade mecânica atributo de todos os factos sociais independentemente do tipo de sociedade em causa, fazendo da comunidade de crenças e sentimentos uma condição da sociedade. Curiosamente a autonomia surge sempre da referência não aos outros próximos mas a uma entidade abstracta, totalidade social, Deus, Razão ou Soberano que podem até coincidir. O que define a autonomia é a individualidade controlada por uma entidade suprema e una, e não pelos outros.

2.1.2. - Indivíduo e sociedade em Parsons

Na sua teoria da acção, querendo conciliar o carácter activo do actor e o carácter sistémico do sistema, mais propriamente Weber e Durkheim, Parsons torna-se, por fim, no dizer de Dubet (1994), mais durkheimiano que weberiano ao definir o sistema de acção pela integração de valores comuns. Para Talcott Parsons, a unidade-acção é um “conjunto formado por um actor visando fins numa situação” (Dubet, 1994:32). São quatro as proposições com que Parsons (1937, referido em Dubar, 1995) caracteriza a acção humana:

- ela é orientada para fins implicando antecipações por parte do actor;
- ela toma lugar em situações estruturadas por recursos;
- ela é regulada por normas que guiam a relação do actor com os meios;
- ela implica uma motivação, um dispêndio de energia que se aplica à relação do actor com o fim que ele persegue.

Ao conjunto meios e fins, Parsons chama muitas vezes objecto, retomando um termo de Freud, o que lhe permite definir a acção humana como uma relação de objecto, quer dizer “um comportamento orientado para fins e tendo uma significação para o actor” (Dubar, 1995:46). Os fins, como em Weber, são arbitrários e, como em Durkheim, são dados pela cultura; os meios, e só eles, são cálculos racionais; as motivações reenviam a necessidades. Mas a interacção só é possível “quando uma norma comum se impõe simultaneamente aos dois actores” (Dubar, 1995:47). Essa norma comum imprescindível à interacção, supõe uma cultura partilhada, um sistema de valores. Ora, se a intencionalidade do comportamento do

actor corresponde a um esforço de conciliação de fins e meios, sendo os fins retirados de valores comuns e a maior parte dos meios normas partilhadas, a escolha não é completamente livre, nem obedece apenas a necessidades. A escolha faz-se no âmbito dos papéis disponíveis, normas, regras e mecanismos de controle que definem a situação.

É, precisamente, na sua teoria da socialização que a homologia do actor e do sistema - mais clara na Teoria Geral da Acção daí decorrente e baseada numa concepção totalmente funcional do sistema social - fica completamente clara. Na Teoria Geral da Acção qualquer sistema é composto de quatro elementos invariantes ou imperativos funcionais assim definidos (Dubar, 1995):

- a função de estabilidade normativa (designada pela letra L - *latency*) significa que o sistema social deve assegurar a manutenção e a estabilidade dos valores e das normas e fazer de maneira que estas sejam conhecidas dos actores e interiorizadas por eles;
- a função de integração (I - *integration*) significa que o sistema social deve assegurar a coordenação necessária entre os membros do sistema;
- a função de “prosseguimento de fins” (G - *goal-attainment*) significa que o sistema social deve permitir a definição e o pôr em acção dos objectivos da acção;
- a função de adaptação (A - *adaptation*) deve assegurar a adequação dos meios aos fins perseguidos e portanto uma adaptação eficaz ao meio envolvente.

Entre estas quatro funções do sistema social e os quatro subsistemas de acção estabelece-se uma correspondência (Dubar, 1995):

- a estabilidade normativa (“padrão de manutenção”) assegura a articulação do sistema social ao sistema cultural, garantindo a ligação entre valores culturais e as normas que regulam a acção;
- a integração assegura a coesão interna do sistema social garantindo a eficácia colectiva das normas;
- o prosseguimento de fins assegura a articulação do sistema social ao sistema das personalidades, garantindo a compatibilidade entre os objectivos da acção e as normas e valores legítimos da sociedade;
- a adaptação assegura a articulação do sistema social com o organismo, controlando a adequação dos meios aos objectivos da acção.

Assim, actor (personalidade), meios (papéis e normas) e fins (valores), realizam uma concepção integradora da acção estando cada um deles presente em todos os outros. No processo de socialização, todo o indivíduo se torna portador do “seu” sistema social. As

normas e papéis, como valores interiorizados, são a chave do sistema social e formam a personalidade e as motivações. As relações sociais são papéis normalizados e as adaptações, a existirem, são funcionais e não inovadoras.

É assim que Parsons abandona o problema da heterogeneidade e da antinomia de valores, colocando-se na problemática clássica da ordem onde os valores são estáveis e integrados; o sistema é caracterizado pela propriedade de integração comum de valores e a autonomia do indivíduo é um imperativo moral derivado da ética protestante (Dubet, 1994). Não há distância do actor em relação ao sistema nem do actor em relação a si mesmo: “quando falamos de um indivíduo plenamente socializado, o papel não é qualquer coisa que ele faz mas qualquer coisa que ele é” (Parsons citado em Dubet, 1994: 125).

2.1.3. - O actor-indivíduo-sistema

A modernidade, societária, viabilizou-se, assim, em resquícios comunitários, existentes, não nas comunidades, mas nas mentes cognitivamente orientadas para a comunidade total (nacional), perene e uniforme. É porque a mente humana se organiza como as religiões, que o dever social coincide com a autonomia e a vontade individual. A coincidência é assegurada numa sociedade sem controlo comunitário, mas com indivíduos cognitivamente (comunitariamente) controlados por uma entidade suprema: Deus, Soberano ou Razão. É neste auto-controle que se funda o controle social: o indivíduo da conduta metódica da ética protestante de Weber é este indivíduo divino no mundo, programado pela educação, para dar aos interesses, às emoções e às paixões um cariz social, sendo o seu contributo para a sociedade um imperativo moral (Elias, 1989; 1993). O cidadão dos direitos individuais e da consciência autónoma é um indivíduo que, já socializado, partilha valores comuns.

Como destacava Sampson (1985) este indivíduo forma-se e funciona com base no controle primário, em que a ordenação se torna possível e automática após controle externo firme. Tal como para Todorov (1995) na sua interpretação da teoria freudiana, Elias considera o controle de si uma repressão aceite engendrando um recalçamento, concebido como parte da natureza parcialmente insubmetível ao imperativo moral: ele manifesta-se na “autoconsciência de seres que, pela estruturação da sociedade a que pertencem, são impelidos a um elevado grau de reserva, de regulação afectiva, de renúncia e transformação de impulsos e que estão habituados a arrumarem uma abundância de funções, de manifestações de impulsos e desejos

em enclaves particulares do segredo, retirados da observação do “mundo exterior”, ou mesmo na cave do próprio interior anímico, nas profundezas do semiconsciente ou subconsciente. (...) Caracteriza-se por uma acentuada diferenciação e tensão entre as prescrições e proibições da sociedade recalcadas na própria pessoa e pelos impulsos e tendências dominadas ou suprimidas no homem em si” (Elias, 1993:46). O sentimento de Eu, de ser um indivíduo particular e singular, advém da tensão resultante da relação directamente proporcional entre interiorização do controle social e recalçamento das pulsões, de tal modo que as categorias de descrição da experiência do eu coincidem com as categorias de descrição social. É este indivíduo que o estudo dos mecanismos de socialização deve insistir em produzir; a sociologia em geral tem por vocação mostrar como as categorias da prática social e as categorias da experiência mais pessoal coincidem com as do conjunto da sociedade. É este indivíduo cujas categorias do eu coincidem com as categorias do sistema, cujas condutas de escolha e liberdade são socialmente constituídas por uma socialização heteroestruturante que, sendo constrangido, é livre; ele não é só capaz de reproduzir o sistema que nele se reproduziu, é também capaz de o produzir através de condutas funcionalmente adaptadas ao seu desenvolvimento. Trata-se de um eu de fraca sociabilidade, incompetente para a reciprocidade, dentro e fora de si, porque nunca formado para relações (trocas) sociais que não fossem as do mercado.

2.1.4. - O dualismo estado - sociedade civil: o viés do economismo e uma cultura sem sociabilidade.

Se, classicamente, soberania política, mercado e cultura nacional se articulam na unidade Estado-nação (Dubet, 1994), paradoxalmente, diz Sousa Santos (1995), toda uma “ortodoxia conceptual” se desenvolveu baseada no dualismo Estado - sociedade civil, tornando-o um dos maiores dualismos do pensamento moderno. Vimos já com Barcellona (1992) que para Habermas no princípio dos estados modernos de Hegel, o reconhecimento dos direitos do indivíduo só reverte a favor da totalidade estatal se se considerar que o princípio da sociedade civil coincide com o princípio da socialização conforme ao mercado, considerando por isso o autor ser a igualdade prometida no Direito formal um dos maiores paradoxos da modernidade.

No mesmo registo, Sousa Santos (1995) afirma que, pelo sistema legal, o Estado comunicava com a sociedade civil e esta era vista como o lugar da vida económica, das

relações sociais guiadas por interesses privados e particulares. O que o autor interroga é o porquê de tão destacada evidência, se o dualismo foi sempre acompanhado de grandes contradições e crises: sabia-se que o Estado moderno teria um enorme potencial para influenciar a vida das pessoas; a separação foi sempre acompanhada do debate sobre um mínimo e um máximo de Estado ou sobre o Estado como inimigo ou condição de liberdade. Em Adam Smith, por exemplo, é dado ao Estado um papel activo na criação de condições institucionais e legais para a expansão do mercado; de facto, o princípio do *laissez-faire*, que expressa a separação, representa uma externalidade do Estado que não é uma omissão mas uma externalidade activa: como hoje, pensava-se, continua Sousa Santos, que o estado deve intervir para não intervir. Por outro lado, sendo os interesses diversos na sociedade civil, o mesmo princípio foi sempre acompanhado do debate sobre os interesses a que o princípio se devia aplicar; razão pela qual o *laissez-faire* coincide com a emergência do Estado providência na época vitoriana. Também em Hegel o Estado não se opõe à sociedade civil; esta é a antítese da família (tese) cuja síntese deve ser realizada pelo Estado ideia universal, consciência moral que unifica os interesses atomizados da sociedade civil. Marx, por seu turno, inverte a relação mas mantém-na: o Estado garante as relações sociais de exploração das leis da economia clássica. Em última análise, as supraestruturas política e legal tinham uma base económica.

Sendo inquestionável que o legal é uma questão do Estado, Sousa Santos (1995) interroga-se sobre a razão de se insistir na separação deste em relação à economia, sendo evidente, ao contrário do que acontecia com os senhores feudais - que não controlando os meios de produção só controlavam a mais valia do trabalho não necessário munindo-se do poder político e legal - que no capitalismo o controle da mais valia decorre do controle dos meios de produção cuja propriedade é assegurada pelo Estado. Para Sousa Santos (1995) a resposta encontra-se na necessidade de fazer coincidir as relações na fábrica com as relações de produção, sendo a insistência da externalidade do Estado em relação a estas últimas um correlato da concepção das relações de produção como uma questão apenas económica e privada da sociedade civil, evitando-se, desta maneira, que as relações de produção fossem vistas também como relações políticas e legais. Assim se naturaliza a exploração económica, mas também se neutraliza o potencial revolucionário do projecto político da modernidade. Assim se geram dois processos convergentes que dão origem às relações sociais nas sociedades capitalistas: por um lado, o potencial emancipatório do ideal democrático confinado ao espaço público, lugar do Estado, único lugar da lei e da política, era

neutralizado; por outro lado, a produção prossegue independentemente dos princípios jurídicos e políticos da esfera pública. O que pretende destacar Sousa Santos (1995) é como se produz assim a incomensurabilidade da política em relação a qualquer outra coisa que não seja o Estado e a esfera pública. A cultura resultante é uma cultura sem outra sociabilidade que não seja a do mercado, a interiorizada no processo de educação pelo actor-indivíduo-sistema ou a universalmente dimanada pelo poder político e legal.

2.2. - A diluição dos mapas clássicos

A unidade Estado-nação, dando à sociedade a sua incarnação concreta, assegurava, assim, a articulação entre soberania política, mercado e cultura nacional. A socialização hetero-estruturante fazia coincidir as categorias do eu com as categorias do sistema. Estas duas articulações articuladas serão postas em causa na segunda modernidade. Ela deixará a sociedade moderna entre uma racionalidade apenas técnica e uma cultura narcisista baseada apenas na experiência autêntica. A internacionalização da economia e a mundialização das trocas - resultante na dualização das sociedades em sectores económicos do mercado internacional (sectores integrados) e de mercado interno ameaçado (sectores marginais) - fará explodir a integração social, tornando impossível continuar a pensar nos termos da articulação referida. A crise da normalidade de que fala Zoli (1992), desfazendo a base moral que sustinha o indivíduo-sistema, deixará este indivíduo em estado de puro narcisismo, ou se quisermos, de puro psicológico, nunca desbravado porque rigidamente guardado pelo super-eu.

As alterações verificadas modificam, consequentemente, as clivagens políticas: relações inter-estados e outras. A consciência de classe que universalizava lutas particulares em função de valores universalizantes entra em declínio. Surgem novos princípios de identificação dos actores para além da classe social: o sexo, a etnia, o nível de formação, o estilo de vida. As clivagens da exclusão substituem as tradicionais desigualdades do trabalho. Desenvolvem-se movimentos neo-comunitários e ecológicos. A cultura é o último reduto da integração, mas a reificação dos *media* e da cultura de mercado, não lhe permitem já desempenhar esse papel: não só a grande cultura se torna uma questão internacional, como a cultura de massas se torna uma cultura de mercado proletarizada. Com base em Sousa Santos (1995), diríamos que, nos dois casos, ela é muitas vezes um dos aspectos do “fetichismo das comodidades”, típico do mercado propriamente dito, mas que se tornou num sistema

semiótico; para muitos grupos sociais, a ideologia do consumo nem sequer é acompanhada da prática do consumo: eles são apenas sujeitos ao consumo de dimensões não materiais dos bens.

2.2.1. - A desocultação das relações sociais (do poder, do político)

Se muitas destas alterações resultam na ocultação das fontes de poder classicamente reconhecidas (jurisdicional e estatal), elas tendem também a reconhecer poder e influência (outros poderes e influências) de outros lugares e agentes. A este propósito Sousa Santos (1995) considera importante o cruzamento dos contributos de Michel Foucault com a teoria feminista. Michel Foucault chama a atenção para formas de poder disseminadas na sociedade actuando em formas não dualistas, acentradas, e exercido sobretudo através da naturalização de representações e identidades hegemónicas. Este poder disciplinar faz dos sujeitos sujeitos da sua própria sujeição. Mas, diz Sousa Santos (1995), uma grelha estratégica de emancipação possível necessita de um princípio estruturador do poder. As teorias feministas introduzem naquele poder acentrado um princípio estruturador sem o qual a emancipação se reduziria a “voluntarismo cego” ou a “passividade hiperlúcida”: estabelecendo uma diferenciação interna do poder disciplinário - o poder de género associa-se com outros revelando a face múltipla da opressão - e demonstrando que o poder se exerce em formações de poder que associam formas estatais e não estatais até ficarem indistintas. Estes enriquecimentos têm por corolário o desfazer do carácter monolítico do poder de influência do Estado; de facto, assim, evidencia-se que a influência deste se exerce na medida em que se associa de forma plástica a outros poderes na *praxis* social.

2.2.2. - A crise do tempo do tempo de crise: o fim da ortotopia

A crise da representação da sociedade clássica é a crise da representação da sua evolução, de uma concepção de progresso. Na crise, a desnacionalização do espaço é acompanhada de uma des-universalização do tempo, horizontal e vertical. Crise do espaço e da sua gestão, a crise é, também e talvez sobretudo, uma crise do tempo.

Põe-se em causa a ideia de mudança associada ao funcionamento do sistema. As mudanças verificadas nos países de Leste correspondem à erosão da ideia do movimento da história como uma marcha incessante para o progresso das forças produtivas; nas sociedades

ocidentais reforça-se a crítica à ideologia evolucionista do progresso natural e científico (Dubet, 1994). Esta crítica acompanha-se da perda de confiança na ciência e da crítica filosófica da própria modernidade.

A crise da mudança é a crise da previsão da mudança e do modo de a elaborar onde, indistintamente, se mistura funcionamento do sistema e acção humana, leis objectivas e relações sociais, voluntarismo de ruptura política de vanguarda e leis necessárias da história, mudança e ordem (Dubet, 1994). A crise da previsão é a crise da mudança prevista e da coincidência estabelecida entre acções voluntárias, estratégias de desenvolvimento e elementos de funcionamento do sistema, ou seja, é a crise da coincidência entre emancipação e regulação.

A crise do espaço - da totalidade social - e a crise do tempo - do progresso controlado - apelam a novas concepções de estrutura social e de determinação e transformação. Sousa Santos (1995: 453-4) proporá um “mapa estrutura-agência para as sociedades capitalistas no sistema mundial” constituído por seis espaços estruturais que são também seis configurações básicas de relações sociais que “definem o horizonte de determinação relevante. Este horizonte estabelece quer limites quer possibilidades, assim permitindo uma ordem minimalista, uma ordem de caos amigável, um princípio de ordem que opera através da complexidade, fragmentação, hibridação e sobretudo, através de constelação. Neste horizonte estrutural há contingência e criatividade”. À nova estrutura e ao novo modo de evolução corresponderão, necessariamente, concepções de relações sociais (de trocas sociais e de formas de poder) e de agência: para uma nova agência e para uma nova emancipação. A crise da sociedade acompanha-se da crise da sociologia (sem sociabilidade, sem relações humanas) que a gerou: está em causa o indivíduo autónomo e verdadeiramente livre porque verdadeiramente social, uma certa concepção do social (consenso e conflito), da sociedade e das suas instituições, e uma concepção de progresso, mudança e transformação.

3. - A sociologia fenomenológica: a face subjectiva da sociologia clássica

Depois da segunda guerra mundial, a perda da ilusão da felicidade humana decorrente do progresso técnico, a emergência dos EUA como potência económica a ocidente, a “guerra fria”, a progressiva afirmação dos povos não europeus, a expansão da produção e da população, resultaram numa preocupação mundial pelo desenvolvimento e modernização que se traduziu, no campo científico, nos “estudos por áreas” que introduziam alterações

importantes na tradição da investigação em ciências sociais. Os questionamentos que as novas circunstâncias puseram à ciência traduziram-se, segundo Wallerstein *et al.* (1996), em dois efeitos opostos: as ciências tradicionalmente nomotéticas robusteceram os seus métodos quantitativos e matemáticos como condição de ultrapassagem dos questionamentos; por outro lado, são acusadas de sobrevalorizar o consenso e a homogeneidade, subestimando o conflito e as desigualdades de classe, de sexo e de etnia. A estas críticas aliam-se outras com incidências metodológicas profundas: o investigador nunca é neutro; o sujeito investigado está sempre em diálogo, se não em competição, com a investigação; as ciências sociais têm um carácter espacial (situacional) e temporal (histórico). Neste contexto, a sociologia inicia um percurso crítico a que se associa a decadência do funcionalismo.

Como vimos, o funcionalismo não é apenas uma postura metodológica, é também uma representação de sociedade fundada na ordem de uma sociedade nacional, caracterizada por uma complexa e “orgânica” divisão do trabalho. Frisando esta ideia e chamando a atenção para não se confundir a análise de sistemas com o funcionalismo, Dubet (1994) identifica as seguintes críticas a ele endereçadas. A primeira diz respeito à recusa, por Merton (apesar de se manter funcionalista) da ideia de totalidade funcional na sua unidade; a segunda provém da sociologia das organizações cuja história é, em si, a história do abandono do funcionalismo. Primeiro com March e Simon e depois com Crozier e Friedberg a ideia de organização como sistema (segundo o modelo da burocracia racional) é substituída pela ideia de *acção organizada*, onde as estratégias dos actores não são equivalentes às funções do sistema. A terceira diz respeito ao abandono, na sociologia da família, do modelo parsoniano; o equilíbrio da família e do processo de socialização não se relacionam mais com a conformidade às normas, mas sim com ajustamentos dos parceiros que medem custos e benefícios económicos e emocionais. A última crítica identificada por Dubet (1994), relacionada com as críticas interaccionistas à noção de papel, diz respeito à concepção da acção como decorrente da coerência do sistema.

3.1. - A sociologia fenomenológica: o “mundo da vida” é o actor

Na sociologia, a decadência do funcionalismo resultou numa proliferação de teorias. Essa proliferação inclui o retomar de teorias antes subordinadas. Estas situam-se na segunda tendência das ciências sociais da modernidade, tendência caracterizada pela sua vocação não positivista. Diversas, essas teorias são enquadradas pela denominação de sociologia

compreensiva, profundamente ligada ao nome de Max Weber. Mas é a fenomenologia sociológica de Alfred Schutz que, alterando ou aprofundando algumas das premissas de Weber, melhor representa os pontos de vista sobre o social que essa visão transporta.

Configura-as o ponto de vista de Dilthey para quem “a inteligência do mundo humano e das culturas históricas supõe a compreensão de certas significações imanentes à vida e que essa leitura imediata do sentido é radicalmente diferente da explicação causal praticada pelas ciências da natureza” (van Breda, *in* prefácio a Schutz, 1990:IX). Mas a actualidade de Weber faz-se sentir, não só na consideração da especificidade do estudo do comportamento humano, mas também na imprescindibilidade da compreensão para esse efeito. Santos Silva (1988) sintetiza assim a influência de Weber nas sociologias actuais:

- a acção social resulta da interacção de condutas individuais num contexto ambiental marcado por representações, padrões axiológicos de avaliação de processos e situações;
- o seu estudo deve partir das relações e das pessoas e não da sociedade enquanto entidade totalizante; a sociedade é constituída de elementos diferenciados e interdependentes; os objectos analíticos são as relações sociais e o sentido que os actores atribuem às suas acções;
- recusa do nomotetismo das leis generalizantes e preferência pela busca de singularidades; interessa aliar às regularidades exteriores dos factos a sua significação por análises em intensidade, atentas a multiplicidades e especificidades;
- a investigação não se faz em terceira pessoa, por um operador sujeito neutro; a subjectividade é-lhe essencial pois procede por interpretações; todo o analista social é também um pensador que se refere necessariamente a valores;
- as ciências sociais têm um carácter cultural e histórico; praticam-se, sobretudo, pelo método individualizante a que interessa a análise multiperspectivada de constelações sociais singulares, de modo a explicitar as configurações de factores ainda únicos que lhes davam forma.

Considerando que Weber não elabora a problemática do sentido, Schutz aponta-lhe as seguintes falhas (Santos Silva, 1988):

- os sentidos da acção são um processo contínuo de dissolução e construção (que cabe aos sociólogos identificar) e não entidades completas e fixas;
- não diferenciando entre sentido subjectivo e sentido objectivo, desvaloriza a natureza intersubjectiva da constituição de sentido;



- esquece que o nível intersubjectivo é o de um complexo sistema de perspectivas, assumindo-o como homogéneo;
- considerando a acção racional instrumental como o protótipo da acção com sentido, nega o nome de acção ao comportamento emotivo ou tradicional; todas as condutas são dotadas de sentido.

3.1.1. - A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz

Influenciada por Weber, mas também por Husserl e Bergson, a obra de Schutz pretende encontrar “as origens das categorias próprias às ciências sociais nos factos fundamentais da vida da consciência” (van Breda *in* prefácio a Schutz, 1990:IX). Assim reafirma a diferença qualitativa entre cientistas naturais e cientistas sociais, insistindo que compreender a realidade social é compreender a subjectividade do actor, identificando o significado que um acto tem para ele.

No dizer de Natanson (*in* introdução a Schutz, 1990) a obra de Schutz tem por contributos fundamentais e originais a identificação de uma perspectiva metodológica relativa à investigação fenomenológica da natureza da realidade social, o deslocamento da indagação filosófica da percepção para a acção e a fundação de uma teoria do humano baseada no modo como os actores no dia-a-dia interpretam o seu próprio mundo. Para Blin (1995) a obra de Schutz articula-se em torno de dois eixos: o descortinar das estruturas cognitivas (egológicas) do mundo da vida (mundo do senso comum, mundo da vida diária, mundo de todos os dias ou ainda mundo intersubjectivo) de que decorre uma teoria da acção; e a construção científica segundo o processo da idealtipificação que decorre do anterior.

Estas diferentes dimensões da obra prendem-se com os três sentidos de compreensão (*verstehen*) na obra de Schutz (Blin, 1995). Num primeiro sentido compreender (*verstehen* enquanto modo experiencial do senso comum nos afazeres humanos) é compreender o outro, apreender o seu esquema interpretativo da vida, enquanto ser com motivos e objectivos próprios, com base nas possibilidades intersubjectivas; num segundo sentido (*verstehen* como problema epistemológico) o sentido de compreender deriva do Lebenswelt de Husserl, o mundo da vida enquanto totalidade rica de experiências do senso comum vividas pelo indivíduo na sua existência concreta; num terceiro sentido (*verstehen* como método específico para as ciências sociais) compreender é tomar em consideração que os objectos das ciências sociais são constructos de segunda ordem.

Dubet (1994) define a sociologia do quotidiano de Schutz como uma sociologia da experiência subjectiva do “sentido comum” do conhecimento dos membros de uma sociedade. Para van Breda (*in* prefácio a Schutz, 1990), o que se pretende descobrir são os pressupostos, estrutura, e significação do mundo do senso-comum, ou a estrutura significativa do mundo da vida quotidiana.

O mundo do senso comum e a atitude natural

O indivíduo é, antes de tudo, um cidadão do dia-a-dia. Somos todos parte de um mundo de afazeres diários em curso, no seu ser essencial, dado por evidente. Este mundo evidente é o campo da realidade social cuja característica principal é, exactamente, ser evidente, sendo a sua fundação desconhecida, genericamente, do homem comum: só em momentos especiais surge alguma dúvida sobre o carácter verídico deste mundo. Ele é experimentado na “atitude natural” onde se apresenta com as seguintes características, para o actor (Lapassade, 1994):

- um dado objectivo pré-existente ao seu nascimento e sobrevivendo à sua morte;
- dispondo de uma história (passado, presente e futuro) independente dele;
- tendo uma estrutura recalcitrante com a qual ele deve contar se quer atingir os seus projectos;
- provido de uma estrutura de ordem;
- apresenta-se da mesma maneira para mim e para outro se pusermos de parte os efeitos de perspectiva ligados às perspectivas temporais, espaciais e biográficas.

A crença na existência do mundo como realidade suprema é uma componente fundamental da tese geral da atitude natural a qual se caracteriza fundamentalmente pela suspensão da dúvida sobre a realidade do mundo. Esta atitude é, no entanto, um resultado construído de forma não consciente, explicado pela abordagem dos temas existenciais, entre os quais o medo da morte, sempre medo da minha morte, tem um lugar fundamental. O sistema de relevâncias da atitude natural, despoletando modos de domínio do mundo, funda-se nesta ansiedade fundamental e a *époque* da atitude natural corresponde sempre à consciência de que morrerei (Natanson *in* introdução a Schutz, 1990).

A situação biográfica e *stock* de conhecimentos

Sendo o mundo da vida diária um mundo partilhado, cada um localiza-se nele de modo particular; por essa razão o mundo é sempre “o meu mundo”: as formas culturais e históricas têm validade universal, mas são sempre individualmente traduzidas, através da estrutura sedimentada da experiência individual. É esta situação biográfica que explica que o actor social experimente as suas experiências como suas e só suas e que diferencie entre “o que controlo” e o que “não controlo”.

O *stock* de conhecimentos é a estrutura sedimentada da experiência individual e é produzido pela situação biográfica. Nele, os objectos do mundo são organizados tipicamente e temporalmente num horizonte de familiaridade. O novo é identificado por relação com este *background* e é formulado nas suas premissas. Se em casos de familiaridade a resposta está pronta a usar, nos outros, emerge um processo de improvisação que se sulca sempre em caminhos típicos. Sendo individualmente usado, este conhecimento é, em grande parte, de origem social (Schutz, 1994) construindo-se e formulando-se na linguagem quotidiana: “a experiência dos membros é objectivada através da linguagem e suas categorias de organização da realidade que classificam e tornam presente uma grande diversidade de objectos e relações (...) através de uma actividade de ‘tipificação’” (Dubet, 1994: 85). Na medida em que o *stock* de conhecimentos não contém o seu modo de emprego, os seus componentes dependem do contexto de uso (Lapassade, 1994); ele não é, por isso, propriamente um armazém; ele é uma estrutura aberta que, em cada instante, exige raciocínios para uso: este raciocínio prático, ou de senso comum, surge após o levantamento metódico do *stock* aceitável para uma situação.

As coordenadas da matriz social e a intersubjectividade

Em Schutz a relação *ego* e *alter* inscreve-se em dimensões espacio-temporais. (Blin, 1995). Para qualquer apreciação do indivíduo, a primeira e penetrante consideração é a sua posição no tempo e no espaço. Tempo e espaço próprios são as coordenadas essenciais da experiência social imediata, contribuindo em grande medida para a realidade do senso comum. O meu “aqui” e o meu “agora” organizam todas as outras perspectivas. Mais uma vez, o mundo do indivíduo e a sua definição provêm da sua subjectividade estruturada e sedimentada de forma única.

A posição do meu corpo é o meu “aqui” em relação ao qual o corpo de um parceiro está “ali”. Embora me possa mover do “aqui” para o “ali”, o corpo do outro mantém-se um “ali” para mim e um “aqui” para ele; por isso, nunca me posso colocar no “aqui” do outro. Posso, no entanto, emprestar-lhe uma estrutura de consciência semelhante à minha, podendo o mundo ser conhecido por nós com base, segundo Natanson (*in* introdução a Schutz, 1990:XXXII), na “intermutabilidade do Aqui e do Ali entre egos”. Diz-se que há reciprocidade de perspectivas quando dois participantes supõem que a sua experiência da cena das interações é a mesma reagindo-lhe por isso de forma idêntica. Supõem-se então como tendo propostas identificáveis e inteligíveis sobre a interacção. Esta confiança na reciprocidade, como salienta Lapassade (1994), só opera mediante um saber de fundo não explicitado que permite suspender todo o juízo sobre o actor. Natanson (1990) considera que a análise da intersubjectividade em Schutz, neste sentido, é, no fundo, uma análise descritiva da tipificação do senso comum: a essência da intersubjectividade é a simultaneidade vivida entre o discurso do outro e a minha escuta ou a identificação subjectiva do outro quando vivo a minha consciência.

O conhecimento dos outros

A proximidade e imediaticidade é critério em matéria de significatividade do outro: a ausência de sentido é o mesmo que anonimato. Com os outros do mundo configuram-se diferentes esferas de relação - diferentes formas de orientação - em função do grau de proximidade e imediaticidade. Os “predecessores” são aqueles que viveram antes de mim e que se me tornam conhecidos através de relatos de outros; os “sucessores” viverão depois de eu morrer e manter-se-ão anónimos durante o meu tempo de vida; os “contemporâneos” estão vivos e com eles partilho uma realidade temporal; o “co-associado” é um contemporâneo com quem partilho também uma relação de face-a-face: vivemos no mesmo segmento espacial do mundo. A cada uma das esferas de relação correspondem diferentes estruturas sociais relevantes, mas a relação de face-a-face é fundamental a todas as outras estruturas de relação. Com os co-associados partilho uma comunidade temporal e uma comunidade espacial, acompanho passo a passo a construção do seu próprio pensamento, partilhamos projectos, esperanças e ansiedades: é a relação “nós”. É apenas na vida dos co-associados que a identidade individual é identificada, mas somente naquela sua faceta que é necessária à compreensão do outro. O *Umwelt* é a realidade social directamente experimentada, o campo

dos nossos parceiros mais próximos. No entanto, a atribuição de sentido comum não provém da simples presença do outro mas da presunção das perspectivas recíprocas.

A consciência pessoal, reflexão, compreensão e vontade

Em Schutz, a experiência significativa e a compreensão pela interpretação unem-se numa fenomenologia constitutiva da atitude natural (Blin, 1995). Se a consciência do outro pode ser directamente significativa no presente, a consciência de si efectua-se sob o modo pretérito (Blin, 1995). A tomada de sentido subjectivo enraiza-se na temporalidade da consciência pessoal e traduz-se numa intencionalidade operativa, na possibilidade de retomar um agir. A tomada de consciência, entretanto, só é possível pela retenção.

Schutz distingue três níveis de estrutura temporal do experimentador mundano (Blin, 1995). O primeiro nível corresponde à imersão na acção onde a temporalidade surge sob o modo de fluxo enquanto experiência do tempo vivido em acção. O segundo nível corresponde ao retorno reflexivo sobre esse fluxo no quadro de um acto de atenção: trata-se agora de uma temporalidade que pode ser sequencializada. O retorno reflexivo fornece a matéria necessária à definição de “um contexto reflexivo de significação”, num movimento de flexão para trás em que a consciência presente se oferece a uma consciência retencional. Porque a consciência está carregada de passado sedimentado tipificado, nesse movimento para trás, não é a imagem original que é atingida. Ligado ao *stock* de conhecimentos esse acto de consciência corresponde à imersão num mundo já significado e tematizado, despertando expectativas protencionais que configuram uma intencionalidade operante. É neste sentido que a experiência significativa releva do reatingir temático do fluxo da consciência. O que da minha experiência não é retido, concretizável ou racionalizável (no contexto, estes termos tornam-se equivalentes) fica no absolutamente privado da pessoa. Este absolutamente privado diz respeito às experiências da corporeidade, aos humores, às sensações sexuais, à dor física, aos sentimentos e aos afectos e revela-se no fluxo de forma instantânea. A intencionalidade operante que resulta do acto de reflexão traduz-se em vontade que é a consciência subjectiva que se orienta para a realidade social.

Acção, escolha e relevância

Compreender a acção social corresponde a compreender o significado que a acção tem para o actor: as suas tipificações de senso comum que se traduzem num modo diário de fazer as coisas como faz. Em Schutz a conduta humana é auto-consciente - tem origem na consciência do actor - e projectada, diferenciando-se da mera fantasia ou da *performance* nesse seu carácter simultaneamente propositivo e projectado (Natanson, 1990). Distinguindo-se do acto - acção realizada -, a acção pode ser aberta ou coberta (negativa): situação em que o actor escolhe com propósito não agir de um certo modo. Para dar conta da acção como comportamento motivado Schutz distingue entre “motivos porque” e “motivos para”, aos quais subjaz uma diferente estrutura temporal: passada num caso e futura no outro. Se os “motivos porque” são categorias objectivas, os “motivos para” são categorias subjectivas. São eles que informam sobre a relação da acção com a consciência do actor e são eles que são acessíveis à descrição fenomenológica.

A acção é projecto, antecipação da conduta futura por fantasia. A estrutura temporal do projecto diz respeito à representação do acto realizado, à colocação num futuro e à identificação de condições presentes. A vida processa-se no “entre” condições iniciais e acto realizado no futuro, durante o qual mudam pessoas e contextos. À escolha, selecção e decisão subjazem princípios de relevância que se relacionam com modos específicos de recepção a que subjazem redes de articulação dos correlatos subjectivos das formas de conhecimento e zonas de interesse correspondentes. As conexões de sentido e orientação estabelecem-se no sujeito. Os correlatos subjectivos do conhecimento determinam espaços de pertinência motivacional, não necessariamente racionais. A pertinência pode ser intrínseca ou motivacional - derivada de interesses ou sobrevinda de situações e acontecimentos ligados a um interesse e relevando da determinação subjectiva em termos de motivos -, temática - os elementos seleccionados são tornados questionáveis pela consciência cognoscente - ou interpretativa - pela qual um tema é feito coincidir com um tipo.

Fragmentação do *Self* e realidades múltiplas

Embora o indivíduo partilhe relevâncias com outros, grande parte das suas razões pertencem ao seu esquema fundamental de preocupação, sendo o mundo um sistema de relevâncias variadas quando não contraditórias. O indivíduo entra em cada relação apenas

com uma parte de si e nela está sempre dentro e fora. Por isso, estamos condenados a realizar projectos com um conhecimento imperfeito dos outros e de nós. Neste sentido, o *ego* é fragmentação e um fragmento das suas possibilidades (Natanson, 1990). Mas a esta fragmentação, segundo Blin (1995), não corresponde uma perfeita separação.

O problema da realidade em Schutz é abordado em termos de realidades múltiplas (de trabalho, dos sonhos, dos fantasmas, da ciência), termo que retoma o de ordens da realidade de William James (*ibid.*). Cada uma define-se em termos de província finita de significação, significação que não lhe é dada pela estrutura ontológica dos objectos que lhe correspondem, mas pela relação que temos com eles: a realidade fundamental é a realidade acabada, aquela a que atribuímos um sentido. A cada rede relacional corresponde uma província de significação, uma coerência interna, um estilo cognitivo, um certo tipo de compatibilidade de experiências que lhe dão uma acentuação específica enquanto realidade. É na situação ligada à província de significação que o sentido prático de uma realidade se atinge.

Para Schutz o trabalho é o arquétipo de toda a experiência da realidade (Blin, 1995). O trabalho não é um lugar ocupado no processo de produção, nem na divisão social do trabalho: é uma experiência cognitiva, “a forma dominante de espontaneidade (significante), a maneira pela qual, pelo uso da minha corporeidade, preparo as minhas tarefas e realizo os meus planos” (Blin, 1995:59). O estilo cognitivo da realidade da vida quotidiana, que Schutz assimila à realidade de trabalho, constrói-se em torno de seis pontos: uma tensão de consciência específica, uma *epochè* específica, a tarefa, uma forma particular de experimentação de si mesmo, uma forma específica de sociabilidade e uma perspectiva temporal própria.

Entretanto, as realidades cognitivamente delimitadas não são monolíticas. Pertencendo todas a uma província fundamental e comum, a passagem de uma a outra corresponde a uma mudança de estilo cognitivo, de forma de atenção, de modo de organização típico em que todas as outras estão presentes; o que leva Blin (1995) a afirmar que neste ponto a teoria da intencionalidade é transposta para uma teoria do campo da consciência.

A definição da situação

A realidade corresponde então à definição da situação, o que tem por corolário o facto de as realidades de uns não serem iguais às de outros. No entanto, o senso comum supõe a sua igualdade. De facto, a situação é, normalmente, dotada de uma familiaridade típica que se

funda na repetição não automática, na rotina, decorrente das idealizações “posso fazer isto outra vez” (nas mesmas condições consigo o mesmo resultado) e “etc” (que subentende que os outros partilham comigo aquilo a que me estou a referir). É o *stock* de conhecimentos que estrutura esta familiaridade, esta segurança, esta certeza pragmática que dá conta do conhecimento prático do mundo e da acção prática: a definição da situação não é nem uma resposta, nem uma reacção, é antes acção. Aberta ou fechada, toda a acção tem o seu horizonte de relação com a realidade social, ou situação objectiva. Compete ao cientista social descortinar o que para os actores num horizonte de acção constitui a realidade ou a situação objectiva.

A ideal-tipificação em Schutz

Para Schutz a grande contribuição de Weber na sua sociologia compreensiva foi “ter dado os princípios de um método que tenta explicar todos os fenómenos sociais no sentido mais lato (e portanto os objectos das ciências culturais) por relação com a “significação procurada” que o actor associa à sua acção. Ao mesmo tempo, identificou, na sua teoria do tipo ideal e das suas leis de formação, as características principais do estilo metodológico destas ciências” (Blin, 1995:191). Em Weber com o uso dos ideais-tipo não se pretende atingir o sentido subjectivo preciso: “obtém-se um ideal-tipo *acentuando-se* unilateralmente *um ou vários* pontos de vista e encadeando uma multitude de fenómenos dados *isoladamente*, difusos e discretos, que encontramos tanto em grande número, em pequeno número ou que não encontramos, que ordenamos segundo os pontos de vista escolhidos unilateralmente, para formar um *quadro de pensamento* homogéneo. Não encontraremos em parte alguma um quadro parecido na sua pureza conceptual: ele é uma utopia (...) o ideal tipo é um quadro de pensamento, não é uma realidade histórica nem uma realidade “autêntica”, ele não serve de esquema no qual possamos ordenar a realidade a título de exemplo. Ele não tem outra significação que de conceito limite puramente ideal, com o qual medimos a realidade para clarificar o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual a comparamos” (Weber citado por Blin, 1995:191);). Os ideais-tipo são racionais e procuram regularidades causais. A análise consiste, então, na identificação dos desvios entre tipificação e comportamento estudado, sendo o afectivo, o tradicional no sentido de Weber, o negativo do ideal-tipo, a parte não adequável à idealtipificação racional do agir. Evita-se, assim, o “subjectivismo psicologista” (Blin, 1995:88) e o “individualismo” (*ibid.*:89).

A reflexão schutziana do processo de idealtipificação é uma herança weberiana transformada: “o conceito único para significações múltiplas vai decompôr-se em noções de importância metodológica variada”(Blin, 1995: 92).

Em Schutz a compreensão subjectiva liga-se à compreensão das motivações subjectivas. O objectivo é dar conta do sentido do agir, mas não é a acção concreta que o investigador estuda; em Schutz “compreender a realidade social será entendê-la a partir das relações sociais” (Blin, 1995:92). Através dos tipos, o investigador estuda certas sequências de actividade tendo em conta relações meios-fins e sistemas de motivações; identifica assim tipos ideais de personalidades que agirão na esfera da realidade em estudo. Para tal, o investigador usa dispositivos idealtipificadores de maneira prospectiva ou retrospectiva; no primeiro caso, anuncia o que pode surgir, no segundo caso realiza a genealogia típica de um acto realizado. O “ideal-tipo pessoal” é construído a partir da expressão acabada ou em curso de um sujeito e é um ideal-tipo do motivo de uma pessoa individual. Ele funda-se, no entanto, na compreensão do tipo de meio de acção, quer dizer, é configurado a partir de tipos materiais que motivam tal ou tal pessoa, de maneira que a produção de tipos pessoais depende do contexto geral de significação. Estes “tipos materiais” são “tipos de meio de acção” que permitem interpretar o processo expressivo da pessoa e os seus resultados enquanto sinais do processo. Estes dois tipos constituem a via possível para a construção de um “tipo ideal de comportamento humano”.

A compreensão do sentido - sentido do agir - procede por etapas e assenta no jogo próprio ao agir em situação, contexto totalizante de inserção da experiência vivida. A compreensão neste sentido assenta em três postulados. O estilo próprio do investigador advém de uma atitude cognitiva, uma tensão de consciência particular. É nesta particularidade que se encontra o postulado da consistência lógica pelo qual o trabalho do investigador é “um trabalho de mediação tipificante e um pôr de parte dos seus próprios interesses práticos”(Blin, 1995:98), “uma atitude de racionalização formal das práticas quotidianas” (*ibid.*:96). O postulado da interpretação subjectiva diz respeito à produção de “razões” perscrutando os seus modos de construção, as tipificações usadas pelo sujeito. A recolha do “dizer subjectivo estruturando um contexto subjectivo de significação” (*ibid.*) aumenta a precisão interpretativa dos tipos. O postulado da adequação ou quase-adequação, porque nunca passível de completude, sublinha a necessidade de relevância mútua entre tipificações do investigador e as da atitude natural, procurando evitar a anulação do reconhecimento da espontaneidade dos sujeitos. Para Blin (1995), este postulado - em relação ao qual manifesta uma clara suspeição -

não designa uma orientação tendente a assegurar que o discurso científico adira ao quotidiano, mas diz antes respeito à preocupação do sujeito de se rever na significação estabelecida pelo investigador; e acrescenta que ele só é funcional ao nível do agir individual. A sua aplicação ao colectivo releva de uma certa adesão do discurso científico ao quotidiano.

4. - Os novos mapas sociais

Enfatizando a atitude natural, Schutz focaliza a forma, a estrutura da relação social tal como funciona normalmente e não a sua origem e dinâmica em situação de discrepância. É neste sentido que Dubet (1984) considera a sociologia fenomenológica a face subjectiva da sociologia clássica tal como considera a teoria de Bourdieu a sua face objectiva. Para o autor, a sociologia do quotidiano de Schutz não é uma sociologia dos costumes mas uma sociologia da experiência subjectiva do “senso comum”, do conhecimento comum dos membros de uma sociedade, unicamente centrada sobre o actor de que é necessário analisar as “construções teóricas” que fazem ofício de realidade social, de sistema social. Agora não são as normas ou os valores últimos que configuram a integração no sistema, mas a mesma é realizada pelo conhecimento comum que pré-existe aos indivíduos. Nos dois casos a concepção de sociedade é reduzida a uma só estrutura.

Assim, ambas as perspectivas, do sistema e do mundo vivido, se manifestam parciais por não darem conta do carácter diverso, e simultaneamente sistémico e vivido da vida social, e por não elaborarem a construção desta pelos sujeitos concretos nas interacções uns com os outros em situações concretas. As teorizações que a seguir se apresentam cruzam a diversidade do actor e dos actores com a diversidade do sistema e das suas situações, retirando à sociedade o seu carácter holista e monista e ao indivíduo o seu carácter solipsista: as interacções, as comunicações, as relações sociais ou de poder são conceptualizadas em si mesmas enquanto fontes de produção de sociedade(s) e de subjectividade(s). A problematização do desenvolvimento histórico e da transformação social sofre alterações profundas; tal como a concepção do actor. Ao excesso de acomodação da sociologia funcionalista e ao excesso de assimilação da sociologia fenomenológica substitui-se a inter-estruturação dos actores e dos sistemas.

4.1.- “Os estudos sociológicos” de Piaget

O interesse dos “Estudos Sociológicos” piagetianos para o nosso objectivo reside no facto de se tratar, como refere Dubar (1995), de uma primeira tentativa, extremamente positiva aliás, de articulação dos pontos de vista sociológico e psicológico, articulação que, simultaneamente, abre novos caminhos, não só para novas concepções de sociedade, mas também para novas concepções da direcionalidade do seu desenvolvimento e de novas formas da sua construção.

Duas perspectivas baseiam a sua abordagem segundo o referencial do construtivismo genético: uma diz respeito à postura adoptada em relação à fenomenologia e à dialéctica; a outra à constituição dos factos sociais como regras, valores e símbolos e às suas implicações na explicação em sociologia.

Sublinhando as contribuições positivas da fenomenologia - a ênfase dada às significações e às intenções, a distinção entre explicação causal e “compreensão” das relações de implicação, o objectivo de Husserl de restaurar o normativo contra a psicologia empirista do seu tempo - Piaget distancia-se dela acusando-a de, por degenerações sucessivas, ter acabado por cultivar apenas o subjectivo e a ambiguidade do irracional, substituindo a estruturação do real pela “experiência vivida”, como se o desenvolvimento genético ou histórico só condicionasse as consciências na medida em que estas possuísem a *Erlebnis* de tal condicionamento. E acrescenta que generalizá-la à sociologia representa o triunfo de todos os sociocentrismos. Considerando que o problema da sociologia é explicar como a vida social é fonte, quer das estruturas racionais, quer das ideologias mais inconsistentes, e que a subjectividade fenomenológica nos impediu de distinguir níveis hierárquicos nas estruturas do espírito, individual e colectivo, defende a existência necessária de hierarquias nas estruturas sociais, tal como nas individuais, quer em termos da sua generalidade, quer em termos da sua profundidade ou do seu modo de construção genéticos.

No que diz respeito à dialéctica, opta por a ver como o resultado de uma tomada de consciência dos métodos utilizados de facto por todas as disciplinas que se ocupam de um desenvolvimento genético ou histórico e que são conduzidas por isso a ver no desenvolvimento algo mais que o resultado de uma programação pré-estabelecida e algo mais que uma sequência de acontecimentos aleatórios sem estruturas nem equilíbrios. Uma das provas da orientação dialéctica que toma a investigação é o facto de se orientar para

formas de causalidade que já não são de sentido único ou lineares para serem interaccionais ou de interdependências, em espiral e circulares.

Se nestas perspectivas se adivinha um ponto de vista interdisciplinar, ao analisar os aspectos relativos à realidade social, Piaget (1977a) afirma a impossibilidade de isolamento da sociologia das restantes ciências sociais e humanas: as regras, os valores e os símbolos supõem mecanismos comuns a todas as ciências sociais, mecanismos operatórios, regulatórios e semióticos, segundo se trate de uma ou outra categoria ou das suas reuniões e intersecções. A confluência da sociologia e da psicologia é estruturante da sua análise.

4.1.1. - A sociedade como um conjunto de actividades

Afirmando que a psicologia genética é “tão sociológica como psicológica” (Piaget, 1977a:10), que as relações entre a psicologia e a sociologia são de coordenação e interpretação, que “a ontogénese e a filogénese são mais fáceis de dissociar que o aspecto individual e social da conduta humana” (*ibid.*:22) e ainda que todas as funções mentalizadas estão igualmente socializadas, Piaget retoma as ideias de que a consciência procede do social, mas critica a sociologia pelo emprego que fez da noção de totalidade social.

Percorre então as soluções tentadas para resolver o problema das relações do indivíduo com a sociedade. No debate entre Tarde e Durkheim inerente à concepção atomista segundo a qual o todo é constituído pela composição aditiva das propriedades dos elementos, considera que Tarde fazia referência a relações entre indivíduos mas sem ver que elas modificam o indivíduo na sua estrutura mental, enquanto Durkheim, ao insistir no constrangimento da sociedade sobre os indivíduos, insistia com razão na influência desse constrangimento nas mentes individuais, mas sem compreender que se deve começar a análise deste processo de conjunto pelo estudo das relações concretas entre os indivíduos. A Durkheim critica a identificação entre sociedade e consciência colectiva enquanto herdeira do que antes era inato ou *a priori* do espírito. A solução que propõe é a do “relativismo e da sociologia concreta”, onde o todo social não é uma reunião de elementos, nem uma entidade nova, mas antes um sistema de relações, cada uma das quais engendra, enquanto relação, uma transformação dos termos que liga. E afirma: “invocar um conjunto de interacções não consiste, com efeito, de maneira nenhuma em fazer referência aos caracteres individuais como tais, e a matriz individualista de muitos sociólogos da interacção deriva mais de uma psicologia insuficiente

que das lacunas da noção de interacção que se mantém completamente inexplorada” (Piaget, 1977a:33)

Essas interacções são actividades e a sociedade é um sistema de actividades. Para Piaget (1977a) é defeito comum às explicações sociológicas terem querido fazer de uma só vez uma sociologia da consciência ou inclusivamente do discurso, pois “na vida social tal como na individual o pensamento procede da acção e uma sociedade é essencialmente um sistema de actividades cujas interacções elementares consistem propriamente em acções que se modificam umas às outras de acordo com certas leis de organização ou de equilíbrio: acções técnicas de fabricação e de utilização, acções económicas de produção e distribuição, acções morais e jurídicas de colaboração ou de constrangimento e de opressão, acções intelectuais de comunicação, de investigação em comum ou de crítica mútua, numa palavra, de construção colectiva e de pôr em correspondência operações. Por isso, a explicação das representações colectivas, ou interacções que modificam a consciência dos indivíduos, procede da análise destas interacções no comportamento mesmo” (Piaget, 1977a: 33-4)

A base de toda a argumentação de Piaget é o “paralelismo psicossociológico” que postula “a reciprocidade entre representações mentais, interiorização das estruturas sociais e as cooperações sociais, exteriorização das condutas mentais” (Dubar, 1995:18). Os factos sociais, definidos pelas interacções, são exactamente paralelos aos factos mentais e Piaget nem para efeitos metodológicos os separa. Os factos mentais podem repartir-se por três aspectos distintos mas indissociáveis de toda a conduta: a estrutura da conduta (que constitui o seu aspecto cognoscitivo, operações e preoperações), a sua energética ou economia (que constitui o aspecto afectivo, os valores) e os sistemas de índices ou de símbolos que servem de significantes a estas estruturas operatórias e a estes valores. Também os factos sociais se reduzem a três tipos de interacções interindividuais que se traduzem em normas, valores e símbolos. Toda a conduta executada em comum supõe e se reverte, necessariamente, na constituição de normas, valores e significantes convencionais. Mas, normalmente, as acções e forças polarizam-se num deles e o equilíbrio será diferente em cada caso. Porque nenhum desses equilíbrios é alguma vez redutível a uma composição lógica, a sociedade oscila entre totalidade lógica e totalidade mescla. Num dos extremos as interacções em jogo são relativamente regulares, polarizadas por normas ou obrigações permanentes, e constituem sistemas susceptíveis de composição que apresentam uma analogia com os agrupamentos operatórios (no caso em que estes se aplicam aos intercâmbios e às acções hierarquizadas inter-individuais assim como às operações intra-individuais). No outro extremo, a totalidade social constitui uma mescla de interacções que se interferem entre si, cujos

modos de composição recordam as regulações e ritmos da acção individual: o todo social já não representa então a soma algébrica destas interacções, mas sim uma estrutura de conjunto análoga, pelo carácter de probabilidade da composição, às *gestalt* psicológicas ou físicas, ou seja, a sistemas em que se juntam novas forças aos componentes. A “sociedade” no sentido usual é um compromisso entre estes dois tipos de totalidades.

4.1.2. - Desenvolvimento e ênfase na acção

As definições de totalidade social relacionam-se com a questão essencial das relações entre a história dos factos sociais e o equilíbrio de uma sociedade num momento particular, ou seja com a transformação social. A questão é mais delicada na sociologia que na psicologia, pois, sendo a morte da sociedade apenas metafórica, a questão do equilíbrio e da sucessão é completamente diferente. Mais uma vez, o problema é diferente para regras cuja função é assegurar a permanência no tempo, para os valores não normativos que expressam essencialmente um determinado equilíbrio das trocas e para os signos que participam das duas naturezas; e a elaboração da questão é mais a identificação de um conjunto de impossibilidades que um conjunto de respostas.

Munindo-se da distinção e relação saussuriana entre diacronia e sincronia, Piaget vai considerar que o problema colocado pela linguística, o da articulação desarticulada da diacronia e da sincronia, é de carácter geral.

Embora se considere que o sistema sincrónico das necessidades de expressão e comunicação é capaz de modificar os valores semânticos que lhe vêm da história, ou que a sincronia modifica a função (valores e significações), os dois tipos de explicação - explicação genética ou histórica do desenvolvimento e a explicação funcional relativa ao equilíbrio - só se podem conciliar *a posteriori*. E mesmo aí as dificuldades são grandes devido à natureza desta totalidade social não integralmente susceptível de composição (pois participa do fortuito e da desordem) e à passagem, aí, do causal ao implicativo. De facto, é a própria explicação sociológica que oscila entre a causalidade e a implicação: regras, valores e signos provêm da mesma acção executada em comum, mas os três dão lugar a relações que superam essa causalidade e constituem implicações: “A síntese do diacrónico e do sincrónico dependerá também da correspondência entre os elementos de causalidade e de implicação que entram em jogo na explicação dos diferentes tipos de regras, valores e signos que intervêm no seio da vida social” (Piaget, 1977a:50).

O problema epistemológico fundamental é então saber como causalidade e implicação se condicionam mutuamente nos diferentes níveis de interacção social. A resposta consiste no facto de a relação dos factores de causalidade e implicação ser uma relação genética que reclama uma explicação operatória e não uma simples conexão estática dada desde o início. Assim a explicação sociológica tal como a psicológica só pode ser eficaz na condição de proceder da acção material e causal para desembocar no sistema de implicações da consciência colectiva. Só assim se alcançará na supraestrutura aquilo que efectivamente constitui o prolongamento das acções causais em jogo dentro da infraestrutura, por oposição às ideologias simplesmente simbólicas que a reflectem deformando-a.

A análise do desenvolvimento individual do pensamento leva à constatação essencial de que as operações do espírito derivam da acção e dos mecanismos sensório-motores, mas exigem para além disso, para se constituírem, uma descentração gradual a respeito das normas iniciais de representação que são egocêntricas. O processo do conhecimento individual não consiste pois somente numa integração directa e simples dos esquemas iniciais em esquemas ulteriores, mas também numa inversão fundamental de sentido que retira as relações da primazia do ponto de vista próprio para as reunir em sistemas que subordinam este ponto de vista à reciprocidade de todos os pontos de vista possíveis e à relatividade inerente aos agrupamentos operatórios. Acção prática, pensamento egocêntrico e pensamento operatório são os três momentos essenciais de uma tal construção.

A análise sociológica do pensamento colectivo conduz a resultados paralelos. Nas diversas sociedades humanas existem técnicas, ligadas ao trabalho material e às acções que o homem exerce sobre a natureza, e estas técnicas consituem um primeiro tipo de relações entre o sujeito e os objectos. Estas relações são relações susceptíveis de eficácia e portanto de objectividade e são relações cuja tomada de consciência é parcial já que estão ligadas aos resultados obtidos e não se levam a cabo na base da compreensão das relações mesmas. Existe depois um pensamento científico ou operatório que de certo modo prolonga essas técnicas mas também as amplia juntando à acção uma compreensão das relações e sobretudo substituindo a acção material por essas acções e essas técnicas interiorizadas que são as operações de cálculo, as deduções e as explicações.

Entre umas e outras há um termo médio cujo papel é por vezes de obstáculo: o conjunto das formas colectivas de pensamento nem técnicas, nem operatórias, que procedem da especulação: as ideologias de todo o tipo entre as representações colectivas mais primitivas e os

sistemas reflexivos mais refinados. As análises sociológicas sobre ele revelam que é essencialmente sociocêntrico. É um distanciamento deste que o pensamento científico exige.

Para dar conta da necessidade desta descentração social, Piaget diferencia as posições de Comte e Durkheim, por um lado, e as de Marx, por outro lado. Se os três autores concordam quanto ao carácter sociocêntrico das ideologias, Comte e Durkheim vêem no científico o prolongamento natural do sociomórfico, enquanto Marx vincula a ciência às técnicas e faz da ideologia um instrumento crítico fundamental de todas as metafísicas. Este ponto de vista corresponde a dissociar o ideológico e o concreto e a introduzir na análise das interações as três categorias da técnica, da ideologia e da ciência com descentração necessária da terceira em relação à segunda.

Não foi esta a posição de Durkheim, podendo dizer-se que a principal característica deste é derivar todas as noções racionais e científicas do pensamento religioso como expressão simbólica ou ideológica da pressão do grupo social primitivo. Isto porque, querendo demonstrar a natureza colectiva da razão, em vez de analisar os vários tipos de interações sociais esteve sempre a falar de totalidade. Um dos seus argumentos é de carácter sincrónico: os indivíduos não chegariam aos conceitos e noções sem a participação de todo o grupo social; outro é de tipo diacrónico e estabelece continuidade entre as representações colectivas actuais e as primitivas. Na medida em que Durkheim não distingue entre o carácter cooperativo das regras que asseguram o trabalho técnico ou intelectual efectuado em comum e o carácter coercivo das tradições ou transmissões unilaterais, também nenhuma descentração lhe parece necessária.

Para defender o seu ponto de vista, Piaget (1977a) vai pôr em causa os dois argumentos de Durkheim explicitando as condições necessárias à sua validade. O primeiro argumento só é válido se se considerar que a acção comum é anterior a qualquer pensamento comum, pois é a colaboração na acção que produz a generalização operatória; por outro lado, só se pode assimilar o universal ao colectivo a partir de uma referência à cooperação, ou seja, a um factor de objectividade e reciprocidade que implique a autonomia dos participantes. Esta irreducibilidade da cooperação ao constrangimento exige que a sociologia concreta dissocie o todo social em processos diversos: tipos de actividades, de relações interindividuais, de pressões e oposições de classe, de relações entre gerações. Quanto ao segundo argumento, Piaget (1977a) afirma que as classificações primitivas não são o ponto de partida da razão mas das ideologias colectivas. Nelas, o sociocentrismo substitui o egocentrismo, mas há um grande parentesco entre estes dois centrismos por relação com as operações descentradas da razão: a natureza social da razão demonstra-se pelo papel necessário da cooperação na acção técnica e nas operações efectivas do

pensamento que a prolongam e não no carácter sociomórfico das representações colectivas primitivas.

O sociomorfismo primitivo está na origem não da razão mas das ideologias sociocêntricas de todos os tempos, com a diferença que, com a divisão do trabalho económico, o sociocentrismo das classes sociais substitui o sociocentrismo sem mais. O mérito de Marx foi ter distinguido nos fenómenos sociais uma infraestrutura efectiva e uma supraestrutura, tal como na psicologia se distingue entre comportamento real e a consciência, que oscila entre o simbolismo e a tomada de consciência adequada. A supraestrutura social está para a infraestrutura, tal como a consciência está para a conduta no indivíduo, e oscilaria entre a ciência e a ideologia. Se a ciência vem da técnica no plano do pensamento colectivo, a ideologia é um simbolismo sociocêntrico não centrado na sociedade inteira mas nas subcolectividades sociais, classes e seus interesses.

Piaget (1977a) termina esta análise dizendo que, em relação às ideologias, é necessário evitar o duplo abuso de as manter ligadas à ciência ou de lhes recusar todo o papel funcional: “(n)a realidade uma ideologia é a expressão conceptualizada dos valores em que crê um conjunto de indivíduos e como tal cumpre uma função ao mesmo tempo positiva mas distinta da função da ciência: a ideologia traduz uma tomada de posição que defende e trata de justificar enquanto que a ciência constata e explica” (*ibid.*:89-90). Uma ideologia obedece a leis de conceptualização do pensamento simbólico de tipo colectivo; como o sonho e o jogo realizam desejos individuais, a ideologia satisfaz necessidades, conduzindo a uma realização de valores em relação a um sistema ideal e não em relação ao sistema real. Esta concepção permite identificar o ideológico na ciência distinguindo um pensamento cujo objectivo é justificar valores e outro cujo objectivo é descobrir as relações entre a natureza e o homem.

4.1.3. - As relações sociais

Segundo Piaget (1977a), quando se recusa fundar a razão numa concepção platónica dos universais ou na estrutura *a priori* de uma subjectividade transcendental só se pode identificar o universal ao colectivo. É com base nesta afirmação que o autor vai pensar a relação entre operações formais e cooperações, entre processo lógico e processo social.

Do ponto de vista diacrónico, (lembrando que as operações lógicas são acções individuais ou sociais) Piaget (1977a) defende a existência de uma relação entre o desenvolvimento das operações lógicas e certas formas de colaboração; essa relação pode ser analisada em dois planos: o da socialização do indivíduo e o das relações históricas e etnográficas entre as estruturas

operatórias do pensamento e as diversas formas de colaboração técnica e de interacções intelectuais. Na socialização, as operações lógicas procedem da acção e a passagem da acção irreversível às operações reversíveis acompanha-se necessariamente de uma socialização das acções, que procede ela mesma do egocentrismo e da cooperação. O mesmo acontece para a sociedade, mas aí os modos de interacção relacionam-se com os níveis dos pensamentos em interacção; a cada nível de interacção intelectual (técnicas incluídas) corresponde uma determinada estrutura intuitiva ou operatória da inteligência e é esta correspondência que constitui a analogia que se observa no curso do desenvolvimento individual: por um lado, há níveis sucessivos de estruturação lógica - inteligência prática, intuitiva e operatória - por outro, cada um destes níveis caracteriza-se por um certo modo de cooperação. O progresso da socialização técnica ou intelectual tem por ponto de chegada o agrupamento onde interacções de sujeitos e de objectos são inseparáveis. Em suma, os aspectos lógico e social seriam inseparáveis tanto na forma como no conteúdo.

O ponto de vista sincrónico da justificação da relação entre lógica e processos sociais baseia-se na ideia de que a descentração implica cooperação: cooperar é operar em comum, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade e complementaridade as operações executadas por cada um dos participantes. Como só há uma maneira de equilibrar as acções e a acção sobre o outro é inseparável da acção sobre os objectos, as cooperações e as operações agrupadas são uma só realidade focada em aspectos diferentes: o agrupamento é a forma comum de equilíbrio das interacções individuais e interindividuais. Esta coincidência é ainda mais evidente nas operações formais. Nas operações concretas trata-se de uma sincronização de acções com vista a um fim comum, enquanto nas formais se trata de um sistema mais abstracto de avaliações recíprocas, de definições e de normas. Piaget (1977a) exemplifica com a lógica das proposições da escola de Viena, em si mesma um sistema de trocas.

As novas proposições e acordos adoptam necessariamente as três formas seguintes: as proposições de um sujeito correspondem literalmente ao de outro; as proposições de um sujeito são o simétrico das do outro, o que supõe um acordo numa verdade comum que justifica a diferença de pontos de vista; ou as proposições de uma parte completam a da outra por adição de conjuntos complementares. O acordo, implica assim conservação, conservação que não é estática, mas obriga ao desenvolvimento da propriedade fundamental que opõe o pensamento lógico ao pensamento espontâneo: a reversibilidade operatória fonte de coerência de qualquer construção formal. Porque o indivíduo por si só nunca seria capaz de conservação inteira ou de reversibilidade completa, são necessárias exigências de reciprocidade que permitam esta dupla

conquista através de uma linguagem comum e de uma escala comum de definições. Por outro lado, a reciprocidade só é possível entre sujeitos individuais capazes de pensamento equilibrado, quer dizer, apto para esta conservação e reversibilidade imposta pelo intercâmbio. Assim, “as funções individuais e as funções colectivas necessitam-se mutuamente na explicação das condições necessárias para o equilíbrio lógico” (Piaget, 1977a:111).

Considerando que a livre troca está constantemente a ser posta em cheque quer pelo egocentrismo (individual, nacional ou de classe), quer pelo constrangimento, Piaget insiste em que a cooperação nada tem a ver com o *laissez-faire* do liberalismo clássico. Daí que ela exija uma regra de reciprocidade, uma disciplina que assegure a coordenação dos pontos de vista: “um sistema de normas, ao contrário do livre câmbio onde a ausência de tais normas cria um liberdade ilusória” (Piaget, 1977a:109). A cooperação opõe à troca livre a dupla actividade de uma descentração a respeito do egocentrismo intelectual e moral e uma libertação a respeito dos constrangimentos sociais que este egocentrismo provoca e mantém. Tal como a relatividade no plano teórico, a cooperação no plano dos intercâmbios concretos supõe uma contínua conquista dos actores.

Para Piaget (1977:109) é esta “a razão para que a verdadeira cooperação seja tão frágil e tão rara num estado social repartido entre os interesses e as submissões, tal como a razão continua a ser tão frágil e tão rara à vista das ilusões subjectivas e do peso das tradições”.

4.2. - O discurso modernista de Habermas

O diagnóstico de Max Weber sobre a modernidade incide sobre a diferenciação e autonomização dos campos e esferas sociais provocadas pela socialização societária e sobre a racionalidade instrumental, e traduz-se na ideia de que as patologias das sociedades modernas dizem respeito a perdas de sentido, de solidariedade e de liberdade. Habermas, concordando com Weber nesse domínio, vai considerar que o problema não está tanto na racionalidade em si mas no facto de uma racionalidade ser tomada por toda a racionalidade, ou seja, no carácter parcial da modernização. Segundo o autor, ao capitalismo corresponde um modelo selectivo de racionalização, que toma lugar “se (pelo menos) uma esfera cultural de valor é insuficientemente institucionalizada (...) ou se (pelo menos) uma esfera de vida predomina de tal modo que submete as outras ordens de vida a uma forma de racionalidade que lhes é estranha” (Habermas, 1987a:251). Com base em Weber, Parsons, Piaget e Marx, Jürgen Habermas vai elaborar uma teoria da racionalidade comunicativa em três etapas (*cf.* Cabral

Pinto, 1996): primeiro, definindo a racionalidade inerente à racionalidade comunicativa a partir da filosofia da linguagem; depois, considerando a racionalidade inerente à actividade comunicativa um estágio de desenvolvimento social de ordem superior e finalmente propondo a combinação da categoria fenomenológica hermenêutica do mundo da vida com a de sistema do modelo de Parsons.

4.2.1. - As relações sociais

Para construir um conceito de razão não reduzido, o autor vai partir da base de validade do discurso, tomando as funções pragmáticas universais da fala, tomadas de Bühler e referidas ao locutor, e suas respectivas exigências de validade: a função de descrição do estado das coisas a que corresponde uma verdade proposicional; a função de estabelecimento de relações interpessoais a que corresponde a correcção normativa; e a função de expressão das vivências do utilizador a que corresponde a veracidade.

Na Pragmática - que tem relações com a Linguística mas se distingue dela na medida em que uma frase pode satisfazer os requisitos gramaticais da língua e não satisfazer as exigências de validade da acção comunicativa - são as emissões, e não as frases, que são unidades de fala. Estas unidades de fala estão dependentes do contexto social, cultural e normativo - do mundo subjectivo e do mundo objectivo - em que são emitidas. O sucesso comunicativo da emissão depende desta inserção e ainda de três condições de validade. A competência comunicativa traduz-se “na capacidade do locutor para fazendo uso de frases gramaticalmente correctas: a) escolher o conteúdo do enunciado de acordo com as pressuposições de existência do estado de coisas que pretende levar ao conhecimento do ouvinte a fim de partilhar com ele o saber que possui; b) exprimir as suas intenções mediante uma emissão linguística que reproduza o que realmente pensa de modo a merecer a confiança do ouvinte; c) realizar o acto de fala em termos que, respeitando o quadro axiológico-normativo vigente permitam chegar com o ouvinte a um acordo sobre os valores em causa” (Cabral Pinto, 1996:421).

Entretanto, o outro da interacção pode pôr em causa as pretensões de verdade, rectidão e veracidade da elocução demonstrando a ausência de consonância entre mundo objectivo, mundo social e mundo subjectivo, exigindo do locutor argumentação de justificação das suas pretensões de validade, sendo, num conceito de racionalidade abrangente, as validades normativa e subjectiva também susceptíveis de fundamentação e crítica. A reificação da

pretensão de verdade da filosofia do sujeito é assim relativizada pela filosofia da linguagem. É na teoria do significado como uso do segundo Wittgenstein que Austin baseará a sua teoria dos actos de fala aprofundada por Searle. Na teoria dos actos de fala, o sentido da proposição é a sua finalidade e a vida do signo é o seu uso. É a “metáfora dos jogos de linguagem” de Wittgenstein e sua relação com formas de vida, que dá forma completa a esta elaboração: ao falar-se em jogo de linguagem entende-se que “o falar da linguagem faz parte de uma actividade ou de uma forma de vida” (Cabral Pinto, 1996:425).

Distinguindo, inicialmente, entre actos locucionários (constativos ou descritivos) - sobre os quais se pode dizer que são verdadeiros e falsos - e actos elocucionários (ou performativos) que são realizados ao serem ditos e em relação aos quais só podemos dizer se são oportunos ou inoportunos, Austin acabará por considerar que todos os actos de fala são analisáveis em termos de verdade ou de correcção normativa. Habermas aceita esta bidimensionalidade de todos os discursos, mas considera que Austin confunde correcção normativa e verdade proposicional. Propõe então a distinção entre uso cognitivo e uso interactivo da linguagem, a que correspondem respectivamente actos de fala constativos e actos de fala reguladores, defendendo que a exigência de validade normativa é tão universal como a exigência de verdade, embora só nos actos de fala reguladores a validade normativa seja explícita: a validade da verdade é legitimada por um fundo normativo reconhecido.

Habermas distanciar-se-á de Austin também por ele não tomar em conta o uso expressivo da linguagem. Searle, discorrendo sobre a promessa, evidenciava o valor da sinceridade, realçando o seu carácter convencional, mas sem a pôr como condição de entendimento. Habermas vai considerar que é a este nível que a acção comunicativa orientada para a intercompreensão se distingue da acção estratégica orientada para o sucesso da influência. Nesta, o acto de fala esconde os objectos em que se instrumentaliza com o objectivo de conseguir efeitos performativamente, de tal modo que actuar estrategicamente é violar a sinceridade, mas sem que se note: é calcular para atingir uma situação planeada. A acção orientada para este tipo de sucesso chama-se *instrumental* “quando tem por base a aplicação de regras técnicas que se apoiam no saber empírico e é avaliada pelo grau de eficiência com que intervém num contexto de estado de coisas e acontecimentos” (Cabral Pinto, 1996:431); chama-se *estratégica* “quando a sua racionalidade vai referida à escolha de possíveis alternativas de comportamento e é avaliada pelo grau de eficiência da influência exercida sobre as decisões de um interlocutor racional” (*ibid.*); “a acção estratégica tem de comum com a acção instrumental a *atitude objectivante* do actor para com os mundos (físicos

e humanos) que ele afecta à execução do seu plano; tem de comum com a acção comunicativa o facto de ser como esta uma acção social ou interacção” (*ibid.*); “as acções sociais chamam-se *comunicativas* se os actores, ao invés de individualizarem os seus planos de acção em cálculos de sucesso egocêntrico, actuam cooperativamente num processo de intercompreensão cujo fim será sempre a formação de um consenso racionalmente fundado” (*ibid.*). Nestas, a coordenação da acção deriva-se não da racionalidade teleológica das orientações da acção, mas da força de motivar racionalmente que têm os processos de entendimento, “de uma racionalidade que se manifesta nas condições do acordo comunicativamente alcançado” (*ibid.*).

De facto, para Habermas, a *atitude intercompreensiva* é “o modo originário do uso da linguagem, ao passo que a atitude objectivante, que a instrumentaliza em função de resultados unilaterais a obter, é uma forma *degenerada e deficitária* do seu uso primordial”, isto porque o sucesso desta última depende da ilusão de sinceridade; “por isso é que poderemos ver na linguagem - nos pressupostos pragmático-formais de todo o acto de fala - o modelo implícito de uma ética comunicativa que, ao mesmo tempo, nos ajuda a reconhecer o sentido auto-superador do percurso histórico da humanidade” (Cabral Pinto, 1996:432-3).

É assim que Habermas conclui que a racionalidade da modernidade corresponde a um defeito de racionalidade e que a introdução de outras dimensões de validade criticáveis corresponde a uma descentração que introduz racionalidades próprias aos mundos objectivo, social e subjectivo. O modelo selectivo de racionalização do capitalismo corresponde à racionalização do mundo da vida com as racionalidades instrumental e estratégica. A realização da modernidade ancora-se na co-presença dialéctica das três racionalidades e dos três mundos, sem que nenhuma ou nenhum se possa substituir a outra ou outros.

4.2.2. - O desenvolvimento

A racionalidade da actividade comunicativa corresponde a um estágio de desenvolvimento social de ordem superior. Mantendo as ideias de Piaget (1977a) de “correlação essencial entre estruturas sociais e estruturas mentais” (Dubar, 1995:18) e de que, na concepção genética, há uma hierarquia nas estruturas progressivamente geradas segundo o critério de profundidade genética, Habermas vai conceber um “modelo evolucionário da teoria da acção comunicativa”, baseando-se sobretudo no modelo de desenvolvimento moral de Kohlberg no qual se identificam seis estádios em três níveis (Cabral Pinto, 1996):

- o 1º nível pré-convencional em que a criança é sensível às normas e classificações de bom-mau e justo-injusto, mas só as interpreta em função de consequências boas ou más, castigo ou recompensa;
- o 2º nível convencional em que o respeito pela família e pelo grupo é ou não valioso em si mesmo; o respeito é feito de lealdade e identificação e não de conformidade;
- o 3º nível pós-convencional em que se definem valores e princípios morais independentes da autoridade dos grupos e pessoas que os adoptam e da identificação a grupos e pessoas.

A esta sequência corresponde outra relativa à evolução das formações sociais. Nos tempos modernos os domínios de acção são estruturados de maneira pós-convencional. Eles vão concentrar-se em conceitos de reflexividade, universalismo abstracto e individualização, os quais começam a ter realidade histórica “com a emergência das grandes religiões universais e do cristianismo em particular. Só a partir de então se torna viável o desenvolvimento de uma identidade do eu autónoma”; “a religião cristã ultrapassa as fronteiras que separam os povos porque o seu destinatário é, em todo o lugar, o indivíduo” (Cabral Pinto, 1996:438). Daqui a contradição estrutural entre uma identidade do eu formada por parâmetros que promovem os valores universalistas da igualdade e da liberdade e a extrema desigualdade na distribuição da riqueza e do poder das chamadas sociedades desenvolvidas. A justificação da religião universal não se ajusta então à legitimação de um Estado que privilegia a satisfação de interesses não universalizáveis (não fundados em consensos intersubjectivamente realizados ou em necessidades comunicativas partilhadas). É esta discrepância “entre identidade colectiva, alicerçada na parcialidade de uma ordem política concreta, e as identidades individuais, formadas no âmbito de uma comunidade religiosa de signo universalista” (Cabral Pinto, 1996:439) que se tornará visível, quando os mecanismos de mediação de integração social (a normalidade, nos termos de Zoll, 1992), que tinham impedido esse reconhecimento, deixarem de funcionar.

A primeira modernidade para obviar à relatividade dos valores dá-lhes uma base legal - como vimos já com Barcellona (1992) e Sousa Santos (1995). Agora são as condições formais de justificação que adquirem forma legitimizante. Para Habermas, a identidade nova da sociedade mundial que baseia e faz parte da moral universalista já não se estrutura por referência a conteúdos: nada é dado e tudo é proposto para exame discursivo das suas condições de validade. Para apoiar filosoficamente o último estágio de Kohlberg propõe então (em substituição da teoria da justiça de Rawls, demasiado presa aos valores ideais da

sociedade americana, em que Kohlberg se baseou) uma teoria discursiva da ética: “a ética do discurso postula uma situação ideal de fala (...) que faz lembrar os pressupostos formais da posição originária. Trata-se aí, porém, de uma situação que não é primordial nem única; ao contrário disso, ela deve repetir-se em todos os casos em que haja de fundamentar-se, num discurso prático, uma pretensão de validade anteriormente aceite e agora problematizada.” (Habermas, 1989: 130).

A incapacidade de pensar alternativas à acção racional estratégica tem por base pressupostos antropológicos segundo os quais as pessoas são racionais, mas também egoístas. Ora, a passagem do direito universal burguês à moral universal política em que se deve basear a identidade colectiva nas sociedades complexas do nosso tempo, exige uma ética comunicativa que garanta simultaneamente a universalidade das normas e a autonomia dos sujeitos: só “podem aspirar à validade as normas sobre as quais se ponham (ou poderiam pôr) de acordo todos os implicados, enquanto participantes de uma comunicação sem coacções, quando entram (ou se entrassem) num processo discursivo de formação da vontade (...)” (Habermas, 1978, citado em Cabral Pinto, 1996:449). E Habermas clarifica: “A racionalidade dos conteúdos da identidade avalia-se então somente por referência à estrutura desse processo de gestação. (...) A filosofia e as ciências, mas não só elas, podem assumir uma função de sugestão dos diversos conteúdos, mas nunca de certificação” (Habermas, 1981, citado em Cabral Pinto, 1996:450).

Na acção comunicativa verificam-se aprendizagens que dão origem a formas mais elaboradas de integração social e a novas relações de produção que por sua vez têm implicações nas forças produtivas. Na evolução histórica dos mundos sociais da vida, o sagrado e o rito darão lugar ao consenso por discussão e vontade.

Assim, não é a diferenciação social em si, a separação de esferas de vida, que é problemática nesta fase da modernidade, mas a invasão do mundo da vida pela racionalidade económica, quando esse mundo, por ser especializado na socialização, na reprodução cultural e na integração social, depende da acção orientada para o entendimento.

4.2.3. - A sociedade: uma dialéctica do sistema e do mundo vivido

Pugnando pela distinção entre perspectiva do observador externo e perspectiva dos participantes, Habermas propõe uma combinação dialéctica da teoria da sociedade como

mundo da vida (da fenomenologia sociológica de Schutz) e da teoria da sociedade como sistema (da interacção social de Parsons).

Crítica em Schutz o considerar o meu mundo como um mundo intersubjectivo *a priori* coincidente com o mundo da vida que é um mundo que está aí, homogéneo e opaco, simples, e por isso fonte de confiança. Para o autor, o mundo da vida é complexo e possui três dimensões decorrentes da filosofia da linguagem: a cultura (reserva de saber para interpretações consensuais), a sociedade (ordens legítimas que regulam a pertença a grupos assegurando a solidariedade) e a personalidade (competências que fazem do sujeito um sujeito capaz de falar e agir, e participar em processos de intercompreensão e de afirmar a sua identidade própria). A estas componentes estruturais correspondem, respectivamente, três dimensões do desenvolvimento colectivo: reprodução cultural, integração social e socialização.

Cabral Pinto (1996:458) descreve o modo como uma reprodução equilibrada do mundo da vida faz exigências a cada uma das três vertentes:

“A *reprodução cultural* deve garantir ao mesmo tempo a continuidade da tradição e a formação de novos consensos através dos quais o *saber válido* se actualiza. Regista-se aí perturbação quando as reservas de saber cultural de que dispõem os actores sociais deixam de satisfazer as necessidades de entendimento intersubjectivo que nascem de situações novas. Essa perturbação traduz-se em *perda de sentido*: ‘o recurso *sentido* rarefaz-se’. Quanto à *integração social*, ela deve garantir a coordenação das acções mediante relações interpessoais legitimamente reguladas que se renovam na prática da comunicação quotidiana, assentando nisso a persistência da identidade dos grupos. Há perturbação quando os conflitos sociais deixam de encontrar solução no quadro das legitimidades existentes. Tende-se, nesse caso, para o estado de *anomia*, com perigo de dissolução do fundamento solidário da pertença social: ‘o recurso *solidariedade social* rarefaz-se’. Finalmente, a socialização deve garantir às novas gerações a aquisição de capacidades e acção generalizadas e a maior harmonia possível entre as histórias vividas individuais e as formas de vida colectivas. As psicopatologias são resultado de perturbações verificadas no processo de socialização. Em tais circunstâncias o sistema da personalidade segue uma estratégia de defesa da identidade que é estranha ao senso comum e o indivíduo assim afectado torna-se incapaz de participar na definição intersubjectiva de situações de acção: ‘o recurso *força do eu* rarefaz-se’”.

Ora “quanto mais as componentes estruturais do mundo da vida e os processos da sua reprodução se diferenciam, tanto mais os contextos de interacção ficam submetidos às

condições de uma intercompreensão racionalmente motivada ou, significando o mesmo, às condições da formação de um consenso que se estriba, em *última instância*, na autoridade do melhor argumento” (*ibid.*:459): a desvinculação no plano da cultura traduz-se num estado de revisão constante da tradição tornada reflexiva, no plano da sociedade na dependência das ordens legítimas de procedimentos formais de decisão e da sua justificação discursiva, no plano da personalidade de uma identidade do eu vulnerável e auto-regulada. A racionalização do mundo da vida deve assim ser valorizada.

A segunda crítica de Habermas à fenomenologia sociológica diz respeito ao estatuto dos actores, do mundo da cultura e da intersubjectividade. A estes aspectos, Habermas faz corresponder três ficções. A primeira é a da autonomia dos actores, quando de facto os actores “nunca controlam totalmente as suas situações de acção. Eles não dominam nem as suas possibilidades de compreensão mútua e seus conflitos, nem os prosseguimentos e as consequências indirectas das suas acções; eles estão, para tomar uma palavra de Schapp, *embrulhados* nas suas histórias” (Habermas, 1987b:164). A segunda diz respeito à auto-suficiência da cultura ou seja à aparente imunização da cultura em relação a influências externas quando a cultura também se transforma. A última diz respeito à transparência da comunicação: se os actores a tomam por transparente isso não quer dizer que ela o seja de facto. A comunicação pode ocorrer sem perturbações por distorções sistemáticas do exterior.

Finalmente, Habermas considera necessário relativizar a visão idealista do autodesenvolvimento do mundo da vida pela realidade das coacções dos mecanismos de reprodução material. Para Habermas, como para Piaget ou Marx, os impulsos para a mudança do sistema social partem da esfera da reprodução material. Designando por ‘base’ o complexo institucional que ancora no mundo da vida o mecanismo sistémico dominante, considera que é ao nível da ‘base’ que aparecem os problemas que exigem um nível superior de diferenciação do sistema.

Retoma, então, Parsons “por um interesse cognoscitivo de emancipação” (Cabral Pinto, 1996:462), salientando que, se o modelo cibernético é aplicável à adaptação, não o é à cultura responsável pela reprodução: a reprodução social, a integração social e a socialização podem ser melhoradas por tecnologias da comunicação mas não podem ser tecnificadas; de outra forma, na medida em que a intersubjectividade está defeituosa, o sistema funciona com base numa violência estrutural. A perspectiva do observador encontra aqui o seu limite e deve ser completada pela perspectiva interna do participante.

A complexificação do sistema provocou a separação das instituições da cultura e da personalidade. A diferenciação e autonomização devem traduzir-se em racionalização do mundo da vida. Estas, reduzindo as zonas do “não-problemático” libertam o potencial de racionalidade imanente à comunicação, aumentando o espaço da intercompreensão que deixou de estar ao abrigo de consensos pré-fabricados. No entanto, aumenta também o risco de dissenso. As racionalidades instrumental e estratégica, por não exigirem esforço de intercompreensão e suas concomitantes emocionais, facilmente emergem na esfera de reprodução material tornando-se irrenunciáveis para o desenvolvimento do sistema social; as decisões são, então, tomadas com recurso a valores calculáveis e quantificáveis que dispensam os actores de consensos mediados pela linguagem. Regular a acção é então uma tecnização do mundo da vida que evita os custos e riscos da comunicação. Tudo isto ao preço de perturbações profundas na reprodução simbólica do mundo da vida. O salto evolutivo exige, por isso, mudanças estruturais anteriores do mundo da vida.

4.3. - A sociologia da experiência

Se Piaget e Habermas incidem na desconstrução, diversificação, societal para salientar novas formas de construção de colectivos sociais, Dubet, baseando-se claramente em Habermas, incide na experiência social dos sujeitos enquanto forma de organização da diversidade.

A coincidência do actor e do sistema e a equivalência da sociedade a um organismo natural dão agora lugar à ideia da distância do actor ao sistema e à visão dos actores como construindo a sociedade nas trocas quotidianas. Defendendo este ponto de vista, Dubet (1994) considera que a distância do actor ao sistema não traduz o seu narcisismo mas antes a ausência de sentidos homogêneos no sistema social. Esta heterogeneidade, inevitável, reforça a noção de experiência e dá lugar a uma sociologia da experiência: “A experiência social forma-se onde a representação clássica da ‘sociedade’ não é mais adequada, onde os actores devem gerir simultaneamente várias lógicas de acção do sistema social, que não é mais ‘um’ sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autónomos” (*ibid.*:91-2). À autonomia das estruturas, sociais e culturais, só pode corresponder a autonomia do actor, denominação com a qual se pretende salientar que nos contextos sociais actuais “a construção de uma coerência da experiência e de uma capacidade de acção própria torna-se uma exigência” (Dubet, 1994:136).

4.3.1. - O actor

A sociologia da experiência “visa definir a experiência como uma combinação de lógicas de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões do sistema. O actor articula lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica engendrada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade” (*ibid.*: 105). A experiência social diz respeito à combinação subjectiva num indivíduo de lógicas de acção heterogéneas, sendo a experiência “uma actividade cognitiva que estrutura o carácter fluido da vida” (Dubet, 1994:93). O autor identifica três lógicas de acção: “na lógica da integração o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou reforçá-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida, então, ‘como’ um mercado. No registo da subjectivação social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação” (Dubet, 1994:111).

A noção de experiência implica partir da subjectividade do actor, considerar que o actor nunca está completamente socializado e que a experiência social é crítica.

4.3.2. - A sociedade

A sociologia da experiência baseia-se nos seguintes princípios: a acção social não tem unidade (o verdadeiro, o justo e o belo não coincidem); a acção é definida pelas relações sociais e não pelas orientações normativas e culturais da acção; a experiência social é uma combinatória e a sociologia deve identificar as lógicas combinadas.

São três os tipos de sistema considerados, dado o conjunto social não ser mais estruturado por um princípio de coerência interno: a comunidade, a economia e a cultura. A primeira é um sistema de integração e define-se sobretudo no espaço nacional; a segunda é um sistema de competição, um mercado ou vários mercados, e o seu espaço electivo é internacional; a terceira é um sistema cultural onde se define uma criatividade humana que não é redutível nem à tradição, nem à utilidade, e o seu lugar electivo é o indivíduo. A sociedade só existe pela capacidade política e voluntária de juntar estes elementos: ela é uma construção e não um sistema natural.

A cada sistema corresponde, electivamente e respectivamente, uma lógica de acção - a de integração, a estratégica e a de subjectivação - e cada lógica insere-se numa certa

“objectividade” do sistema social, quer dizer os seus elementos pré-existem aos sujeitos e são-lhes impostos por uma cultura e relações sociais de constrangimento, de situação e de dominação. Interessa saber por que ligações elas se associam ao sistema e, tal como há heterogeneidade da acção e heterogeneidade do sistema, também há heterogeneidade das lógicas de determinação.

Na lógica do sistema de integração o essencial da acção social é explicado pela realização dos modelos culturais que os actores assimilaram: a acção é explicada pela socialização e interessa saber quais os modelos culturais a que os actores se conformam, como os adquiriram e como os mantêm. Na lógica do sistema de interdependência, em que o sistema é visto como derivando da acção e não o contrário, os constrangimentos são de situação e pensados como jogo. As correlações entre situações e acções não expõem socializações mas escolhas individuais ligadas a situações. Trata-se de uma racionalidade limitada em que a estratégia está cheia de constrangimentos: “a distribuição dos constrangimentos e das posições sobre um conjunto de oportunidades das escolhas precede a racionalidade das escolhas estratégicas” (Dubet, 1994:143). Partindo-se do princípio de que o actor actua de acordo com o que é melhor para ele, as boas-razões seguem-se à socialização. Dizendo preferir a metáfora do jogo à do mercado para dar conta deste sistema, Dubet (1994) frisa que o jogo não é só regulado mas também obrigatório, encontrando-se as possibilidades de jogo desigualmente distribuídas. Nos sistemas de acção histórica onde impera a lógica da subjectivação define-se uma tensão entre autodeterminação e determinação. O que define um intelectual é a possibilidade de considerar qualquer coisa como não adquirido. O desejo de conduzir a sua própria vida implica o recurso a valores e à definição de obstáculos à sua realização. Se a crítica implica uma distanciação, ela não é a expressão de uma liberdade não social. A actividade crítica não se desenvolve num vazio cultural ou social: a maior parte da actividade crítica faz-se por interpretação num mundo já habitado. A lógica do sujeito não sendo nem a expressão de um código inconsciente, nem a capacidade estratégica do jogador, é uma actividade social pela tensão entre cultura e relações sociais definidas como relações de dominação, entre comunidade e mercado; e esta tensão é uma questão e não uma resposta. A actividade crítica pode tomar a forma de um movimento social no sentido que lhe é dado por Touraine, movimento contra o que obstaculiza a realização do sujeito. Implicando uma acção colectiva - pôr em comum e mobilização de acções individuais - o movimento social é também uma lógica de acção.

Plurais, os sistemas são apenas co-presentes e não se hierarquizam. Dubet (1994), tal como recusa a organização da acção em torno de um princípio central, recusa também a ideia de um sistema autocentrado. A sociedade é um conjunto desprovido de centro no qual não existe regulação ao nível da sociedade inteira, “estando a classificação dos seus elementos aberta” (Dubet, 1994:152). Tal como a experiência social procede de um trabalho do actor, o sistema social ou a sociedade “é uma combinação de elementos cuja unidade depende da capacidade política dos actores”(ibid.). Epistemologicamente deve por isso aceitar-se a diversidade dos tipos de explicação a qual deve partir da separação das racionalidades e das ordens de realidade: a explicação não é só a representação de uma realidade, é também a escolha de uma inteligibilidade.

4.4. - O mapa estrutura-agência

Numa tentativa para responder à necessidade de especificar, hierarquizar e estruturar as relações emancipatórias, Sousa Santos (1995) propõe um modelo teórico, um mapa de estrutura-agência das sociedades capitalistas contemporâneas enquanto integradoras do moderno sistema mundial, composto por seis conjuntos, lugares estruturais de relações sociais, a que correspondem seis formas de poder, lei e conhecimento de senso-comum, produzidos nas sociedades capitalistas. Enquanto lugares de produção e reprodução de trocas desiguais, estes lugares são ortotopias; a agência transformadora poderá torná-los heterotopias, lugares nucleares de relações emancipatórias. O modelo pretende ultrapassar a ortodoxia conceptual fundada na dicotomia estado/sociedade civil com todos os seus corolários: a distinção entre esfera pública e esfera privada, a concepção da política como um sector da vida social especializado identificado com o Estado e a redução da lei à lei do Estado.

A concepção do mapa baseia-se em princípios orientadores onde realça o carácter positivo para a agência transformadora da pluralidade das ordens legais, das formas de poder e das formas de conhecimento na sociedade. Estas pluralidades organizam-se em conjuntos estruturais e relacionais onde formas hegemónicas são relativizadas pela sua integração em novas e extensas constelações. As estruturas são vistas como sedimentações provisórias de cursos de acção bem sucedidos; a sua transformação através da formação de coalizões é facilitada pela proliferação de estruturas que faz cruzar constrangimentos e oportunidades, determinações e contingências. Nelas não se deve distinguir excessivamente entre agência e

estrutura, fenómenos latentes e manifestos: as estruturas são momentos sólidos de cursos de acção e a medida desta solidez ou dos limites para mudar só pode ser determinada em situações concretas à medida que o curso de acção prossegue.

As estruturas são lugares retóricos e sócio-biográficos. Cada lugar estrutural constitui uma espacialidade própria. E se as relações sociais são espacialmente constituídas, os espaços são socialmente constituídos. Não sendo necessariamente lugares comuns, são sítios de produção de lugares comuns: lugares de produção de *topoi* e senso comum. Quer dizer que a eles correspondem argumentos sobre a solidez e resistência de uma prática social, uma legitimidade das práticas, ou seja consensos fortes sobre a possibilidade da acção. Finalmente, o mapa corresponde a um sistema de totalidades parciais, ou seja considera-se que em cada uma as outras estão presentes de forma específica.

Subjaz-lhe também uma argumentação fundamental: a natureza política do poder não é um atributo exclusivo de uma dada forma de poder, mas o efeito global da combinação de várias formas de poder e de modos da sua produção; a natureza legal da regulação social não é um atributo exclusivo de uma dada forma de lei mas o efeito global da combinação de diferentes formas de lei e dos modos da sua produção; a natureza epistemológica das práticas de conhecimento não é um atributo exclusivo de uma dada forma de conhecimento, mas o efeito global da combinação de várias formas de conhecimento e dos modos da sua produção.

Do ponto de vista teórico o modelo caracteriza-se por uma análise conjunta do poder, da lei e do conhecimento; pela ênfase em dimensões múltiplas de desigualdade e opressão nas sociedades capitalistas e no sistema mundial para mapear campos de lutas emancipatórias relevantes; pela consideração de que a centralidade do poder do Estado, da lei do Estado e da ciência moderna não deve nem ser negligenciado nem considerada uma totalidade ou um monopólio; finalmente, a grelha analítica não deve ser núcleo-centrada nem ocidentocentrada, para conseguir comparações genuínas no sistema mundial.

4.4.1. - Os lugares estruturais

A interacção social nas sociedades capitalistas centra-se em seis modos de produção de prática social que correspondem aos lugares estruturais. Um modo de produção de uma prática social “é um conjunto de relações sociais cujas contradições internas lhe dão uma dinâmica endógena específica (Santos, 1995: 420). A especificidade de cada lugar está na desigualdade das trocas que caracterizam as relações sociais que o constituem. Esta produz um capital

específico cuja reprodução investe o campo social segundo um estilo interaccional e um sentido de direcionalidade próprio. Esta lógica, sendo endógena, não é autocontida pois as relações sociais são determinadas pela sua estrutura local, mas também pelas relações sociais de outros lugares estruturais. Fenomenologicamente, a lógica de desenvolvimento de um lugar é uma forma sustentada de hibridação a qual não é caótica nem infinita, pois os lugares estruturais são limitados em número e são concretos na sua especificação interna.

São seis os lugares estruturais: o lugar do governo da casa; o lugar do trabalho, o lugar do mercado, o lugar da comunidade, o lugar da cidadania e o lugar do mundo. Eles são os *clusters* mais básicos e mais sedimentados de relações sociais nas sociedades capitalistas. A sua diferenciação resulta de um processo histórico longo e apresentam-se diferentemente se se tratar do núcleo, da periferia ou da semiperiferia do sistema mundial devido às diferentes trajectórias históricas.

O lugar da casa é o *cluster* das relações de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco: relações entre marido e mulher (ou parceiros em padrões de relação comparáveis), entre cada um destes e as crianças e entre parentes. O lugar de trabalho corresponde ao conjunto de relações sociais organizadas em torno de valores de troca económica e dos processos de trabalho: relações de produção em sentido estrito (entre produtores directos e apropriadores da mais-valia e entre ambos e a natureza) e relações em produção (entre trabalhadores e gestores e entre trabalhadores). O lugar do mercado refere-se ao *cluster* das relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca onde a comodificação das necessidades é produzida e reproduzida. O lugar da comunidade é constituído pelas relações sociais organizadas em torno da produção e reprodução de territórios simbólicos e físicos e por identificações e identidades comunais. O lugar da cidadania diz respeito ao conjunto das relações sociais que constituem a esfera pública e em particular das relações de produção da obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O lugar do mundo, concebido como uma estrutura interna a uma determinada sociedade, é a soma total dos efeitos internos pertinentes das relações sociais através das quais a divisão global do trabalho é produzida e reproduzida: é a matriz organizadora dos efeitos pertinentes das condições e hierarquias do mundo sobre todos os outros lugares estruturais.

4.4.2. - As dimensões dos lugares estruturais

Cada estrutura é um campo interaccional complexo que assenta em seis dimensões: a agência social, as instituições, dinâmicas desenvolvimentais e interaccionais, forma de poder, forma legal e forma de conhecimento. Cada dimensão de um lugar estrutural está de certo modo presente em qualquer outra dimensão de qualquer outro lugar estrutural. A agência de género, típica do lugar da casa, não está ausente do lugar do trabalho ou do lugar da cidadania. Tal como há Estados que correspondem a famílias extensas.

A agência social é a dimensão activa do lugar estrutural, o princípio organizador privilegiado da acção individual e colectiva, o fundamental critério de identificação e identidade dos grupos sociais e indivíduos comprometidos em relações sociais organizadas em torno desse lugar. A dimensão institucional corresponde à organização da repetição na sociedade; diz respeito a formas, padrões, procedimentos, aparatos, ou esquemas que organizam o fluxo constante de relações sociais em sequências repetitivas, rotinizadas e normalizadas, onde os padrões de interacção se desenvolvem e são naturalizados como necessários, insubstituíveis e de senso comum.

A dinâmica de desenvolvimento refere-se à direcionalidade da acção social, princípio local de racionalidade que define e gradua a pertença de relações sociais a um determinado lugar. Operando em constelações, os lugares estruturais, as suas relações sociais, são informadas por lógicas mutuamente incongruentes de modo que cada dinâmica desenvolvimental é parcial. Cada uma delas tem uma contradição específica que cria desigualdades e assimetrias.

4.4.3. - O mapa emancipatório

Tal como distingue seis formas de regulação nos lugares estruturais, Sousa Santos distingue também seis formas de emancipação: lutando contra as formas de regulação social, as lutas emancipatórias confrontam-nas nos campos sociais em que elas são reproduzidas. Insistindo em que a formulação da solução se diferencia da realização da solução, o autor frisa que essas formas são pontos de partida e não de chegada: à medida que as formas actuais de regulação desaparecem, novas formas de regulação devem ser construídas emergindo das lutas paradigmáticas, mas o número e características destas novas formas não se podem prever.

Como em cada campo social, ou lugar de estruturação, uma tal transformação toma características diferentes, deve falar-se em emancipações e não em emancipação. Em cada um

dos lugares estruturais - comunidades interpretativas ou campos de argumentação - o paradigma emergente constrói-se numa tripla transformação: o poder torna-se autoridade partilhada, a lei despótica lei democrática e o conhecimento como regulação, conhecimento como emancipação. De qualquer modo em cada um deles a transformação resulta da substituição progressiva da dinâmica dominante pela dinâmica emergente, através de coalizões sobrevividas da competição e contradição de paradigmas. Contradição e competição, dando origem a experimentação de novas formas de sociabilidade, constroem desconstruindo. Mas para tal, às formas emergentes deve ser dado o mesmo crédito que antes era dado às antigas, sendo esta garantia em si mesma uma luta política. Por outro lado, o emergente expande-se na medida em que se articula com constelações de práticas e de conhecimento.

O Estado tem uma grande capacidade de condicionamento da constelação de práticas sociais que explica a forma hegemónica de sociabilidade. Esta capacidade cósmica do Estado deve por isso tornar-se numa capacidade caótica. Compete-lhe, sobretudo, criar as condições para a experimentação social de novas formas de sociabilidade: a cada campo social corresponde uma forma de *welfare* que consiste em garantir essa experimentação. A avaliação deve ser atribuída às forças sociais activas presentes nos campos sociais.

O mapa emancipatório é constituído pelos seguintes lugares: as comunidades cooperativas domésticas no lugar da casa; a produção eco-socialista no lugar do trabalho; necessidades humanas e consumo solidário no lugar do mercado; comunidades “amiba” no lugar da comunidade; “o socialismo é a democracia sem fim” no lugar da cidadania; sustentabilidade democrática e soberanias dispersas no lugar do mundo. Cada lugar é caracterizado em torno das dimensões: paradigmas em competição e contradição; paradigma emergente; o novo senso-comum e dimensão estado-providência.

Nas comunidades cooperativas domésticas a contradição e a competição ocorrem entre o paradigma da família patriarcal e o paradigma das comunidades de cooperação doméstica; o paradigma emergente inclui todas as formas de sociabilidade doméstica e de sexualidade, baseadas na eliminação dos estereótipos de papéis de género, autoridade partilhada (entre sexos e entre gerações) democratização da lei doméstica (conflitos cooperativos, cuidado mútuo e vida partilhada); o novo senso comum emancipatório é baseado no tópico retórico guiado pelo *topoi* da democracia, cooperação efectiva e comunidade efectiva e, nas fases iniciais, pelo *topoi* da libertação da mulher; a dimensão do estado-providência consiste em garantir formas alternativas de domesticidade em igualdade de circunstâncias.

Na produção eco-socialista a contradição e a competição realizam-se entre o paradigma da expansão capitalista e o da sustentabilidade eco-socialista (associações livres de produtores, produção democrática de valores de uso sem degradação da natureza e suas respectivas unidades de produção); o novo senso comum baseia-se no tópico retórico guiado pelo *topoi* da democracia, do socialismo ecológico e do antiprodutivismo; a dimensão do estado-providência consiste na garantia da coexistência dos dois modos de produção alternativos e da avaliação dos resultados das suas formas de sociabilidade.

No lugar das necessidades humanas e consumo solidário, a contradição e a competição faz-se entre o paradigma do consumismo individualista e necessidades humanas, satisfação decente e consumo solidário; o paradigma emergente organiza-se em torno da satisfação ao serviço das necessidades; o mercado é uma entre várias formas de organização do consumo e as necessidades são experiências subjectivas que podem ser expressas de formas diferentes em diferentes contextos e culturas; inclui necessidades radicais qualitativas que requerem a emancipação; o novo senso comum tem um tópico retórico guiado pelo *topoi* da democracia, necessidades radicais e satisfação genuína; a dimensão do estado-providência consiste em garantir a experimentação de formas alternativas de consumo na forma de consumo organizado.

Nas comunidades “amiba” a contradição e a competição realizam-se entre comunidades fortes e comunidades “amiba”; as primeiras são exclusivas; agressivamente ou defensivamente, baseiam a identificação interna no encerramento externo; são constituídas por grupos sociais dominantes; tendem a ser internamente hierárquicas e por isso exclusivas no interior; nas “amiba” a identidade é um processo contínuo de identificação; deve ser “vorazmente” inclusiva, permeável, fazer pontes a outras comunidades, fazer comparações culturais para compreender a dignidade humana, tentando estabelecer coalizões novas com outras identidades comunitárias; o novo senso comum é guiado por uma hermenêutica democrática, cosmopolita, multicultural e diatópica e a dimensão do estado-providência consiste em permitir a proliferação de comunidades e a experimentação de processos alternativos de construção identitária.

No lugar da cidadania, a contradição e a competição realizam-se entre a democracia autoritária e a democracia radical para uma democratização global das relações sociais com base numa obrigação política dupla, a vertical entre cidadãos e estados e a horizontal entre cidadãos e associações; diz respeito às seis formas de sociabilidade democrática, pois a cidadania só tem sentido disseminada nas relações sociais dos restantes espaços estruturais; o

paradigma emergente centra-se, por isso, na expansão e dispersão da cidadania na estrutura - todos os lugares estruturais - na escala - nacional local e transnacional - e no tempo; o novo senso comum realiza-se no *topos* “socialismo é democracia sem fim” e a dimensão do estado-providência tem lugar dentro do Estado; o Estado deve ser anti-Estado e Estado duplo: distribuir recursos para experimentação de formas alternativas de democracia, lei e cidadania; duplo porque deve funcionar com parte de reprodução e parte de experimentação.

No lugar do mundo a contradição e a competição fazem-se entre desenvolvimento desigual e soberania exclusiva e desenvolvimento democraticamente sustentável e soberania reciprocamente permeável; o paradigma emergente centra-se na abolição da hierarquia norte-sul e rege-se pelo princípio do cosmopolitismo e herança comum do género humano; a autodeterminação interna é tão importante como a determinação externa; o novo senso comum consiste numa hermenêutica diatópica e diálogo de culturas segundo o *topos* da democracia, cosmopolitismo e herança comum do género humano; a dimensão do estado-providência reside em garantir novas formas de sociabilidade internacional e transnacional, novas soberanias e instâncias de governo transnacional; o Estado tem mais esta duplicidade: as relações internas dobradas em relações externas.

4.4.4. - O(s) poder(es)

Em Sousa Santos (1995) poder é qualquer relação social regulada por uma troca desigual, derivando a sua persistência da sua capacidade de produzir desigualdade mais pela troca que por ditames externos. As relações de poder características das nossas sociedades são relações em que a desigualdade material está profundamente associada à desigualdade não material: desiguais aprendizagens, desiguais competências de representação, de comunicação e de expressão, desiguais oportunidades e capacidades de participar e organizar interesses com autonomia em decisões e não decisões significativas. Numa teoria crítica da emancipação não há emancipação mas emancipações e o conceito de poder deve basear-se na emancipação mesma e não nos interesses.

Porque as relações de poder funcionam em constelação, a desigualdade é difícil de medir e de manejar: interaccionalmente, processualmente, as desigualdades são muitas vezes feitas de “desiguais igualdades relevantes” (Sousa Santos, 1995: 408); por outro lado, se as relações de poder são sempre capacitadoras para um dos termos e constrangedoras para o outro, as relações não funcionam sempre simultaneamente nos dois modos ou com a mesma

intensidade. Assim, a mesma constelação permite diversas situações e contextos em que exercícios capacitadores se combinam com exercícios constrangedores. De facto, uma das maiores dificuldades para pensar a emancipação é o facto de trocas mais iguais parecerem acompanhar ou confirmar trocas desiguais e o facto de exercícios capacitadores parecerem apenas ser possíveis por aceitação e reiteração de constrangimentos.

Assim, as relações emancipatórias são relações que, desenvolvendo-se dentro de relações de poder como resultados criados e criadores de contradições criadas e criativas, criam um cada vez maior número de relações cada vez mais iguais. Tal só é possível com o exercício cumulativo de modos de poder capacitadores que deslocam constrangimentos e mudam distribuições conseguindo transformar capacidades que reproduzem poderes em capacidades que desfazem poderes.

As pessoas envolvidas em lutas emancipatórias concretas terão sempre que se confrontar com a necessidade de estabelecer hierarquias entre *clusters* ou cadeias de igualdades e diferenças capacitadoras. Sousa Santos (1995) termina apelando a um princípio da igualdade que capacite pela igualdade e pela diferença, um princípio de distribuição do material e do não material baseado na concepção de troca desigual.

5. - Conclusão

Neste capítulo, quisemos, tendo por referência sobretudo o conhecimento sociológico, identificar novos mapas para novas subjectividades, ou seja os lugares sociais de sentido e funcionamento que devem substituir a sociedade identificada ao estado-nação e concebida de forma, não só holista, mas também monista pela sociologia clássica. Enfatizando-se a vertente paradigmática societal, sabia-se, quer que ela se relaciona muito directamente com a conceptualização das relações humanas e de modos de desenvolvimento, determinação e transformação social, quer que ela se envolve numa epistemologia (e sua antropologia ou psicologia subjacente).

O percurso que fizemos corresponde à desconstrução progressiva das dimensões hegemónicas da sociologia clássica e traduz-se num movimento que se direcciona da uniformidade à diversidade, da conformidade à criatividade, da acção colectiva à experiência individual, do sistema ao actor, enfim, de uma sociologia da integração a uma sociologia da interacção, com foco nos actores e nas suas actividades.

Se, na vida social, a realização da modernidade vai corresponder a uma lógica de diferenciação do que aparecia justaposto, de separação do que estava ligado, de desintegração do que aparecia integrado - numa lógica global de diversificação e autonomização do que era homogéneo e submetido -, na sociologia, uma concepção holista e monista da sociedade dá origem às sociologias dos lugares de argumentação - estruturantes das possibilidades da acção - no mundo: a dissociação crescente do mundo social acompanha-se do desaparecimento dos grandes discursos e garantes metassociais.

Curiosamente, a separação referida decorre exactamente do excesso de redução da diversidade à unicidade de uma componente hegemónica - o sistema de relações funcionais, a regulação, a racionalidade cognitivo instrumental, o poder cósmico do Estado, da lei do Estado e da ciência racional - que deixando espaços vazios, desocultando-os e autonomizando-os abrem a porta à sua “ocupação” de nova forma. E, se o limite atingido se baseou numa lógica de parcialização do humano e do social, através de uma epistemologia em que o poder todo poderoso se confundia com a sua ausência numa neutralidade mecânica, a “ocupação” de que agora se trata exige consciência pessoal e colectiva numa lógica de construção social consciente de si mesma. Trata-se de construir sociedade, comunidade, não através de uma socialização que molda a mente do actor à maneira do sagrado e do mito, mas através da criação de consensos por discussão e vontade. A comunidade sai assim da mente do actor e da grelha única do sistema e “está na rua”, renovando-se, mas renovando também as suas relações com os seus parceiros electivos, o Estado e o mercado, e reformulando estes. Construindo-se na discussão e na vontade, ela depende da presença e da proximidade (tal como a experiência significativa na obra de Schutz), localiza-se, mas não para retornar à comunidade tradicional fechada sobre si. Trata-se, agora, de uma neo-comunidade que faz da consideração do que está fora das suas fronteiras (o que é facilitado pelos fenómenos de globalização), uma condição para a construção de si como comunidade aberta própria, dotada de identidade.

Os pontos de vista dos autores que percorremos na procura de novos mapas, na sua diferença, não se opõem necessariamente; dizem, sim, respeito a diferentes focalizações ou tempos no mesmo campo. Em síntese, diríamos que o que nesta transformação está fundamentalmente em causa é o facto de, desconstruído o sistema, as relações sociais deixarem de decorrer automaticamente do sistema (ou automaticamente das identidades que, por socialização, lhe correspondem), para ser o sistema, agora necessariamente pluralizado, a ser construído nas relações sociais, ou seja nas sociabilidades das identidades que nelas

participam. Podemos até considerar que as relações sociais típicas da segunda fase da modernidade correspondem à sua desocultação e inerente mercadorização, por ausência de qualquer outra elaboração anterior a seu propósito.

A nova “sociedade” será (é) um conjunto de relações sociais produtoras de significados partilhados. Os lugares estruturais de Sousa Santos (1995) são lugares comuns onde se podem construir lugares comuns. A sua dimensão geográfica é a base material do mundo da vida e a sua dimensão retórica corresponde à racionalização do mundo da vida; mundo onde - evidenciada a discrepância entre os valores da igualdade e da liberdade e as lógicas sociais e políticas de dominação pela explosão da integração social - o espaço do não problemático é cada vez mais reduzido, aumentando as necessidades de intercompreensão. Eles são lugares de legitimidade e de legitimação que marcam as possibilidades da acção. Correspondem-lhes práticas, constelações de poder e conhecimentos. Eles são lugares de construção de sociedade e de conhecimento emancipatório numa lógica de competição e contradição de paradigmas em contextos de poder assimétrico latos e diversos.

A originalidade de Sousa Santos em relação aos outros autores reside na enfatização do carácter necessariamente assimétrico do paradigma emergente numa lógica da emancipação. A importância do contributo de Habermas provém da elaboração e identificação da dimensão ética inerente à situação ideal de fala numa lógica da intercompreensão e da consideração das racionalidades próprias do mundo da vida. Dubet elucida as actuais condições do actor, encarregado agora de, pela sua experiência social, fazer sociedade. A perspectiva de Piaget surge-nos como determinante de todas estas novas considerações que articulam o sociológico e o psicológico, o afectivo e o cognitivo.

Se Habermas nos permite esboçar a utopia, Sousa Santos salienta as condições concretas e conflituais subjacentes à sua perseguição, e Dubet as ambiguidades obrigatórias a que, nesse percurso, o actor está sujeito. De facto, a sociabilidade da emancipação é uma sociabilidade de alto risco que só pode ser levada a cabo por subjectividades de alto risco (Sousa Santos, 1995). O capítulo seguinte referir-se-á à vertente epistemológica da transição paradigmática para indicar subjectividades correspondentes.

CAPÍTULO III

**A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA TERCEIRA
FASE DA MODERNIDADE: EM DIRECÇÃO A NOVAS
SUBJECTIVIDADES**

1. - Introdução

A modernidade, diz Sousa Santos (1995), possui todos os elementos necessários para a formulação da solução para a crise nas sociedades contemporâneas, excepto os elementos necessários à realização da solução. A esta afirmação está subjacente a distinção entre fins e meios, distinção que Durkheim fazia corresponder a uma distribuição de tarefas entre a sociologia, ciência dos fins, e a psicologia, ciência dos meios. De facto, se as novas sociologias, fundadas numa nova filosofia social, podem ser consideradas como uma formulação da solução, como a delineação de um projecto ou como o esboço de um conjunto de novos fins para a acção social, a realização da solução, enfatizando os processos sociais, relaciona-se com a identificação de um conjunto de meios que envolvem uma nova antropologia ou uma nova psicologia. Na medida em que qualquer epistemologia contém sempre uma antropologia ou uma psicologia, a exploração da vertente epistemológica do paradigma emergente resultará numa nova psicologia. A psicologia será agora a nossa disciplina de referência; opção que se justifica pelas ideias acabadas de apresentar e ainda também pelo facto de as novas concepções de relação social envolvidas na transição paradigmática beneficiarem, como referia Piaget, da relação de interpretação e coordenação existente entre psicologia e sociologia, interessando, por isso, salientar, agora, o percurso da primeira.

O caminho seguido pela sociologia, de que demos conta no capítulo anterior, não é separável do percurso da psicologia em geral e da psicologia social em particular: como vimos, a concepção holista da sociedade e a concepção individualista de indivíduo são duas faces de uma mesma moeda, sendo o individualismo a característica de grande parte da psicologia social produzida ao longo do século XX. É contra ele que uma nova psicologia social, sobretudo europeia, se tem batido. O produto da psicologia clássica é assim sobretudo uma metodologia científica: como refere Bruner (1990), a postura antifilosófica da psicologia fez com que ela se isolasse das ciências humanas de modo que são os métodos que definem os problemas e não o contrário, de tal maneira que os conceitos acabam por ser definidos por “aquilo que os testes medem” e os problemas substantivos pelos problemas metodológicos. De facto, sem se dar conta do desenvolvimento do antipositivismo, do transaccionalismo e da atenção ao contexto, continua Bruner (1990), a psicologia foi sendo o que o método lhe permitiu ser. O debate epistemológico actual em psicologia é informado em grande parte pelo movimento do Construcionismo Social a que estão ligados, nomeadamente, os nomes de

Keneth Gergen e Edward Sampson. Vimos já como estes autores reconcebem a noção de indivíduo da psicologia clássica insistindo nas concepções relacional da pessoa e sociocêntrica da identidade, no uso performativo da linguagem como modo de acesso ao conhecimento e também na auto-agência e no envolvimento prático para a construção desse conhecimento. O Construcionismo Social é, de facto, mais que um conjunto de novas propostas conceptuais. Na linha de Bruner, ao debruçar-se sobre o movimento do Construcionismo Social em psicologia, Gergen (1985:267-8) pergunta “como podem os psicólogos, fora da cultura, continuar a fazer sentido?”. Sampson (1990) afirma que para ultrapassar o cognitivismo em uso é necessário um corte radical com a tradição psicológica, mas também com a relação que a psicologia tem com a sociedade.

Para Keneth Gergen (1985), o Construcionismo Social (CS) é uma consciência partilhada entre psicólogos que põe em causa as bases até agora fundadoras do conhecimento psicológico e que pretende traduzir-se numa nova orientação para esse conhecimento e para o carácter dos seus constructos, entre os quais, o *Self* e a identidade assumem uma relevância particular. Surgindo da polémica empiricismo/racionalismo no que diz respeito às origens do conhecimento, o CS pretende situar-se para além deles. Apoiando-se em Thomas Kuhn e Feyerabend o CS considera que a teoria científica não reproduz directamente e de forma descontextualizada a realidade. Por um lado, suspende-se a crença na observação e na indução - as categorias teóricas não são induzidas da observação pois a própria observação se baseia em categorias já possuídas -, por outro lado, é desafiada a noção de conhecimento como representação mental; transcende-se, assim, o dualismo sujeito-objecto e todos os problemas que com ele se relacionam: “o conhecimento não é qualquer coisa que as pessoas possuem algures na cabeça, mas sobretudo algo que as pessoas fazem juntas” (Gergen, 1985:270); ele é uma actividade partilhada, e a linguagem - no seu uso performativo nos afazeres humanos e não na sua base psicológica estrita - o modo privilegiado de lhe aceder. O CS, desenvolvido sobretudo em países de cultura anglo-saxónica, enquadra-se assim nas orientações genéricas do conhecimento pós-moderno.

No capítulo primeiro, referimo-nos já, não só ao modo como o paradigma dominante foi relativizado dentro de si mesmo, mas também ao impacto social do “excesso de ciência” que caracteriza o paradigma dominante: “vocationada” para a perfeição e felicidade humanas, a ciência, afinal, é uma das mais importantes fontes de risco nas sociedades actuais: “o risco é agora o risco da destruição massiva, através da guerra ou do desastre ecológico; a opacidade é agora a opacidade entre as cadeias de causalidade e as suas consequências; a violência

continua a ser a velha violência da guerra, fome e injustiça, agora acrescentada da neoviolença da urbe industrial sobre o sistema ecológico e da violência simbólica da comunicação de massas globalmente conectada sobre as audiências captativas” (Sousa Santos, 1995:9). Entretanto, o excesso de especialização duplifica-se no excesso de alienação: ao excesso de ciência corresponde um “epistemicídio” (Sousa Santos, 1995), um excesso de senso comum, uma excessiva dependência das práticas das suas condições. A pós-modernidade é assim muitas vezes sinónimo de desprezo pela ciência (Blackburn, 1997), mas também um esforço por repôr as relações entre “ciência e virtude”, voltando às questões simples, elementares e inteligíveis da gramática da vida. Definindo uma questão simples como “questão elementar que atinge, com a transparência técnica de bicicleta, o magma profundo da nossa perplexidade individual e colectiva”, Sousa Santos (*ibid.*:11) lembra a resposta negativa de Rousseau às seguintes questões simples: “há alguma razão séria para substituir o senso comum que temos da natureza e da vida, e que partilhamos com os outros homens e mulheres da nossa sociedade, pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria das pessoas? Contribui a ciência para desfazer o hiato na nossa sociedade entre o que se é e o que se parece ser, entre saber como dizer e saber como fazer, entre teoria e prática?” (*ibid.*:10).

O “conhecimento prudente para uma vida decente” de Sousa Santos baseia-se na substituição da hipermercadorização do pilar da regulação e da hipercientificação do pilar da emancipação, respectivamente, pelo princípio da comunidade e pela racionalidade estético-expressiva. O objectivo é restaurar as energias emancipatórias, que a modernidade travestiu em regulatórias, assumindo um desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação: “a pós-modernidade significa precisamente (...) este desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, realizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva” (Sousa Santos, 1995:25). A construção do conhecimento emancipatório, baseado na ideia fundamental de que o senso comum enriquece a nossa relação com o mundo, implica uma dupla ruptura epistemológica: do senso comum conservador ao conhecimento científico e do conhecimento científico ao senso comum emancipatório - investindo na capacidade de tocar a alma dos outros de que falava Nietzsche - mas também do senso comum conservador ao senso comum emancipatório através de um diálogo com o conhecimento pós-moderno: de modo que a segunda ruptura envolve duas direcções de ruptura, da ciência ao senso comum emancipatório e do senso comum conservador ao senso comum emancipatório. Nos dois casos trata-se de descobrir a dimensão utópica e libertadora

do senso comum o que implica subjectividades individuais e colectivas capazes: se a emancipação exige lugares de emancipação ela exige também significados partilhados.

Neste capítulo, é nosso objectivo chegar a indicações sobre as novas subjectividades individuais e colectivas inerentes ao paradigma emergente, enfatizando a vertente epistemológica da transição paradigmática traduzida em Sousa Santos (1995) na dupla ruptura epistemológica. Para tal exploraremos as “virtualidades epistemológicas da modernidade” e as virtualidades epistemológicas da pós-modernidade.

Após esta introdução exporemos sobre as orientações genéricas do conhecimento pós-moderno, dando conta, de forma mais aprofundada, da vertente epistemológica do paradigma emergente em Sousa Santos (1995) e das orientações epistemológicas e metodológicas inerentes ao CS. No terceiro e quarto pontos exporemos sobre o Interaccionismo Simbólico e sobre a Etnometodologia enquanto “virtualidades epistemológicas da modernidade”: o Interaccionismo Simbólico - abordagem psicossocial, subjacente ao CS - fornece-nos uma concepção de sociedade e uma concepção de conhecimento(s) que decorre das interacções, realçando o papel das subjectividades individual e colectiva, na construção social da sociedade e do conhecimento; a Etnometodologia - Sociologia “não sociológica” que está também subjacente ao CS -, focalizando a indexalidade nos usos da linguagem, especifica o modo como nas actividades práticas se constrói o conhecimento comum através das “narrativas” dos membros e dá indicações de como estas “narrativas” expõem diferentes modos de mestria sobre o mundo permitindo vislumbrar diferentes tipos de senso comum. Num quinto ponto incidiremos nas teorias da linguagem que informam o paradigma emergente. Estes três conjuntos de indagação fornecem-nos quadros conceptuais e metodológicos (meios de indagação e de convivência) adequados ao estudo das pessoas e das suas relações em fase de transição paradigmática e remetem-nos para as subjectividades da transição onde se inclui o investigador.

2. - As orientações do conhecimento pós-moderno

Em Wallerstein *et al.*, (1996), as neo-humanidades, os estudos culturais e a teoria do desequilíbrio da Física e da Biologia modernas são os referentes fundamentais que direccionam o conhecimento contemporâneo. O contributo da teoria do desequilíbrio fica bem patente no seguinte enunciado: “os sistemas sociais históricos são manifestamente compostos por unidades múltiplas e interactivas, caracterizadas pelo surgimento e evolução de uma

estrutura e de uma organização hierárquica bem concatenada, bem como por um comportamento espaço-temporal complexo. Além disso, para lá do tipo de complexidade patenteada pelos sistemas dinâmicos não lineares dotados de mecanismos de interacção fixos e microscópicos, os sistemas sociais históricos são compostos por elementos individuais, capazes, por força da experiência acumulada, de adaptação interna e aprendizagem. Este facto vem acrescentar um novo nível de complexidade (partilhado com a biologia evolucionista e com a ecologia) àquela que é apanágio da dinâmica não linear dos sistemas físicos tradicionais” (Wallerstein *et al.*, 1996:92-3). Assim, ciências sociais e naturais unem-se de novo, não através das concepções da mecânica celeste mas “na acção e na criação” (*ibid.*). Os estudos culturais enfatizam a acção e o significado recuperando as abordagens hermenêuticas e fazendo da linguagem um foco de discussão crucial, quer como objecto de estudo, quer como chave fundamental para a auto-reflexão epistemológica levada a cabo pelas próprias disciplinas. Simultaneamente, ganha ênfase a investigação nos espaços locais tendo-se em conta inter-relações mais vastas: todo o universalismo passa a estar à discussão e a instituição é, agora, uma construção.

Para “Abrir as Ciências Sociais”, para “reencantar o mundo” levando a sério a complexidade dos sistemas sociais, recomenda-se (*ibid.*):

1 - A acção de investigação, ou outra, deve basear-se nas tendências vigentes e na expressão criativa de um eu individual num mundo complexo, temporal e instável, onde há lugar para racionalidades, mas não para a racionalidade fundada na certeza.

2 - A complexidade e seu modo de operação nos sistemas sociais obrigam a ter em atenção a participação alargada nas tomadas de decisão e a diminuição do fosso que separa os que “sabem” dos que “não sabem”.

3 - A articulação do universal e do particular passa pela destituição da hegemonia da racionalidade tecnocrática em favor de outras racionalidades diversas, que se deve acompanhar do abandono do “etnocentrismo” que fundou toda uma antropologia evolucionista, a que por extrapolação se reuniu uma teoria das relações sociais de base competitiva.

4 - A objectividade enquanto validade empírica robustecida pela mensurabilidade e comparabilidade não tem mais fundamento; devem abrir-se as portas ao registo subjectivo e submetê-lo ao juízo intersubjectivo.

5 - A adopção de uma postura de inclusão, evitando a fragmentação disciplinar, sem que as disciplinas percam a sua utilidade, a ênfase na historicidade dos fenómenos e o

questionamento dos elementos subjectivos dos modelos teóricos são considerados fundamentos actuais de um conhecimento válido.

2.1. - Um paradigma prudente para uma vida decente

Segundo Sousa Santos (1995), se todo o conhecimento se faz num percurso de um ponto A - a ignorância - a um ponto B - o conhecimento -, se o conhecimento regulatório codifica o ponto A como caos e o ponto B como ordem, no conhecimento emancipatório o ponto A corresponde ao colonialismo e o ponto B à solidariedade. A situação em que nos encontramos e de que devemos sair corresponde à recodificação da solidariedade como caos e do colonialismo como ordem. A saída implica dois compromissos epistemológicos: a aceitação do caos como forma de conhecimento e a aceitação da solidariedade também como forma de conhecimento. O caos, convidando a uma acção que privilegia uma conexão transparente e localizada entre acção e as suas consequências, “convida-nos a um conhecimento prudente”- e Sousa Santos estabelece semelhanças da prudência com o pragmatismo de William James. Diminuindo a distância entre capacidade de agir e de prever, aproximando a realidade através das suas consequências, aumentando a acuidade do juízo, a prudência no caos implica privilegiar o próximo “como a forma mais decisiva do real”. O segundo compromisso define a solidariedade como “o conhecimento obtido no processo sempre inacabado de se tornar capaz de reciprocidade através da construção e reconhecimento da intersubjectividade” (Sousa Santos, 1995:27) e o colonialismo como ignorância da reciprocidade, incapacidade de conceber o outro de outro modo que não o de objecto. A comunidade que se deve seguir a dois séculos de desterritorialização das relações sociais é uma neo-comunidade: uma esfera simbólica, um aqui e agora local e imediato que potencialmente acompanha o planeta e o futuro distante; ela transforma o local numa forma de ver o global e o imediato numa maneira de ver o futuro. A nova subjectividade depende da reciprocidade e não da auto-identidade e está livre de androcentrismo: o outro é também a natureza e o futuro.

Se o conhecimento regulatório, intolerante em relação às particularidades humanas, assegura a ordem desumanizando-se, ou seja, dicotomizando sujeito e objecto de conhecimento, no paradigma emergente todo o conhecimento é autoconhecimento. A distinção sujeito-objecto é apenas um ponto de partida que evolui para o reconhecimento da solidariedade com outros. Não descobre, mas cria uma nova concepção do real que é uma

nova forma de relação e que por isso nos liga pessoalmente com o que estudamos, tendo por motivo o reconhecimento do carácter precário da vida e o direito de todos a uma vida decente.

Na mesma linha de Wallerstein *et al.*, (1996), considerando o carácter capitalista ocidental e sexista do conhecimento regulatório que naturalizou o social, Sousa Santos (1995), invertendo toda a lógica das ciências sociais da modernidade, defende, não só que no novo paradigma todas as ciências são sociais, mas também que estas se enriquecem por uma reavaliação das Humanidades. E identifica a criação de conhecimento com o discurso artístico e literário: o texto é a principal analogia do conhecimento emergente - a que se aliam as analogias lúdica, dramática e biográfica - e a ciência pós-moderna é uma ciência analógica. A racionalidade estético-expressiva unifica causa e intenção que a racionalidade científica separou e substitui a verdade pela qualidade e relevância através de uma forma de conhecimento retórico.

O conhecimento emancipatório é um conhecimento argumentativo - a verdade é um momento passageiro na continuidade da argumentação - e retórico que se baseia em duas condições: a recusa da renúncia da interpretação e a recusa de monopólios de interpretação. As neocomunidades são as audiências relevantes do discurso argumentativo. Relacionando-se com a pragmática, a “nova nova retórica” de que fala Sousa Santos (1995) baseia-se mais na criação da convicção - nas boas razões - que na motivação para a acção - os bons resultados - e é uma retórica de autoconhecimento e da criação de novos significados partilhados, ou seja, é dialógica no que diz respeito às relações falante-audiências durante o processo, e dialéctica no que diz respeito ao funcionamento dos pólos das suas premissas.

Se o novo conhecimento comum se forja na retórica dialógica das neo-comunidades, o conhecimento individual define-se através das noções pós-estruturalistas de autoria e artefactualidade discursiva que, anunciando a morte do autor sujeito individual, anunciam o nascimento do autor “porta-voz”, “tomada de palavra num contexto de tomadas de palavra”. Neste caso, afirma Sousa Santos “a parte é mais que o todo”.

2.2. - O movimento do Construcionismo Social em psicologia

Em psicologia, a descoberta da dimensão social do conhecimento faz-se através das descobertas da dimensão da acção comum e da dimensão da linguagem na sua construção. A produção de conhecimento científico é um processo social entre outros e os processos sociais são processos de troca e acção comum ou mútua: o facto científico é considerado fruto de

microprocessos sociais e a epistemologia da ciência moderna é vista como uma forma de controle social. O Construcionismo Social (CS) baseia-se na crítica do conhecimento psicológico, quer de tradição empiricista, quer de tradição racionalista. A tradição empiricista - a que estão ligados os nomes de Locke, David Hume e empiricistas lógicos do séc XX - enfatiza a perspectiva exógena onde as fontes do conhecimento - sempre considerado uma representação mental - são os eventos do mundo real, consistindo, idealmente, o conhecimento na sua cópia. O racionalismo - cuja tradição é representada por Espinoza, Kant, Nietzsche e fenomenologistas - representa a perspectiva endógena; nesta, o conhecimento tem origem em processos endémicos, por vezes vistos como inatos: pensar, categorizar, processar a informação são tendências inerentes ao ser humano que modelam de uma certa forma o conhecimento. Se a psicologia germânica inicial tentou unir os dois pontos de vista, o behaviorismo e neo-behaviorismo que se lhe sobrepuseram consideraram o meio a principal fonte da conduta. A investigação norteamericana teve muito tempo uma forte orientação exógena, a custo contrabalançada pelos gestaltistas e fenomenologistas, para a partir dos anos sessenta, sob a influência de Lewin, enfatizarem a perspectiva endógena. A noção de campo psicológico de Kurt Lewin era fortemente influenciada pelo racionalismo europeu. Considerando que o mundo é um mundo cognitivizado e não um mundo tal qual é, o cognitivismo, no entanto, partilha com a perspectiva exógena a procura da verdade objectiva e a ideia de conhecimento como representação mental de uma mente singular (Gergen, 1985; 1987).

No CS o conhecimento é acção e acção é linguagem. Na linha de Wittgenstein e seus seguidores, considera-se que a palavra - na medida em que o seu uso está sujeito a constrangimentos e convenções inerentes ao contexto de uso - não só não reflecte a realidade como é produto e produtora de actividades e interacções sociais. Assim, os conceitos psicológicos seriam considerados como governados e governantes das práticas sociais em que se situam, o que resulta na circunscrição cultural, social e histórica dos critérios de objectividade e portanto da própria disciplina: a psicologia social não é um caso particular da psicologia geral, antes é esta um produto do processo social. Por outro lado, o inquérito social na psicologia deixa de ser a elaboração das implicações sociais dos processos psicológicos fundamentais, para ser a explanação dos processos psicológicos derivados e derivantes das trocas sociais: “os termos em que o mundo é conhecido são artefactos sociais, produtos de trocas entre pessoas historicamente situadas”(Gergen, 1985:267) e “o locus de explanação da acção humana sai da região interior da mente para os processos e estrutura da interacção

humana”(ibid.:271). Por isso, a resposta a um qualquer porquê de um qualquer comportamento não é respondida com um estado psicológico mas com as pessoas em relação no presente e no passado.

Assim, na medida em que o uso da psicologia está sujeito a constrangimentos e convenções inerentes ao contexto de uso, as suas análises articulam-se com a pesquisa histórica no modo construcionista, modo em que o estudo dos processos de transformação se prende com o estudo dos processos de manutenção. Uma forma de compreensão é mantida pelo processo social onde se incluem processos de comunicação, negociação, conflito e retórica e não pela sua “verdade”. A compreensão convencional em psicologia - por exemplo, a distinção entre intelecto e afecto - tem uma inserção cultural particular que impregna as instituições e sustém uma actividade humana particular.

Porque sem linguagem não há conhecimento e a linguagem é partilha, qualquer proposta de conhecimento é, por isso, tomada de palavra num contexto de tomadas de palavra. Estas afirmações são válidas para qualquer actividade de linguagem, para quaisquer grupos de pessoas que a usem no contexto de uma actividade e, portanto, para cientistas e não cientistas. Elas informarão, por isso, quer a produção de conhecimento, quer a reflexão epistemológica sobre ele e terão fortes implicações no domínio metodológico (Gergen, 1985):

- explicar é uma acção social (estudar um assunto é dar-lhe existência) e mudar uma explanação é mudar a acção;

- porque o conceito é constituinte, os problemas de investigação actuais são sobretudo conceptuais, e não empíricos, sendo os conceitos mais atractivos os que se situam entre a psicologia e a sociologia;

- qualquer metodologia é aceitável desde que assumida como uma construção social e os métodos são vistos como meios de ilustração útil e apelativa para as consequências pragmáticas do trabalho;

- dado o lugar central da linguagem neste contexto, são importantes os materiais de estudo desse tipo, e adquirem importância e relevância as disciplinas interpretativas que dão conta do sistema de significação humana, nomeadamente a etnometodologia;

- a capacidade de estimular o interlocutor substitui o critério de verdade e o critério moral assume de novo relevância na prática científica, nomeadamente, no que diz respeito à ultrapassagem das fronteiras entre os que sabem e os que não sabem e entre ciência e não ciência;

- o conhecimento será avaliado em função das necessidades dos sistemas de inteligibilidade, das limitações inerentes às construções existentes e de critérios morais, políticos, práticos e estéticos.

3. - O Interaccionismo Simbólico

Para Keneth Gergen (1987) as principais orientações do Construcionismo Social (CS) decorrem do Interaccionismo Simbólico (IS). Trata-se de uma corrente de pensamento com origem na América do Norte dos finais do século XIX, mas que tem as suas fontes na Filosofia Moral escocesa (David Hume; Adam Smith), na Filosofia francesa de Rousseau e no pensamento alemão de Kant e Dilthey (Pernán, 1993). Embora o paralelismo não seja total, a relação do IS com a filosofia faz-se sobretudo através da Filosofia Pragmática americana de Charles Peirce a William James. Inserindo-se portanto no pragmatismo, o IS é influenciado pelo evolucionismo e pelo behaviorismo, desenvolvendo-se por distanciação ou oposição a Wundt, Hegel e Descartes (*ibid.*).

3.1. - Interaccionismo simbólico e evolucionismo

A interpretação da teoria evolucionista em Mead contribui, sem dúvida, para a originalidade e actualidade da sua abordagem. Recusando-se o dualismo corpo-mente, mas também o carácter transcendental da segunda, em Mead (1962) a evolução é um processo contínuo de reconstrução da natureza e do homem. Tal como factores biológicos e sociais são responsáveis pela evolução da natureza, também a consciência procede de factores biológicos e de factores da interacção social. A mente emerge na continuidade das diferentes formas vivas, nas quais se reconhecem diferentes níveis de consciência: consciência enquanto resposta a necessidades, consciência enquanto percepção de singularidade no mundo, consciência enquanto capacidade de controle da actividade própria.

O ser humano é um ser social autoconsciente porque a natureza o dotou para tal. É graças ao suporte biológico - sistema nervoso central e sua base neurológica, a estrutura da mão e a coordenação óculo-manual - que o homem passa do impulso à racionalidade. Nos mamíferos em geral o comportamento desenvolve-se de um modo óptico, ao passo que no homem se desenvolve numa relação olhos-mão-linguagem-meio. É a manipulação que permite separar impulso e consumação. A capacidade de suspensão provoca um crescendo do

gesto - atitudes que não têm expressão na conduta. A inteligência e a linguagem são diferenciações de gestos.

Aliando ao evolucionismo biológico a interacção social, Mead (1962) define o homem como um ser activo no seu meio, e simultaneamente influenciado por ele. Se os outros animais funcionam na base do instinto, o homem funciona na base do impulso: desequilíbrio com o meio que encoraja manipulações e deliberações tendentes ao restabelecimento do equilíbrio (J. Turner, 1988). Porque a actuação do organismo no meio modifica o meio, o organismo, para poder continuar a actuar, tem necessidade de reflectir. Acontece assim o processo de “reconstrução contínua de problemas”, um processo de conciliação do familiar e do novo (Pemán, 1993) que sob a noção de “emergência” dá toda a especificidade à epistemologia interaccionista simbólica. É também através da resistência dos objectos externos, experimentada na acção, que o organismo se apercebe de si mesmo como uma coisa distinta, quer dizer, como um objecto que tem um interior e portanto como objecto para si mesmo.

Se em Darwin o gesto é a expressão de estados internos ou uma descarga de energia excessiva, para Mead (1962) o gesto é social, na medida em que serve sobretudo de estímulo para que outros possam responder: o gesto é preditivo do comportamento e permite ao outro ajustar a conduta. É o conceito, o significado comum do gesto - a partilha de significado - que permite a tomada do papel do outro e o ajustamento, a “mesma” resposta, e portanto a acção conjunta. Pemán (1993) explica que esta “mesma” resposta não se refere exactamente ao mesmo comportamento, mas apenas ao facto de que a resposta é funcionalmente a mesma; a resposta interna, entretanto, é tão variada de pessoa para pessoa como o é o meio social. Na tomada de papel (*role-taking*) não se trata de imitação mas de tomar a atitude do outro, de suscitar em si imagens de memória que são respostas de outros a acções parecidas com as nossas. A construção da acção colectiva organizada, o entendimento e a auto-consciência tornam-se, assim, não só possíveis, mas também processos convergentes.

A não existência de um *habitat* típico humano é uma das principais características da espécie humana tal como a longa duração da infância. Sem possuir um *habitat* determinado, o homem é um animal mais indefeso que outro qualquer, mas também mais criativo. Os impulsos são inespecíficos, não têm direcção determinada e relacionam-se com o ambiente natural, cultural e social através dos outros significativos: o homem é um ser plástico, sem um substracto biológico que o determine totalmente, aberto ao mundo; por isso o homem depende da socialização, mas também por isso nunca é totalmente socializado.

3.2. - Interaccionismo e behaviorismo social

Em relação à psicologia em uso até aí o behaviorismo tinha do acto uma visão mais globalizadora e independente do sistema nervoso central. O behaviorismo social de Mead é sobretudo uma reacção contra o paralelismo estabelecido pela psicologia vigente entre processo de consciência e processos do sistema nervoso e diz respeito ao facto de ele tomar em conta as condições em que surge a experiência do indivíduo. Mas Mead não é um behaviorista: no condutismo a conduta não é analisável e não podemos deduzir dela uma experiência interna observável; Mead analisa a experiência a partir da conduta, que não é independente do contexto geral da actividade, e a consciência é considerada no seu âmbito. Mead distancia-se do condutismo nos seguintes aspectos (Pemán, 1993):

- se para Watson negar a existência da mente como unidade psíquica é negar a sua existência, para Mead a consciência é funcional e pode por isso ser explicada em termos de fenómenos não mentais; o acto social que decorre do impulso é pré-condição da consciência;

- em Mead, o conceito fundamental é o de acto e não a fórmula estímulo-resposta; a conduta é dinâmica e o sujeito determina o ambiente, interpretando e indicando a si mesmo, mediante símbolos, as consequências de certas respostas;

- a linguagem, fenómeno objectivo de interacção social, tem um papel fundamental na formação da mente e da identidade.

Enfim, o que do behaviorismo Mead enfatiza é a sua tendência a tratar com processos.

3.3. - Interaccionismo e pragmatismo

Na concepção meadiana, o pragmatismo unia bem uma psicologia behaviorista e a metodologia científica entendida como tentativa de solucionar ou resolver problemas. O pragmatismo pode considerar-se uma variante da Semântica empiricista - onde o significado inclui uma componente experiencial -, constrói uma cosmologia evolucionista na linha da física moderna e da ciência biológica e evolui do idealismo metafísico de Peirce, passando pelo empirismo radical de James até ao naturalismo empírico de Dewey e Mead (Pemán, 1993). Contra a psicologia paralelista de Wundt, no pragmatismo explicam-se os processos mentais pela conduta dos sujeitos.

Nos EUA, o pragmatismo surge no final do século XIX como “programa de trabalho sobre como as realidades devem ser mudadas”, procurando aliar ciência e filosofia (Humanidades), conhecimento científico e convicções morais, valores éticos e conhecimento

empírico, sendo papel da filosofia, segundo William James (1978), debater que diferença faz “a mim e a ti” que esta ou aquela concepção seja considerada verdadeira. Frisando que no pragmatismo “as teorias (se tornam) perguntas” (*ibid.*:32), James define o pragmatismo como um método para “interpretar cada noção traçando as suas respectivas consequências práticas” (*ibid.*:28), acabando com disputas metafísicas que de outro modo se tornariam intermináveis.

3.3.1. - O princípio do pragmatismo

Para Charles Peirce (criador do pragmatismo a que preferia chamar pragmaticismo para obviar a interpretações utilitaristas), o pragmatismo não era apenas uma visão do mundo, era um método de trabalho, de pensamento, de reflexão e de clarificação. “Peirce, depois de assinalar que as nossas crenças são verdadeiras normas para a acção, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, precisamos apenas de determinar que conduta ele produz: essa conduta é para nós a sua única significância. E o facto mais tangível de todas as nossas distinções de pensamento, embora subtil, é que não há nenhuma tão fina como a que consiste em nada mais do que uma possível diferença na prática. Assim, para atingir uma clareza perfeita nos nossos pensamentos de um objecto, precisamos apenas de considerar que efeitos concebíveis de tipo prático o objecto envolve - que sensações esperamos dele, e que reacções devemos preparar. A nossa concepção destes efeitos, imediata ou remota, é então para nós toda a nossa concepção do objecto, tanto quanto essa concepção tem de todo uma significância positiva”(James, 1975:29). Enunciando assim o princípio de Peirce (princípio do pragmatismo), James resume-o afirmando: “para uma concepção do significado a significação de um objecto é a concepção dos seus efeitos”(*ibid.*). É com William James que o pragmatismo se torna uma teoria do significado - do carácter propositivo do pensamento - mas também da verdade - um ponto de vista para a validação de ideias.

3.3.2. - Verdade e significado

Para todos os seus adeptos, o pragmatismo é uma tentativa de mediação entre interesses que possam estar em conflito num determinado momento, o que faz do pragmatismo uma via para o entendimento comum. Uma parte da teoria da verdade tem aqui a sua fonte. Do pragmatismo de Peirce duas perspectivas sobre a verdade científica marcarão a sua influência em perspectivas posteriores e actuais. A primeira - para Peirce inseparável do

problema do controle do poder - enquadra-se no ponto de vista apresentado: a verdade resulta da opinião de uma comunidade ilimitada de investigadores, sendo a realidade o objecto dessa opinião. Noutras formulações, no mesmo sentido, a verdade é o consenso que vai surgindo entre os participantes numa situação interactiva (Huber, 1973, referido em Pemán, 1993).

A segunda perspectiva de Peirce sobre a verdade diz respeito à prova da hipótese. A prova da hipótese é o seu modo de funcionar: ela prova-se enquanto permite continuar onde antes nos tínhamos detido. Assim, a verdade é convicção, é relativa e relaciona-se com a experimentação. Morris (1934, referido em Pemán, 1993) apresenta a mesma ideia relacionando verdade e significado: a verdade é a verificação através da experiência actual daquilo que se esperava; se encontramos o que esperávamos quando usamos um conceito então esgotamos o significado do conceito; isto se considerarmos que o significado de alguma coisa, enquanto significação, é idêntico ao tipo de expectativa que desperta a sua presença. Verdade e significado relacionam-se, então, com as expectativas e com a possível solução de um problema. Estão portanto dependentes da acção social humana.

Para os pragmatistas conhecer é então ir conhecendo. Os pragmatistas criticam tanto o empirismo como o racionalismo por separarem o conhecimento da experiência tomando o indivíduo como sujeito quase passivo. Para eles, o conhecimento integra-se na dimensão social da experiência, na dimensão social do processo de comunicação, nos significados. A mente não se distingue do corpo nem é um lugar, é um modelo simbolizado de relações que indica os efeitos que poderiam seguir-se ao que é apresentado; é uma estrutura das tendências num comportamento antecipatório tornado possível por indicação simbólica. Segundo Pemán (1993), o pragmatismo está na linha do princípio kantiano segundo o qual o significado e o conhecimento são inerentemente interpretativos; de forma similar a Kant defende-se a existência de categorias; mas diversamente de Kant, tal como as regras de interpretação não são fixas, também as categorias, tornadas modelos interiorizados de comportamento, o não são. Diferentemente do que acontece no kantismo e no empirismo tradicional, os conceitos não são inatos nem cópias de objectos, são produtos da experiência e relacionam-se com uma selecção por parte do sujeito dos estímulos que recebe. Um conceito é uma representação de efeitos que operam simbolicamente para guiar as antecipações.

Saber como os conceitos chegam à mente é então saber como modelos de tendências comportamentais sem estrutura conceptual a adquirem. No que diz respeito à origem dos conceitos ao longo do desenvolvimento, segundo Pemán (1993), há uma relação entre Mead e Piaget: conceitos e categorias originam-se nas interacções indivíduo-meio convertendo-se

depois em atitudes generalizadas. Piaget refere-se às estruturas ou invariantes da interacção social e Mead à interiorização das conversações de gestos. Sendo os conceitos atitudes generalizadas que o sujeito adopta na sua conduta e o pensamento identificado à solução de problemas, o pragmatismo desloca o campo do conhecimento da forma de conhecer ao terreno da conduta: o conhecimento é um processo de ir alcançando as ferramentas para a solução de problemas, através da prova da hipótese ou da “confeção” de consensos.

A relação com o conhecimento no pragmatismo não é só comportamental, é também temporal. O conhecimento tem um carácter propositivo e finalístico, permitindo-nos identificar metas e aproximar-nos delas. Este carácter prático e temporal do pensamento e da realidade no pragmatismo tem, segundo Pemán (1993) três consequências:

- a possibilidade é um traço da realidade; as possíveis consequências de cada uma das nossas acções fazem parte do conhecimento como algo que se vai fazendo;
- diferentemente do que acontece em Descartes, a mente é “verificável” na realidade;
- qualquer conceptualização tem um carácter propositivo;

Da relação estreita entre significado e acção subjacente a estas consequências retiram-se, entretanto duas implicações (*ibid.*):

- entre a linguagem comum e a linguagem da ciência não há separação clara;
- são os contextos em que ocorre a acção que determinam os usos distintos da linguagem e a significação dos conceitos.

Thayer (1981, referido em Pemán, 1993) sintetiza assim o pragmatismo como teoria do conhecimento, da experiência e da realidade:

- pensamento e conhecimento são modos de adaptação e de controle sobre a experiência e a realidade, desenvolvidos biologicamente e socialmente;
- a realidade possui um carácter transitório e o pensamento é um guia para a realização e satisfação dos nossos interesses e propósitos;
- todo o conhecimento é avaliativo da experiência futura e o pensamento funciona experimentalmente como antecipação de experiências futuras e de consequências das acções, organizando assim condições de futuras observações e experiências.

3.4. - Uma teoria comunicativa da sociedade

Em Mead o desfazer das dicotomias corpo-mente e natureza-cultura acompanha-se do desfazer da dicotomia indivíduo-sociedade através de uma reunião da psicologia e da

sociologia. O IS é “uma psicologia sociológica derivada de uma concepção sociológica da condição humana” (Pemán, 1993:109); Mead “não funda uma sociologia baseada na comunicação mas uma psicologia social que implica, de facto, uma teoria social baseada na comunicação”(ibid.). O contributo do interaccionismo para o nosso objectivo faz-se nestas duas vertentes: é uma psicologia social, parte da acção individual, mas baseia-se numa concepção sociológica da condição humana ou numa sociologia baseada na comunicação, para o que o indivíduo concorre e de que procede. O mesmo é dizer: se a autoconsciência depende dos outros, o encontro entre sujeito e objecto é um ponto de chegada. À teoria comunicativa da sociedade corresponde uma psicologia e uma epistemologia.

Na teoria da socialização de Mead, trata-se de explicar o social que decorre de indivíduos particulares - a socialização da sociedade - e o indivíduo resultante do social - a socialização dos indivíduos.

A teoria da socialização relaciona-se com uma teoria da sociedade e da mudança social. Para G. H. Mead, a racionalidade do ser humano há-de acontecer no seio da racionalidade da sociedade de modo a resultar numa harmonia entre ambos. Tal como em Durkheim, sustenta-se um “ideal social de identificação entre o indivíduo e a sociedade” (Pemán, 1993:109) e o controle social como constitutivo da existência individual; mas a natureza desse ideal social e deste controle, é, em Mead, como em Piaget, substancialmente diferente da de Durkheim. Em Mead, o social é também diverso, o indivíduo é também activo e a sociabilidade é também emergência. Daí que o tema da socialização seja tratado em duas dimensões: relações mútuas que se dão entre os membros de um sistema por um lado, e passagem de um sistema velho a um sistema novo por outro lado. Um mesmo objecto pode ser membro dos dois sistemas ao mesmo tempo: pode encontrar-se na ordem anterior, mais estática, ou na ordem posterior, nova e dinâmica, que encerra a possibilidade de se ser várias coisas de uma vez. É esta dimensão dinâmica que permite relacionar sociabilidade e emergência. Um emergente implica novos ajustamentos com os factores existentes e a emergência de novos factores. O processo de socialização é assim, também, um processo de assimilação, a pouco e pouco, das novas possibilidades que vão aparecendo e um processo de acomodação da cultura às possibilidades que vão surgindo. É assim que se pode falar em sociabilidade da emergência e em emergência da sociabilidade. É também este vínculo entre sociabilidade e emergência que serve para desfazer a oposição entre coisas e espírito: “se a sociabilidade é um princípio de aparição das coisas e do espírito, não se podem opôr as coisas ao espírito dado que estão regidos pelo mesmo princípio” (Pemán, 1993:117).

3.4.1. - As premissas do IS

O Interaccionismo Simbólico baseia-se nas seguintes três premissas (Blumer, 1982):

1- *O ser humano orienta os seus actos em relação às coisas em função do que elas significam para ele. Estão aqui em causa objectos físicos, outras pessoas, categorias sociais, instituições, ideais, actividades e situações diversas da vida quotidiana.* Se, tradicionalmente, a psicologia e a sociologia consideram o comportamento um produto de determinados factores (estímulos, motivações, percepções, etc. num caso, e normas, papéis e estatutos no outro), sendo o significado subentendido ou um vínculo neutro entre esses factores e comportamentos, no interaccionismo o significado das coisas é em si mesmo um elemento central.

2- *O significado das coisas surge como consequência da interacção social que cada um mantém com o outro ou outros.* Os actos dos outros têm por efeito definir uma coisa ou pessoa para outra pessoa: “o significado que uma coisa tem para uma pessoa é o resultado das distintas formas em que outras pessoas actuam para ela em relação a essa coisa” (Blumer, 1982:4).

3- *Os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas que vai encontrando.* Deduzido pela pessoa através da interacção, o uso de um significado pela pessoa não é a sua simples aplicação. A utilização do significado no acto implica um processo interpretativo. Este processo de interpretação faz-se em duas etapas: em primeiro lugar, o agente assinala (assinalamento ou indicação) as coisas que para si têm significado; depois, a interpretação converte-se numa manipulação de significados (interpretação propriamente dita): de acordo com a situação e a direcção do seu acto o agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa e transforma os significados. Assim a interpretação é um processo de formação de significado por auto-interacção pelo qual os significados desempenharão um papel no acto.

Estas três premissas conduzem a que o Interaccionismo Simbólico seja um esquema analítico muito próprio da sociedade e do comportamento humano. Ele baseia-se num conjunto de “imagens radicais” que alimentam os seguintes temas: sociedades ou grupos humanos, interacção social, o ser humano como agente, os actos humanos e a interconexão das linhas de acção. Embora seja impossível estabelecer uma relação única entre os conceitos, é um modo de organização aceitável para os nossos objectivos considerar que a noção de

interacção ocupa um lugar central. Assim, abordaremos as “imagens radicais” na seguinte ordem: sociedade ou grupo humano, interacção e agente.

3.4.2. - Sociedades, grupos humanos e acção conjunta

No IS a sociedade é um processo dinâmico de acção e não uma estrutura estável. Os grupos humanos existem em acção e a sociedade “compõe-se de pessoas dentro de uma acção”. A vida em sociedade “é um processo ininterrupto de um conjunto de actividades dos seus membros (que) fundamenta e define uma estrutura ou organização” (Blumer, 1982:5). A acção conjunta elabora-se no tempo e possui uma história. A trajectória pode ser ordenada, repetitiva e fixa, mas podem também criar-se diversas possibilidades de incerteza que interrompem as acções conjuntas, dando origem a novas situações que obrigam à redefinição da situação. Assim, a acção conjunta - que pode ser uma simples colaboração entre dois sujeitos, mas também séries de actos que provêm das instituições (Pemán, 1993) - deve ser estudada, quer segundo a razão da própria acção conjunta quer mediante as linhas de acção individuais.

Num caso ou noutro, a “acção conjunta” é distinta da acção de cada um dos indivíduos intervenientes e do conjunto formado pela sua mera agrupação. Salientando que, no acto, cada um ocupa uma certa posição e actua de acordo com essa posição interpretando o acto social em que está participando e os actos dos outros, Pemán afirma que a acção conjunta é o pôr juntos os actos e não a sua comunalidade: “o facto de se tratar de uma acção conjunta não quer dizer que todos os sujeitos tenham de comportar-se da mesma forma, mas sim que cada um deles ocupará uma posição distinta dos outros, mas entrelaçando a sua acção com as acções dos outros” (Pemán, 1993:113). Para Blumer (1982) a acção conjunta tem um carácter distintivo próprio que reside na articulação ou vinculação propriamente ditas, independentemente do que possa ser articulado ou vinculado em cada caso: a acção conjunta pode ser reconhecida e expressa sem ser fragmentada em actos isolados (Blumer, 1982).

Este autor esclarece que ao comportamento comunitário subjaz um processo interpretativo que intervém pela formulação recíproca de indicações entre quem participa no mesmo campo e não só através daquelas que o indivíduo dirige a si mesmo: a linha de acção própria elabora-se interpretando o que acontece no seu campo de actividade. A acção colectiva resulta desse processo de interacção interpretativa que corresponde ao processo de formação da acção conjunta: concatenação dos actos dos indivíduos que compõem a

colectividade. Nesta concatenação “o importante é o papel e o destino dos significados e não a acção conjunta na sua forma estabelecida” (Blumer, 1982:14).

Na maioria das situações, os indivíduos contam com um profundo conhecimento sobre como se comportarem e como se comportarão os outros, mediante a partilha de significados comuns e pré-estabelecidos. Sobretudo nas situações sociais consolidadas adoptam-se modelos recorrentes de acção conjunta: a concatenação é feita por modelos estáveis e reiterativos. Mas “as tarefas de conduta não prescrita são tão naturais, genuínas e recorrentes na vida dos grupos humanos como as integradas nos preceitos já estabelecidos e fielmente observados da acção conjunta” (Blumer, 1982:14). Num caso e noutro caso, a interacção social é essencial à sua formação pois é o processo social que sustenta as normas e não estas que formam o processo social.

As redes de acção que supõem concatenação e interdependência e que dependem da participação regular de pessoas diversas, em diversos actos a diversos níveis, são as instituições. Nas instituições, a vida de grupo tende a decorrer de forma tão consistente que somos tentados a pensá-las como reguladas automaticamente. No entanto, “as instituições funcionam porque as pessoas colocadas nos diversos níveis fazem algo de concreto e o que fazem é produto do seu modo de definir a situação em que se sentem compelidas a actuar (...). O conjunto de significados que impulsionam os elementos de uma cadeia a actuar como actuam, dentro dos seus postos respectivos, ocupa o seu próprio sítio num processo localizado de interacção social; e esses significados formam-se, sustêm-se, debilitam-se, reforçam-se e transformam-se através de um processo socialmente definitório” (Blumer, 1982:15). Tanto o funcionamento como a sorte das instituições são produto deste processo de interpretação.

A formação de uma nova acção conjunta faz-se com a participação de esquemas, significados e objectos antes possuídos. A nova acção tem relação com, e emerge de, um contexto prévio. As pessoas são impulsionadas a mudar perante uma situação nova, mas em continuidade e conexão com o passado. O entendimento da formação da nova acção requer a análise dessa continuidade. A acção conjunta implica, portanto, uma vinculação horizontal e uma conexão vertical.

3.4.3. - A interacção social

No IS, a interacção social é analisada nas suas relações com a subjectividade (Taylor e Johnson, 1986). A interacção social diz respeito “à relação interpessoal entre Ego e Alter, (ao)

modo de relação que ela instaura, (à) possibilidade de comunicação entre consciências subjectivas e (à) parte do psicológico e do social neste processo” (Marc e Picard, 1989:63). Como acabamos de verificar, à concatenação definitiva do acto social (que expressa a re-equilíbrio procurada decorrente do impulso) subjaz uma interacção interpretativa, ou seja, certos ajustamentos de significados dados aos objectos relevantes para a situação.

Mead (1962) distingue dois níveis de interacção: a conversa de gestos e a interacção simbólica. O significado de um gesto - “aquela parte do acto em curso que encerra o significado do acto mais amplo de que toma parte” (Blumer, 1982:7) - surge em três etapas: “Primeiro, um organismo, enquanto se move no meio, faz gestos; fazendo-o, envia sinais aos outros organismos; segundo, outro organismo percebe esse movimento reparando nos gestos e então responde-lhes alterando os seus movimentos no meio, enviando os seus próprios sinais. Terceiro, o primeiro organismo percebe estes últimos sinais e responde-lhes alterando o seu percurso de comportamento” (J. Turner, 1988: 74).

As pessoas têm necessidade de considerar os actos de outros para realizar os próprios. A actividade de cada membro só tem sentido na sua relação com os demais. Na interacção simbólica os símbolos significantes - significados partilhados - são essenciais. É a partilha de significados que permite a consumação do acto ao possibilitar a antecipação de comportamentos idênticos e portanto os ajustamentos da acção para a cooperação. A interacção simbólica supõe processos de interpretação pelos quais se dá significado à acção do outro e processos de indicação sobre como o outro deve actuar. Para indicar ao interlocutor o que deve fazer o locutor deve pôr-se no lugar de quem a recebe: é a tomada de papel, conceito fundamental do IS. Esta “mútua assumpção de papéis é condição *sine qua non* para que uma comunicação e uma interacção sejam eficazes” (Blumer, 1982:7).

Mas se os símbolos significantes organizam a interacção eles são também produzidos nela. A interacção simbólica não se refere apenas a situações de cooperação, refere-se também a várias formas de associação que incluem, tanto o conflito e a discrepância, como o consenso e a cooperação (Pemán, 1993). Situações de dissenso (impulso) despoletam essa construção na própria procura de consumação do acto, construção que se traduzirá numa nova definição da situação. A definição da situação é um processo de categorização (simbolização) que tem por produto categorias de respostas semelhantes para objectos semelhantes (Hewitt, 1991).

Diferentemente do que acontece nas psicologia e sociologia clássicas e dominantes, no IS a vida é “um processo de formação e não um simples âmbito de expressão de factores pré-

existentes” (Blumer, 1982:8). Neste processo as pessoas encaixam as suas acções com outros e formam a sua conduta individual.

3.4.4. - O ser humano como agente e as organizações

O ser humano tem uma estrutura em consonância com a natureza da interacção social: este é capaz de responder a um nível não simbólico e a um nível simbólico e é um objecto para si mesmo. Tal como os outros objectos, o auto-objecto surge da interacção com os outros que o definem perante si-mesmo.

No IS o pensamento é um percurso antecipado e os percursos antecipados são respostas a objectos oportunos, objectos oportunos que emergem da interacção social. O *Self* é um destes objectos; emerge da interacção num contexto social a partir dos juízos que os outros oferecem dele e neste sentido é reflexo de modelos de comportamento organizadas no processo social. Nesta acepção, o *Self* é um auto-conceito e ter a capacidade de *Self* é ver-se a si mesmo como objecto, entre outros, na situação.

Este *Self* emerge no processo de socialização. Esta faz-se em quatro etapas e tem no *role-taking* (tomada de papel) associado ao *role-making* (realização de papel) o seu processo fundamental. É na tomada de papel - capacidade de interpretar os gestos dos outros e de os tomar mentalmente fazendo-os perspectivas próprias - que o papel é “aprendido”. Esta tomada de papel é sempre construção de papel, uma recriação e não uma imitação: as perspectivas dos outros são diferencialmente relevantes e as diversas situações alteram partilhas e atitudes.

A primeira etapa de socialização diz respeito à tomada em conta pela criança dos papéis desempenhados pelos seus próximos, outros significativos. É no jogo livre onde a criança brinca com “companheiros invisíveis” - criando duplos, invertendo papéis, mudando vozes - que a criança organiza reacções de modo próprio, usando-as em relação a si e aos outros. A segunda etapa diz respeito à passagem do jogo livre ao jogo regulamentado tomando a atitude de todos os que participam. Quanto mais estruturado o jogo, maior a consciência de que lhe corresponde um papel organizado. Aprender as regras é compreender que a uma atitude de alguém corresponde uma atitude apropriada de um outro. A passagem da primeira etapa a esta segunda implica uma outra compreensão do outro. Este outro já não é um outro singular, “é a organização de atitudes daqueles que estão comprometidos no mesmo processo social (...) a comunidade, a equipa, o grupo que dá ao indivíduo a *unidade de si*” (Dubar, 1995:96). A este outro, Mead (1962) chama Outro Generalizado e faz dele um mecanismo

central do processo de socialização enquanto associado ao *role-taking*. Doise (1980) define o Outro Generalizado como conjunto organizado de atitudes dos outros que nós próprios assumimos e que dá unidade ao *Self*. Johnathan Turner (1988) - relacionando-o com as noções de convivência colectiva de Durkheim e de comunidades mentais de Wundt - precisa esta definição vinculando a noção a padrões coerentes de coordenação das interacções. Nesta acepção o Outro Generalizado é a interacção interpretativa que subjaz à concatenação da acção conjunta. A última etapa de socialização consiste em ser reconhecido por aquelas comunidades a que o indivíduo se identificou enquanto Outros Generalizados. Mas este reconhecimento implica que ele seja um actor.

O *Self* como objecto - o *Me* como o denomina Mead (1962) - não é o único componente do *Self*; se os *selves* dos indivíduos têm uma origem social comum e por isso um conteúdo e estrutura comuns, eles possuem também uma componente mais pessoal de individualidade. Se o *Me*, *Self* enquanto objecto, conjunto organizado de atitudes dos outros que nós próprios assumimos, é conformista, o *I*, *Self* enquanto sujeito, é criativo e consiste no organismo reagindo aos outros. Entre *I* e *Me* há uma relação dialética, uma conversa de gestos tal como entre o *Self* e os Outros. Tal como o *Me* é produto da sociedade, a sociedade é um produto do *I*. Entretanto, tal como a sociedade se organiza em comunidades e grupos sociais diferentes, também o *Self* que emerge da interacção com eles é diferenciado. Um indivíduo possui tantos *selves* quantos os grupos sociais oportunos para si.

Marc e Picard (1989) frisam que no IS o papel não é um atributo individual ou social mas um facto relacional só compreensível no contexto em que se insere. De modo convergente em Dubar (1995:96) o papel no IS é “um conjunto de gestos que funcionam como símbolos significantes associados para formar uma ‘personagem’ socialmente reconhecida” (Dubar, 1995:96).

Assim, no IS, o indivíduo, mais que respondente, é um agente que modela a acção baseando-se no que considera. O indivíduo interpreta actos alheios e planeia a sua linha de acção de acordo, mesmo que nem sempre acertadamente. No IS o indivíduo é social como organismo capaz de estabelecer uma interacção social consigo mesmo formulando-se indicações e respondendo às mesmas: “no ser humano ser consciente ou estar consciente de uma coisa equivale a indicar-se a si mesmo essa coisa” (Blumer, 1982:10).

A íntima conexão entre indivíduo e sociedade é ratificada nas organizações que agrupam diversos sujeitos numa perspectiva comum. Mas, embora cada sujeito possa interpretar certas respostas tal qual outros o fariam, este processo geral tem um carácter

diferenciado, pois as pessoas reúnem-se em, e reúnem, diferentes grupos, associações e postos. Por isso, têm modos de orientação sempre diferentes. Para Mead “qualquer tipo de organização (só) pode funcionar se existe uma cooperação social, para a qual haverá de chegar-se a minimizar ao máximo as atitudes hostis (Pemán, 1993:118).

Pemán (1993) salienta que as ideias democráticas de Mead implicariam instituições não inibidoras, mas sim flexíveis, capazes de ajudar o desenvolvimento completo da personalidade de cada um; para tal, o essencial seria conseguir que os sujeitos partilhassem uma série de interesses sociais comuns. Considerando que essas ideias correspondem a uma utopia consciente dos problemas, Pemán (1993) salienta que o âmbito social de Mead envolve a própria ciência na qual acredita para o controle inteligente do mundo: inteligência como verbo e não como faculdade.

3.5. - Interaccionismo e vertente epistemológica do paradigma emergente

A problemática epistemológica do IS concerne sobremaneira à relação sujeito-objecto do ponto de vista do pragmatismo de Mead. A concepção activa, social e temporal da conduta e da experiência faz com que as relações sujeito-objecto sejam, simultaneamente, ponto de partida e meta da procura científica e, ao mesmo tempo, terreno de todos os nossos valores e significados. Faz também com que o conhecimento de si seja não só inseparável do conhecimento (acção) do (no) mundo, mas também inseparável da dimensão comum da experiência. A dupla ruptura epistemológica, assim como os primeiro e segundo compromissos epistemológicos de que fala Sousa Santos (1989;1995), relacionam-se directamente com estas implicações que decorrem, respectivamente, de uma teoria da verdade e de uma teoria do significado. O primeiro compromisso epistemológico diz respeito, lembramos, à aceitação do caos - prudência - como forma de conhecimento e o segundo compromisso é relativo à aceitação da solidariedade - decência - como forma de conhecimento.

Interessa no entanto ter em conta a historicidade do interaccionismo: é com o modelo das ciências experimentais que o pragmatismo responde ao que é a verdade: vamos alcançando o conhecimento através de experimentações sucessivas. A mesma impregnação histórica é visível na concepção de verdade como comunidade de interpretação: compete à filosofia questionar o que para a ciência está aí (Pemán, 1993).

3.5.1. - Interaccionismo simbólico e a dupla ruptura epistemológica

No IS não há uma diferença de natureza entre conhecimento quotidiano e conhecimento científico e o conhecimento está na esfera da conduta: sem acção não há conhecimento e o conhecimento é adaptação. Mas o mundo é algo susceptível de observação, estudo e análise. Dito de outro modo, no IS, ao contrário do que acontece nas perspectivas idealistas, o mundo empírico existe. A prova da existência de um mundo empírico é o facto de ele desafiar as (e resistir às) imagens e conceitos prévios do investigador. Esta resistência dá ao mundo empírico um carácter obstinado, demonstrativo da realidade e justificativo da ciência empírica. Mas, sendo real, este mundo empírico, diferentemente do que acontece na posição realista, não é estático: ele apresenta-se sempre aqui e agora e está sempre refundindo-se em novas relações.

Para Blumer (1982:18), “a descrição correcta desta ciência (...) é a que a define como uma busca de respostas às perguntas formuladas sobre o carácter ‘resistente’ do mundo empírico em estudo”. Recomenda, por isso, a abstinência de teorias e protocolos científicos, por um lado, e por outro lado, o uso obrigatório de conceitos: a ciência é uma procura e um olhar, dependendo a procura do olhar. Os conceitos têm um papel central em todo o acto: são eles os elementos centrais do esquema prévio e podem até representar os termos em que o problema se coloca. Normalmente são categorias para as quais se conseguem dados e em torno das quais eles se agrupam. Estas categorias são o meio principal de estabelecimento de relações entre dados e são pontos de apoio para a interpretação de relações. Elas são instrumentos de luta contra o carácter obstinado do mundo empírico.

A investigação do mundo empírico parte, por isso, de uma descrição ou esquema prévio do mundo empírico em estudo que configura a totalidade do estudo, funcionando como grelha para: selecção e formulação de problemas; determinação de dados a obter, de caminhos a seguir para o efeito, do tipo de relações entre eles e das formas em que se modelam as proposições. O autêntico trabalho metodológico consiste em estabelecer e avaliar estas premissas tomando-se em conta a resistência do mundo empírico e consequentes distorções no seu funcionamento. Os métodos quantitativos ignoram estes conceitos, problemas e premissas.

A formulação de perguntas e identificação de problemas baseia-se no juízo crítico e não no convencionalismo. Os meios para obter dados dependem da natureza dos dados e derivam do problema, mas uns e outros são constantemente sujeitos a re-exame, pois na linha

pragmatista da verdade a procura do conhecimento ressurgiu do não funcionamento da hipótese. Cada uma das partes do acto de investigação está assim constantemente submetida à prova do mundo empírico e a ser validada por essa prova em função da maneira como respeita a natureza do mundo empírico.

O mundo empírico é o que as pessoas fazem e experimentam, individual e colectivamente, ao dedicar-se às suas respectivas formas de vida, e não o protocolo científico. A finalidade da investigação é retirar os véus que ocultam a vida do grupo: trata-se de “uma árdua tarefa que requer método de sondagem minucioso e honesto” (Blumer, 1982:29). São os dados contingentes da experiência imediata (o mundo não problemático), e não a necessidade lógica, que contêm as condições de conhecimento. A validade de uma hipótese (a validade do conhecimento) coincide com a sua capacidade de no seu funcionamento tornar não problemático o que era problemático. É esta a primeira direcção da segunda ruptura da dupla ruptura de Sousa Santos.

Mas a acção distingue-se da ciência e a experiência imediata da experiência reflectida. A acção é teleológica, orientando-se para uma meta e para a realização de propósitos; a ciência identifica condições de uma acção: resolução de problemas e ultrapassagem de obstáculos para a reconstrução das condutas. Se a ciência é uma experiência reflectida, a acção também o pode ser. Mead diferencia entre o mundo que está aí (mundo subjacente à atitude natural de Schutz), externo ao indivíduo e objectivo, com o qual o indivíduo se relaciona em termos de experiência imediata - mundo que gera cognições, mas sem que essa relação seja objecto de consciência - e o mundo relativo aos objectos de experiência com consciência (Pernán, 1993). Só os objectos experimentados são fonte de significação e só a relação com objectos que oferecem “resistência” exigindo ruptura é geradora de conhecimento. A ciência, mas também o conhecimento em geral procedem de um mundo problematizado ou problemático. O acto de conhecer separa mundo problemático e não problemático, já conhecido ou que está aí e busca o não conhecido ou resolver um problema. O IS concerne assim à dupla ruptura epistemológica subjacente ao paradigma emergente.

3.5.2. - Conhecimento, auto-conhecimento e reciprocidade: uma epistemologia do contacto

O investigador parte de uma certa visão sobre o que vai estudar para depois a pôr à prova mediante a resistência do mundo empírico. É a resistência - que existe quer da parte do

sujeito, quer da parte do objecto - que permite ao sujeito auto-consciência ao mesmo tempo que faz do ponto de chegada do conhecimento um ponto de encontro sujeito-objecto. Mead diferencia entre a experiência visual de distância e experiência manipulatória de contacto (Pemán, 1993). A estrutura visual completa-se com a experiência de contacto. As experiências de contacto têm uma posição crítica na percepção pois apresentam, na área manipulatória, o que se simboliza na experiência da distância; elas são a matéria do objecto “prometida” na experiência da distância. A resistência do objecto e o esforço do sujeito só se experimentam no contacto; o investigador interaccionista é um investigador táctil e não visual (Pemán, 1993). A “manipulação” é a experiência de contacto que inclui resistência e cooperação. O esforço do sujeito para manipular o objecto é proporcional à resistência que ele opõe. Quando o sujeito toma o papel do objecto é o momento em que o objecto adquire interior. Assim, se o conhecimento do objecto requer autoconsciência, o conhecimento conseguido inclui o reconhecimento da especificidade do objecto, da sua identidade, através da reciprocidade. Daqui o conhecimento ser gerador de novos mundos e de novos objectos e de novas relações.

3.5.3. - Conhecimento e criação

Uma das funções do acto é exactamente a mudança do meio. Por isso a verdade é adaptação a uma situação nova: “se o significado se define pela sua relação com a conduta que suscita no indivíduo, no caso da verdade acontece que um significado é verdadeiramente de um conceito se a acção correspondente a esse significado conduz a um processo adaptativo para o indivíduo” (Pemán, 1993:260); a prova da verdade de um conceito consiste na sua “habilidade para continuar um processo em relação com o meio que por algum problema que se nos tinha apresentado tinha ficado inibido” (*ibid.*:263). Do mesmo modo, a verdade de uma frase depende da sua relação com os factos e da sua relação com outras frases: o fundamental é que seja produtiva em relação ao futuro.

A verdade não é um conteúdo nem um sentimento de satisfação, nem um sentimento de coerência, embora tenha com estes fortes relações. A verdade está ligada à actividade: a prova da verdade é o poder continuar a actuar onde se tinha perdido o poder de acção; é um processo da conduta que organiza o terreno da acção e envolve uma contínua reconstrução do significado. O conhecimento é, então, um processo de ajustamento na conduta que envolve uma contínua reconstrução de significados e organiza o campo da acção de forma a terem lugar respostas ainda não expressas.

3.5.4. - Caracteres temporal e próximo do conhecimento

O acto determina a relação indivíduo-meio; um mesmo objecto é distinto para distintos indivíduos e num mesmo indivíduo é diferente em actos distintos. Por outro lado, o mesmo meio aparece-nos distinto dependendo da acção que estamos a realizar e do momento do acto em que estamos envolvidos. O conhecimento directo da vida social em estudo implica a sua observação de perto. Os dados acumulados e a produzir são contextualizados, espacialmente e temporalmente.

O carácter situacional - próximo e temporal - do significado não põe de parte a existência de universais que parecem estar ligados directamente aos actos. No IS a universalidade não é uma entidade mas uma relação funcional sempre referida ao acto (Pemán, 1993).

3.5.5. - O conhecimento comum

No interaccionismo simbólico a relação sujeito-objecto é definida como “unidade de um campo tensional” (Pemán, 1993:242) que pré-existe à relação de um sujeito com um objecto. Essa pré-existência não se traduz em realismo puro e simples, mas no que os interaccionistas denominam de relativismo objectivo: o relativismo objectivo diz respeito ao facto de, tendo o indivíduo a sua própria experiência, esta se obter de sensações tomadas de condições comuns. Qualquer objecto - seja-lhe reconhecida substantividade ou não - decorre de uma perspectiva comum e dá origem a perspectivas diferentes de diferentes indivíduos e vice-versa.

A objectividade do significado está, assim, em relação com o acto comunicativo. Se enfatizarmos a dimensão objectiva dos objectos, os objectos são as nossas respostas organizadas a eles, de modo que há uma relação entre objectos sociais e formas padrão de comportamento em relação a eles. Deste ponto de vista, o que um objecto é, é um significado comum universal no seu modo de funcionamento na conduta. A acção cooperativa corresponde à tomada da perspectiva dos outros actuando em termos comuns. Daí a relação entre símbolos significantes e acções cooperativas; daqui, ainda, o carácter simbólico da pertença a um grupo e a dependência entre significado e exigências de participação e comunicabilidade.

Estes são aspectos da “construção de individualidades colectivas”, da “socialização da sociedade” de que a noção de interacção social no IS pretende dar conta relacionando gestos e

símbolos significantes. Shotter (1986) defende, no entanto, que sobre estes ainda pouco se sabe: sabemos ainda menos sobre como se produzem identidades de grupo do que como se produzem indivíduos singulares. A individualidade colectiva surge como “misteriosa e difícil de articular” (*ibid.*:199): somos incapazes de identificar a natureza quer do processo (social), quer do produto (individual), quer da ligação entre eles.

3.5.6. - Construção de conhecimento comum e partilha de sentimentos

A construção de individualidades colectivas é um dos aspectos centrais na psicologia social do contexto social de que fala John Shotter (1986). Integrada no movimento do Construcionismo Social, esta psicologia distingue-se de outras abordagens - ecológicas ou contextualistas - preocupadas com o mesmo problema pelo que consideram adequado para o representar e tratar: na psicologia social do contexto social é na narrativa da linguagem normal que ele pode ser elaborado e não nas teorias ou metateorias. Ela pretende abordar satisfatoriamente os processos sócio-psicológicos responsáveis pela “socialização da sociedade”.

A teoria das representações sociais de Moscovici, situando-se num nível de análise propriamente social e não individualista ou inter-individualista, é para Semin (1986) um ponto de partida. Considera-se, no entanto, que Moscovici “falha em dar uma abordagem de como os indivíduos num contexto partilhado acabam por lhe atribuir uma significância partilhada” (Semin, 1986:200). Para o autor, também as representações sociais de Moscovici, como as representações colectivas de Durkheim (a que acrescentaríamos as estruturas do mundo da vida de Schutz), acabam por ser tomadas como dados, “como parte da comunicação interindividual num mundo em que as pessoas já se individualizaram umas em relação às outras”, sem nada se dizer sobre o que as faz socialmente possíveis; nos termos de Shotter (1986:201), sem nada dizer sobre os processos históricos produtivos do “mundo da sociedade civil e dos caminhos pelos quais sobre eles devemos dar conta”. Para o autor, interessa penetrar na actividade social formativa básica onde começa a formação de individualidades.

Para evoluir nesse sentido, Shotter recorre à *Scienza Nuova* de Vico, situada nos antípodas do cartesianismo, considerando-a para o efeito uma contribuição única. Retomam-se duas orientações básicas subjacentes ao CS e ao IS e a que já nos referimos ao longo deste capítulo e até deste trabalho. Por um lado, os processos sócio-históricos não se produzem nem por acaso nem por necessidade, mas por providencialidade, ou seja, por estruturas organizadas

que as pessoas construíram no passado e que constituem um conjunto de contrangimentos para as actividades actuais, mas também um conjunto de caminhos das transformações possíveis. As pessoas não são onipotentes e não se podem comportar como lhes apetece, mas também não são destituídas de poder; elas podem actuar por formas por elas tornadas possíveis pelas suas circunstâncias históricas quer progressivamente quer regressivamente. Por outro lado, o ponto de origem de tais processos - o ponto de ancoragem da sociedade civil - há-de ser encontrado na situação tipicamente humana em que a algo essencialmente sem forma é dada ou emprestada uma forma - relacionada com algo já familiar - introduzindo no fluxo do vivido um ponto de referência fixo comum sobre a circunstância; sem esta possibilidade o indivíduo viveria num agora indiferenciado em que cada sensação cancelaria a seguinte.

Para Vico, os processos sociais baseiam-se não em algo pré-estabelecido nas pessoas ou nos seus meios mas em “identidades de sentimento” socialmente partilhadas que eles próprios criam no fluxo de actividade entre eles. Vico chama-lhes “tópicos sensórios” por darem emergência a “lugares comuns”, momentos ou referências comuns em que sentimentos partilhados são criados para circunstâncias já partilhadas; no fundo, os “lugares comuns” que os lugares estruturais de Sousa Santos, enquanto lugares comuns devem produzir para se completarem. Para Shotter (1986) trata-se de encontrar a base pré-linguística da ordem social, o “estádio mudo”: paradigmas ou protótipos a partir dos quais se derivam formas mais organizadas e conceptuais de comunicação. Para o autor, que se socorre de Vico, esses sentimentos partilhados são “gestos significantes” pelos quais as pessoas se “referem” a tópicos partilhados ou objectos sem possuírem uma linguagem explícita que os articule.

Sugere-se assim um intermediário entre o gesto e o símbolo significativo de Mead ou, como referem Litton e Potter (1985), um *medium* constitutivo - não só representativo - das representações sociais que Moscovici não elaborou. Assim, a solução de Vico para o problema de como estabelecemos um modo partilhado comum a um grupo é a partilha de sentimentos para uma circunstância já partilhada. Este estágio é necessário se significados partilhados devem ser construídos para uma circunstância já partilhada

Para Vico a primeira linguagem muda é a representação imediata num gesto de um ponto ou momento de referência comum, onde o gesto funciona metaforicamente, não para se referir a qualquer coisa já conhecida, mas para estabelecer uma significância comum; as linguagens mudas de tipo fantástico criam entidades *imagery* fornecendo o primeiro sentido comum da primeira base partilhada da ordem social; as operações metafóricas são para Vico

as operações primárias produtivas da mentalidade humana, o processo em que as formas são produzidas sem forma (Shotter, 1996). O medo da trovoadas, para Vico, é o paradigma para o primeiro tópicos sensorio - o ponto de referência que as pessoas podem encontrar outra vez neles e saber que outros sentem da mesma maneira: o facto de todos igualmente fugirem para se resguardarem é a oportunidade de se sentir que os outros sentem da mesma maneira; um momento de referência comum que existe entre eles. Shotter especifica que não se trata do medo de outro homem, mas do medo despertado nos homens por si mesmos (a sua fragilidade), o medo expresso nas actividades corporais das pessoas em circunstâncias partilhadas.

Correspondem-lhe tipos de conhecimento que o modo como agora pensamos e comunicamos nos esconde: à medida que as sociedades e as organizações se desenvolvem, as regras substituem os tópicos sensorios e perde-se ou esconde-se o senso comum existente. Aos sentimentos partilhados corresponde um pensamento corporal, um conhecimento de terceiro tipo: o *knowing from within a situation* (grupo, instituição ou sociedade) - distinto de *knowing that* (expresso por esforço de memória) ou do *know how* (relativo apenas a competências individuais) - um conhecimento partilhado, relativo à situação em que é conhecido, conhecido apenas no modo como in-forma as nossas acções no curso da performance, um meio de juízo sem reflexão. É um *set* de tópicos sensorios, meio de as pessoas coordenarem as suas actividades numa maneira que responde a necessidades e utilidades humanas. Shotter (1986) chama-lhe também conhecimento sensual, apaixonado e emocional.

É também (reportamo-nos a Vico) o tipo de conhecimento que todo o criador possui das suas próprias criações ou construções; é um conhecimento que cria o seu próprio mundo e é concernente à realidade actual, ao mundo em que se vive. Sendo mais sensual e concreto, menos abstracto e mental, é intelectualmente menos visível por ter escondida a sua natureza. Considerando que as primeiras pessoas eram poetas e lembrando que poeta é aquele que faz, Shotter recomenda que, para dar conta deste conhecimento, se entenda a linguagem pré-literária, não-conceptual, não lógica, poética e retórica que consiste num fluxo sem sequência. A base muda de uma linguagem articulada são imagens poéticas, o *locus*, o lugar primordial da mente humana. Os modos de representação linguística funcionam apenas na medida em que ligam o familiar ao não familiar e num contexto já partilhado com aqueles a quem dirigimos o nosso discurso. Refere-se a sentimentos em relação aos quais a adequação de um conceito é julgada.

No estudo do acordo social, das individualidades sociais, das subjectividades colectivas, interessam mais os acordos de tópicos sensórios que os acordos de símbolos significantes: um conjunto não articulado de sentimentos de familiaridade de que podemos descrever as condições sociais de criação, embora não possamos definir a natureza. É uma abordagem menos teórica e mais prática onde a retórica tem primazia em relação à lógica. Na linha de Sousa Santos (1995), Shotter (1986) conclui: não se trata da *techné* da retórica mas do estudo daqueles aspectos do uso da linguagem cujo objectivo é apenas dar uma primeira forma à actividade para sabermos como a compreensão mútua se estabelece antes de fazermos a sua crítica. A identidade social consiste essencialmente “ numa maneira partilhada de falar baseada ou feita nos tópicos sensórios formados no fluxo da actividade social. O que eles partilham é “um sentido de lugar” , quer dizer, um sentimento de como todos se situam e de como se coloca cada um em relação com o outro. Noutras palavras, “a sua individualidade colectiva reside não neles mas no sentido de lugar colectivo que todos criam entre eles” (Shotter, 1986:210).

4. - A etnometodologia

Ao expormos sobre o IS e suas contribuições para a especificação da dupla ruptura epistemológica que baseia o paradigma emergente na sua vertente epistemológica, fica claro, como frisa Parker (1989), que nas relações sociais que ele de facto elabora em si mesmas, está ausente um desenvolvimento explícito da problemática do poder e da dominação. Por exemplo, se os primeiros pragmatistas, no conceito de verdade enquanto comunidade de interpretação, avançavam com os poderes implícitos que sustentam um certo tipo de interpretação como universal, a questão manter-se-á apenas formulada.

Também na etnometodologia a problemática do poder e da dominação não é abordada de *per si*. No entanto, o modo como nela se vai definir a vida social, de que faz parte a importância dada às actividades do quotidiano e aos actores do quotidiano, aliado ao lugar central que se vai reconhecer à linguagem como expressão da constituição da ordenação social - e portanto como fonte de capacitação e apropriação -, permitirão ver nela um contributo essencial para esclarecer a produção de subjectividades emancipatórias. Na etnometodologia, o cientista não tem o privilégio de nenhum conhecimento particular; leigos e não leigos estão impregnados de senso comum, o qual, entretanto, não tem nenhum sentido pejorativo.

Recebendo influências de Schutz e também dos interaccionistas de Chicago, a etnometodologia tem por foco as actividades da vida quotidiana e pretende incidir no modo como os actores constroem a realidade social pela via das actividades da linguagem. Radicalmente contra a sociologia vigente, a etnometodologia é um universo largamente desconstruído (Lecerf, 1986a), facto a que não será alheia a vontade do seu fundador - Harold Garfinkel - de demonstrar a possibilidade de uma alternativa à sociologia clássica. Segundo Loubat (1986) interessam-lhe a ingenuidade e o *bricolage*, a única atitude plausível face ao objecto social quando as ideologias estão mal.

Garfinkel pretende retomar o problema da ordem social tratado por Durkheim e Parsons, mas no sentido inverso ao enfatizado por estes. Para a etnometodologia não há realidade em si, nem ordem social em si; a sociedade é a própria acção de construção da sociedade, sendo este processo visto como tendência à ordenação, a tornar habitual o estranho, e instrumentalizado pelo uso da linguagem. Considera-se que são os actores que, naturalmente, ordenam a vida social nas suas actividades práticas e que as formas de ordenação são visíveis no modo como as descrevem. A estrutura social não é um dado objectivo mas corresponde antes a regras comuns de interacção (Loubat, 1986) em que os actores agem de acordo com a sua interpretação própria a propósito dela.

Destas afirmações devem salientar-se três implicações. Em primeiro lugar, a realidade quotidiana a estudar é a constituída por histórias banais dependentes de circunstâncias e lugares (Signorini, 1986a); “as pessoas, ao nível da sua vida ordinária, conhecem e põem em acção métodos para definir as suas situações de acção, para coordenar as suas actividades, para tomar as suas decisões, para se servirem do seu conhecimento da organização social do seu meio, para exhibir condutas racionais, regulares, típicas, etc.” (Queré, 1986a:31). Em segundo lugar, o projecto da etnometodologia “procura analisar o mundo social não tal como é mas tal como está continuamente a fazer-se, em vias de emergir, como realidade objectiva ordenada, intelegível e familiar” (Queré, 1986b:23). Em terceiro lugar, a sociedade é o que sobre ela se diz; não há sociedade mas procedimentos de interpretação (Coulon, 1987), sendo a etnometodologia, de um ponto de vista estrito, o estudo da interpretação situada da acção humana (Jules-Rosettes, 1986a:80)

No início de “Studies in Ethnometodology”, Garfinkel (1967:1) apresenta-os assim: “(o)s estudos que se seguem propõem-se tratar as actividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático como tópicos de estudo empírico, dando às actividades mais comuns da vida quotidiana a atenção habitualmente dada aos acontecimentos

extraordinários. Procuram tratá-los enquanto fenómenos de pleno direito. A sua recomendação é que as actividades pelas quais os membros organizam e gerem as situações da sua vida corrente são idênticas aos procedimentos utilizados para tornar essas situações ‘descritíveis’ (*accountable*). O carácter ‘reflexivo’ e ‘incarnado’ das práticas de descrição constitui o núcleo desta recomendação”.

Esta introdução contém os principais elementos caracterizadores da etnometodologia enquanto conjunto de meios de estudo das actividades comuns da vida quotidiana: a identidade estabelecida entre procedimentos de descrição das actividades e procedimentos de gestão e organização dessas actividades, salientando-se o carácter reflexivo e incarnado dessas práticas de descrição, relativas por sua vez a actividades práticas comuns do quotidiano. Mas, tendo em conta os nossos objectivos interessa dar ênfase a outras duas características da etnometodologia.

A sua reavaliação da teoria da acção diz respeito à ordem normativa em sociedade e à dimensão subjectiva; a este propósito Dube (1994) refere que na etnometodologia não há nem exterioridade do sistema nem interioridade do actor. O indivíduo define-se como membro e ser membro é usar com mestria a linguagem própria ao grupo com o qual se realiza uma actividade prática. No entanto, a etnometodologia parte sempre da acção individual.

Entretanto, se Garfinkel afirma, no prefácio dos “*Studies in Ethnomethodology*”, que os estudos “não visam propor remédios para as acções práticas, como se pudéssemos identificar a seu propósito acções políticas”, o facto, di-lo Louis Queré (1986c), de se considerar a realidade social como essencialmente dinâmica e em reconstrução contínua e de se reconhecer às práticas de descrição o papel de organização e construção do mundo, faz uma referência, ainda que implícita, à transformação, aos correctivos e à inteligência dos actores. Do seu uso é, por isso, possível extrair “conselhos que podemos dar aos membros de uma instituição com vista a melhorar o seu funcionamento” (Lecerf, 1986b:178) enquanto meios que permitem aos actores trabalhar nos seus próprios termos de uma maneira que a sociologia clássica nunca permitiu.

Para a etnometodologia, a organização comum do mundo social tem por lugar não o Estado ou o político, mas as actividades práticas da vida corrente das pessoas, sendo a unidade de análise a interacção em situação. Às estruturas sociais - situações, actividades - subjaz um sentido comum de fundo, feito de conformidade a expectativas rotinizadas, no qual se baseia toda a possibilidade de interacção, comunicação e entendimento mútuo. Interessa saber sobre este pôr em acção de procedimentos de compreensão comum das estruturas sociais, sobre a

mobilização desse saber de “sentido comum”, sobre os métodos e as estratégias (os etnométodos) *taken for granted*, postos em acção pelos actores para esse efeito, conscientemente ou não, e sua modificação. Eles correspondem aos modos como os membros de uma colectividade organizam e gerem as situações da sua vida corrente.

Segundo Jules-Rosettes (1986b), os conceitos essenciais da etnometodologia existem de maneira que quando um é indicado os outros estão implicados, eles não se podem seriar nem hierarquizar; para a autora, esses conceitos correspondem, de certa forma, aos etnométodos e são os seguintes: indexalidade; reflexividade; ser membro; narrabilidade (*accountability*), práticas de acção socializadas; contextualidade; competência única (*unique adequacy*); e pôr em cena da acção social (*scenic display*).

4.1. - A primazia da linguagem e sociologia sem indução

O objecto de estudo da etnometodologia encerra a proposta de uma outra sociologia ou de uma não sociologia. As noções de indexalidade e de sociologias sem indução definem esse projecto que se centra na actividade sociológica profana.

Garfinkel (1967) baseou-se nos estudos de Bar-Hillel (1970) sobre a linguagem natural onde se enfatiza o carácter local, criativo e negociável do sentido: na linguagem natural, diferentemente do que acontece na linguagem formal, toda a expressão produzida tem uma componente indexal, designando-se por indexalidade, essencialmente, a incompletude natural das palavras que só adquirem o seu sentido completo quando indexadas a uma situação concreta de troca linguística, sem que essa indexação esgote a integralidade do seu sentido potencial (Coulon, 1987). A indexalidade, portanto, dá conta da determinação e da indeterminação, do concreto e do imaginário; permite não ter que dizer tudo e, simultaneamente, nunca ter dito tudo.

Pela indexalidade, uma determinada forma linguística tem, em função dos contextos, uma quase infinitude de acepções diferentes. Devido a esta polissemia a indexalidade tem um carácter irremediável, carácter que altera profundamente a postura no estudo das línguas: se uma lista de significações nunca está completa, a gramática ou a linguística formais tornam-se impossíveis, e compreender um texto é, só em parte, uma questão de raciocínio, pois é também exercer uma função “divinatória”. Se assim é, e se as linguagens naturais são instrumentos obrigatórios de trabalho nas ciências sociais, é todo o edifício destas ciências que assim é posto em causa. Torna-se impossível manter a esperança de explicitar de uma vez

por todas os evidentes de um grupo ou fazer, com certeza, definições objectivas. A indexalidade, pondo em causa a própria noção de língua enquanto afirmação de um sistema abstracto, implica uma sociologia sem indução (estes são aliás dois conceitos que Jules-Rosettes (1986b) considera resumirem toda a etnometodologia) e uma crítica à pretensa sociologia com indução, uma vez que, assim, o conhecimento científico é sempre, também, senso comum. A tarefa da sociologia clássica de tentar constantemente substituir as definições indexais por definições objectivas - definição sempre verdadeira, independente do observador e capaz de se verificar de novo num número infinito de observações - torna-se ilusória; essas tentativas conduzem a tarefas infinitas, o que reenvia à série infinita de operações que teriam de ser realizadas para um controle efectivo do processo de indução.

O sentido depende do lugar, do momento e da escolha de uma população de referência, pela qual é localmente negociado. Por esta razão se considera que toda a tecnologia prática da sociologia tradicional tem interesses inconciliáveis com a etnometodologia. A noção de competência única diz respeito exactamente à necessidade de construir um estudo unicamente com base em materiais presentes no terreno. A noção de competência única não exclui a tomada em conta de conceitos científicos universais, mas estes só serão tomados em conta quando se manifestam com um papel local. O *ad hocing* consiste na apropriação de uma definição indutiva e abstracta a um conceito concreto real.

4.2. - O objecto de estudo da etnometodologia

O objecto de estudo da etnometodologia são as acções práticas em actividades práticas numa perspectiva dinâmica de acção social, mas o objecto de indagação não é a prática mas os modos de organização do mundo através dela. O pressuposto da existência efectiva de grupos sociais baseia-se na consideração das práticas quotidianas como logicamente construídas, inteligentes e elaboradas. Se a competência única repudia qualquer determinismo de ordem global, a insistência em fortes coerências lógicas locais relacionada com a afirmação de existência do grupo faz pensar num certo determinismo local, admitindo-se a existência objectiva da subjectividade de um grupo.

A manipulação da objectividade na etnometodologia faz-se de forma indirecta; para tal, reporta-se a um grupo humano particular que exerce o papel de maquinaria cognitiva e de utensílio. Os factos sociais, assim vistos enquanto produtos de actividades, são, como diz Garfinkel (1967), *performativamente* objectivos.

A exigência de localização incide no facto de só localmente o mundo ser lógico; a maquinaria diz respeito às rotinas usadas no funcionamento dos grupos sociais. A propósito da análise conversacional Sacks explica: “não é uma conversação particular enquanto objecto que me interessa verdadeiramente. O que eu pretendo sobretudo é chegar a transformar, num sentido que concebo quase como literal, físico, a nossa visão do que se passou numa interacção particular: não o ver como específico às interacções particulares produzidas por pessoas particulares, a interacção sendo então objecto de estudo; antes vê-lo como específico às interacções enquanto produtos de uma maquinaria, o que há então a descobrir é a maquinaria, entendendo-se que, para a descobrir, é preciso aceder a esses produtos. No momento é a conversação que nos assegura um tal acesso” (Sacks, 1984, citado em Lecerf, 1986b:188).

Os métodos que os membros põem em acção na realização das suas actividades práticas são os etnométodos. Para Louis Queré os etnométodos “são métodos de organização social, de realização das interacções, de realização concertada das actividades no seu quadro natural” (1986a:32) para adquirir mestria sobre o mundo. Os etnométodos são identificáveis nos procedimentos utilizados para dar conta de uma situação: “as actividades pelas quais os membros organizam as situações da sua vida corrente são idênticas aos procedimentos utilizados para dar conta das situações descritíveis” (Signorini, 1986b: 52-3).

Como refere Santos Silva (1988:155), na etnometodologia “agir, organizar e descrever, fazem assim parte da mesma actividade”. A descrição é uma forma de organização do discurso que comporta uma gramática da acção e uma determinada intencionalidade de descrição marcadas pela situação e pelo contexto. As práticas e procedimentos de linguagem natural são o lugar de exibição dos fenómenos de produção do sentido como realizações contingentes em vias de se fazerem. A cada actividade corresponde um jogo de linguagem próprio inerente a uma determinada racionalidade que se traduz num saber fazer da linguagem e que revela a reprodução e produção da realidade social. Tal como há vários modos de fazer também há vários modos de dizer: não há uma língua mas línguas. A relação entre fazer uma acção e descrevê-la tem duas vertentes de implicação importantes: por um lado, a acção só o é quando tornada disponível para alguém que a recebe; por outro lado, aquilo de que não se dá conta não existe. A linguagem materializa, “objectiviza” e dá existência.

A identidade entre acções práticas e procedimentos de descrição não significa a equivalência entre fazer e dizer, entre realizar uma actividade e formulá-la ou entre realizar e dar sentido: a acção é inteligível antes de interpretada discursivamente e o discurso só é

possível pela realização prévia. Tendo em conta a distinção de Garfinkel entre contexto de realização e contexto de descrição, Louis Queré (1986a) esclarece que a realização concreta é um modo de presença específico ao mundo onde o corpo, o compromisso corporal, tem particular relevância. Corresponde-lhe, por isso, um saber fazer distinto do saber proposicional: aqui a descrição procede por estenografia, retendo apenas certos aspectos e aplicando-lhe palavras e estereótipos.

Os etnométodos, verdadeiro objecto de estudo da etnometodologia e não as práticas, expressam-se na narração (*account*), uma “representação do mundo” existente numa pessoa e que está subjacente a tomadas de decisão no quadro de actividades práticas. As narrações (*accounts*) são interpretações de senso comum que expõem uma organização do mundo e um ponto de vista sobre ele, um modo de mestria; uma cognição e uma ética. Louis Queré (*ibid.*) refere-se, também, aos diferentes estatutos dos saberes-fazer de descrição: há um saber-fazer “tout court” de tipo proposicional - “tal objecto produziu-se com x propriedade” - e um saber-fazer relativo à mestria de si apropriada à ocasião - “sei como tomar-me nesta situação” - a que Garfinkel e Sacks chamam mestria de si sobre a indexalidade. Assim, o tipo de mestria da língua expressa um tipo de mestria sobre si; mas a sua relação com a acção não é directa.

A representação do mundo presente na narração refere-se a um universo local, envolve um número limitado de pessoas, é em larga medida implícita, diz respeito a evidências e é socializada, pois é interactivamente partilhada pelos membros do grupo. Há uma narrabilidade (*accountability*) do grupo que articula diversas narrabilidades individuais: assim, a narração expõe também métodos de raciocínio prático e expectativas de fundo rotinizadas a que os actores se conformam.

As narrações estão em evolução constante pois qualquer elemento introduz nova significação nas significações interdependentes existentes.

4.3. - Membro

Na etnometodologia, entre organização de um meio social estável e organização de condutas ordenadas ou de acções concertadas há determinação mútua; ou seja, a ordem social coincide com a acção colectiva ou o acto social no interaccionismo. Escapa-se assim à separação do indivíduo e da sociedade unindo-se formação e manutenção da identidade por uma relação de determinação recíproca entre estabilização e individualização de um contexto social de interacção.

A acção individual é o ponto de origem da “observação” em etnometodologia (Jules-Rosette, 1986a), sendo o indivíduo um membro. As qualidades de membro dizem respeito à relação existencial entre cada um e as formas sociais de pertença concreta a este ou àquele grupo de pessoas e à posse da narrabilidade do grupo. A pertença é construída, mais propriamente é uma realização prática do actor indissociável da auto-organização local e de ocasião das suas actividades, ou seja, da produção de actividades como realidades ordenadas. A narração expressa o modo de ser membro.

4.4. - A reflexividade

As práticas de narração ou descrição expressam um modo de ordenação. É o carácter reflexivo e incarnado dessas práticas que as torna aceitáveis para essa identificação: as práticas de descrição agem como conteúdos e meios de exibição da acção produzida, reforçando, dirigindo, instruindo a sua inteligibilidade. O termo “incarnado” na etnometodologia diz respeito ao facto de as actividades do espírito serem incarnadas pela matéria e relaciona-se com a noção de maquinaria e de sentido local que, por sua vez, se ligam às de grupo social e objectividade a que já nos referimos. O carácter incarnado das práticas de descrição, incidindo neste último aspecto, significa que elas se realizam na linguagem, como acção prática compreendendo a produção do método de acção por parte dos membros e a capacidade destes de formularem e transmitirem o que fazem.

Toda a descrição reenvia ao contexto que descreve. A reflexividade diz respeito ao modo como as práticas de narração espelham o membro, à ligação entre uma expressão indexal e o seu contexto ou ainda a uma capacidade subjectiva de gerar indexalidade, permitindo efectuar escolhas entre significações múltiplas emergentes de várias redes contextuais.

4.5. - Construção da realidade

Na etnometodologia tudo é constantemente reconstruído. As rupturas da lógica local tornam-se por isso importantes: interessam os paradoxos, as indexalidades, as personalidades múltiplas, os estados modificados de consciência, enfim, as zonas de descontinuidade semântica. Estas zonas tornam-se importantes para o estudo da criação contínua de sentido

num contexto simultaneamente determinado, arbitrário e negociável. Interessa saber como estes se articulam num grupo dado.

Em todo o grupo os principais códigos de comunicação são de início arbitrários, a sua escolha é negociável. Mas uma vez escolhidos e uma vez que definições locais se fazem nessa base, torna-se difícil redefinir os códigos mais fundamentais. Uma infracção (*breaching*) por parte de um membro do grupo provoca resistências da parte deste, sobretudo se o desvio é tardio. No entanto, os grupos, sendo as convenções negociáveis e arbitrárias, não são necessariamente estáveis; eles fazem-se e desfazem-se alternando situações de negociação e rigidez.

A construção da realidade relaciona-se também com a criação ou não criação da informação a partir da indexalidade. A este propósito a indexalidade funciona como um sistema divinatório. Nestes, os resultados das tiragens ao acaso são interpretadas para fabricar sentido; não há criação física de informação, mas transformação de uma informação aleatória sem valor em informação valorizada. Por esta razão, a interpretação quotidiana de cada um de uma língua natural é, parcialmente, um acto divinatório.

O problema da construção da realidade na etnometodologia relaciona-se com a questão da transformação ou dos correctivos, aparentemente oposta ao princípio da indiferença etnometodológica. Garfinkel (1967) afirmava que para dar conta da ordenação contínua do mundo, os estudos etnometodológicos deviam abster-se de todo o juízo a propósito da sua adequação. Louis Queré (1986c) lembra que a própria descoberta do modo de estruturação interna do fenómeno é fonte de aprendizagem para os que a realizam e que a realização concreta e incarnada dos actores é fonte de aprendizagem para outros; por outro lado, continua, a correcção faz parte das actividades normais da linguagem sempre que algo surge como problemático. De facto, a etnometodologia adopta em relação aos correctivos uma postura simultaneamente de “curiosidade” e “circunspecção”. Aceita-se o correctivo como “conselhos que podemos dar aos membros de uma instituição com vista a melhorar o seu funcionamento” (Lecerf, 1986b:178), enquanto pessoas singulares, utilizando conhecimentos etnometodológicos. Mas não se pode confundir o correctivo com a proposta de sistemas de valor. A etnometodologia ajuda a decidir, mas o decisor deve formar cadeias de raciocínio em que só a última etapa é indução. De facto, cada vez há mais decisores e conselheiros que usam a etnometodologia; ela não visa a correcção mas pode ser usada para tal.

4.6. - Etnometodologia e vertente epistemológica do paradigma emergente

A etnometodologia é uma teoria das actividades práticas, uma teoria da operatividade da linguagem natural, e expõe novas regras do inquérito sociológico. Garfinkel (1967) estabelece, simultaneamente, uma fenomenologia das actividades mais comuns da vida e também das práticas de investigação e teorização.

O inquérito sobre o mundo social está dependente do contexto comum, da biografia e vida pessoal do investigador e dos contextos organizacionais que presidem ao tipo de pesquisa e o legitimam. As relações com a vertente epistemológica do paradigma emergente podem ser indicadas a vários níveis decorrentes da consideração da prática das línguas naturais como *locus* central de indagação.

É em torno desta consideração que podemos vislumbrar na etnometodologia as duas direcções de ruptura da segunda ruptura epistemológica, a primeira dizendo respeito ao facto de toda a pesquisa empírica ser um encontro, mais ou menos directo, entre investigadores e actores, e a segunda à passagem do senso comum conservador ao senso comum emancipatório. É em torno da mesma consideração que é possível reflectir sobre os dois compromissos epistemológicos relacionados.

No que diz respeito à primeira direcção de ruptura (do conhecimento científico ao conhecimento pós-moderno), a etnometodologia surge, ela própria, como uma ruptura fundamental com toda uma tradição sociológica baseada na negação das significações do senso comum, sobretudo por considerar os raciocínios sociológicos clássicos narrações (*accounts*) típicas de um grupo entre outros, mas também no modo como concebe o papel do investigador. O investigador deve ser membro do grupo observado, adaptando-se à racionalidade própria a uma actividade cujas expressões indexais não são substituíveis por expressões objectivas. Na observação de um grupo social, o sujeito observador tem um papel triplo: é membro, é observador presente nos lugares da acção social e é um organizador do procedimento controlando os processos de indução. Enquanto membro e observador, deve ser permeável a todas as sensações que se lhe apresentam; neste aspecto a sua atitude é a contrária da indiferença. Mas enquanto organizador deve pôr em acção uma lógica fria. Em geral toda a paixão é permitida na condição de, finalmente, se pôr entre parêntesis tornando-se de novo indiferente e descrevendo-se a si mesmo como “tendo estado apaixonado”. É esta possibilidade de se pôr a si mesmo entre parêntesis, inserindo discursos dentro de discursos por citação, o operador típico da etnometodologia.

No que diz respeito à segunda direcção (do senso comum conservador ao senso comum emancipatório), a etnometodologia - que privilegia a competência do grupo pois se trata de o fazer dar descrições de si mesmo - permite entrever nas narrações, sobretudo através da identificação da diferença entre diversas formas de mestria que ele expressa e se considerarmos o seu possível carácter correctivo, modos de exposição da passagem do senso comum conservador ao senso comum emancipatório.

Os compromissos epistemológicos dizem respeito à prudência (caos) e à decência (solidariedade). A tomada em conta do “je” é uma condição de objectividade, como se correspondesse à descrição do aparelho de observação. O investigador deve assinalar a sua postura de observação especificando o seu papel e a sua participação enquanto alteradoras do contexto e dos fenómenos de indexalidade, evitando “o absoluto imaterial das ciências universais”. A etnometodologia cultiva, assim, uma forma de prudência próxima do espírito de objectividade, sobretudo evitando apresentar como certezas afirmações sujeitas, em qualquer momento, a revisão. O limite da interpretação (*quiddité*) é definido pragmaticamente: diz-se que um fenómeno é de um certo tipo e não de outro tipo quando contribui para a descoberta do modo de organização interna do grupo.

A recusa da indução pode ser considerada uma forma de solidariedade. A “indiferença etnometodológica” recomenda que a interpretação seja feita sem juízos de valor respeitando a variedade empírica. Lecerf (1986a) frisa que tomar partido pela indiferença é sair da indiferença; por outro lado, a indução é omnipresente; falar é induzir. As sociologias sem indução são, por isso, um caso limite e recomenda-se a aceitabilidade de formas controladas de raciocínio por indução: explicitando a indução (a hipótese); descrevendo as induções de outros sem as assumir (indução referida); e ilustrando a indução com casos particulares sem afirmar a sua verdade. A economia geral da indução encontra-se na exigência de pertença como condição prévia da observação. Assim, nas descrições a indução é contornada pelo uso de categorias do grupo em estudo. Para Santos Silva (1988), daqui resulta algo entre a explicação indutiva e o registo literal.

É importante notar que este tipo de contribuições não são assim indicadas pelos seus fundadores, mas são antes desenvolvimentos a que o seu uso tem dado origem. Ao centrar-se nos produtos e não na génese, a etnometodologia não elabora as “passerelles” (Dubet, 1984) entre senso comum e ideias sábias. Se como frisa Lapassade (1994) a etnometodologia teve um papel importante ao incidir na morfogénese do social a partir do quotidiano, ela é também criticada por ocultar as práticas, interacções e operações de que o objecto é produto. Isto

porque, tal como Schutz, está mais interessada na forma das relações sociais que na sua génese. A propósito Signorini (1986b) faz um reparo fundamental. Na etnometodologia, a maquinaria não coincide com o produto; no entanto, ao considerar-se que só conseguimos aceder à maquinaria pelos produtos, a interacção torna-se produto. Para a autora falta à fenomenologia uma genealogia - “operação crítica e prática que define no tempo, a génese cognitiva das associações, selecções, improvisações dos sentidos simultaneamente à sua realização” (Signorini, 1986b:56) -, o que implica outras práticas de pesquisa relativas à elaboração do porquê; e seguindo Garfinkel (1967) -, que associa a ausência de afectividade à distância discursiva - Signorini (1986b) fala dos motivos da interacção social e de uma sociologia das relações afectivas.

Louis Queré (1986c:73) define a etnometodologia mais como uma perspectiva - uma sociologia do instituinte - que como uma teoria: para o autor, Garfinkel “não construiu um modelo teórico, mas sobretudo definiu perspectivas de investigação, ou um ponto de vista sociológico sobre a realidade social”; a etnometodologia é “um estilo, uma maneira de trabalhar, uma sensibilidade empírica, um certo tipo de relação com os dados, uma atenção aos detalhes, uma desconfiança em relação às interpretações supérfluas, uma fonte de rigor na descrição e argumentação, etc.”.

Do ponto vista metodológico uma das contribuições da etnometodologia consiste em deslocar a investigação dos universais abstractos para os existentes concretos que as narrações expressam (Marty, 1986). Esta relação entre linguagem e inteligibilidade da situação - inerente à territorialização das relações nas neo-comunidades - é um importante contributo da etnometodologia para a construção do paradigma emergente.

5. - Linguagem e paradigma emergente

Todo o desenvolvimento deste capítulo concorre para as alterações metodológicas envolvidas no paradigma emergente, alterações que têm por característica essencial encontrar na linguagem o seu modelo de indagação; como dizia Sousa Santos (1995), o texto é a analogia fundamental desse paradigma.

Filosoficamente, está em causa a deslocação do paradigma da consciência, pontos de vista empiricistas ou racionalistas, para o paradigma da linguagem. Desconstruído pela filosofia enquanto absoluto metafísico, o sujeito pode agora ser retomado pelas ciências sociais tendo por referencial o carácter contextual das legitimidades e um sistema de

indagação do sentido, a linguagem (Glady, 1996). Na pós-modernidade, a subjectividade é variabilidade e indeterminação fundamentais, jogadas na transição entre espaços de sentido; é o sujeito que estrutura uma relação que se localiza em lugares diversos. Se as teses estruturalistas levam às últimas consequências a afirmação de que o sujeito não é o autor do sentido mas efeito do esquematismo linguístico, as reinterpretações do sujeito levadas a cabo contemporaneamente pelas ciências sociais consideram-no um efeito de sentido ligado às relações diferenciais entre marcadores de linguagem: a subjectividade é uma actividade interpretante capaz de reconhecer as diferenças; usando-as para produzir efeitos de sentido imprevisíveis (Glady, 1996).

A racionalidade estético-expressiva compõe-se da autoria e da artefactualidade discursiva. A autoria substitui o sujeito individual do paradigma clássico, micro-unidade da ordem social que informou concepções de cidadão e agente de mercado. Ligada, inicialmente, a concepções precárias de autonomia, a noção de autoria da pós-modernidade anuncia um novo autor. O acto artístico, por seu turno, releva da intenção e do acto construtivo e faz depender a sua qualidade e relevância do seu poder retórico, do discurso argumentativo, potencialmente infinito para uma audiência relevante.

O problema da construção de novas comunidades e de novas subjectividades é então colocado na teoria da linguagem, beneficiando as ciências sociais das novas possibilidades surgidas nos estudos da linguagem. Segundo Maingueneau (1995), o interaccionismo simbólico e a etnometodologia tiveram nesse aspecto um papel essencial ao demonstrarem que nas interacções mais anódinas existem aspectos essenciais da vida social e psíquica. Para o efeito, está em foco a linguística do discurso onde se estuda a linguagem “pondo-a em relação com o referencial social, psicológico e histórico, considerando-a como actividade de sujeitos que interagem em situações determinadas (...). A linguagem é sistema de regras e categorias e lugar de investimentos psíquicos e sociais” (*ibid.*:6). A abordagem do discurso é então uma abordagem aberta aos campos conexos que partilham o mesmo domínio de investigação, relativo ao uso real da linguagem por locutores reais em situações reais.

Os estudos da linguagem informam o paradigma emergente na medida em que contribuem para novas concepções de sujeito individual e de relações sociais e de seus lugares e sentidos. Estão em foco os estudos sobre a relação entre acção e linguagem iniciados pela filosofia analítica que se repercutem em toda a pragmática do discurso, e os estudos relativos à enunciação e sua situação, eles mesmos inseparáveis da pragmática (Maingueneau, 1995)

5.1. - Da concepção representacionista à concepção relacional do funcionamento da linguagem

Pragmática e enunciação estão bem distantes da gramática geral, muitas vezes designada como gramática de Port Royal, que visava “enunciar certos princípios a que todas as línguas obedecem, e que dão a explicação profunda dos usos”(Ducrot e Todorov, 1991:19). Muitos gramáticos nesta linha, contra a qual se constrói a etnometodologia, vão considerar explicitamente que a comunicação do pensamento pela palavra exige que esta seja uma reprodução do pensamento: “não se trata apenas de dizer que a palavra é signo, mas espelho, e que comporta uma analogia interna com o conteúdo que veicula”(ibid.). Embora este ponto de vista estrito da materialidade da palavra enquanto imitação da coisa ou da ideia tenha sido objecto de reflexões, para os gramáticos gerais, genericamente, era a organização das palavras no enunciado que tinha poder representativo mas aceitava-se que, para análise, era possível decompor um pensamento respeitando a sua unidade, devendo a fragmentação das palavras reproduzir a análise lógica do pensamento. Deste ponto de vista, a linguagem já não é representação, mas representação do pensamento lógico.

Ferdinand de Saussure, considerando pouco certo o fundamento da linguística histórica segundo o qual as línguas, pelo uso, se iam deteriorando, preocupou-se em reformar a linguística. As suas ideias irão opôr-se às da gramática geral, da linguística histórica e dos comparatistas. Para Saussure, por um lado, a língua não representa nenhuma estrutura de pensamento independente da articulação, sendo a sua função fundamental a comunicação; por outro lado, a utilização da linguagem não é causa de desorganização mas de organização e transformação. A linguagem define-se como um sistema independentemente do qual os elementos linguísticos não têm qualquer realidade. O signo torna-se a unidade linguística: ele é substituível e condicionado pelas relações em que se encontra. Saussure está, assim, também na origem da Semiótica para a qual contribuiu fortemente Charles Peirce. Na Semiótica, a linguagem, uma forma simbólica entre outras, é mais que instrumental: ela não imita o mundo mas informa e conceptualiza o mundo.

Jacobson retoma a ideia de língua como instrumento de comunicação e define o estudo da língua como o estudo das funções que ela desempenha, funções que têm valor explicativo no presente. Diferenciando entre funções que se exercem na ocasião do acto de comunicação e as que se encontram necessariamente ligadas a ele, o autor enfatiza o papel da utilização da linguagem na linguagem.

É a procura da função fundamental da linguagem que está subjacente aos trabalhos de Buhler e Austin em que Habermas se baseia. Humholdt, aceitando a função comunicativa da linguagem, dá de novo ênfase à função de representação, mas enquanto acto de representação do pensamento. Buhler aproveita de Humholdt a ideia de que o essencial numa linguagem é um certo modo de actividade do espírito humano e distingue entre acto e acção: a acção faz da linguagem um meio, o acto linguístico dá-lhe sentido. O acto linguístico é definido como um drama em três personagens - o conteúdo, o destinatário e o emissor - a que correspondem as funções de representação, chamada e expressão, a que já fizemos referência com base em Habermas. Jacobson retoma este esquema acrescentando-lhe as funções metalinguística (referência ao próprio código linguístico), poética (a estrutura material do significado tem um valor intrínseco, é um fim em si) e fática (esforço para estabelecer e manter o contacto) de onde se depreende, na própria existência da fala, a sua função de estabelecer laços sociais e afectivos.

A Escola analítica de Oxford centrar-se-á na linguagem vulgar. Para a escola de Oxford “o sentido é o uso”: “descrever o sentido de uma palavra é dar o seu modo de emprego, indicar quais os actos de linguagem que ela permite realizar” (Ducrot e Todorov, 1991:121). As línguas têm uma lógica particular que se aproxima da lógica da acção e não da lógica da matemática.

Quando com Benveniste se integram nos estudos linguísticos as condições do seu emprego e relações intersubjectivas correspondentes, estão lançadas as bases para as relações entre enunciação e pragmática.

Segundo Maingueneau (1991), no estudo do discurso deve distinguir-se um núcleo duro, relativo à Linguística, e uma periferia, relativa às disciplinas vizinhas. O núcleo preocupa-se com o estudo da língua - uma rede de propriedades integráveis num modelo formalizado - enquanto que a periferia só tem a ver com a linguagem onde faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, posições sociais ou históricas. É neste último sentido que aqui se usa o termo discurso: a abordagem em “discurso” toma em conta as questões subjectivas e sociais da enunciação (*ibid.*).

“No quadro das teorias da enunciação ou da pragmática chama-se discurso o enunciado considerado na sua dimensão interactiva, no seu poder de acção sobre o outro, na sua inscrição numa situação de enunciação (um sujeito enunciador, um alocutor, um momento, um lugar determinados) (...) designa (também) a conversação, considerada como o tipo fundamental de enunciação (*ibid.*:15). Numa perspectiva lata, a enunciação participa da

pragmática, “de um esforço de articulação entre enunciado e contexto. (...) as teorias da enunciação inscrevem-se sobretudo no prolongamento da tradição linguística europeia continental (...) interessando-se sobretudo pelas questões da embraiagem, da modalização e da heterogeneidade. Entretanto, a pragmática, de inspiração anglo-saxónica na origem, a partir da problemática dos actos de linguagem, desenvolve uma reflexão sobre as normas que regem a actividade de linguagem, sobre a argumentação, os géneros de discurso, etc” (Maingueneau, 1991:169).

5.2. - Teorias da enunciação

Nas teorias da enunciação “o texto não é um *stock* inerte que basta segmentar para interpretar, mas inscreve-se numa cena enunciativa onde os lugares de produção e de interpretação são atravessados por antecipações, reconstrução das suas imagens respectivas” (Maingueneau, 1991:142). Por definição, a enunciação inclui a situação de enunciação: ela “ põe em primeiro lugar a relação do sujeito com o seu enunciado e pretende ancorar o texto na situação de enunciação partilhada pelo enunciador e pelo co-enunciador” (*ibid.*:107). Foi Charles Peirce que pela primeira vez descreveu os signos - índices - que contêm um elemento da situação de enunciação: por exemplo, “eu” é uma palavra do léxico, mas também aquele que fala, neste momento, neste lugar. Os parâmetros da situação de enunciação são as pessoas, o tempo, o lugar e a comunicação. Assim, as pessoas de interlocução e os deícticos espaciais e temporais, ligados à linguagem natural, assumem relevância.

A subjectividade enunciativa não é uma instância psicológica no sentido clássico, mas refere-se aos processos enunciativos indicadores das posições de enunciação que os tornam possíveis, “a marca do processo de enunciação no enunciado” (Ducrot e Todorov, 1991:379). A presença do enunciador traduz-se nas modalizações, modalidades lógicas e modalidades apreciativas, e subentende sempre a presença do co-enunciador: “o acto de enunciação não é (...) a expressão dos pensamentos de um sujeito (mas) uma interacção constantemente habitada pela presença do co-enunciador” (Maingueneau, 1991:122).

O que é dito (o conteúdo) e a maneira como é dito (modalidade) são inseparáveis. Referenciais e modalizações expõem a atitude do sujeito de enunciação em relação ao que diz: usos verbais como “estimo” ou “creio” e nuances impessoais como “é evidente que” ou “seguramente”, exprimem o compromisso do enunciador em relação ao enunciado,

expondo um juízo baseado na experiência, ou estratégias que pretendem validar a própria enunciação. Afirmar não é só transmitir um conteúdo: é também exposição, porventura arriscada, da pessoa ou da personagem social.

A verdade é um processo de validação construído e garantido pelo enunciador. Carga assertiva e graus de certeza surgem na modalização expondo a intensidade da “presença” do enunciador no enunciado: os pressupostos, por exemplo, são verdades estabelecidas que o enunciador não se sente obrigado a validar; os provérbios ou frases feitas “apagam” o enunciador.

Para além da carga assertiva e dos graus de certeza, a modalização relaciona-se também com juízos de valor. Este domínio está profundamente ligado às categorias adjectivais do léxico mas não se restringe a elas. Diferentemente de nomes de valor apenas classificante (marinheiro, por exemplo) há advérbios de frase (“felizmente”), interjecções (“tanto melhor”) e nomes de qualidade (“imbecil”, “cretino”) que têm ou adquirem na situação de enunciação qualidades apreciativas. Mas é de facto nos adjectivos qualificativos ou unidades lexicais derivadas (belo e beleza) que as modalidades apreciativas são mais evidentes. Kerbrat-Orecchioni (1980) distingue entre adjectivos afectivos - que associam ao objecto denotado a reacção emocional do sujeito enunciador (“sublime”) - e adjectivos objectivos em relação com os quais se podem identificar classes correspondentes (podemos fazer, independentemente dos sujeitos a classe dos automóveis azuis mas não a classe dos automóveis sublimes). Os adjectivos afectivos interagem com os axiológicos. Enquanto os adjectivos não axiológicos dependem de uma norma dupla do enunciador e do objecto (um programa “vasto”, um problema “grave”) os axiológicos dependem do enunciador (um “belo” país); mas é o contexto que determina o carácter neutro ou axiológico do adjectivo.

Se o co-enunciador está sempre presente na enunciação, nas modalidades deônticas, que dizem respeito a obrigações e interdições, esta presença não se pode iludir: elas surgem nos imperativos e em verbos de locução, como “exigir” e “ordenar”. Com elas o enunciador pode assumir-se ou não (como por exemplo em “sou obrigado a interromper-vos”). A avaliação desse grau de assunção exige o recurso ao tipo de discurso.

5.2.1. - Enunciação e estilística

Por esta e outras razões, o estudo da enunciação aplicada à análise textual teve repercussões na estilística, domínio da retórica. As diferentes formas de presença da situação de enunciação no enunciado e sua intensidade fundaram tipologias de discurso. Assim, por exemplo, Ducrot e Todorov (1991) referem-se a discursos organizados em torno do emissor ou do receptor, a discursos em que o orador “ignora” o público e a discursos em que o orador se adapta à fala dos auditores, a discursos de oradores “obsessivos” e “históricos”, ou ainda, a discurso autónomo - independente da situação (o discurso científico) - e discurso de situação (conversação) aberto ao extradiscurso. Benveniste (1966), seguindo a diferenciação notada por Freud no discursos dos seus pacientes, distingue, mantendo o paralelismo das distinções anteriores, o enunciado história - narração (*récit*) - e o enunciado discurso. Para o autor, estes dois regimes enunciativos não são exclusivos, embora seja mais comum a entrada do discurso na narração que o contrário. O discurso constrói-se em torno da relação eu-tu, aliando discurso e subjectividade enunciativa; a narração caracteriza-se sobretudo pela ruptura do enunciador com o enunciado. Ducrot e Todorov (1991) referem-se ainda a textos fechados e abertos, sendo estes últimos os que emergem no seu contexto “acreditando” no saber partilhado tácito com outros.

5.2.2. - Heterogeneidade

Pela via da estilística, a enunciação interessou-se pelos fenómenos da heterogeneidade. A noção de polifonia de Ducrot (1984), também abordada por outros autores, torna-se central. Uma unidade discursiva não tem só um sujeito de enunciação: a língua inscreve várias vozes na mesma enunciação, de modo que a relação do texto com o exterior faz “parte integrante da sua identidade” (Maingueneau, 1991:167).

A problemática polifónica é visível na pressuposição (de certa forma, todo o universo é aí participante activo na interlocução) e também na negação. Os discursos directo e indirecto são manifestações clássicas de heterogeneidade. O discurso directo restitui a situação comunicativa sem apresentar o equivalente semântico; o discurso indirecto implica invariância semântica. As citações são outro caso importante de heterogeneidade. A maneira como um discurso introduz outros discursos revela o discurso; interessa por isso saber qual o estatuto de outro discurso no discurso.

A intertextualidade define o tipo de outros textos legítimos para o texto. O intertexto são os outros textos efectivamente encontrados no texto. As aspas, modo de indicação da presença de outro texto no texto, libertam o texto que protegem da prisão do texto em que esse outro texto se encontra, mas também dão indicações sobre o enunciador. Aspas e itálicos fazem parte do fenómeno geral da interferência, consequência do plurilinguismo de toda a língua: a língua é diversa e um texto é uma maneira de gerir a diversidade.

A heterogeneidade pode resultar, também, da construção pelo locutor de níveis diferentes no interior do seu próprio discurso. O comentário do seu próprio dizer dá indicações “da sua identidade por relação à língua e ao interdiscurso” (Maingueneau, 1991:145). Expressões do tipo “como já vimos”, “ou seja”, “nos termos de” são indicadores de ajustamento da enunciação em função de constrangimentos imediatos e um meio de pôr o trajecto da enunciação de acordo com as intenções do enunciador. Os elementos metadiscursivos dão origem à existência de muitas paráfrases; a reformulação que elas subentendem é um meio de ultrapassar obstáculos de comunicação (uma ideia que se faz do co-enunciador), mas também de controlar a polissemia aberta pela língua, controlando os sentidos possíveis. Há discursos com mais e com menos operações metadiscursivas: a mestria metadiscursiva, para além de expressar uma concepção adequada da expressividade, é sintoma de emancipação em relação ao lugar de enunciação prescrito; por ele, o sujeito instaura as suas próprias fronteiras pertinentes.

5.2.3. - Discurso e interdiscurso

A intertextualidade pode ser vista como modalidade do discurso na enunciação do sujeito. Está aqui em foco o “dialogismo” de Bahktine (cf. Tzvetan Todorov, 1981) onde se afirma que uma irreduzível alteridade atravessa o texto e o sujeito, sendo o texto, em si, uma interacção de discursos múltiplos. Em torno desta ideia, Bahktine desenvolveu os temas da polifonia, do plurilinguismo, da fronteira, do inacabamento, da interacção.

O dialogismo de Bahktine incide em dois planos ligados: a interacção entre enunciador e co-enunciador e a imersão do discurso num interdiscurso de que surge e que não pára de o atravessar. Põe-se, assim, de parte a ideia de texto como expressão de um ponto de vista unificado, recusando-se toda a interioridade do texto e da consciência que o produz: “o locutor é constantemente obrigado a situar-se por relação com as avaliações

contraditórias que suportam implicitamente os elementos do seu discurso” (Maingueneau, 1991: 153).

Sendo a obra de Bahktine mais um conjunto de ideias força que um campo unificado, são variadas as tentativas de operacionalizar melhor a noção de interdiscurso. Maingueneau (1991) propõe a distinção entre universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo discursivo é o conjunto de todo o tipo de enunciados que interagem numa conjuntura, que sendo finito é irrepresentável. O campo discursivo é um agrupamento de conjuntos organizados por um posicionamento determinado que, delimitando-se por uma posição enunciativa numa região dada, se encontram em concorrência; a sua diferenciação obedece a hipóteses explícitas e não é espontânea. O espaço discursivo é um subconjunto do campo discursivo que relaciona pelo menos dois dos conjuntos referidos anteriormente e entre os quais existem relações privilegiados para a compreensão dos discursos.

Entre os campos há trocas que põem a questão da eficácia do discurso, ou seja, “aptidão para suscitar a adesão de um conjunto de sujeitos” (Maingueneau, 1991:158). Esta eficácia está relacionada com a rede de relações que reenviam de um campo a outro; confrontado com um discurso de um campo, ele pode encontrar nele elementos de outro campo. Estes transportes não se fazem de qualquer campo a qualquer outro, pois um determinado conjunto de textos é num momento associável a certos trajectos interdiscursivos e não a outros, e “isso faz parte integrante da sua identidade” (*ibid.*:159).

Courtine, analisando o discurso comunista dirigido aos cristãos, dá indicações sobre o que entende por identidade de uma “formação discursiva”: “o encerramento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, não consiste num limite traçado de uma vez por todas separando um interior e um exterior, mas inscreve-se entre diversas formações discursivas *como uma fronteira que se desloca* em função do que está em jogo na luta ideológica (Courtine:1981:24). A formação discursiva deve ser definida a partir do seu interdiscurso: “ela aparece como o lugar de um trabalho no interdiscurso; ela é um domínio ‘inconsistente’, aberto e instável, e não a projecção, expressão estabilizada da ‘visão do mundo’ de um grupo social” (Maingueneau, 1991:160). Este tipo de definição, para além de afirmar a impossibilidade de um discurso isolado, opõe-se à ideia da pré-existência, na relação contraditória, de individuais contrários, preferindo-se “a primazia da contradição, que une e divide ao mesmo tempo os discursos, que faz da própria individuação um processo contraditório.”(*ibid.*).

Uma forma discursiva, pelo interdiscurso, refere-se a uma sincronia e a uma diacronia: a formulação actual é a reformulação possível de uma série de formulações anteriores de modo que toda a formação discursiva supõe uma memória discursiva. Ou seja, toda a formulação se situa na intersecção de um eixo vertical, domínio da memória, e de um eixo horizontal, o da linearidade do discurso. No domínio da memória Courtine (*ibid.*) distingue o domínio da actualidade e o domínio da antecipação, pois se no discurso há sempre um já lá, há também sempre um *ainda*.

5.2.4. - Interdiscursividade e intercompreensão

A interdiscursividade é constitutiva na medida em que um discurso não nasce da sua relação às coisas em si, mas de um “trabalho sobre outros discursos”. À interacção de dois discursos em posição de delimitação recíproca Maingueneau (1991) chama “tradução” ligada a uma “intercompreensão”. Na relação entre formações discursivas, a identidade discursiva é construída na relação com o Outro (Maingueneau, 1991): cada enunciado pode ser lido de um lado e do seu inverso; numa face, diz respeito à pertença ao seu próprio discurso, na outra face “marca o desvio que o separa de um ou vários outros discursos”. Assim “polémicas duráveis (...) são a actualização de um processo de delimitação recíproca na própria origem dos discursos em questão” (*ibid.*:163). A “incompreensão” resulta de falhas de tradução de um discurso num outro discurso da mesma língua.

Para afirmar a sua identidade, uma formação discursiva tenderá a projectar as categorias positivas de outra nas negativas do seu próprio sistema (Maingueneau, 1991). A primeira será o discurso agente e a segunda o discurso paciente. Numa relação polémica as posições de um e outro devem trocar constantemente. Ao construir a sua identidade “o discurso constrói o seu modo de relação” (*ibid.*:165). Há discursos de semântica integradora (as diversas redes ou relações de que se compõe) e discursos de semântica rejeitante. O dialogismo polémico explícito é importante na medida em que dá conta dos sujeitos de controvérsia. Se, sendo o universo semântico do outro rejeitado, qualquer dos seus enunciados pode ser fonte de polémica, normalmente há pontos chave de polémica relativos a polémicas tradicionais e a polémicas futuras. A polémica só existe porque se partilha o mesmo campo discursivo que reconhece a existência do outro e um espaço de expectativa de possível entendimento. Tal como no discurso argumentativo na retórica; mas este é já objecto da pragmática.

5.3. - A pragmática

A enunciação releva da pragmática no que diz respeito à articulação entre enunciados e contexto. Simultaneamente antiga e recente, a pragmática é diversa. Segundo Maingueneau (1991), a retórica, o estudo da força persuasiva do discurso (a eficácia do discurso em situação), inscreve-se no domínio hoje chamado e balizado como pragmática: a utilização da linguagem não é uma determinação exterior, mas pelo contrário, é por essência destinada a ser mobilizada por enunciações singulares, para produzir um certo efeito no interior de um contexto, verbal ou não verbal.

Já vimos como a pragmática é uma teoria geral da acção humana que reporta esta e a construção da realidade do mundo ao discurso. A reflexividade da enunciação é o centro do dispositivo pragmático: dizer é inseparável do gesto que mostra que dizemos. Os sucessos ou insucessos substituem a verdade e a falsidade, e esses não dependem apenas das regras gramaticais; as condições de sucesso incluem uma série de direitos e obrigações, um quadro jurídico específico para enunciador e destinatário. Falar e mostrar o direito que se tem de falar não são separáveis: “pelo seu próprio dizer o discurso põe-se como legítimo, ele mostra o seu direito à palavra” (Maingueneau, 1991:173). A linguagem surge assim como uma vasta instituição na qual se garante a validade e o sentido do discurso; a palavra insere-se em quadros de legitimidade e numa deontologia.

5.3.1. - Pragmática e ethos

Na pragmática, como em toda a teoria do discurso, o sujeito não é anterior à enunciação, é uma instância de enunciação. Enunciando, o enunciador dá-se um lugar e prescreve um lugar ao co-enunciador, num determinado contexto, de modo que o direito à palavra é virtualmente violento. Distribuem-se assim lugares, lugares de discurso, que Maingueneau (1991) mostra não coincidirem, obrigatoriamente, com os lugares sociológicos tradicionais, pois relevam de formações imaginárias. Os lugares de discurso exprimem, no entanto, subjectividades enunciativas e redes institucionais, numa encenação que é uma modalidade do real sempre investida pelo discurso.

Na pragmática, o discurso é inseparável do seu lugar de enunciação, do estatuto do enunciador e co-enunciador, das suas circunstâncias, mas também da “voz” que o transporta. É a problemática do *ethos* desde os primórdios tomada pela retórica onde a *ethé* diz respeito às propriedades conferidas implicitamente aos oradores pela sua maneira de falar, aspectos

que, sem serem o enunciado, envolvem a enunciação e que expõem o que o orador pretende ser. Esta problemática não se reduz ao falado: como frisa Maingueneau (1991) a oralidade é a palavra viva do sujeito pleno e é encontrável no escrito. Prefere, por isso, o termo “tom”, que, no escrito, se reporta a um ser fictício construído pelo co-enunciador. A esse ser (ou seres) é dado um carácter e uma corporeidade - intricação de um fazer e de um dizer no processo enunciativo - marcado por estereótipos culturalmente determinados. Através do *ethos* o discurso toma corpo e abre-se às identificações; por ele, o co-enunciador assimila e incorpora um conjunto de esquemas: “convencer é atestar o que se diz permitindo a identificação a uma certa determinação do corpo mostrado directamente ou indirectamente” (Maingueneau, 1991:187). Na pragmática o discurso é uma instituição mobilizadora.

Para dar conta da reversibilidade essencial entre faces social e textual na pragmática, Maingueneau (1991) propõe que se substitua a noção de instituição discursiva pela de prática discursiva onde se inclui a comunidade discursiva e os seus modos de vida: os grupos existem pela enunciação gerindo os seus textos. Grupos e sujeitos legitimam-se em papéis enunciativos, relativos a cada campo, que expressam o lugar ocupado - espelhos legitimizantes - e o lugar que se quer ocupar - espelhos qualificantes.

5.3.2. - Pragmática e discurso argumentativo

A reflexividade da enunciação é o centro do dispositivo pragmático; as enunciações são palavras sempre à procura de legitimação e falar é esperar condições de legitimidade. Por estas razões e por lhe ser inerente uma dimensão temporal, a pragmática relaciona-se directamente com sequências discursivas e interessam-lhe por isso os géneros de discurso e os fenómenos da coerência discursiva. O discurso argumentativo tem aí um lugar privilegiado.

Uma argumentação é um tipo de interacção verbal destinada a modificar o estado das convicções de um sujeito. A argumentação tem de singular o não agir directamente sobre o outro (como se por exemplo lhe dessemos uma ordem) mas sobre a organização mesma do discurso que se pensa como tendo, por si mesmo, um efeito persuasivo. Ela supõe, com efeito, uma acção complexa finalizada, um encadeamento estruturado de argumentos ligados por uma estratégia global, que visa fazer aderir o auditório à tese defendida pelos enunciados.

Uma argumentação está sempre em situação e faz intervir a actividade do sujeito e a do auditório na própria construção do discurso; estar em situação significa, para o discurso,

que o locutor integra na sua enunciação, não só um certo número de elementos situacionais que lhe parece necessário lembrar como premissas, mas também que se trata sob a forma de adquirido o que se estima conhecido do interlocutor. Quer também dizer que é indissociável do estatuto do locutor e do auditório e das crenças desse auditório, e dos valores em uso na comunidade em questão. Os lugares têm tendência a produzir sempre os mesmos conteúdos; estes “lugares comuns” variam em função das épocas dos auditórios e dos tipos de discurso em causa.

Maingueneau (1991) afirma que a argumentação se move na verosimilhança e especifica que se a retórica clássica pressupõe um sujeito soberano utilizando procedimentos ao serviço de uma finalidade explícita, hoje devemos considerar que as formas de subjectividade estão implicadas nas próprias condições de possibilidade dos lugares.

6. - Conclusão: indicação das subjectividades de transição

Neste capítulo foi nosso objectivo elaborar a dupla ruptura epistemológica subjacente à construção do paradigma emergente, indagando as virtualidades da modernidade, de modo a produzir indicações relativas às novas subjectividades dos novos mapas sociais. Ao longo do seu desenvolvimento, fomos salientando as contribuições dos diversos temas abordados para a dupla ruptura epistemológica. Se o interaccionismo simbólico e a etnometodologia nos fornecem indicações para a relação entre “investigadores” e “práticos” subjacente à dupla ruptura epistemológica, redefinindo uns e outros e o resultado da sua relação - um novo senso comum emancipatório nos novos lugares sociais - a concepção relacional e situada da linguagem dá-nos em si mesma uma nova concepção da subjectividade individual - autor em contexto polifónico - e colectiva - acto artístico intencional, construtivo e apelativo envolvendo cognições e emoções.

Concordando com as exigências de presença, proximidade, partilha de significados e abertura inerentes à ocupação dos novos mapas (lugares geográficos) com novos lugares comuns (lugares de sentido comum), no IS e na etnometodologia o conhecimento é contextual, temporal, revisível, ponto de encontro e expressa-se em diversos níveis e formas da linguagem. Agir e investigar, embora sejam actividades distintas, requerem igualmente mobilização, que no contexto teórico-prático em questão se traduz em consciencialização, ou apropriação. O problemático, a resistência, a impossibilidade de acção, o conflito é o ponto de partida obrigatório, quer para a acção consciente, quer para a investigação consciente.

Este conhecimento é emancipador para os práticos da investigação e para os práticos de outras actividades práticas sobre os quais os primeiros, muitas vezes, se debruçam. Como diria Sousa Santos (1995) a dupla ruptura abrange assim, quer a libertação do Norte colonial (a ciência clássica), quer a libertação do sul imperial (o senso comum clássico) objecto de “epistemicídio” e “linguacídio”.

Ao novo senso comum de tipo emancipatório correspondem subjectividades individuais e colectivas capazes. São as subjectividades, individual e colectiva, que medeiam entre a vertente societal (a “prática”) e a vertente epistemológica (o “conhecimento”) do paradigma emergente: a elas compete a transição. Para Sousa Santos (1995:490) a subjectividade emergente insere-se numa lógica emancipadora e numa retórica dialógica e é uma subjectividade “suficientemente competente para compreender e querer a transição paradigmática, para transformar a dificuldade em energia emancipatória, quer dizer, (...) querendo comprometer-se nas competições paradigmáticas”. Que subjectividades são estas? São subjectividades que se fazem: no contacto (na experiência de resistência) e na mestria da narração sobre si; na procura de entendimento com outros e de entendimento de si. São subjectividades decentes (auto-conscientes) de conhecimentos prudentes (pragmáticos) e vice-versa.

Para dar conta das subjectividades de transição, Sousa Santos (1995) utiliza três tópicos: a “fronteira”, o “barroco” e o “sul”, todos eles interligados. Do nosso ponto de vista estes tópicos esclarecem, respectivamente, três componentes iniludíveis da subjectividade: a componente cognitiva, a componente afectiva (emocional) e a componente interactiva (relacional). Sem diferenciar explicitamente entre subjectividade individual e colectiva, a elaboração dos tópicos dá-nos, no entanto, indicações nos dois domínios.

O tópico “fronteira” refere-se à sociabilidade mental (cognitiva) da subjectividade emergente: envolve competências cognitivo-instrumentais e modos de construção da “verdade” (consenso). Se a região é fixidez, a fronteira é fluxo: a fronteira tem, por isso, uma vida instável, vulnerável e provisória. Do ponto de vista cognitivo, fazer “casa” na fronteira implica disponibilidade para uma contínua recriação de mapas mentais. Esta contínua recriação implica constantes e simultâneas definição e transgressão dos limites. A subjectividade de fronteira funciona por “coasting” ou “hibridação”. O coasting implica navegar sempre perto da costa, olhando ora de um lado do barco ora do outro, tornando navegáveis zonas de bloqueio. A hibridação, implicando “devorações” mútuas, desorienta os limites.

Experimentar os limites sem os sofrer é um aspecto essencial da subjectividade de fronteira que, por ser uma experiência existencial forte, exige suporte da comunidade: as conexões são-lhe preciosas. Devendo, por isso, ser capaz de aproveitar qualquer fragmento de comunidade possível, ela deve, no entanto, ser capaz de viver fora de qualquer desejo de comunidade. Na fronteira, os valores de uso não se devem traduzir em valores de troca e a participação e as identificações não se devem cristalizar em identidades fixas: é a instabilidade que a caracteriza que lhe permite não diferenciar excessivamente entre “nós e “eles”. Estando a fronteira longe do centro, a construção da emergência faz-se por coalizões de margens em competição, num constante reposicionamento dos limites.

Contra o cartesianismo e o capitalismo, o “barroco” é convivial, emocional e apaixonado. O “barroco” refere-se à festa - à suspensão da ordem, à excentricidade, ao exagero - e vive de uma imaginação centrífuga, blasfema e subversiva. Sousa Santos (1995) chama-lhe a visão estética (lúdica e subversiva) do senso comum encantado, onde a aparência é a realidade e o excesso de forma é liberdade: o excesso de forma faz explodir a própria forma cujos fragmentos se reúnem em novas constelações mestiças e o extremismo demonstra a artefactualidade das coisas. A mestiçagem adivinha a autoridade partilhada da nova lógica e o artifício é onde a subjectividade não se perde mesmo quando se desorienta.

A desproporção, o riso, a festa e seus contornos eróticos inevitáveis geram vontade de movimento, gosto pela turbulência e tolerância ao caos, intensificando a acção e as suas consequências em tempo curto.

É também de barroquismo, de eco-maneirismo, que nos fala Maffesoli (1990) ao tentar compreender o mundo que emerge da saturação da *episteme* clássica, perspectivando-o como a emergência de um outro modo de “estar com” que concebe como “a ética da estética” (1988) e que dá pleno sentido às formas banais da existência. A “ética da estética” é um modo de “estar com” centrado no *ethos*. A ética “é uma moral sem obrigação nem sanção” (Maffesoli, 1990:31) - adequada a uma sociedade diversa e complexa.

Segundo Maffesoli (1990), para o novo modo de “estar com”, os elementos objectivos - os lugares concretos - são apenas pretextos para uma “ambiência afectiva” global em que se acentua a fusão sem porquês e onde a atracção de sensibilidades e suas formas de solidariedade tomam o lugar da liberdade e do dever individual da modernidade. Nesta faculdade de agregação - ligação mística, sem objecto particular - Maffesoli (1990) reconhece o novo cimento da sociedade, admitindo o carácter societal da emoção estética como estrutura antropológica.

Realçando o modo como, nas sociedades complexas do nosso tempo, as pertenças de classe social e sócio-profissionais têm sido desafectadas, Maffesoli (1990) considera que, nelas, é o estético que assegura a sinergia social que lhes dá, não unidade, mas unicidade, convergência de acções e vontades: as formas de solidariedade das sociedades complexas, politeístas, devem ser encontradas nos princípios da simpatia social onde a emoção estética tem uma relação particular com a solidariedade, activando formas de socialibilidade. É transversalmente, e não verticalmente, que os sinais de reconhecimento são elaborados, em grupos afectivos, em práticas de rede.

Para Maffesoli (1990:28) a noção de “actividade comunicacional “ da escola de Frankfurt adequa-se ao que ele chama “ideia obsessiva de estar com”. O autor denomina-a de “temática da atracção” aliando às ideias da teoria comunicacional da interactividade a ideia de “interpenetrabilidade dos corpos”, realçando que “atracção e corporeidade vão a par” (*ibid.*:29). Trata-se de uma ênfase na dimensão háptica que consiste numa conjugação de elementos sensuais: “acentuação da aparência, importância do hedonismo, desenvolvimento festivo (musical, desportivo), todas as coisas que não se compreendem senão pela presença do outro, a presença ao outro, igualmente todas as coisas que (Maffesoli retoma Yourcenar nas “Memórias de Adriano”) (...) conduzem a *elaborar um sistema de conhecimento humano baseado sobre o erótico, uma teoria do contacto*” (*ibid.*).

A tactilidade contemporânea seria “esse horror ao vazio que desemboca na agregação indiferenciada que faz que sem rima, nem razão nos juntemos” (*ibid.*). O autor refere-se-lhe positivamente como narcisismo colectivo, estético, oriundo de uma mitologia específica, da ordem da paixão partilhada, e lembra que é este narcisismo colectivo, que une ética e estética, que está na base do “mundo da vida” da filosofia alemã. Na base da representação ou da acção existiria “uma sensibilidade colectiva” um pôr em comum extra-lógico que serve de fundamento à existência social. O mundo da vida seria a ética no sentido forte do termo, o que permite que eu me reconheça numa coisa que me é exterior: “reconhecemo-nos no outro a partir do outro” (*ibid.*:33) e ficamos “perto”.

Estes pontos de vista concordam com Shotter (1986) para quem, como vimos, a construção de lugares comuns em lugares comuns, ou seja, de identidades sociais colectivas ou subjectividades colectivas, devia ser procurada num antes da linguagem, a que chamava “gestos significantes”, “sentimentos partilhados”, “tópico sensório”, ou “conhecimento apaixonado, sensual ou emocional”, ou ainda, “pensamento corporal”. Estas entidades *imagery* forneceriam o primeiro sentido comum da primeira base partilhada da ordem social.

O tópicos “sul” da subjectividade emergente é contra qualquer tipo de ordem impessoal enfatizando a experiência pessoal em detrimento do progresso económico e material; está ligado à racionalidade prático-moral e esclarece o caminho da colonização à solidariedade. Para Sousa Santos (1995) trata-se de fazer a “fenomenologia do sofrimento humano” desnaturalizando-o, assumindo-o como feito pelo homem e tendo em conta que a sensibilidade ética limitada se ancora numa cognição limitada da situação.

O “sul” implica pensar um mundo alternativo baseado na libertação da vítima e do opressor. Os “nortenhos” (os cientistas) devem dirigir-se para o sul correndo o risco de se tornarem vítimas: ir para o sul, para ouvir o sul, implica uma desfamiliarização com o Norte, uma desaprendizagem, uma desteorização das ciências sociais. Para os “sulistas” aprender é eliminar o sul impessoal: no sul existe um vasto campo de desconhecimento, alienação, mascarado de conhecimento e linguagem impessoais, produtos do colonialismo do Norte e do imperialismo do Sul.

Embora interligados e necessariamente relativos a uma mesma subjectividade, os tópicos que acabamos de expôr surgem-nos, do ponto de vista analítico, diferencialmente relevantes para a elaboração da temática da construção da identidade em contextos da modernidade tardia, temática que estará em causa no capítulo seguinte e que corresponde à problemática de todo o trabalho de investigação em que esta tese se insere.

Assim, o tópicos “barroco” - na sua componente festiva e de convivialidade - aparece-nos como especialmente relevante, como “tópicos sensório” para a construção de individualidades colectivas. Ao contrário, o tópicos fronteira surge-nos como especialmente relevante para a construção de subjectividades individuais disponíveis para a contínua recriação de mapas mentais. Como refere Sousa Santos (1995), o tópicos da fronteira põe sobretudo em destaque uma criatividade social capaz de resistir à regimentação e naturalização das rotinas e homogeneização das diferenças, combinando participação, comunidade e autoria. O tópicos sul surge-nos como especialmente esclarecedor para a postura a ser adoptada pelo investigador com os actores nos contextos de investigação para a construção de identidades, postura de que decorrerá a segunda ruptura da dupla ruptura epistemológica. Sendo esta ruptura o foco de indagação deste capítulo, interessa dizer algo mais sobre ela enquanto enquadrada pelo tópicos “sul”.

O tópicos “sul” torna evidente que o paradigma emergente é um referencial simultaneamente epistemológico e ontológico. De facto, como refere Shotter (1990), a vertente epistemológica do paradigma emergente inclui uma problemática ontológica

inseparável (regida pela veracidade) que o cartesianismo refutava: nele, o conhecimento aumenta as competências ontológicas que se inserem no desenvolvimento e construção de uma relação.

À oposição entre senso comum e conhecimento científico está subjacente uma argumentação em torno do erro e da verdade, da ilusão e da ciência, da resistência e ignorância dos actores e da interpretação científica. A segunda ruptura da dupla ruptura passa pelo estabelecimento de “passerelles” entre actores e investigadores assentes na assunção de um reconhecimento mútuo, de uma argumentação recíproca.

Dubet, lembrando que toda a pesquisa social envolve uma negociação - entrevistas, inquéritos, acções conjuntas - sem a qual não há investigação, afirma que toda a investigação se apresenta “como uma longa série de argumentações cruzadas e mais ou menos mediatizadas entre dois pólos” (1994:224), os actores e os investigadores. Assim, o investigador deve reconhecer não só que só os actores têm um conhecimento pragmático da situação, mas também que eles possuem instrumentos de interpretação. Ao investigador compete, entretanto, argumentar contra aspectos típicos do senso comum conservador, o qual oscila entre uma causalidade hiperpragmática onde a ordem social é considerada uma sucessão de golpes e uma significação tão global que as respostas precedem as questões.

Em Dubet (1994), as situações eleitas para este tipo de investigação são situações em que há uma discrepância entre o que é e o que se gostaria que fosse, situações em que há sofrimento, em que os actores não se sentem bem nas definições sociais da sua acção. A construção do conhecimento procede de encontros e discussões de grupo onde se persegue o ideal comunicacional de Habermas: “é um debate social, mobilizando paixões e interesses, ou argumentos trocados importados de todos os registos de acção (...). A exemplaridade, a experiência pessoal, a convicção, os valores ‘em última instância’, a autoridade, a racionalidade dos meios, o conhecimento disponível, as exigências de não contradição alimentam as discussões e nutrem o trabalho do grupo” (Dubet, 1994: 243).

Os investigadores interpretam o acontecido e restituem a interpretação aos actores, numa linguagem acessível. Cabe depois aos actores interpretarem as interpretações dos investigadores. A tradução visa o sucesso, “o sentimento de transparência, por vezes um real prazer de falar a mesma língua” (Dubet, 1994:248). Para Dubet (1994) a veracidade tem uma dupla exigência relacionada com o duplo público do investigador: a comunidade científica e seus critérios e os actores que controlam os dados. Se a explicação *a posteriori* se contenta com uma só lógica de acção, a confrontação com os actores obriga a ter em conta a heterogeneidade da acção.

CAPÍTULO IV

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: IDENTIDADE SITUADA E MUDANÇA IDENTITÁRIA



1. - Introdução

No capítulo segundo, identificámos novos mapas sociais na direcção da emancipação, dando conta do modo como as relações sociais de tipo mercantil se articulavam com uma antropologia egoísta e uma sociedade hierárquica, fundamentalmente estática e funcional, e também da forma como essas concepções têm sido desconstruídas na vertente societal do paradigma emergente, desconstrução visível na vida social e na produção científica, nomeadamente da sociologia. No capítulo terceiro, tivemos por objectivo indicar novas subjectividades individuais e colectivas - novas vontades - inerentes aos novos mapas, indagando a vertente epistemológica do paradigma emergente. Aí, vislumbrámos concepções alternativas de relação social - fundadas numa antropologia solidária, em novas relações entre conhecimento e pessoa, reflexão e acção, cognição e afecto, individual e social -, válidas para a vida quotidiana e para a construção de conhecimento científico.

Os desenvolvimentos relativos a cada um desses capítulos expõem e adivinham, tal como referia Giddens (1994), alterações nos quadros de análise - ligadas a alterações nos próprios processos sociais e psíquicos - em cada uma das disciplinas em destaque, a sociologia e a psicologia, disciplinas classicamente, e respectivamente, responsáveis pelas conceptualizações relativas à socialização e à identidade.

O paradigma emergente tem duas repercussões centrais - que podemos reportar a cada um dos seus dois eixos - para a elaboração da problemática identitária em tempos de modernidade tardia: na vertente societal, a perda de relevância das categorias sociais clássicas - classes sociais e grupos sócio-profissionais - para a definição grupal e individual, própria ou alheia, em favor das relações efectivas estabelecidas nos lugares sociais que lhes correspondem; na vertente epistemológica, a distinção e rearticulação entre subjectividade e identidade - correlativas da distinção e rearticulação entre cognição e afecto, acção e reflexão - por um lado, e a constituição plural desta última por outro lado.

Decorrentes da, e concorrentes para a, progressiva diferenciação e autonomização das esferas sociais, mas também decorrentes da, e concorrentes para a, progressiva contradição pressentida entre ideal e realização do ideal da modernidade, as duas repercussões traduzem e traduzem-se no “carácter contextual das legitimidades”, ou seja, na eleição das “actividades” como lugares “preferenciais” da construção do social a fazer-se, agora, na base da diversidade e da incerteza.

Requerendo novos mapas e novas subjectividades, o paradigma emergente interroga, inevitavelmente, as noções clássicas de socialização e identidade elaboradas ao longo da modernidade pela sociologia e pela psicologia. A primeira consequência dessa interrogação resulta no alargamento da extensão dos dois processos. Tradicionalmente - considerando-se a existência de uma sociedade uniforme e estável - a socialização das gerações jovens resulta numa identidade definitiva do jovem adulto, assim capaz de prosseguir a “reprodução” funcional daquela sociedade. Hoje em dia, o carácter mutável e diverso das sociedades e o esforço de controle concomitante - nomeadamente através da extensão da formação (profissional concretamente) -, obrigam a problematizar as socializações e identidades adultas e seu desenvolvimento. Estas alterações na extensão dos processos acompanham-se de alterações na elaboração da sua dinâmica, tratando-se agora de fazer o social em novas bases e com novos sujeitos.

A primeira questão que se coloca a propósito é a da relação entre a socialização primária e seu resultado, a identidade actual, e a nova socialização - a socialização secundária. Esta torna-se um “problema essencial posto pela transformação do trabalho, dos saberes e das relações sociais. Ela não está mais ligada a deficiências da socialização primária mas sim às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificarem as suas identidades e torná-las compatíveis com as mudanças em curso. A construção de um aparelho de socialização secundária eficaz torna-se então uma questão essencial do sucesso do processo de mudança social” (Dubar, 1995:102).

A segunda questão prende-se com o que se considera um aparelho de socialização eficaz. A propósito, Dubar (1995:103) defende também que “a ‘problemática da construção social da realidade’ permite abordar a questão da socialização na perspectiva da mudança social e não apenas da reprodução da ordem social”: a ligação entre a ideia de “diferenciação do social” em actividades especializadas e a da extensão da formação a toda a existência dos indivíduos, segundo o autor, permite pensar “a mudança social ‘real’” - quer dizer não reprodutora das relações sociais e das identidades anteriores” (*ibid.*). Para o efeito, as mudanças “instrumentais” dos sistemas de produção do trabalho devem acompanhar-se de mudanças “comunicacionais” das relações no trabalho, o que implica que as mudanças instrumentais entrem em contradição com as relações de dominação, autoridade e poder que têm estado subjacentes a estas. Segundo Claude Dubar (1995), a socialização secundária deve então pôr em causa relações sociais anteriormente interiorizadas, o que se traduz na constatação de que “subjectivamente, a mudança social é inseparável da transformação das

identidades”: “só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados para a produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem eles mesmos através de uma acção colectiva eficaz, quer dizer durável” (Dubar, 1995:104). O autor, parafraseando Sainsaulieu (1988), especifica ainda que para o efeito é “necessário assegurar a existência de um aparelho de formação (socialização secundária) permitindo a transformação das identidades de actor num sentido que não se contenta em reproduzir ou adaptar identidades anteriores mas que permita uma verdadeira criação institucional” (*ibid.*).

Em Dubet (1994), como vimos, o “trabalho do actor”, inevitavelmente subjacente à sua experiência social num sistema sem significação central e de universos diversos, implica a articulação, sempre diferente, das três lógicas de acção agora separadas - integração, estratégia e subjectivação. É a lógica da subjectivação - enquanto actividade crítica (significante) do actor que emerge inevitavelmente da ausência de significação central, e que é simultaneamente experiência da impossibilidade de ser e da vontade de ser -, que contém, então, a “novidade” necessária à elaboração do sentido - a que se refere Dubar (1995) - em que as identidades de actor hão-de ser transformadas.

Segundo Glady (1996) é da variabilidade e indeterminação da experiência que emerge a subjectividade, subjectividade que não coincide mais com a identidade, diferentemente do que acontecia na filosofia do sujeito. Para este autor, sendo os espaços de sentido diversos, a subjectividade é passagem, transição, e joga-se exactamente entre os espaços de sentido, sendo o sujeito uma actividade interpretante, ou seja, aquele que estrutura uma relação localizada em diferentes espaços de sentido, usando as diferenças para produzir novos sentidos. A identidade, por sua vez, dada a diversidade de pertenças, “não emerge senão sob a forma de uma estrutura de actividade (...) ligada a um exercício contextualizado de aproximação e de delimitação de uma posição de sujeito na elaboração de uma significação atribuída ao quotidiano” (Glady, 1996:77).

Produção de significações, produção de sociedade e produção de identidades tornam-se, assim, quase sinónimas; na formação de identidades novas tratar-se-ia, nos termos de Habermas, de fortalecer o recurso “sentido”, fortalecendo o recurso “solidariedade” e o recurso “força do eu”. Se o social se traduz, como afirmava Piaget (1977a), em normas, valores e signos, des-normalizado o mundo, a linguagem torna-se, como afirma Glady (1996), o sistema adequado de “observação” da construção de identidades.

É este o quadro teórico - decorrente dos dois eixos do paradigma emergente - que enquadra a temática desta tese: Construção de identidades: identidade situada e mudança

identitária. A formação da parte do sujeito do actor, capaz de construção de novos colectivos, torna-se a finalidade da construção de identidade, construção que encontra na linguagem um sistema de “observação” relevante.

Neste capítulo pretendemos identificar elementos para um modelo de formação e de investigação relativo à construção de identidades sociais especializadas de actor (relativas a actividades sociais especializadas) tendo em conta que ela está dependente de qualidades mínimas, quer das identidades actuais dos actores, quer dos seus contextos interaccionais, quer da sua interacção, e colocando-a num registo necessariamente conflitual. Para o efeito, servir-nos-emos de teorias da socialização e da identidade produzidas pela sociologia e pela psicologia, procurando situá-las nas três lógicas de acção a que se refere Dubet (1994), ou seja “desfamiliarizando-as” e colocando-as criativamente no presente.

Segundo Dubet (1994) as três lógicas foram progressivamente construídas ao longo da história da modernidade e correspondem-lhes diferentes concepções de socialização e de identidade. À lógica da integração subjazem concepções clássicas de socialização e identidade no registo de um sistema visto como integrador, de que a comunidade tradicional é a forma pura; a lógica da estratégia não se distingue em conteúdos da lógica anterior, mas corresponde ao seu pôr em acção num sistema concebido como concorrencial e de que o mercado é a forma pura; a lógica da subjectivação refere-se ao reconhecimento da capacidade crítica do actor, supondo-o não redutível, nem aos papéis prescritos, nem aos seus interesses mais egoístas; fundada na ética da convicção, esta lógica vive na tensão entre a moral comunitária e a racionalidade instrumental, e encontra na obra de arte a sua forma pura. As três lógicas coexistem sem relações necessárias e funcionais, e são detectáveis em combinações diversas nos actores, mas também, nas instituições, nos grupos ou nas situações.

Num outro registo, às três lógicas correspondem *grosso modo* dois grandes grupos de teorias: as funcionalistas e as da construção social da realidade. Se, de um modo geral, a todas subjaz a ideia de que “só com a socialização há individualização” (questão que Habermas (1981), referido em Dubar (1995) considera ser a problemática fundadora das ciências sociais), nas teorias funcionalistas a socialização é um condicionamento inconsciente, precocemente estabelecido, que tem por pressuposto as unidade e estabilidade do mundo social, e nas teorias da construção social da realidade a interacção e a incerteza são colocadas no coração da realidade social definida pelo confronto entre lógicas de acção heterogêneas (onde se inclui a lógica da integração), consistindo a socialização na gestão da heterogeneidade.

A nossa exposição seguirá, então, os seguintes passos. Num segundo ponto, após esta introdução, abordaremos teorias da socialização enquadradas na lógica da integração: serão abordadas as teorias de Durkheim, teorias funcionalistas e culturalistas e a teoria do *habitus* de Bourdieu que Dubet (1990) considera ser também uma teoria sem actor. Num terceiro ponto serão abordadas teorias da identidade social situadas na lógica da estratégia enquanto decorrente da lógica da integração: serão abordadas as teorias da identidade social de Sarbin e Scheibe e a teoria da identidade social de Tajfel. Num quarto ponto abordaremos a teoria da autocategorização de Turner e Oakes e desenvolvimentos dela decorrentes, que expressam, na construção científica e teórica, os trâmites da desconstrução do paradigma clássico em que as teorias anteriores se baseavam. Num quinto ponto abordaremos teorias da identidade que consideramos concorrentes para a lógica da subjectivação, destacando as concepções nelas presentes, quer em relação à identidade pessoal, quer em relação às condições da sua formação. Serão abordadas teorias de ênfase na cognição, teorias de ênfase no afecto e teorias de ênfase na interacção. Num sexto ponto referir-nos-emos à construção de identidades sociais especializadas (profissionais), destacando a teoria da socialização de Berger e Luckman, a teoria sociológica da identidade de Dubar e a abordagem de Sainsaulieu à identidade no trabalho. Num último ponto referir-nos-emos às relações entre estudo da construção da identidade e linguagem.

2. - Teorias da socialização na lógica da integração

Na lógica da integração, a sociedade é concebida de forma essencialmente estática, sendo a mudança de tipo regulatório. A socialização refere-se fundamentalmente à socialização primária e a identidade ao indivíduo adulto. Ela é definida como processo de interiorização das normas dos grupos de pertença, grupos que coincidem com as categorias sociais: classes sociais, grupos profissionais, grupos de etnia, de género, etc. A identidade é a vertente subjectiva da integração do sistema, a maneira como o actor interiorizou os valores institucionalizados através dos papéis. É pela sua pertença, por vezes herdada, a este ou àquele grupo social, a que correspondem papéis e estatutos, que o indivíduo se define: fazendo suas as expectativas dos outros, ao longo da socialização primária, os papéis estão nele e não com ele; a personalidade coincide com a personagem social e o eu é a representação do papel e da posição in-corporada.

A cultura é um conjunto de valores - “conteúdos” centrais do processo de socialização -, representações colectivas únicas e partilhadas, que asseguram a ordem, a submissão à autoridade e a passividade em relação a uma hierarquia. Os eus dependem, por isso, intrinsecamente dos nós que os estruturam. Esta imersão do eu no nós tem por reverso a imersão do eu do eles ou/e do nós do eles: o outro é não só diferente e estranho, mas sobretudo oposto; a pertença implica uma não pertença estereotipada que reforça a pertença e a identidade.

As formas patológicas concernem directamente aos valores de base, os mais estáveis e menos negociáveis, em que se fundaram a integração e a socialização. Para se manter, esta identidade percebe o mundo segundo os princípios da defesa.

A mudança e a manutenção social servem a manutenção da identidade. A mobilização, colectiva ou individual, surge da ameaça à sua desorganização, desordenação, para o restabelecimento do equilíbrio.

Para dar conta das teorias da socialização integradas nesta lógica seguiremos a síntese elaborada por Claude Dubar (1995).

2.1. - A socialização em Durkheim

A teoria durkheimiana da socialização é o protótipo da lógica da integração e decorre da sua concepção da sociedade e de pessoa individual, onde, como já vimos, se consideram a exterioridade inicial das relações sociais, a existência de uma “consciência colectiva” comum e o carácter anti-social dos indivíduos. A socialização é, por isso, essencialmente, uma educação moral e tem uma componente repressiva. A educação moral é realizada através da transmissão, pelo constrangimento, do “espírito de disciplina”, é completada pela “vinculação aos grupos sociais” e é interiorizada livremente “graças à autonomia da vontade” (Durkheim, 1902-1903, citado em Dubar, 1995:15). A educação é a “socialização metódica da jovem geração” (*id.*, 1911, citado em Dubar, 1995:14), através dos “modelos culturais transmitidos pela geração precedente” (*id.*: 1902-1903, citado em Dubar, 1995:15). A diferenciação entre a solidariedade mecânica - própria das sociedades primitivas - e solidariedade orgânica por “cooperação e complementaridade” (*id.*, 1893, citado em Dubar 1995:15) - própria das sociedades industriais - em nada disrompe estes pontos de vista. Para Durkheim (1893, referido em Dubar, 1995) a divisão do trabalho supõe uma sociedade (comunidade) já constituída - comunidade de crenças e de sentimentos - que mantém a coesão.

Constrangimento ou cooperação resultam, por isso, no mesmo produto: desenvolver em cada um uma “consciência colectiva comum” que inicialmente lhe era exterior.

2.2. - A socialização na antropologia cultural

À teoria durkheimiana subjaz uma preocupação sociológica de ordenação, regulação, das sociedades ocidentais. A antropologia cultural constata a diversidade de formas de socialização e dos seus resultados em diversas culturas, elaborando a tese central de que “a personalidade dos indivíduos é o produto da cultura na qual nasceram” (Dubar, 1995:35). Para este efeito diferencial concorrem os diferentes procedimentos educativos que lhes foram aplicados na infância, procedimentos de forma nenhuma universais. São “as instituições com as quais o indivíduo está em contacto ao longo da sua formação (que) produzem nele um tipo de condicionamento que a longo prazo acaba por criar um certo tipo de personalidade” (Lefort, 1969, citado em Dubar, 1995:35), entendendo-se por instituição um “conjunto de esquemas de conduta, de padrões de comportamento fixados sob o efeito da repetição de acções individuais, um dar forma ao comportamento humano” (*ibid.*, citado em Dubar, 1995:35).

O conjunto das instituições constitui a cultura: “configuração geral dos comportamentos aprendidos e dos seus resultados cujos elementos são adoptados e transmitidos pelos membros de uma sociedade dada” (Linton, 1945, citado em Dubar, 1995:35). A sociedade é simultaneamente uma organização e uma cultura feita corpo: incorporação no corpo biológico de gestos, atitudes e posturas da cultura do grupo e exteriorização destas maneiras de ser conjunto num conjunto de regras específicas que manifestam ideias e aptidões partilhadas e capacidade de agir em conjunto (Dubar, 1995).

Se na teoria durkheimiana da socialização - como quase todas as teorias da socialização na lógica da integração, baseada na teoria freudiana - o indivíduo socializado, como vimos no segundo capítulo, é em toda a sua extensão o sistema, Kardiner distingue entre estrutura da personalidade de base, ou personalidade (Eu) - “configuração psicológica particular própria aos membros de uma sociedade dada e que se manifesta por um certo estilo de vida sobre o qual os indivíduos desenham as suas variantes singulares” (Dufrenne, 1953, citado em Dubar, 1995:41) -, e carácter (eu) - “conjunto de atitudes do eu, habituais e sobrevindas do estatuto social, do sexo, etc” (Kardiner, 1939, citado em Dubar, 1995:41).

Linton (1945, referido em Dubar, 1995) chama “*foyer psicológico*” a esse núcleo duro da cultura. Para o autor, as sociedades modernas são agregados de subculturas e de elementos gerais que resultam da sua interacção. Na modelação das personalidades individuais actuariam quatro tipos de traços: os traços gerais, comuns a todos os membros (língua, valores de base, modelos essenciais de relação social, hábitos comuns); os traços especializados, comuns a certas categorias sociais que partilham o mesmo estatuto (sexo, idade, classe social, grupo profissional); os traços alternativos que relevam das opções na mesma situação; e particularidades individuais que concernem escolhas pessoais, essenciais aos processos de inovação. Com a complexificação social, os traços gerais diminuem; nessa altura, a cultura é uma diversidade de opções e corre-se o risco de desintegração cultural. Esta pode ser evitada com um novo tipo de cultura. A emergência desta exige a geração de um novo núcleo a partir de rearranjos de elementos antigos e novos e a reconstituição de uma nova personalidade de base.

2.3. - A socialização em Parsons

A articulação entre a reprodução dos núcleos da cultura e as mudanças provocáveis pelas personalidades individuais é uma das principais preocupações do funcionalismo. Daqui que a socialização seja vista, não só mas essencialmente, como incorporação da cultura que define uma pertença social de base, não se admitindo, portanto, outros processos ou mecanismos auto-organizados capazes dos mesmos resultados práticos, mas de conteúdo criativo: a necessidade de uma cultura comum justifica-se por uma necessidade psicológica primordial de uma pertença social estável, mas os indivíduos não são vistos como capazes de, por si mesmos, a gerarem.

Também em Parsons (1937, referido em Dubar, 1995), no processo de socialização todo o indivíduo se torna portador do seu sistema social. A socialização corresponde à internalização na personalidade dos quatro imperativos funcionais integrados, muitas vezes designados por “sistema LIGA” a que já nos referimos: a estabilidade normativa (L - *latency*), a integração social (I - *integration*), o prosseguimento de fins (G - *goal-attainment*) e a adaptação voluntária (A - *adaptation*). Para o efeito, Parsons baseia-se na teoria freudiana e em resultados de investigações no domínio da interacção de pequenos grupos realizadas por Bales, co-autor do sistema apresentado. As fases de desenvolvimento freudianas são reinterpretadas como momentos de um processo “de interiorização de objectos através das

interacções constitutivas de um sistema de relações sociais” (Parsons *et al*, 1955, citado em Dubar, 1995:49) que asseguram o controle social da aprendizagem.

A estabilidade normativa liga-se às fases oral e anal, a integração social à fase edipiana, o prosseguimento de objectivos ao período de latência e a adaptação voluntária à adolescência. Se a fase anal corresponde à primeira grande crise de desenvolvimento - a passagem de objecto a sujeito de amor - a adolescência corresponde à segunda e ao fim do processo de socialização. Trata-se agora, para o indivíduo, de se tornar adulto reconhecido num grupo de pertença. O adolescente entrará em novos campos de interacção, casamento ou profissão, que correspondem ao reconhecimento social da sua maturidade. Estabelece-se uma nova relação com as regras sociais, ou seja, estabelece-se “a capacidade de se adaptar a um novo universo institucional, adaptando as suas regras às suas motivações, conscientes e reconhecidas como legítimas” (Dubar, 1995:52). Desta reconstrução depende a resolução da crise e a adaptação social da idade adulta.

A educação é a aprendizagem das disposições para ocupar papéis, sendo necessário que a socialização estabeleça a coincidência dos papéis e dos motivos, através da identificação aos “motivos do modelo”. A desviância procede de um excesso ou de um defeito de aprendizagem.

Reagindo às críticas de hipersocialização de que foi alvo o seu sistema, Parsons distingue, sem grandes resultados, entre socialização primária, “hierárquica e naturalista”, e secundária, “igualitária e artificialista”, submetida às interacções.

Assim, também em Parsons, as principais funções da socialização se realizam precocemente, correspondendo esta a um processo em que “as personalidades individuais se adaptam ao sistema social tal qual ele funciona nas suas estruturas mais profundas, quer dizer que exprimem o sistema simbólico e cultural existente” (Dubar, 1995:53).

Com Parsons aumenta, no entanto, a tomada de consciência relativamente a duas questões a problematizar na socialização: o “estar junto” como produto de um processo hetero-organizado e/ou auto-organizado e a relação entre identificações da infância e identidades adultas.

2.4. - Socialização e identidade em Bourdieu

A teoria da socialização de Bourdieu como incorporação de *habitus* introduz a lógica da estratégia e a perspectiva diacrónica na problemática da socialização. Bourdieu toma a

ideia da crescente segmentação dos campos sociais nas sociedades modernas, defendendo que cada campo - campo familiar, económico, político etc. - não tem a mesma forma de funcionamento, e concebendo-os como mercados de troca de bens materiais ou simbólicos: “Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes segundo regras constituídas desse espaço de jogo, para se apropriarem dos benefícios específicos que estão em jogo nesse campo. Os que dominam o campo têm os meios para o fazer funcionar em seu benefício; mas devem ter em conta a resistência dos dominados” (1980, citado em Dubar, 1995:71).

O conceito de *habitus* é concomitante do de campo social. Numa primeira aceção o *habitus* assemelha-se à interpretação culturalista, ele é a cultura do grupo incorporada na personalidade - “os efeitos do *habitus* inscrevem-se duravelmente no corpo e nas mentes” - através de um processo puramente social e quase mágico de socialização. Os *habitus* são “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes quer dizer como princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (1980, citado em Dubar 1995:65); as estruturas nas quais ele funciona são idênticas ou homólogas às estruturas objectivas de que é produto. A correlação entre probabilidades objectivas e esperanças subjectivas é estreita: só se percebe, quer e faz o que está presente nas condições sociais anteriores. A distinção entre condições de produção e de funcionamento cria, entretanto, um elemento central de incerteza: tudo dependerá da relação entre configuração de situações sociais nas quais se desenvolve a infância e a configuração das condições sociais vividas na idade adulta. Esta distinção desaparecerá na segunda concepção.

Nessa segunda concepção, o *habitus* não é produto de uma condição social de origem, mas sim produto de uma trajectória definida ao longo de várias gerações: é a orientação da linhagem, identificação antecipada a um grupo de referência. As estruturas objectivas definindo o *habitus* não podem então ser definidas de maneira sincrónica: indivíduos inseridos em trajectórias diferentes não perceberão a estrutura das situações da mesma maneira. Uma classe social torna-se assim “a classe dos indivíduos dotados do mesmo *habitus*” (1980, citado em Dubar, 1995:69), ou seja com as “mesmas disposições em relação ao futuro porque partilhando as mesmas trajectórias típicas” (Dubar, 1995:69). É esta mesma “visão do mundo económico e social” que Bourdieu denomina, muitas vezes de *ethos* de classe (*ibid.*:70).

Produto da socialização, o *habitus* exprime, assim, ao mesmo tempo, uma posição e uma trajectória, um programa e uma estratégia, as quais se mascaram mutuamente supondo a amnésia das condições da sua produção (Dubet, 1994).

3. - Teorias da identidade na lógica da estratégia

A lógica da estratégia corresponde à lógica da integração posta em acção: a integração assegura o sucesso da estratégia. Subjaz-lhe a metáfora do jogo político, mais que a do mercado. Nela, a identidade torna-se identidade recurso e o sistema é um campo concorrencial. Os seus conteúdos são os mesmos da lógica da integração: mas os valores, as ideologias são um meio de acção útil. Se a integração diz respeito a valores subjectivos, mais ou menos persistentes e partilhados, a estratégia refere-se a critérios objectivos comuns: por exemplo, a parte do estatuto correspondente ao prestígio integra-se na lógica da integração e a parte de estatuto correspondente a benefícios materiais integra-se na lógica da estratégia.

A identidade social é uma configuração de oportunidades de sucesso na competição social. Na socialidade que lhe é própria é mais importante antecipar os papéis do outro, surpreendendo-o com o que se lhe adequa em termos estratégicos, que imitar os papéis. Se o motivo da identidade integradora é o reconhecimento da pertença, o motivo da identidade recurso é instrumental, visa efeitos úteis, é um meio para um fim onde a regulação substitui a integração: o objectivo, o interesse conseguido, substitui a adequação à norma.

As relações sociais são concebidas em termos de concorrência e rivalidade de interesses individuais ou colectivos: dinheiro, poder, prestígio, influência, reconhecimento. A mobilização relaciona-se com a grelha de oportunidades e o conflito prende-se com a concorrência no acesso a recursos; o sucesso depende da estrutura de oportunidades e da capacidade de mobilizar recursos. O denominador comum de todas as relações de competição no acesso é o poder, definido em termos de capacidade de influenciar.

Vista, genericamente, como uma alienação da modernidade, a lógica da estratégia é, no entanto, também uma abertura liberal em relação à tradição em que só à autoridade competia poder.

3.1. - A teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe

Subjacente à noção de *habitus* como produto de uma trajectória definida ao longo de várias gerações, está a noção de identificação antecipada a um grupo de referência. A noção de socialização antecipadora é introduzida por Merton para responder ao problema das condições de mudança de valores e de normas que fazem com que os indivíduos se identifiquem a um grupo que não é o seu; trata-se de um processo em que o indivíduo interioriza e aprende valores de um grupo de referência, ao qual deseja pertencer (Deschamps, 1980). É através dessa noção que o sistema de integração nas concepções de socialização se torna um sistema de concorrência nas concepções de identidade: a reprodução social conjuga-se com a mobilidade social. Como refere Dubar (1995), é a eficácia *sui generis* da cultura considerada como um todo holista que faz com que o individualismo seja o grande mobilizador.

Para o efeito, a estrutura social deve oferecer oportunidades de mobilidade; a ausência destas resultará em frustração colectiva ou em reivindicação, em estratégias individuais ou em movimentos colectivos; por outro lado, num sistema concorrencial, a mobilidade pode ser ascendente ou descendente provocando reorganização nas avaliações que a pessoa faz de si; o respeito por si e a auto-estima decorrentes de tipos de articulação entre grupo de origem, grupo actual e grupo de referência têm impacto na adesão ao grupo ou no seu abandono, real ou imaginário.

Na teoria da identidade social de uma pessoa como localização do papel na ecologia social, Sarbin e Scheibe (1983) baseiam-se na teoria do grupo de referência e preocupam-se com a “trans-avaliação” - reorganização das valorizações de uma pessoa provocadas pelo seu deslocamento na ecologia social - enquanto meio de esclarecimento das ligações do indivíduo com a mudança social. Essa “trans-avaliação” pode fazer-se no sentido da degradação ou no sentido da promoção do respeito de si e da auto-estima.

A identidade social, a qualquer momento, é “função das suas posições sociais validadas. As posições são validadas através de ligações de papel apropriadas, adequadas e convincentes” (Sarbin e Scheibe, 1983:7). A ecologia social definida como sistema de papéis é o ponto de partida e postula-se que a sobrevivência da pessoa depende da sua capacidade de se colocar adequadamente nas suas ecologias, neste caso, o sistema de papéis: “más colocações podem ter consequências embaraçantes, perigosas ou até fatais”(ibid.:8). O processo de localização é concebido como respostas à pergunta “quem sou eu?”, as quais só têm

significado aliadas às respostas à pergunta “quem és tu?”: de facto, as primeiras respostas devem ser confirmadas pelas interacções actuais com ocupantes de posições complementares.

A posição subjectiva na estrutura social decorrente de um papel é o estatuto, noção cognitiva a que correspondem expectativas; o papel é uma unidade de conduta, de acções abertas, um conjunto de comportamentos do indivíduo adequados a um determinado estatuto. A identidade social é uma parte do processo do *Self* e representa as cognições formadas durante os deslocamentos do indivíduo no seio da ecologia social (Deschamps, 1980; Baugnet, 1991). Seriam três as dimensões da identidade social: o *estatuto* - posição na estrutura social normalmente denominada por um substantivo apropriado; o *valor* - o papel coloca a pessoa na dimensão de estatuto; ao papel associam-se expectativas, denominadas por atributos associados que exprimem juízos de valor, de acordo com as quais as pessoas são avaliadas; e a *implicação* - que se refere à importância do papel para a pessoa visada a qual se manifesta em termos da *saliência de papel*: tempo e espaço utilizados pela pessoa no papel e força de investimento da tomada de papel. Para os autores a organização social deve fornecer oportunidades de respeito e auto-estima.

O “Twenty Statements Test (TST)” de Kuhn e Partland (1954) é muitas vezes usado para o estudo desta identidade (Deschamps, 1980). No teste pede-se aos participantes para responderem 20 vezes seguidas de modo diferente, à pergunta: “Quem sou eu?”. Os seus primeiros usos demonstraram que os indivíduos respondiam primeiramente em termos de categorias sociais e finalmente em termos de respostas subjectivas, e que a identidade social apresentada variava em função da posição social objectiva: por exemplo, as mulheres referiam mais que os homens a sua pertença sexual.

3.2. - A teoria da identidade social de Henri Tajfel

O objectivo fundamental de Henri Tajfel foi criar uma teoria psicológica das relações intergrupos que explicasse a uniformidade de comportamentos num grupo, entendida como partilha de certos padrões de comportamento individual fundados numa imagem cognitiva comum (Morley, 1982). Os comportamentos - interindividual e intergrupo - são vistos num contínuo cujos extremos são o pólo interindividual - só concebível teoricamente e onde as relações são determinadas sobretudo pelas características individuais dos membros em relação - e o pólo intergrupalo onde as relações são determinadas pelas pertenças categoriais ou grupos sociais. Juntando a esta polaridade a polaridade variabilidade-uniformidade, Tajfel considera

que quanto mais próximos estivermos do extremo intergrupar maior é a uniformidade entre os membros do grupo de pertença e mais indiferenciada é a visão do grupo de não pertença, de tal forma que os seus membros são vistos como intermutáveis, segundo uma certa forma de estereótipo (Deschamps, 1980).

3.2.1. - A categorização social

Em Henri Tajfel a identidade social da pessoa relacionar-se-á com a identidade social do grupo próprio e a distinção deste do grupo alheio. A teoria emerge de estudos conduzidos por Tajfel em Bristol no âmbito da categorização social. Para o autor a categorização social é um conceito sócio-cognitivo que articula níveis de análise intra-individual, inter-individual e inter-grupal (Baugnet, 1991) e refere-se a um processo cuja função é tornar compreensível a complexidade do real. Este é definido como processo pelo qual se reúnem objectos ou acontecimentos sociais em grupos, onde se tornam equivalentes nas acções, nas intenções, nos sistemas de crenças (Tajfel, 1982a). Formadas indutivamente, as categorias na sua vertente dedutiva referem-se à identificação estereotipada. A pertença de um indivíduo a uma categoria é decidida no processo de socialização mediante avaliações diferenciadas que operam em valores bipolares; estes valores intervêm, quer na formação, quer na manutenção das categorias (Baugnet, 1991).

Os grupos sociais ligam-se às categorias na medida em que à pertença a uma categoria corresponde um lugar particular na sociedade; entretanto, a pertença a um grupo implica a existência de indivíduos semelhantes nesse grupo e de indivíduos diferentes em grupos alheios (Baugnet, 1991). A categorização social, provocaria, assim, distinção intergrupos. Na medida em que é acompanhada de valorizações positivas ou negativas, contribui também, positivamente ou negativamente, para a imagem que os indivíduos têm de si mesmos. Como a categorização, a distinção entre grupos opera na base de valores em comparação binária; uma diferença positiva para o grupo de pertença gera um prestígio elevado, uma diferença negativa gera um prestígio baixo.

3.2.2. - A identidade social

Henri Tajfel (1982a) parte do pressuposto de que, pelo menos nas nossas sociedades, os indivíduos se esforçam por conseguir uma imagem positiva de si mesmos; e considera que

a pertença a grupos sociais pode contribuir positivamente ou negativamente para essa imagem. Segundo Morley (1982) em Tajfel a identidade social decorre da categorização social e relaciona-se com a comparação social. A identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito de uma pessoa baseados na sua pertença a um grupo com as suas valorizações e noções associadas e correlatos psicológicos (Turner e Oakes, 1986). O princípio segundo o qual os indivíduos tentam manter ou aceder a uma identidade social positiva explica um outro princípio segundo o qual essa identidade positiva é conseguida comparando favoravelmente o grupo próprio em relação aos grupos alheios pertinentes. São a identidade social e a comparação social que geram acentuação selectiva das diferenças entre categorias em comparação e das semelhanças intra-categoria. Quando a identidade social se torna assim saliente actua-se como membro do grupo, sendo a uniformidade do grupo explicada em termos de auto-conceito enquanto grupo. Para que a identidade social seja positiva o grupo próprio deve ser percebido como distinto e diferenciado positivamente de outros grupos pertinentes; no caso de a identidade social ser insatisfatória os indivíduos utilizarão estratégias específicas no sentido de a melhorar.

3.2.3. - Identidade social e competição intergrupos

Na teoria da identidade social (TIS), as relações entre grupos pertinentes são, então, vistas como competitivas quanto ao estatuto, entendido na base da distribuição de recursos, direitos e poderes. Sendo competitivas as relações entre grupos em comparação binária, deve distinguir-se entre grupo superior (privilegiado) e grupo inferior (não privilegiado) (Tajfel, 1982b). De acordo com o princípio da procura de uma identidade social positiva, as estratégias utilizadas por cada um destes grupos são diferentes e em número limitado na medida em que se trata de relações intergrupais. Para explicar estas diferentes estratégias que podem resultar em mudança social, Tajfel (1982b) juntou à sua análise uma terceira polaridade: a polaridade mobilidade social - mudança social, cujos termos funcionam como sistemas de crenças em tudo semelhantes às representações sociais de Moscovici.

Genericamente, os grupos superiores tentam manter o seu estatuto promulgando sistemas de valores e ideologias; se os grupos inferiores aceitam essa situação, adoptam identidades sociais negativas. No caso de não aceitarem a situação, podem adoptar dois tipos fundamentais de estratégias: estratégias de crença na mobilidade social e estratégias de crença na mudança social (Tajfel, 1982b; Abrams e Hogg, 1990). No primeiro caso, é admitida a

permeabilidade das fronteiras entre grupos de modo que a passagem de um grupo a outro é sempre possível desde que o indivíduo o queira e se esforce por isso. Esta estratégia, que segundo Tajfel (1983) é típica do individualismo ocidental, baseia-se em desidentificação ou na ausência de reconhecimento do grupo subordinado. No segundo caso, assume-se a impermeabilidade das fronteiras entre categorias. As estratégias de manutenção ou melhoria da identidade social implicam uma reavaliação que exige acção no seio do grupo como um todo. Distinguem-se nesta estratégia dois casos. No primeiro, existem alternativas cognitivas ao *status quo* e os grupos entram em competição social directa. No segundo caso, considera-se que não há alternativas cognitivas ao *status quo* e geram-se estratégias de criatividade social: criam-se novas dimensões de comparação, redefine-se o valor de dimensões já existentes ou arranja-se um grupo alternativo de comparação.

3.2.4. - Avaliação da teoria

Emler e Hopkins (1990) tentam discernir o contexto social em que se posiciona a TIS adoptando em relação a ela uma perspectiva crítica. Segundo os autores, as ênfases, quer na competição entre grupos nas relações sociais, quer nas estratégias de mobilidade social, quer na auto-estima como mecanismo psicológico explicativo maior decorrem de toda uma concepção de sociedade em termos de categorias sociais em que as relações entre as pessoas se tornaram formais e impessoais, e em que o controle social - antes baseado nas relações pessoais em comunidades orgânicas - se tornou indirecto. Nesse contexto, criar categorias sociais onde os indivíduos são intermutáveis é uma forma de restabelecer a organização e a coerência. Entretanto, porque o controle se torna distante e indirecto, a possibilidade de desvio também aumenta; daqui que a manutenção da ordem não se efectue sem uma injeção de individualismo, onde a conformidade é uma obrigação da consciência pessoal.

4. - Teoria da autocategorização e desconstrução do paradigma clássico

Segundo Deschamps (1980) há factores considerados na teoria da identidade social para explicar a discriminação intergrupos que têm apenas o carácter de pressupostos: a identidade social pressupõe que os indivíduos tenham interiorizado a pertença ao grupo, ou seja, que se tenha efectuado identificação ao grupo; a situação social deve permitir

comparações entre grupos; e um grupo de pertença só é comparável da forma prevista na TIS em relação a grupos pertinentes.

A teoria da autocategorização emerge de uma reconceptualização do conceito de identidade social da teoria da identidade social. Quer o comportamento individual, quer o comportamento grupal são considerados acção em termos de *Self*, o qual opera em diferentes níveis de abstracção; por outro lado, enfatizam-se os processos intra-grupo para esclarecer a formação e o funcionamento do grupo psicológico. Para esta análise, focaliza-se a estrutura e o funcionamento do auto-conceito social, visto como um sistema de representações cognitivas do *Self* que, despersonalizando a auto-percepção, permite o comportamento de grupo. Enfatizam-se os processos de autocategorização que actuam como a acentuação selectiva na TIS (Hogg e McGarty, 1990), gerando distinções e contrastes.

Os desenvolvimentos decorrentes desta teoria traduzir-se-ão em duas ideias fundamentais que expressam, quanto a nós, a entrada em cena da lógica da subjectivação na teorização da identidade: nos fenómenos de grupo e intergrupos é mais importante o motivo da coerência do *Self* que o motivo da auto-estima; e, para que os conflitos inter-identitários se traduzam, simultaneamente em inovação e conversão do *Self*, é necessária a existência de um contexto social diverso e multidimensional.

4.1. - A teoria da autocategorização

As autocategorizações, representações cognitivas do *Self*, são grupos cognitivos de elementos idênticos para uma classe de estímulos e em contraste com outros que funcionam em graus de abstracção diferentes por inclusão de classes. São três os níveis de abstracção considerados: o primeiro nível refere-se às auto-categorizações como ser humano e funciona como categoria sobre-ordenada (compromissos); o segundo corresponde às auto-categorizações em termos de grupos sociais e baseia-se na diferenciação entre grupos próprios e alheios (pertenças); o terceiro nível funciona como categorias subordinadas e nele se encontram as autocategorizações em termos pessoais (recursos). Entre os diferentes níveis há antagonismo funcional em termos de saliência, ou seja, de capacidade de determinação da percepção numa dada situação: a saliência de uns desenfaz os outros.

Quando uma categoria se torna saliente, gera-se o efeito de saliência: são minimizadas as diferenças intra-categorias e aumentadas as diferenças intercategoriais. A formação das auto-categorizações faz-se na base de um meta-contraste percebido entre diferenças inter-

classe e diferenças intra-classe, nos seguintes termos, para efeitos de relações inter-grupos: quanto maior é o quociente das diferenças percebidas intergrupos e das diferenças percebidas intragrupo maior é a possibilidade de o grupo existir enquanto tal; quanto maior é o quociente entre as diferenças percebidas entre um membro do grupo e o grupo alheio e as diferenças percebidas entre pessoas do grupo alheio e do grupo próprio, mais aquele membro é percebido como protótipo do grupo como um todo.

Aumentando a saliência de uma categoria social, aumenta a equivalência entre *Self* e grupo próprio em dimensões estereotipadas que definem a pertença ao grupo: dito de outra forma, a auto-percepção é despersonalizada. Neste caso a categoria social aparece como uma dimensão típica.

4.2. - Desenvolvimentos da teoria da autocategorização e diversidade social

Os desenvolvimentos da teoria da auto-categorização decorrem do seu interesse em esclarecer em que condições as categorias de grupo próprio se tornam salientes analisando as ligações entre despersonalização e processos de grupo particulares através de teorias intermédias, tais como a atracção social, a influência social e a cooperação de grupo.

4.2.1. - Formação de grupo, identificação, atracção e coesão

Na teoria das relações interpessoais, a coesão resulta da atracção interpessoal e é a base da formação de grupo: conjunto de indivíduos que manifestam comportamentos caracteristicamente grupais (Hogg e Turner, 1985a). Estabelecida, a coesão refere-se a forças que actuam nos indivíduos mantendo a sua pertença; forças que correspondem ao grau de atracção entre os diferentes membros do grupo. As necessidades individuais estariam na base da atracção e a manutenção da coesão dependeria do grau em que essas necessidades são satisfeitas.

Se vários estudos confirmam que a coesão de grupo aumenta pelo sucesso na prossecução dos seus objectivos nas tarefas ou pelas vitórias na competição, e decresce com as perdas, os insucessos e custos (Turner *et al*, 1984), em Turner *et al* (1983; 1984) e Hogg e Turner (1985a; 1985b) encontramos os principais óbices que podem ser levantados a esta perspectiva. Por exemplo, grupos podem formar-se na base de designações externas (as mulheres, os negros, os desempregados, etc); nestes casos, imposta socialmente, uma

categoria torna-se psicologicamente significativa para os seus membros (Turner *et al*, 1983) e na medida em que, por isso, certas reacções são partilhadas, elas são consideradas comportamentos de grupo. A formação de grupo seria então explicada nos termos do princípio da identidade social (Turner *et al* 1983; Hogg e Turner, 1985a, 1985b): o grupo - conjunto de indivíduos que a si mesmos se percebem como igualmente membros de uma categoria social - é, ao nível psicológico, uma entidade cognitivo-estrutural, uma visão pessoal em termos de grupo, com componentes valorativas e emocionais.

Procurando discernir o papel da autocategorização e da atracção interpessoal na formação de grupo, Turner *et al* (1983), utilizando o paradigma do grupo minimal, manipulam ortogonalmente a atracção interpessoal e a categorização social: verificam que em condições de categorização, a atracção é desnecessária para a formação de grupo; no entanto, em condições de não categorização, a atracção é necessária e suficiente para a formação de grupo.

Comprovada a possível separação entre atracção interpessoal e autocategorização na formação de grupo, Hogg e Turner (1985a e 1985b) preocupam-se, depois, em saber quais as relações existentes entre os dois tipos de processos. Num primeiro estudo verificam, mais uma vez, que as pessoas que gostam umas das outras, não sendo explicitamente categorizadas, formam um grupo; mas verificaram também que este efeito era aumentado na condição de categorização criterial. Na interpretação destes resultados, os autores levantam a “hipótese da atracção social” segundo a qual, em condições especificáveis, a atracção gera o grupo enquanto critério cognitivo de pertença a uma categoria comum, na medida em que exagera a percepção de semelhança. Esta percepção de semelhança não é feita em termos de constructos pessoalizados, mas sim em termos de similaridades partilhadas com outras pessoas; caso contrário, não emergiria uma pertença categorial comum. Os autores propõem, assim, uma distinção entre atracção pessoal - baseada em “características idiossincráticas de relações pessoais próximas e específicas” - e atracção social - “baseada em percepções do *Self* e dos outros em termos de estereótipos de grupo” (Hogg e Turner, 1985a:61) - que gera atracção no grupo próprio e antipatia em relação ao grupo alheio.

Num segundo estudo é examinada esta hipótese da atracção social. Para além de se confirmarem as conclusões dos estudos anteriores, verifica-se, ainda, que a formação de grupo, em condição de não categorização, é mais função da atracção social que da atracção pessoal. Neste contexto, os autores frisam que a atracção só se relaciona com a formação de grupo quando ocorre identificação social.

Focalizando o papel do sucesso e insucesso na coesão de grupo, em Turner *et al* (1984) testa-se uma hipótese que se opõe às teorias tradicionais da coesão social: quando os membros de um grupo se sentem pessoalmente responsáveis para agir na base da pertença ao grupo, os insucessos aumentam a coesão. Verifica-se que, de facto, a coesão aumenta com os insucessos apenas em condições de altos graus de implicação na escolha e de investimento na tarefa; de resto, a coesão aumenta com os sucessos. Num segundo estudo, verifica-se que o insucesso aumenta a coesão de grupo e a auto-estima dos seus membros em condições de implicação na escolha e de investimento na tarefa, na medida em que o insucesso é atribuído a factores externos. Assim, a identificação ao grupo enquanto “internalização de uma categorização social significativa como um aspecto do auto-conceito” (Turner *et al*, 1983:229) é o factor explicativo principal. Hogg e McGarty (1990) referem que as investigações da atracção intra-grupo pequeno podem esclarecer aspectos da solidariedade de grupo até agora pouco investigados: sentimentos, emoções, estereotipia e percepção que acompanham a auto-categorização.

4.2.2. - Influência, inovação e diversidade social

Os desenvolvimentos da teoria da auto-categorização permitem fazer a passagem de uma concepção “exclusiva” e competitiva das relações sociais para uma concepção inclusiva e complementar das mesmas, a partir do conceito de identidade social como autocategorização do *Self*. Na teoria da influência informacional referente de Turner e Oakes (1986) o grupo psicológico, a identidade social percebida entre *Self* e grupo próprio (ou, nos termos, embora implícitos de Tajfel, a identificação ao grupo), é uma pré-condição da influência e não o seu produto. Retomam-se duas ideias, a primeira do paradigma de Sherif e a segunda do paradigma de Asch.

Se em Sherif o resultado da influência não é exactamente a média das posições individuais iniciais, em Asch a incerteza subjectiva não provém da ambiguidade objectiva do estímulo mas é um produto social do desacordo entre pessoas categorizadas como idênticas ao *Self*. Assim, é a percepção de outros como grupo de referência apropriado para comparação que cria expectativas de partilha do acordo; só a partir daqui a influência mútua é possível (Turner e Oakes, 1986; Abrams *et al*, 1990). É a identidade social percebida entre o *Self* e o grupo próprio que leva as pessoas a esperarem estar de acordo sobre uma mesma situação de

estímulo. A confirmação das expectativas valida as respostas individuais e o desacordo é percebido como inconsistente.

A teoria é sumariada nos seguintes tópicos (Turner e Oakes, 1986):

1 - A certeza subjectiva é uma função directa da extensão em que, na mesma situação, pessoas semelhantes em aspectos relevantes são percebidas como concordantes; inversamente, a incerteza subjectiva é função directa da extensão em que, na mesma situação, outros semelhantes não são percebidas como concordantes.

2 - A incerteza é reduzida atribuindo-se o desacordo a diferenças relevantes percebidas entre o *Self* e os outros, atribuindo-se o desacordo a diferenças relevantes percebidas na situação, ou mediante influência social mútua para produzir acordo.

3 - A intensidade com que processos deste tipo são despoletados depende do grau de semelhanças relevantes mutuamente percebidas, do grau em que a situação é percebida como semelhante, do grau de desacordo percebido sobre essa mesma situação e da importância da certeza subjectiva para o grupo.

4 - A direcção da influência é função do poder persuasivo dos seus membros, o que é determinado pela extensão em que a sua resposta é considerada prototípica em relação à distribuição inicial do grupo como um todo. A conformidade ou polarização no acordo resultam igualmente da convergência sobre o membro do grupo próprio mais prototípico (Hogg e McGarty, 1990), tudo dependendo do grau em que as opiniões deste são mais ou menos extremas em relação à situação inicial do grupo; essas opiniões tenderão à extremização quando a distância das opiniões iniciais do grupo em relação à grelha social de referência é grande.

Em geral, prima a ideia de que, para existir influência ou acordo, a fonte de influência deve ser percebida como pertencendo a uma categoria própria (Abrams et al, 1990; Turner et al, 1989; Spears et al, 1990). Ng et al (1989) acrescentam alguns aspectos importantes à ideia anterior estudando a polarização de crenças entre cristãos e ateus. Verificam que só na condição de grupo próprio se produz polarização. No entanto, se nos ateus a polarização, como era previsível, era mediatizada pela extremização da norma do grupo, nos crentes a polarização associava-se a moderação da norma do grupo, o que para os autores sugere que os crentes respondem mais em termos de identidade pessoal que em termos de identidade social: ou seja, a actuação em termos de identidade pessoal só é possível mediante uma identidade social segura. Os autores concluem que a qualidade da influência depende da segurança em relação à identidade social e também dos conteúdos inerentes à

identidade base do grupo; assim, o cristianismo seria forte em conteúdos individualizantes e, sendo uma religião extensivamente aceite, não exigiria uma defesa tão consistente por parte dos membros do grupo.

Começam, assim, a ser introduzidas na problemática da influência questões fundamentais para o esclarecimento não já da mudança como regulação mas da inovação.

O desenvolvimento dos estudos da influência das minorias com base na teoria da auto-categorização é fundamental a este nível. Aí, diferencia-se entre maioria homogênea - que só permite um funcionamento sócio-cognitivo convergente - e maioria heterogênea (a denominação é nossa) - que permite o funcionamento sócio-cognitivo divergente.

Em Mugny (1980), um estilo de negociação rígido induz na população a rejeição da inovação, enquanto que um estilo flexível aumenta as possibilidades de influência. Este fenómeno era explicado com base na capacidade da população para perceber e interpretar os factos em termos das representações sociais prevaletes no contexto social em que a inovação ocorre. Concretamente, e no caso da rejeição, teria muita importância a tendência, por vezes induzida, da população para perceber as inovações não em termos de originalidade social mas em termos de atributos ou disposições pessoais negativas. Este seria um mecanismo de resistência utilizado pela ideologia dominante para neutralizar tentativas inovadoras.

Em Mugny *et al* (1984) e Perez e Mugny (1990) este fenómeno é interpretado em termos de identificação e categorização sociais. Assim, a rigidez induziria na população um sentimento de sobre-exclusão categorial gerando discriminação (competição) intergrupo, enquanto que a flexibilidade, ao ultrapassar a pertença categorial, permitiria à população assumir uma identidade comum com a fonte de influência. No primeiro caso, estaríamos perante uma minoria dupla ou minoria de grupo alheio onde a diferença de crenças se acrescenta a diferença em termos de pertença categorial. Nestas minorias, as possibilidades de influência estariam completamente bloqueadas, pois as probabilidades de identificação da população, ou seja, as possibilidades de esta aceitar as categorias estereotipadas da fonte são nulas. Ao adoptar respostas da minoria, a população estaria também a assumir as características estereotipadas da fonte tornadas salientes na situação de influência.

Para Mugny *et al* (1984) a consideração deste fenómeno deve redefinir a identidade psicossocial. A influência latente é o pretexto. A influência latente é aquela que é visível em juízos e atitudes apenas ao fim de um certo tempo e traduz-se em identificação em sentido estrito - atribuição pessoal das características da fonte -, mas num novo campo social

redefinido, entretanto, pela intervenção da minoria. Mugny *et al* (1984) explicam a influência latente em termos de redistribuição das características do campo cognitivo a partir da dissonância cognitiva criada mediante a simples afirmação da minoria como alternativa. Para Pérez e Mugny (1990) os efeitos latentes da conversão sugerem uma actividade cognitiva complexa por parte da população, enfim, um processo de construtivismo social baseado na descentração.

Para a explicar acrescenta-se à minoria e à população um terceiro elemento, a maioria dominante. Como dominante, a maioria tem a possibilidade de definir os parâmetros do consenso social. Este pode fazer-se segundo um modo convergente ou divergente. No momento da tentativa de influência actua o modo convergente.

No início da influência, a população atribui significados à mensagem minoritária apenas na base do ponto de vista da maioria dominante. Portanto, o ponto de vista da minoria não é avaliado em si mesmo, mas por comparação com a maioria, não podendo então a minoria deixar de ser vista como disruptiva do consenso social: a sua credibilidade apenas pode ser negada. Entra-se, então, numa fase de incubação durante a qual se inicia o processo de validação no qual a atenção da população se descentra do ponto de ancoragem definido pelo grupo dominante e a mensagem da minoria passa a ser analisada em si mesma.

Esta descentração permite a reconstrução cognitiva da fonte vista ainda como desviante mas também independente da maioria: torna-se, assim, alternativa original e significativa. Segue-se um período durável de ambivalência onde se reconhece socialmente a minoria e, simultaneamente, se resiste a ela. Gradualmente, a população vai atribuindo novos significados ao comportamento das minorias e apropria-se das suas ideias sem consciência da sua origem minoritária.

É a comparação social que gera centração: enquanto o risco de confusão categorial existe, a rejeição e a desaprovação são psicologicamente necessárias. Focalizar a atenção na minoria e inferir princípios organizadores das suas posições implica que a população já tenha resolvido de qualquer forma os aspectos comparativos.

Com o processo de validação activado, a comparação é desprezada, pois o universo de referência tornou-se multidimensional; é o desprezo pela comparação social que permite o exercício de um modo independente, pois as concessões já não põem em causa a identidade. A validação implica assim uma transição de um modo de funcionamento sócio-cognitivo convergente a um modo divergente.

É neste contexto que Pérez e Mugny (1990), perspectivando a inovação social, apelam à existência de contextos multidimensionais e descentralizados que, favorecendo juízos independentes, potencializem influências mútuas. E lembram que é porque a influência pode sempre ser exercida que os grupos dominantes insistem em procedimentos opressivos, limitativos e restritivos.

4.2.3. - Legitimidade do estatuto e distinção positiva do grupo próprio

Os desenvolvimentos relativos à hipótese da distinção positiva do grupo próprio indicam que, hoje em dia, as legitimidade e estabilidade do estatuto têm mais poder explicativo que a graduação (hierarquização) entre os grupos, nas dinâmicas identitárias (Hinkel e Brown, 1990; Diehl, 1988; Ng, 1986).

Hinkle e Brown (1990) propõem, por isso, que os estudos sobre a comparação intergrupos possam pôr em evidência o carácter estratégico do favoritismo do grupo próprio. Neste sentido, Mummendey e Schreiber, num estudo realizado em 1984, concluem que o enviesamento a favor do grupo próprio surge apenas em dimensões comparativas importantes para esse grupo. Em Knippenberg e Oers (1984) o favoritismo do grupo alheio pode ser uma estratégia de negociação de carreira. No estudo, levado a cabo com dois grupos de enfermeiras com níveis diferentes de formação inicial, conclui-se que a TIS tem o seu domínio de validade em relação às recompensas intrínsecas inerentes às características do grupo próprio, mas não em relação a aspectos mutáveis e sujeitos a negociação, tais como projectos de carreira, remuneração e condições stressantes de trabalho.

Ng (1986) considera que o processo de validação do estatuto é fonte potencial de insegurança na identidade social. Define esse processo como congruência entre avaliações dos membros do grupo próprio - estatuto subjectivo - e avaliações de outros desse mesmo estatuto - estatuto atribuído. O primeiro é resultado de comparações do *Self*, o segundo de comparações dos outros. Para Ng (1986) a insegurança da identidade social emerge da incongruência entre estatuto subjectivo elevado e estatuto atribuído baixo. No estudo realizado, põe à prova a seguinte afirmação: “as condições que aumentam o favoritismo do grupo próprio são as associadas a uma identidade social insegura induzida por uma relação de estatutos subjectivo e atribuído incongruente e saliente” (Ng, 1986:242). No estudo, a hipótese de incongruência de estatutos é confirmada. Para o autor, uma identidade social insegura induz insegurança no auto-conceito geral que aumentaria a sensibilidade defensiva da

identidade pessoal em relação ao estímulo ameaçador, servindo a distinção positiva do grupo próprio para a proteger. Em Ng e Cram (1987) apela-se, por isso, a um mútuo respeito entre grupos que não sacrifique identidades pessoais positivas.

Hinkle e Brown (1990) lembram que há identidades sociais não comparativas. Distinguem entre grupos onde predomina o colectivismo e grupos onde predomina o personalismo, ou ainda entre perspectivas culturais que enfatizam a competição e as que enfatizam a complementaridade de grupo. Consideram que a TIS se aplica sobretudo a perspectivas colectivistas e reconsideram o contínuo interpessoal-grupal de Tajfel. Propõem, então, uma tipologia de grupos de acordo com dois eixos ortogonais: um relativo ao carácter comparativo ou não comparativo dos grupos e outro relativo à orientação colectivista ou personalista. No quadrante da orientação colectivista a TIS seria válida no pólo comparativo. Inversamente, concepções não defensivas de identidade pessoal e não competitivas da identidade social localizar-se-iam no quadrante não comparativo e personalista.

4.3. - Implicações

Segundo Doise e Lorenzi-Cioldi (1990), a Teoria da Identidade Social, sendo adequada a uma classe lata de comportamentos sociais, precisa de outros princípios explanatórios; esses novos princípios devem considerar a intervenção de dinâmicas inter-individuais, psicossociais e das crenças societais. A referência a este último aspecto introduz o nível sobreordenado do *Self* como ser humano a que Turner deu pouca importância e que segundo os autores pode ser um princípio organizador fundamental.

Os desenvolvimentos da teoria da autocategorização vão ao encontro destas perspectivas: precisando que o motivo da procura de coerência do *Self* suplanta o motivo da auto-estima (Abrams e Hogg, 1988; Hogg e Abrams, 1990); indicando a necessidade de contextos sociais aceitantes da multidimensionalidade e da diversidade com vista à inovação e à conversão do *Self*; e propondo que se elaborem teorias que articulem identidade pessoal e social e relações interpessoais e intergrupais. Espelhando a própria transformação social, estes desenvolvimentos obrigam, por seu turno, à reconstrução teórica. A dinâmica psicossocial torna-se o lugar de compreensão maior de uma problemática de núcleo nas subjectividades individuais e colectivas.

5. - Teorias da identidade concorrentes para a lógica da subjectivação

A lógica da subjectivação enfatiza a criatividade social, fazendo do movimento individual um movimento social. O sujeito cultural dos princípios revelados - transcendentais ou sagrados - dá lugar ao sujeito crítico capaz de se distanciar dos modelos sociais prevalecentes: a cultura, os valores e as normas disponíveis são um conjunto de recursos simbólicos que a pessoa deve tomar de modo próprio; o indivíduo moral da integração dá lugar ao sujeito ético. A este sujeito Dubet (1994) chama “sujeito capaz de se tornar filósofo”, não pelos conteúdos de que trata, mas pela postura que adopta.

Na lógica da subjectivação, a identidade implica criatividade, autoria e compromisso, mas é na impossibilidade que ela se experimenta e identifica, e é no inacabamento e no sofrimento que ela emerge: “a parte de subjectividade da identidade está presente tanto no compromisso como no descompromisso, pois a identificação à definição cultural do sujeito interdiz a adesão total ao Eu, ao Nós ou aos interesses. Ela provoca um quanto a si que impede o indivíduo de ser completamente o seu papel ou a sua posição” (Dubet, 1994:129).

As relações sociais são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão da subjectivação e não em termos de defesa e competição. A alienação e a dominação são os seus maiores adversários ao criarem o sentimento de se ser apenas espectador da própria vida: elas, fazendo dos indivíduos simples veículos de interesses e papéis, resultam em privação de sentido e de autonomia. A alienação é, por isso, sofrimento, sentimento de destruição de si, de estar privado da sua linguagem própria. No trabalho, a alienação não seria tanto fruto da exploração económica, mas da redução das relações sociais a mecanismos objectivos - hegemonia independente de racionalidades instrumentais - que tornam a cultura estranha ao actor. Mas à dominação pode contrapor-se a indignação e a revolta de sujeitos críticos.

5.1. - Lógica da subjectivação e teorização da identidade: justificação de uma abordagem

As abordagens funcionalistas e culturalistas da socialização e da identidade repousam no pressuposto “*da unidade do mundo social* seja em torno da cultura de uma sociedade ‘tradicional’ e pouco evolutiva, seja em torno de uma economia generalizada impondo a todos os membros das sociedades ‘modernas’ a sua lógica de maximização de interesses materiais ou simbólicos” (Dubar, 1995:81). As teorias de que é questão neste ponto, tendo por base o

carácter heterogéneo e conflitual da vida social e individual, admitem a construção social da realidade, colocando a interacção e a incerteza no coração dessa realidade definida como “confrontação de ‘lógicas’ de acção profundamente heterogéneas” (*ibid.*). Respondendo quase ponto por ponto aos apelos oriundos dos desenvolvimentos da teoria da auto-categorização, estas teorias têm em geral no interaccionismo simbólico uma referência importante: pelo modo hábil como conceptualiza o actor como construtor das suas linhas de acção, individualmente e cooperativamente, e como alterador da estrutura social em que actua.

5.1.1. - A proeminência da identidade pessoal

“Desvanecidas” as estabilidade e clareza da estrutura social (dada a “crise da normalidade”, nos termos de Zoll, 1992), a ordem e a coerência subjacentes às noções de estatuto e papel dão lugar à heterogeneidade. Uma consequência imediata desta situação é a importância reconhecida à identidade pessoal. Como frisa Hewitt (1991), se nas comunidades orgânicas tradicionais a identidade pessoal se subordinava à identidade social, agora é a identidade social que se subordina à identidade pessoal. Disso dão conta os resultados contemporâneos do TST: como demonstra Yardley (1987) os índices comportamentais que atravessam papéis tornam-se mais relevantes nas definições que a pessoa dá de si que as categorias de pertença. Ralph Turner (1987) propõe a propósito a noção de *role-person merger* que dá conta do grau em que o papel é investido pelo *Self*, distinguindo-a da noção de *distância de papel* em que o desempenho implica despersonalização. Se para Hewitt a identidade pessoal se torna o componente mais saliente do *Self* - que não é mais algo a ser encontrado, mas algo a ser construído e cultivado - Ralph Turner propõe, entretanto, que o termo *Self* seja reservado para situações em que a pessoa tem de si uma imagem altamente articulada, e define-o pelo seu carácter autónomo de que faz parte o compromisso com a sociedade. Para o autor, o *Self* é socialmente construído numa relação de balanceamento entre a estrutura social e a criatividade individual, sendo que, na vida social actual, a criatividade social suplanta a estrutura social.

5.1.2. - Identidade pessoal e sujeito ético

A noção de *Self* de Mead (1962) como produto de um processo de socialização personalizante é aqui estruturante. Em Mead, como vimos no capítulo terceiro, a socialização

é uma construção progressiva do *Self* como membro de uma comunidade, enquanto participante activo na sua existência e portanto, dada a definição de sociedade em Mead, na sua transformação. Neste posicionamento, a que subjaz a importância dada aos processos de *role taking* e consequente emergência do Outro Generalizado, reside a sua contribuição para a lógica da subjectivação.

Para fundamentar o trabalho do actor na lógica da subjectivação, Dubet (1994) considera a leitura habermasiana de Mead fundamental, devido exactamente à concepção e ao lugar do *I*, por oposição ao *Me*, na definição da humanidade e da fraternidade no sujeito social. Habermas enfatiza o Outro Generalizado inerente ao *I*. Este Outro Generalizado não é uma extensão abstracta de papéis e expectativas, mas a adopção de uma perspectiva suficientemente universal para fundar uma distância do actor de si a si e ao seu papel. Ele é a consciência, uma ética, uma actividade que se constrói na conversação interior, e não um ser, um super-eu ou uma consciência moral forte. Este *I* não se revela na introspecção, nem na adesão (sendo por isso difícil de representar), mas no compromisso, no princípio de autonomia reivindicada decorrente dos conflitos inerentes aos sentimentos de estranheza em relação ao sistema e de inautenticidade em relação a si. A acção colectiva provém assim de uma autonomia individual mais forte, de uma subjectividade mais afirmada e não da fusão de uma consciência individual numa consciência colectiva. É assim que a identidade pessoal adquire importância enquanto dimensão da agência social, agência que se alia a uma dimensão ética.

5.1.3. - O conceito de identidade

No Interaccionismo Simbólico, a identidade é uma componente do auto-conceito (Turner, 1987; Yardley, 1987). Mortimer e Gecas (1987: 265) definem-no como “um conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos”. Esses vários aspectos do auto-conceito podem ser organizados em duas grandes dimensões: a identidade e a auto-avaliação. Esta última refere-se ao valor dado ao auto-conceito como um todo ou às suas componentes particulares. A sua importância provém dos sentimentos que lhe estão associados - a auto-estima, a auto-eficácia e a autenticidade - e do seu significado motivacional. Mortimer e Gecas (1987) definem auto-estima como olhar positivo ou negativo da pessoa em relação a si mesma que se expressa em sentimentos de orgulho ou vergonha; a

auto-eficácia é um sentimento de mestria e controle em relação ao meio, enfim, um sentimento de que se exerce influência neste; finalmente, a autenticidade é um sentimento capital do *Self* que advém da significatividade ou “realidade” das identidades que constituem o auto-conceito e é visível no compromisso em identidades de papel. A demissão - evasão à responsabilidade - é um caso especial de inautenticidade.

A identidade, por sua vez, dá conteúdo, estrutura e continuidade ao auto-conceito, ancora o *Self* no sistema social e estabelece, como vimos, relações electivas com o sentimento de autenticidade. Se a auto-avaliação se centra nas valorizações, a identidade centra-se nos significados. Neste sentido, refere-se ao modo como a pessoa se significa a si mesma a partir do seu *Self* e dos outros. Para fins analíticos, Mortimer e Gecas (1987) distinguem três tipos de identidade: a identidade de carácter, a identidade de papel e a identidade existencial. O modo como as definem permite fazê-las coincidir, respectivamente, com a identidade situada, a identidade social e a identidade pessoal tal como as definem Hewitt (1991) ou ainda McCall e Simmons (1978).

O carácter contextual das legitimidades (inerente ao novo mapeamento social) - que, como vimos, permite separar a subjectividade da identidade e exige que esta se refira a uma actividade - traduz-se, no plano da identidade individual, no reconhecimento da sua constituição plural decorrente da diversidade de pertenças, por vezes antagónicas. Do jogo destas três repercussões do carácter contextual das legitimidades, resulta, nas conceptualizações da identidade, uma distinção, na identidade individual, entre identidade pessoal, identidade social e identidade situada. A identidade pessoal coincide genericamente com o *Self*, no qual se inclui a referência à subjectivação; ela é relativa a uma organização suficientemente durável fazendo por isso referência também a uma componente estrutural. As identidades sociais são várias e são relativas aos diversos papéis experimentados ao longo da história biográfica; a sua organização varia com as situações. A identidade situada refere-se à organização das diversas identidades, pessoal e sociais, numa situação.

5.1.4. - Formação da identidade e interacção: processos e estrutura

Neste contexto, a formação da identidade depende do jogo das identidades situadas e a mudança identitária envolve questões relativas à articulação entre estrutura e génese da identidade. Construindo uma teoria da interacção social entre indivíduos, onde a interacção é a unidade de análise, Jonathan Turner (1988) alia interacção e *selves*, considerando que as auto-

concepções são críticas na interacção social, e concebendo-os de forma adequada a este ponto de vista. Na interacção, distingue três processos constituintes: os processos motivacionais que energizam e mobilizam os actores para interagir; os processos interaccionais relativos ao modo como os actores usam os gestos para assinalar e interpretar; e os processos de estruturação que dizem respeito àqueles comportamentos entre indivíduos motivados que lhes permitem repetir e organizar as interacções ao longo do espaço e do tempo.

Na concepção do *Self*, entretanto, J. Turner (1988) alia diacronia, emoções e subjectividade, por um lado, com sincronia, cognições e identidades, por outro, articulando concepções de base psicanalítica e interaccionista. No auto-conceito distingue um núcleo e uma periferia. O núcleo é composto sobretudo de sentimentos e emoções mais ou menos acessíveis à consciência, segundo os indivíduos. Ele é, portanto, um constructo sentimental, uma configuração de auto-sentimentos sobre si como objecto; uma “bagagem emocional” e “trans-situacional” (J. Turner, 1988:201) que a pessoa transporta de contexto para contexto. Os selves situacionais ou periféricos são compostos de atitudes e imagens de si mais articuladas e conscientes, tipos de pessoas em tipos particulares de situação: estes são os lugares da identidade. Para J. Turner (1988) grande parte da dinâmica do *Self* acontece no interjogo entre emoções nucleares e trans-situacionais e cognições periféricas e situacionais por outro. Quando o sentimento de *Self* não é confirmado na interacção com os outros, na medida em que o impulso (desequilíbrio com o meio) aumenta, são as considerações nucleares de *Self* que orientam a percepção, o pensamento e a emissão de sinais.

5.1.5. - A abordagem

Na lógica da subjectivação, a formação da parte do sujeito do actor, capaz de construção de novos colectivos, torna-se a finalidade da construção de identidade. Mas essa construção vai depender de qualidades mínimas, quer das identidades actuais dos actores, quer dos seus contextos interaccionais: Mead (1962) referia-se aos riscos de dissociação do *Self* decorrentes das relações de tensão entre *I* e *Me* e Hewitt (1991), entretanto, defende que o comportamento conformista do *Me* acontece em situações de impossibilidade de expressão do *I*. De facto, o sujeito ético é mais um afazer que um existente. Se a parte de sujeito do actor se torna o fundamental garante de corência de si e de coerência do mundo, os desenvolvimentos das teorias que apresentámos no ponto anterior permitem concluir que o não bloqueamento dessa parte de sujeito, ou a sua elaboração, depende da qualidade da grelha comunicacional

em que o actor está inserido; porque é a sobrevivência das identidades pessoais que está em jogo, a ausência dessa qualidade comunicacional, salvo raras excepções passíveis de identificação, intensificará necessariamente mecanismos de defesa e competição por relação com a exacerbação dos fundamentos simbólicos da sociedade tradicional, tornada sistema sem mundo vivido. Enfim, se o “trabalho do actor” é inevitável, o seu carácter produtivo na lógica de subjectivação depende de considerações relativas à articulação entre estrutura e dinâmica da sua identidade actual e aos sistemas de interacções com que ela se confronta.

Neste ponto, pretendemos dar conta de teorias da identidade e da sua formação concorrentes para lógica da subjectivação, tendo por base todas as considerações que fizemos neste ponto. A nossa apresentação seguirá uma distinção paralela à de J. Turner (1988) relativa aos processos enfatizados na interacção. Assim distinguiremos entre teorias de ênfase no afecto (a que correspondem os processos motivacionais de Turner), teorias de ênfase na interacção (correspondentes aos processos interaccionais de Turner) e teorias de ênfase na cognição (correspondentes aos processos estruturais de Turner). Começaremos por apresentar as teorias de ênfase na cognição, optando por considerar, de acordo com todos os desenvolvimentos até ao momento apresentados neste trabalho, que a problemática identitária tem hoje uma origem predominantemente de índole cognitiva, enquanto expressão da desestruturação do mundo. Referir-nos-emos depois às teorias de ênfase no afecto, dimensão determinante na instalação da crise se tivermos em conta os desenvolvimentos apresentados no ponto anterior deste capítulo. Finalmente, abordaremos as teorias de ênfase na interacção enquanto lugar que determina a construção de identidades na dialéctica entre lógica da objectivação e lógica da subjectivação, tudo dependendo da qualidade das interacções (e das pessoas em relação). Em cada um dos conjuntos teóricos tentaremos identificar a concepção de estrutura da identidade pessoal que lhe corresponde e o sistema de comunicação subjacente à mudança identitária, tomando assim em conta o facto de, na lógica da subjectivação, a construção de uma identidade pessoal mais forte corresponder também à construção de uma individualidade colectiva nova que será um novo sistema de legitimidade.

5.2. - Teorias de ênfase na cognição: a necessidade de estrutura

5.2.1. - Alguns contributos básicos da perspectiva piagetiana

Em Piaget (1977b), o processo de desenvolvimento decorre das interacções activas no meio segundo um funcionamento invariante em termos de desequilíbrio-equilíbrio, e

produz estruturas variáveis, formas de organização da actividade mental. Estas estruturas têm sempre uma componente cognitiva e uma componente afectiva e o desenvolvimento tem uma dimensão individual e uma dimensão social.

Às estruturas correspondem condutas oriundas das necessidades da interacção, sendo a acção um meio de redução de uma tensão nascida da interacção: os estudos mais recentes da escola de Genève, desenvolvidos sobretudo por Willem Doise no âmbito da psicologia social do desenvolvimento, enfatizam o papel do conflito no desenvolvimento das estruturas. Ao desenvolvimento assim definido subjaz a articulação entre os processos de assimilação - incorporação de coisas e pessoas externas nas estruturas já construídas - e de acomodação - reajustamento das estruturas em função das transformações exteriores.

Piaget surge como uma referência fundamental para a elucidação da problemática identitária nas sociedades actuais (Dubar, 1995) pelo modo como concebe as interacções indivíduo-meio, mas também por basear adequadamente uma alternativa à perspectiva durkheimiana - onde se ultrapassa a oposição entre pontos de vista psicológicos e sociológicos - da socialização, alternativa que decorre das suas concepções alternativas de sociedade, a que já fizemos referência.

Toda a concepção de Piaget se baseia na reciprocidade entre estruturas mentais e estruturas sociais (Piaget, 1977a) e entre estruturas lógicas e acções morais (Piaget, 1985). O desenvolvimento mental processa-se por uma sucessão de estádios a que correspondem formas de equilíbrio progressivamente superiores; a cada um correspondem diferentes modalidades de relação e de raciocínio moral.

Para Piaget (1985) a socialização é uma educação moral, mas esta não é a transmissão pelo constrangimento do espírito de disciplina, completada por vinculação aos grupos sociais e interiorizada livremente graças à autonomia da vontade. Aceitando o papel inicial do constrangimento, Piaget distancia-se de Durkheim levando a sério a individualização crescente da vida social nas sociedades modernas e diferenciando, ao contrário de Durkheim, entre objectos e efeitos do constrangimento externo e da cooperação voluntária: à medida que a vida social se individualiza, ela torna-se interior e a socialização um processo voluntário que envolve relações de cooperação. Para Piaget (1985), a socialização é uma construção activa e interactiva de novas regras do jogo, implicando o desenvolvimento autónomo da noção de justiça e a substituição de regras de constrangimento por regras de cooperação; dito de outro modo, a socialização é um processo activo de descentração do egocentrismo à cooperação,

enquanto reflexão interiorizada e discussão exteriorizada, e resulta simultaneamente na aquisição do sentido da justificação lógica e da autonomia moral.

Mas como vimos no segundo capítulo, em Piaget (1977a) o desenvolvimento neste sentido não é “natural” e faz exigências às pessoas e às suas relações, nomeadamente através da referência obrigatória a normas de cooperação e discussão que assegurem as permanências necessárias às trocas. Se são as variações do exterior que permitem a construção do esquema prático do objecto que é condição da sua permanência, esta depende também da estruturação do espaço e do tempo e das relações de causalidade inseparáveis das formas relacionais pelas quais se exprimem. A identidade, enquanto constância, decorre, assim, da possibilidade de, na diversidade e no movimento, se encontrarem semelhanças e estabilidades (Aboud e Ruble, 1987).

No capítulo primeiro identificámos a crise da modernidade a um défice de acomodação por relação com um excesso de assimilação dada a desestruturação do espaço e do tempo que a caracteriza. O modo como neste trabalho temos vindo a definir a problemática da construção de identidades permite-nos agora clarificar que a ultrapassagem desse défice depende da capacidade dos actores de em cooperação estruturarem os seus próprios contextos de acção de modo a permitir a acção conjunta e simultaneamente a expressão pessoal.

5.2.2. - A teoria das representações sociais de Serge Moscovici

A crítica da noção de representação colectiva de Durkheim é básica para a reconceptualização, em Piaget (1977a), da noção de sociedade. Na teoria das representações sociais (RS), Serge Moscovici (1969) pretende dar conta do carácter dinâmico e móvel das representações partilhadas nas sociedades ocidentais contemporâneas, reconceptualizando sócio-cognitivamente o conceito de representação colectiva de Durkheim. Como refere Moscovici (1989:83) com o conceito “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação, não mais a vida social já feita mas a vida social a fazer-se”.

A originalidade da teoria consiste em acentuar a componente cognitiva da vida social que se traduz na consideração de que os grupos sociais não coincidem com as categorias sociais pré-existent, mas dizem respeito ao conjunto de pessoas que partilham uma dada representação social sobre um determinado objecto social. As RS ocupam nas sociedades de hoje o lugar do mito e do pensamento popular nas sociedades tradicionais, sendo a sua função cognitiva maior acolher a novidade, ordenando o meio e facilitando a comunicação

(Moscovici, 1988). O pensamento social não é visto como a expressão das deficiências da epistemologia profana, mas como um conhecimento que permite aos grupos e indivíduos afrontar a realidade com eficácia.

O objectivo é saber como se cria informação nova, não com base em constructos hipotéticos mas com base nos conteúdos e na estrutura do pensamento social e nas suas relações com a memória. A teoria estabelece, assim, relações com o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia (Moscovici, 1988) por um lado, e com a Linguística e a Semiótica (Moscovici, 1985; 1992) por outro.

O conceito de representação social

Representar é uma actividade de pensamento - que se relaciona com outras actividades mentais, tais como a percepção, a conceptualização e a memória - pela qual um sujeito se relaciona com um objecto (pessoa, coisa, acontecimento material, psicológico ou social, fenómeno material, ideia, teoria) real, imaginário ou mítico, tornando-o visível ou presente quanto está ausente; a sua re-apresentação tem a marca do sujeito e da sua actividade (Jodelet, 1989). Segundo Chombart de Lauwe (1984:877) toda a representação mental comporta elementos das representações sociais: “a pesquisa mostra que a imagem de um objecto depende de um imaginário social, e que o conceito não abstrai senão em função de um conjunto de conhecimentos relativos ao objectivo e à simbolização de que o objecto é suporte”. Doise (1986:85) define as representações sociais como “princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações”.

As RS são então formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e são sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprias a esses grupos: servem para guiar, proteger e justificar condutas e interacções no grupo. Assim, as RS exprimem a visão consensual da realidade por parte de um grupo e orientam as suas relações com o mundo, razão pela qual Jodelet (1989) diz que as RS representam a identidade do grupo. A autora esclarece que a condição de partilha nas RS não anula particularidades; ela corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também o partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros de um grupo. A propósito, Moscovici (1988) frisa que a falácia da mente de grupo é tão perniciosa como a falácia da mente individual; o consenso, que se refere ao domínio intersubjectivo, é um

consenso dinâmico e holístico onde se misturam uniformidades e divergências (Moscovici 1985). Litton e Potter (1985) precisam que as RS criam fronteiras para o conflito sem o irradiarem, gerem o conflito mas não o eliminam.

Uma RS é constituída pelas seguintes dimensões (Herzlich, 1972): (1) informação - quantidade e qualidade da informação sobre um objecto social; (2) campo de representação - organização do conteúdo da representação ou imagética da informação onde são determinantes os factores ideológicos; (3) atitude - orientação geral positiva ou negativa em relação ao objecto de representação; a atitude é mais primitiva que os outros dois componentes, pode existir mesmo quando os outros são reduzidos e é geneticamente primeira; ela prepara para a RS no plano cognitivo e valorativo.

Segundo Moscovici (1988) há isomorfismo especial da estrutura cognitiva e das funções para agir e comunicar. Jodelet (1989) insiste no modo como as RS orientam a acção e a gestão de relações com o mundo servindo interesses de grupos. Em Herzlich (1972) e Semin (1989) explicam-se estas relações entre RS e acção; segundo Herzlich (1972) a acção refere-se a uma prática social do sujeito que ocupa um lugar social onde se moldam e reflectem as RS que regulam, antecipam e justificam as relações sociais; para Semin (1989) as RS preparam para a acção, não porque guiam o comportamento mas porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o, ou seja, colocando o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto.

A transformação das representações sociais

A formação das RS envolve dois processos: a objectivação e a ancoragem. O processo de objectivação corresponde a uma operação imagética estruturante tendente a tornar concreto o abstracto, e desenvolve-se em três fases: (a) selecção e descontextualização dos elementos da teoria (construção selectiva), (b) formação de um núcleo figurativo (esquematização estruturante) e (c) naturalização. Segundo Jodelet (1989), no processo de objectivação seleccionam-se os elementos que, mais salientes em termos de referências ideológicas e culturais, têm mais ressonância existencial. A ancoragem integra o objecto representado no quadro de pensamento pré-existente, transformando-o; simultaneamente, enraiza socialmente a representação, dando-lhe uma significação e uma utilidade no mundo social. O sistema de acolhimento pode abrir-se mais ou menos ao elemento novo e, dentro de um mesmo sistema, as RS podem funcionar de um modo mais rígido ou mais flexível; de qualquer modo, o

processo de ancoragem, ao fornecer de imediato uma matriz que é partilhada socialmente, permite tirar conclusões rápidas, desenvolvendo-se a interacção de modo a confirmá-la.

A transformação de uma RS é possível através de acções individuais na medida em que o grupo for cooperativamente envolvido no processo (Doise e Palmonari, 1986) e envolve a apresentação da novidade. O novo é o que representa um fracasso da comunicação com o mundo, onde pessoas e objectos estão colocados; é o que não corresponde à matriz do espaço de vida, às expectativas, gerando curto-circuito na corrente de troca pelo qual se perdem os passos necessários para atingir os objectivos. A adaptação a este desencontro requer energia (Moscovici, 1988): em presença da incerteza e na ausência de um quadro seguro e completo, os meios que ficam soltos são enquadrados em quadros de pensamento já existentes, modificando-os de modo relativo. As redes de comunicação - mediática, institucional ou informal - intervêm aí.

O modo como os *media* interferem nos processos de formação e transformação das RS não é muito aprofundado em Moscovici. Semin (1989) diz mesmo que a ausência deste aprofundamento pode fazer com que os processos de ancoragem e objectivação sejam vistos apenas como processos intrapsíquicos. Para Shotter (1986), como vimos, os sentimentos partilhados são um mediador fundamental.

A hipótese do núcleo central e transformação das RS

O núcleo figurativo, que emerge no processo de objectivação, chama a atenção para a dimensão estrutural das representações sociais. Segundo Abric (1984, 1989) toda a representação é organizada em torno de um núcleo central ou estruturante que determina a significação do conjunto. Esse núcleo assegura uma função geradora - pela qual se criam e transformam os outros elementos da representação no mesmo sentido e valência - e uma função organizadora - que detém as relações entre os elementos assegurando a estabilidade e a unidade da significação do conjunto. O núcleo é determinado pela natureza do objecto representado, pela relação que os sujeitos têm com ele e pela finalidade da situação em que a representação é produzida, e é o elemento mais estável e mais resistente à mudança da representação. A sua ausência desestruturaria por completo a representação ou, pelo menos, mudar-lhe-ia por completo o significado. Entretanto, a representação pode evoluir por mudança de sentido ou natureza dos elementos periféricos; mas esta transformação não muda o significado global da representação, o que só acontece quando o núcleo é atingido.

Flament (1989) dá uma maior importância aos elementos periféricos. Considera-os *esquemas*, que define como sequência de actos essenciais numa situação. São organizados pelo núcleo central e asseguram o funcionamento instantâneo das representações de um modo normal; são esquemas normais. O núcleo também pode ter esquemas mas são mais abstractos. Quando, sendo os esquemas normais, as situações não o são, gera-se desacordo entre representação e situação. Normalmente, o desacordo não se faz no núcleo, pois a periferia funciona reabsorvendo desacordos. Este mesmo mecanismo permite explicar a transformação das representações. O núcleo central pode ser atingido por esquemas periféricos que se foram modificando, tornando-se esquemas estrangeiros. Embora esta transformação se possa dar por ruptura brutal, ela é mais frequentemente progressiva. À medida que práticas estranhas à representação vão sendo introduzidas, a periferia, que actua como “para-choques”, vai sendo “amolgada”; os esquemas normais, dada a proliferação de esquemas estrangeiros, tornam-se esquemas estranhos que têm quatro componentes: a lembrança do normal, a designação do estrangeiro, a afirmação da sua contradição e a racionalização que permite temporariamente suportar a contradição. Normalmente, a racionalização apoia-se na cultura que as práticas negam; as que se apoiam nas novas práticas não são tão convincentes e podem ser contraditórias. As racionalizações múltiplas acumuladas criam inconsistências, intra-individuais e inter-individuais, de tal forma insuportáveis que são possíveis duas saídas apenas: ou voltar às práticas antigas ou reestruturar o campo da representação. No primeiro caso é provável que fiquem sequelas, no segundo a mudança não se faz ao mesmo tempo para toda a população. Segundo Flament (1989) são os mais jovens e os que têm mais estudos os primeiros a mudar. Sendo o núcleo central fracturado, os seus elementos seguem lógicas próprias, reencontrando-se com um sentido modificado, integrando, mais ou menos centralmente, uma nova representação.

Representações sociais e ciências sociais

O conceito de RS é, para (Moscovici, 1986), um conceito chave para todas as ciências sociais. Segundo Doise e Palmonari (1986) as RS são o que da ideologia é mais concreto e imediatamente atingível, quer no domínio cognitivo, quer no domínio das condutas; se o universo das ideologias individuais é vasto, estático e reificável, o universo das RS é difuso e sempre mutável; se as ideologias se distanciam da acção, as RS produzem a acção e são parte do universo de cada um. Kaes (1989) define a cultura como um sistema de representações

sociais e Moscovici (1988) afirma, como no construcionismo social, que os paradigmas científicos são representações sociais da ciência.

Em Pacheco (1996:86) as representações sociais, as ideologias e as representações culturais são assim diferenciadas. As representações sociais “são produtos da acção e comunicação humana; têm uma existência real, da mesma ordem que a linguagem, o dinheiro, os estados psíquicos do bem estar e do sofrimento” (Palmonari e Doise); constituem pontes entre saberes abstractos e crenças e a vida concreta dos indivíduos; racionalizam interesses e aspirações; permitem a antecipação das relações sociais; “domesticam o estranho” (Moscovici); não têm uma estrutura sistemática, são constituídas por diferentes blocos conceptuais articulados entre si; não são conscientes; são difusas e caracterizadas por uma grande mobilidade”. As ideologias “são sistemas afectivo-teóricos, com uma forte componente teórica; estão directamente articuladas com as relações de poder; são representações “invertidas” (Marx); ou então, são representações “deformadas” (Manheim); regulam o “imaginário social”; direccionam as relações sociais (poder estruturante); condicionam o conteúdo das representações sociais; marginalizam o estranho; estão apoiadas em sistemas conceptuais coesos, que as legitimam; exprimem concepções estáveis e coisificadas do mundo”. As representações culturais “são significações partilhadas por grupos alargados e construídas a partir do vivido dos grupos de pertença; mantêm uma relação de continuidade com o passado; constituem e são facilitadoras da comunicação; tendem a reproduzir-se através da enculturação; definem regras e ritmos às relações sociais; distinguem o estranho do idêntico (...); permitem a antecipação das relações culturais; têm um equilíbrio instável e evolutivo”.

Mas o conceito de RS reorganiza, também, o estudo de temáticas clássicas da psicologia social: as atitudes, os protótipos, a atribuição. Para Moscovici (1988) as representações sociais são pré-condições das atitudes que são uma das suas componentes. A partir de McGuire *et al* (1986), Doise (1989) revê a história da investigação das atitudes em psicologia social para destacar como as RS contribuem para uma nova perspectiva - sistémica - na abordagem das atitudes - retomando a articulação entre funcionamento cognitivo individual e dinâmica social - e como o estudo das atitudes - sobretudo dos seus processos de ancoragem nas relações sociais que as geram - pode pôr em destaque a dinâmica das RS. Semin (1989) compara a abordagem aos protótipos na cognição social e as representações sociais tendo em conta que nas duas abordagens é central a categorização social, e recomenda que para os protótipos das pessoas e das situações se use o termo de classificação simbólica e

se utilize a linguagem (que se ancora na ligação do social e do individual) como fonte de estudo. Hewstone (1989) considera que as RS ajudam a esclarecer a origem dos esquemas e a génese das atribuições, deslocando a teoria da atribuição da sua centração nas disposições do actor para a situação e integrando-a numa trama cultural.

5.2.3. - A teoria da identidade psicossocial de Marisa Zavalloni

A teoria da identidade psicossocial de Marisa Zavalloni (1973; 1979; Zavalloni e Louis-Guérin, 1984) enquadra-se na teoria das representações sociais (RS) de Moscovici referindo-se à tradução na pessoa das representações sociais. Zavalloni e Louis-Guérin (1984) têm também por referência fundamental uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias onde as categorias sociais tradicionais perderam o sentido, sendo o sujeito constantemente obrigado a re-situar-se. Com o conceito de identidade psicossocial pretende-se dar conta do substracto cognitivo e afectivo que, neste contexto, subjaz às escolhas, para discernir os princípios da constituição do sentido num contexto de dinâmicas transformadoras.

A identidade psicossocial de uma pessoa é um objecto privilegiado da construção da realidade por grupos e indivíduos e exprime “a interacção entre componentes pessoais e sociais da identidade” (1984:17): ela corresponde às modalidades de organização num indivíduo - modalidades de identificação, diferenciação e dissociação - das representações de si e dos grupos aos quais pertence.

O Meio Interior Operatório (MIO) é o lugar concreto no indivíduo das modalidades de interacção inerentes à identidade psicossocial. Trata-se de um constructo psíquico que assegura a coerência e a permanência e se elabora ao longo da vida numa relação dialéctica entre o meio e as estruturas internas: é um sistema de significação de natureza cognitiva e motivacional constituído por imagens, conceitos, juízos e experiências e organiza-se em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Se as modalidades de organização são invariantes, os conteúdos, as configurações e a significação são variáveis, sincronicamente e diacronicamente. Constituído na e pela memória a longo prazo, a memória semântica e episódica é o seu invólucro.

Fazendo justiça à especificidade do pensamento social, Zavalloni distingue entre indivíduos e grupos e entre percepção e memória. Ao contrário dos indivíduos, os grupos sociais só têm significado enquanto abstracções presentes na memória a longo prazo, têm um número limitado de qualidades em destaque e não são responsivos por si mesmos. Dado que a

relação com o mundo é feita por pertenças sociais e culturais, a teoria da identidade baseia-se na representação destas pertenças que, ao nível manifesto, medeiam entre o indivíduo e o meio e, ao nível latente, conjugam o social e o psíquico, funcionando como suporte para o conhecimento da realidade. A identidade psicossocial é assim uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social. Estes conteúdo e dinâmica podem ser identificados segundo uma metodologia própria - o método de Contextualização Representacional.

Em Zavalloni (1984, 1979, 1973) o pensamento representacional tem dois níveis diferentes: um nível intersubjectivo onde se admite um consenso de pregnância partilhado, que permite a comunicação; e um nível subjectivo, onde ganha ênfase a pregnância das imagens ligadas aos significados sociomórficos, que determina a acção. O último sustenta o primeiro. O nível intersubjectivo está presente nas unidades representacionais (verbais) usadas pelas pessoas para caracterizar os seus grupos de pertença e o nível subjectivo existe nas microestruturas representacionais do MIO. Entre umas e outras há uma diferença de natureza: as primeiras são estruturas de superfície, estão ligadas directamente ao meio sócio-cultural e têm uma variabilidade reduzida; as segundas são estruturas profundas, são características do psiquismo e a sua variabilidade é imensa. Tendo em conta esta diferenciação, Zavalloni e Louis-Guérin (1984) apresentam as seguintes propriedades do pensamento representacional:

- no nível intersubjectivo do pensamento representacional intervém uma regra de economia na activação psíquica, pois de todos os conteúdos possíveis são activados os que coincidem com a biografia do sujeito; sendo o número de representações ilimitado cada indivíduo só retém algumas, as que relacionam motivações pessoais e escolhas sociais;

- sendo o pensamento representacional específico a cada indivíduo, entre o nível intersubjectivo e o nível subjectivo há relações semelhantes às que existem entre pensamento e linguagem;

- a recodificação, propriedade da memória segundo a qual um conjunto limitado de imagens opera numa variedade de tarefas, permite a passagem do nível intersubjectivo ao nível subjectivo;

- a partir desta actividade é possível detectar, num mesmo grupo de pertença, grupos próprios e alheios;

O método da contextualização representacional, ideográfico e compreensivo, pretende atingir o conteúdo e a dinâmica do MIO, a Identidade psicossocial, através da recodificação das representações dos grupos de pertença sociológicos, as quais se consideram intimamente

ligadas a representações de Si. Conhecer a estrutura e a dinâmica do meio interno, segundo Zavalloni e Louis-Guérin (1984), permite conhecer as raízes internas das representações sociais, e como varia o seu sentido à medida que variam os referentes e os vividos pessoal e social. Numa primeira fase, são os próprios grupos de pertença - a ecologia social de um indivíduo - que são colocados como estímulo; assim se activam segmentos da memória para gerar representações sintéticas ou categorias. Essas categorias são depois usadas como estímulos associativos, o que permite que surjam na consciência como subgrupos operantes e imagens representacionais; trata-se de uma recodificação dos grupos de pertença em dimensões significativas (imagens e experiências particulares) para o próprio. Estes grupos assim recodificados são centrais na estrutura representacional do indivíduo: ligam aspirações e valores e são a memória social do indivíduo. São imagens concretas, reais ou imaginárias, protótipos, que permitem lidar com os objectos abstractos do mundo social através de objectos humanos que os simbolizam. Estas relações são relações simbólicas e imaginárias de identificação e diferenciação cuja função é antecipar respostas ao meio externo. As categorias apresentadas mediante a colocação dos grupos de pertença como estímulos denominam-se “unidades representacionais” (UR), ou dados de 1º grau; os produtos da recodificação destes denominam-se dados de 2º grau.

5.2.4. - Mudança individual e mudança colectiva: aprendizagem colectiva e papel dos inovadores

Na sua utilização do método, Zavalloni e Louis-Guérin (1984) constataam o carácter centrado do pensamento social dos indivíduos, mas afirmam que, tal como é possível “ensinar” a descentração cognitiva, também é possível formar para a descentração social.

A desestruturação cognitiva provocada pela desestruturação do mundo, como o comprovam os desenvolvimentos das teorias apresentadas no ponto dois, exacerbam a centração social enquanto expressão de mecanismos de defesa da identidade pessoal ameaçada. Se a desestruturação estimula a mudança pessoal, a defesa corresponde à afirmação exasperada da identidade antiga. O processo descrito por Flament para dar conta do que acontece quando uma representação social deixa de funcionar bem é disso um exemplo. Torna-se, assim, importante elaborar as condições de estruturação e desestruturação suficientes que promovem a mudança individual e colectiva.

Frisando que a mudança surge quando há degradação económica e cultural do antigo, Crozier (1982) distingue entre mudanças inconscientes e conscientes e, nestas, entre mudanças dirigidas e participadas. Considerando que à mudança corresponde um processo de aprendizagem colectivo que implica acção colectiva consciente, o autor critica concepções voluntaristas e tecnocráticas ou dirigidas da mudança.

A sua argumentação baseia-se em considerações sobre o actor, sobre o sistema e sobre as suas inter-relações e em duas ideias básicas: a organização é necessária à acção humana; os sistemas humanos regulam-se através de estratégias divergentes.

O sistema é simultaneamente quer estável e dinâmico, quer uma estrutura material e uma configuração relacional. A “organização” é um sistema de acção concreto: um conjunto de jogos e de “regras do jogo” que correspondem a modos de integração de comportamentos divergentes e contraditórios. Estes modos de integração são, simultaneamente, soluções encontradas para resolver problemas da acção colectiva e um meio de expressão das capacidades colectivas. Qualquer problema novo introduz uma margem de incerteza onde se podem jogar influências: as margens de incerteza são lugares de poder e negociação, mas também lugares de poder e dominação.

De qualquer modo, fica claro, o sistema só existe pelo actor, o único que lhe dá vida e que o pode mudar. Se para agir socialmente o actor tem que entrar nos jogos que lhe são oferecidos, ele explora também as suas respectivas margens de incerteza. A mudança consciente implica conhecer bem a estrutura do jogo e o reconhecimento do seu carácter colectivo. As mudanças dirigidas falham por desconhecerem a estrutura do jogo, as mudanças voluntaristas por desconhecerem o seu carácter colectivo.

Se a organização actual corresponde a uma solução outrora encontrada para fazer face a certos problemas com os recursos e as capacidades então disponibilizáveis, a mudança corresponde a uma transformação destas práticas colectivas com novos recursos e capacidades e exige um processo de aprendizagem colectivo. Este processo baseia-se numa redefinição dos problemas em função da estrutura humana do campo e corresponde à “montagem” de uma nova estrutura e à configuração de novas formas relacionais. Envolvendo capacidades cognitivas e afectivas, a mudança exige uma desestruturação quanto baste: as capacidades colectivas actuais são um obstáculo e um ponto de partida e as rupturas devem fazer-se no ponto certo, o ponto em que os actores são capazes de retomar produtivamente o curso da acção. A mudança só se realiza na participação dos práticos com o seu conhecimento no

processo; não se muda apesar dos actores, e a mudança é mudança dos actores e das suas capacidades colectivas.

Ajudar a mudar é “ensinar” a ser diferente colectivamente. Ter boas ideias não basta, é preciso saber o que se pode fazer e quais os limites. Os “inovadores” devem conhecer empiricamente o sistema nas suas regulações e compreendê-lo. Conhecimento e compreensão permitir-lhes-ão avaliar correctamente margens de liberdade e promover capacidades colectivas. Para esse efeito interessa o método e não a substância.

5.3. - Teorias de ênfase no afecto: a necessidade de reconhecimento

A não coincidência de si consigo mesmo, pela mediação do mundo e dos outros - expressão da descontinuidade do sujeito com a sua realidade (expressão da própria possibilidade da subjectivação ou da alienação) - é, segundo Dubar (1995), o aspecto primeiro da expressão da problemática identitária. Esta descoincidência é, no entanto, a “figura” que não teria sentido sem um “fundo” de coincidência imaginária. Do ponto de vista afectivo, a temática do reconhecimento - a que se associam processos de identificação e de diferenciação, de unificação e de desagregação para si e com os outros - torna-se fundamental.

5.3.1. - A teoria da identidade de Erikson

Em Freud, a identidade é uma resultante pouco especificada de processos de identificação muito específicos e profundamente elaborados na teoria. O autor refere-se-lhe, no entanto, em dois sentidos (Laplanche e Pontalis, 1985): primeiro, no âmbito da “Interpretação dos sonhos” como identidade entre desejo e percepção que garante a realização dos desejos; depois como “similitude e continuidade de uma ‘construção mental’ com um determinado grupo social” (Costa, 1990). Erikson retomará estes dois sentidos num novo contexto.

A teoria da identidade de Erikson é, explicitamente, uma teoria do desenvolvimento óptimo. A sua finalidade principal é mais a compreensão do normal e sua potencialização máxima que o esclarecimento do patológico: os sintomas neuróticos são uma forma de busca da normalidade e a crise é uma condição necessária da vitalidade da vida humana.

O referente teórico de Erikson é a segunda teoria do aparelho psíquico a qual se caracteriza pela “introdução da noção de *id* como instância separada da qual as outras emanam

por diferenciação, (e por) uma evolução da noção de *ego* que acentua, quer as identificações de que saiu quer a sua função adaptadora como aparelho diferenciado” (Laplanche e Pontalis, 1985:367). Diferentemente de Freud, Erikson faz do *ego*, e não do *id*, o centro da sua teorização, enfatizando a sua autonomia e a sua abertura à realidade externa. Simultaneamente, alarga esta ao contexto familiar e ao contexto social (institucional e cultural), e acrescenta aos fenómenos intrapsíquicos os fenómenos psicossociais.

O *ego* é um dos três processos interactuantes pelos quais a existência humana se torna “contínua no tempo e organizada na forma” (Erikson, 1976:72): o processo biológico, o processo social e o processo do *ego*. Este último é “o processo organizacional pelo qual o indivíduo se mantém com uma personalidade coerente” (Erikson, 1976:73) para si e para os outros. É neste processo que o conceito de identidade se edifica, ao mesmo tempo que a noção de identificação, central na teoria freudiana, passa para segundo plano.

De facto, em Erikson (1976), nenhuma das identificações da infância é operante em si mesma: na nova identificação as identificações precoces subordinam-se a uma nova *Gestalt*. O autor afirma mesmo que a identificação como mecanismo é de utilidade limitada e que a formação da identidade começa onde a utilidade da identificação acaba: a identidade é diferenciação. É esse reconhecimento dos outros (através de estatutos e funções) - cuja importância segundo Erikson não foi compreendida pela psicanálise - que permitirá a sintetização das identificações infantis de um modo único e, simultaneamente, em concordância com os papéis oferecidos pela sociedade, gerar uma nova espécie de identificação na base da decisão e do compromisso e não na base do jogo e da experiência.

O conceito de identidade

A identidade em Erikson é simultaneamente um sentido consciente de singularidade, uma luta inconsciente pela especificidade da experiência e uma participação solidária com os ideais de um grupo.

A identidade do *ego* é a função psicossocial central. Para cada indivíduo é uma qualidade do *ego*, um “estilo de individualidade” enfim, é o modo uniforme e contínuo como o *ego* põe em acção os seus métodos de síntese; ela é o realmente alcançado, uma configuração singular conseguida, mas permanentemente revista na realidade do Eu no mundo social. O *ego* é inconsciente - apenas temos consciência da sua actividade - o Eu é todo consciência. A identidade do Eu é o que emerge da experiência em que os eus (normalmente

pré-conscientes e conscientes apenas quando o eu quer e o *ego* concorda), temporariamente confundidos, são reintegrados num conjunto de papéis que obtêm reconhecimento social. A difusão é vivida ao nível da identidade do Eu.

São os eus que contracenam com os outros: o Eu compara os seus eus com os eus dos outros criando imagens do eu nos papéis de cuja integração o Eu deve dar conta. Entretanto, o Eu reflecte vários eus que se conjugam para formar o Eu-mesmo - *Self* composto e coeso que se define como o Eu integrado a olhar para si mesmo.

A identidade pessoal é a identidade do Eu a funcionar bem e refere-se a um sentimento envigorante de continuidade e uniformidade baseado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros: é um sentimento de “estar em casa”, de “saber para onde se vai” perceptível quando estamos prestes a tê-lo ou a perdê-lo - enfim, uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam. Entre a identidade do Eu e a identidade grupal a relação é estreita, pois a primeira é uma variante individual bem sucedida dos modos de dominar a experiência presentes na identidade grupal: assim, o significado cultural e o reconhecimento social tornam-se capitais.

A formação da identidade

Erikson critica a Psicanálise clássica também na medida em que ela opõe organismo e meio. Considerando que a orientação pseudobiológica da Psicanálise mais não faz que reduzir o *meio* a “vagos apoios ou (a) cegas pressões e meras *convenções*” (1976:222), baseia-se nas concepções *ecológicas da biologia moderna* e nas afirmações de Hartmann sobre o bebé humano para explicitar aquela interacção. Segundo Erikson a afirmação de Hartmann de que o bebé nasce pré-adaptado a um “meio expectável médio” implica uma formulação mais verdadeiramente biológica, assim como inevitavelmente social. Para Erikson a sociedade deve oferecer ao indivíduo uma sucessão de “meios expectáveis médios” de acordo com as suas fases de desenvolvimento. A própria criação do conceito de identidade deve-se ao propósito de Erikson de elucidar a *complementação mútua* da síntese do *ego* e da organização social. O estudo desta complementação mútua, que leva a procurar saber que “meios” favorecem ao máximo o desenvolvimento de uma personalidade saudável, tem por base a interacção dos processos biológico, social e egóico a que Erikson chama “fisiologia da vida” (1976:73). Os meios expectáveis médios devem respeitar os reajustamentos oriundos das transformações históricas e tecnológicas inerentes à ecologia humana.

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson é um esquema cumulativo em que oito estádios se sucedem numa sequência invariante abrangendo todo o ciclo de vida. Em cada estádio, crescimento físico, maturidade cognitiva e pedidos sociais convergem em sínteses do *ego* para a realização de tarefas de desenvolvimento (Costa, 1990). A cada estádio correspondem conflitos particulares (uma crise) esquematizados em orientações polares de tal modo que a nova síntese do *ego* pode tender para um ou outro dos pólos de acordo com a qualidade das experiências. A relação entre estádios não é estanque: crises num estádio posterior podem retomar problemáticas anteriores e fazê-las evoluir.

O primeiro estádio corresponde ao primeiro ano de vida, expressa-se na polaridade confiança/desconfiança e a sua resolução positiva corresponde à confiança básica enquanto atitude genérica em relação ao eu (ser digno de confiança) e ao mundo (confiança íntima nos outros). A dinâmica formativa incide na mutualidade do reconhecimento; implica uma “mãe” com vontade de surpir necessidades em quantidade e tempo certo e um bebé disposto a receber o que é dado em quantidade e tempo certo; aprendendo a aceitar e a solicitar as “dádivas” que a mãe dá, a criança identifica-se à mãe e aprende a ser quem dá. Erikson resume o estádio no lema “eu sou a esperança que tiver e der”.

O segundo estádio expressa-se na polaridade autonomia/dúvida-vergonha. Com origem na descoberta da capacidade de deliberação expressa em impulsos conflitantes ligados ao controle dos esfíncteres, a sua resolução positiva traduz-se em autonomia, capacidade de ser senhor das regras, de obedecer e desobedecer dentro da razoabilidade. A qualidade do formador depende da sua firmeza, da sua flexibilidade e da sua protecção. Erikson resume o estádio com o lema “eu sou o que posso querer livremente”.

O terceiro estádio expressa-se na polaridade iniciativa/culpa. Tem origem no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da consciência do corpo e da consciência moral (e consecutivo aumento da amplitude do raio da acção que inclui o companheirismo) e revela-se na modalidade de produzir efeitos. A dinâmica formativa envolve a bondade universal e o deixar provocar efeitos. Erikson resume o estádio no lema “eu sou o que posso imaginar que serei”.

O quarto estádio expressa-se na polaridade indústria/inferioridade e a sua resolução positiva traduz-se no sentimento de ser co-obreiro de uma cultura. Implica uma criança pronta a aprender e fazer coisas sérias e reais com outros, a ser progenitora de coisas adultas e a ser

reconhecida por isso. A dinâmica formativa inclui o reconhecimento de esforços e o estímulo de talentos. A resolução positiva do estágio exige a aceitação da criança em papéis preparatórios de uma cultura e inclui a sua admiração e a sua identificação aos que sabem fazer. O estágio resume-se no lema “eu sou o que posso fazer para realizar trabalho”.

O quinto estágio expressa-se na polaridade identidade/difusão de identidade e corresponde à formação da identidade. A força formativa reconhecida ao estágio prende-se com a intensidade da crise relacionada com as mudanças corporais que quase simbolizam a ruptura com o passado de si enquanto ser próprio e com os outros (a família). A formação da identidade implica a recapitulação e redefinição das identificações anteriores. Cada um dos dilemas anteriores é revivido na interface entre o mundo antigo e novo mundo com que agora se depara: a necessidade de confiança espelha-se na procura fervorosa de ideais e heróis em que valha a pena ter fé; a necessidade de autonomia na recusa dos “rumos” propostos pelos pais em favor dos “rumos” propostos pelos pares; a necessidade de iniciativa na admiração e adesão a adultos e pares que facultam um largo âmbito imaginativo; a necessidade de indústria na escolha profissional. A força da crise implica uma moratória que dê tempo e espaço para a nova integração e a sua resolução corresponde à passagem do passivo ao activo.

Para Erikson, a ideologia é a instituição social guardiã da identidade. Segundo o autor, aos jovens dos EUA dos anos 60 ofereciam-se duas orientações ideológicas fundadas em dois sistemas de valor: o tecnológico e o humanístico. A orientação tecnológica baseia-se na crença no progresso científico e tecnológico e reverte-se na sociedade das oportunidades e do consumo; nos jovens que assumem esta orientação, a resolução da crise parece ser mais “fácil”. O jovem da orientação humanista tem tendência a desenvolver uma actividade crítica de si e do mundo.

Erikson distingue três estádios de orientação para os valores: o moral, o ideológico e o ético. O estágio ideológico corresponderia à adolescência e é marcado por um certo egocentrismo. O estágio moral corresponderia à infância e define-se “por uma lógica primitiva, categorial e egocêntrica em que, perante a transgressão às normas, o indivíduo não é capaz de apresentar razões justificativas (Costa, 1990:31). A orientação ética corresponde à idade adulta e traduz-se numa “perspectiva universal” em que o indivíduo reconhece que “o sistema de crenças é aberto a interpretações e que ele é o único responsável por estas” (*ibid.*). É o progresso nos estádios de orientação para os valores que dá conteúdo ao ideal do eu que substitui o *super-ego* tirânico - “que não muda o seu conteúdo e estrutura em resposta às

circunstâncias”(ibid.:32) - permitindo a emergência de uma identidade do *Self* que transcende a identidade de papéis.

Mas a supremacia do *super-ego* pode sempre surgir quando a identidade fragiliza, o que acontece mais facilmente em sociedades não reguladas. Por esta razão Erikson defende que este tipo de sociedade deva ser dominada pela identidade do *Self*. Para Erikson, a fidelidade é a essência da identidade: ser fiel é “investir e envolver-se” ou “ser verdadeiro” em relação a si e aos outros; a sociedade deve criar condições para que este sentido de fidelidade seja desenvolvido.

Assim, se a partir da adolescência as identificações da infância deixam de ser úteis, o desenvolvimento da identidade do *Self* não está concluída. O sexto estágio, intimidade/isolamento, corresponde à passagem à adultez e à passagem ao estágio ético de orientação para valores. A intimidade psicossocial não se confunde com a intimidade sexual, nem com a presença efectiva do outro. Ela é simultaneamente contraponto e fusão de identidades e implica segurança na identidade: “o homem além da atracção erótica desenvolveu ‘uma selectividade de amor’ que serve à necessidade de uma nova e compartilhada identidade” (Erikson, 1972:138). Se não se consumam relações de intimidade psicossocial com outros no início da idade adulta, a tendência vai ser para se assumirem relações estereotipadas alicerçadas num sentimento de isolamento. Se o contexto favorece padrões de relação impessoais, este tipo de indivíduo pode singrar, no entanto, sendo “alguém nunca se sentirá verdadeiramente ele próprio”. O equilíbrio será mantido à custa do repúdio e da destruição do que é diferente, nomeadamente valorizando-se pequenas diferenças. “Nós somos o que amamos” é o lema resumo do estágio.

O sétimo estágio expressa-se na polaridade generatividade/estagnação. A generatividade implica criatividade e produtividade e diz respeito à preocupação de orientar a geração seguinte. A falha desta tendência traduz-se numa regressão e numa pseudo-intimidade acompanhada de sentimentos de estagnação, tédio e depauperamento interpessoal. Dizendo que estas falhas se devem indagar nas inevitáveis alienações da geração seguinte, Erikson considera que as razões para este comportamento se encontram: em identificações defeituosas com os pais; no excessivo egoísmo das personalidades que se formaram a si próprias com demasiado rigor; e na falta de fé, de “crença na espécie” (Erikson, 1976:139). Para o autor, a generatividade é a força propulsora da organização humana e todas as instituições sociais contribuem ou não para ela.

O último estágio expressa-se na polaridade integridade/desespero. A integridade “é a aceitação pela pessoa do seu único ciclo vital e daqueles que se tornaram significantes para ela”(Erikson, 1976:140); a consciência de que “uma vida individual é a coincidência accidental de um único ciclo vital com um único segmento da história e que (...) toda a integridade humana se mantém e cai com aquele estilo de integridade de que ele compartilha” (*ibid.*).

5.3.2. - Afecto, identidade e modernidade tardia

As inovações de Erikson ao teorizar a identidade têm como pano de fundo a consciência do carácter peculiar da mudança no mundo contemporâneo: “a aceleração da mudança (...) chegou para ficar ou (...) para desenvolver-se connosco, e à nossa frente” (1976:25). E como “algo no processo do *ego* (...) e algo no processo social (...) é idêntico” (1976:226), a interacção indivíduo-meio só pode ser conceptualizada numa espécie de relatividade psico-social. A psicologia é assim, para Erikson (1976), envolvida por uma psico-história, história que muda as próprias conotações da identidade. Assim parece acontecer com a sua própria teoria.

Logan (1986) introduz alterações ao esquema epigenético de Erikson tendo em conta o carácter consumista da sociedade actual. Assim o sexto estágio seria a recapitulação do primeiro e do segundo estádios. A vergonha colocaria barreiras à intimidade e saldar-se-ia em isolamento. O sétimo estágio seria a recapitulação do terceiro e quarto estádios. A estagnação teria por base a culpa (fracasso inicial) e a inferioridade (fracasso instrumental). O último estágio recapitularia o primeiro e o quinto estádios, sendo o desespero representativo da desconfiança básica e da difusão da identidade. Estas alterações propostas pelo autor indiciam as alterações provocadas na pertinência diferente dos processos psíquicos em tempos de modernidade tardia, tal como indica Giddens (1994): a vergonha seria mais importante que a culpa e o narcisismo mais importante que a neurose.

As abordagens que a seguir se apresentam contribuem para elaborar a problemática afectiva da construção da identidade em tempos de modernidade tardia no registo da esperança. O contributo de Erikson e da psicanálise em geral demonstrar-se-á fundamental. Nelas estão, ainda, em causa as dimensões e mecanismos principais da problemática identitária enquanto génese e estrutura - os sentimentos de permanência e de unidade no tempo, e as modalidades de identificação e diferenciação inerentes ao reconhecimento - mas, agora, tendo-se em conta um contexto social, efectivamente, diverso e acentrado.

A identidade como trabalho do e pelo ético

Em Freud, é pelos “processos de identificação e sua integração pelo eu, integração de perspectiva unificante, e (pelos) mecanismos de defesa que regulam os conflitos entre as exigências contraditórias das instâncias intrapsíquicas (isso, eu ideal, super-eu e ideal do eu) e a realidade exterior com a qual o eu, pelo seu subsistema percepção-consciência está numa relação de exigência de adaptação, que a identidade se constitui” (Palmade, 1996:87). Retomando a importância dos processos identificatórios em Freud para a constituição da identidade, para Palmade (1996) a identidade é trabalho de desvio ou de ultrapassagem de desvio e a clivagem o processo defensivo que evita o trabalho de desvio.

A clivagem é um processo defensivo, psicológico e social, precoce mas susceptível de repetição - processo inconsciente ao serviço da pulsão de morte e incompatível com o trabalho de simbolização. Para a autora, a clivagem estrutura cada vez mais os processos de individuação e de sociação enquanto formadores de um sistema defensivo-ideológico e é um obstáculo à emergência de um trabalho colectivo de resistência ao processo de reificação do agir estratégico. Se não há equivalentes simbólicos entre os ideais que representam os pais e a sociedade e se, por outro lado, a sociedade se caracteriza ela também por clivagens entre esferas de actividade, nomeadamente, entre o que Habermas designa por sistema e mundo vivido, o processo social-ontológico da identidade, em tempos de modernidade tardia, caracteriza-se por um enfraquecimento dos processos identificatórios relativos simultaneamente às identificações psicoafectivas aos pais (enquanto também incorporadas por identificações sociais) e às identificações sociais (enquanto também incorporadas por processos defensivos e conflitos identitários da infância); o utilitarismo e o individualismo do modelo dominante de eficácia económica, política e social não podem senão contribuir para “naturalizar” os processos de clivagem entre sistema e mundo vivido. Esta fragilização identificatória dupla traduzir-se-ia na impossibilidade de a identidade trabalhar e ser trabalhada pelos desvios que caracterizam as diferentes identificações. Esta fragilização repercutir-se-ia, ao nível fenomenal, em insegurança existencial e, ao nível estrutural da personalidade, em fragilização da autonomia do eu correlativa de um enfraquecimento dos processos de sublimação, processos que, para a autora, são os investidos num projecto de transformação social de visão democrática.

Considerando que os homens e as mulheres de hoje, como os de ontem, não estão para além do trabalho de luto inerente a essa necessidade existencial, Palmade (1996) pretende

saber como pode a pessoa hoje ser, ainda, sujeito actor do sistema e assim da sociedade global, ou seja, como podemos ainda resistir à clivagem para co-construir a identidade humana. Para a autora, essa resistência, para emergir no campo da acção social, tem que se apoiar na subjectividade dos actores. Para o efeito é necessário que: se reencontrem as raízes da subjectividade no que funda a identidade social ontológica do homem; e que as ideologias dominantes ao serviço da racionalidade económica se abstenham de as reprimir. Para elaborar essas raízes da subjectividade, Palmade (1996) recorre ao conceito freudiano de sublimação e ao conceito de razão comunicacional de Habermas, considerando que um e outro se referem a processos constitutivos da ultrapassagem das oposições indivíduo/sociedade e subjectivação/objectivação. A razão comunicacional transcenderia a relação de ambivalência entre agir de intercompreensão e agir estratégico, favorecendo a visão democrática do acordo, pelo menos ao nível local da situação; a sublimação enquanto processo defensivo que escapa ao recalçamento ancora-se, simultaneamente, na libido narcísica e nos objectos culturais com valor de civilização.

A subjectividade, enquanto zona de transição, de distanciação, de renúncia, de sofrimento, surge como condição de uma nova ética da identidade. Se a referência ao agir comunicacional esclarece as condições sociais de emergência do exercício desta subjectividade, com a referência à sublimação pretende-se esclarecer a dinâmica interna necessária ao seu exercício emancipatório.

Neste domínio, está em causa a relação actual entre identificações às imagos parentais - promessas de humanidade, identificações idealizadas ou ideais que são condição da confiança em si necessária à ultrapassagem da ambivalência inerente a qualquer relação com outro, ou seja, necessária à reparação pela libido da destruição de objecto pelas pulsões destruidoras - e o sentido de futuro que a sociedade hoje propõe. Ou seja, está em causa a coerência de sentido entre identificação a valores e racionalidade própria de cada esfera de actividade, entre identificações de base e objectos culturais a que possamos identificar-nos numa visão de desenvolvimento da personalidade e da sociedade.

Enfatizando a “visão ética” como já constitutiva do *Self* - cuja tarefa definitiva seria ultrapassar os processos de clivagem -, Paul Ricoeur (1990) surge a este propósito com uma contribuição capital. Em Ricoeur, a identidade é trabalho do e pelo ético. A sua perspectiva diferencia-se da psicanalítica freudiana nos seguintes aspectos: na teorização da relação com o outro através do conceito de identificação e na ênfase dada às pulsões de transcendência ou de progresso por relação com a pulsão de morte freudiana (Palmade, 1986). Estas diferenças

traduzem-se numa desenfaturação da fase edipiana em benefício das identificações pré-edipianas e do super-eu e do ideal do eu pós-edipianos.

A identificação é um processo de interiorização do outro que anularia o efeito inicial de alteridade constituindo uma “disposição”. O objecto de identificação surgiria assim como já lá, reduzindo o desvio entre um *Self* anterior à identificação e o Outro. Especificando o processo de interiorização da alteridade, ao super-eu não corresponde uma categoria moral que se opõe ao eu ameaçando-o de morte, mas uma negação da morte, um desafio ao tempo. Assim, a sedimentação deste outro sedimentaria a unidade do *Self*, sendo a identificação um em si aceitante, constitutivamente, da visão para o outro. Para Ricoeur as identificações assim compreendidas, nomeadamente as identificações aos valores e às figuras heróicas, manifestando esta alteridade assumida, dariam conta do carácter da ipseidade na mesmidade. É esta tese que permitirá a Ricoeur mostrar o carácter dialéctico da relação da mesmidade com a ipseidade, nomeadamente a sua ultrapassagem pelo ético.

A partir destas considerações, o autor vai reelaborar a noção da permanência no tempo - noção essencial à elaboração da relação entre estrutura e génese. Na permanência, Ricoeur (1990) distingue dois sentidos, a mesmidade e a ipseidade. A mesmidade (o idem inerente aos conceitos de carácter) dá conta do carácter estrutural, existencial da permanência, de um substracto; a ipseidade (ipse) dá conta da dimensão mobilizante enquanto fidelidade a si.

As identificações adquiridas, por pertencerem à mesmidade e à ipseidade simultaneamente, têm então uma importância fundamental. Se a mesmidade não pode ser pensada sem ipseidade, a ipseidade possui um carácter que a opõe à mesmidade. A permanência do mesmo opôr-se-ia radicalmente à permanência do *Self*: a continuidade do carácter (do idem) não é constância na amizade, na palavra dada ao outro (o ipse).

Entre mesmidade e ipseidade existiria uma relação dialéctica superada pelo ético, ou seja, pela identidade narrativa. Seria o carácter teleológico inerente a toda a narração que, pelo espaço imaginário que desenvolve, ultrapassaria, transcenderia, a perspectiva local deontológica. Em toda a narrativa existiria uma visão ética de descoberta e de transformações do sentir e do agir das experiências relatadas que concernem o locutor e o leitor.

Identidade, espaço potencial e narrativa

Em Giddens (1994), como vimos, a identidade pessoal é uma narrativa de si. Enfatizando a reflexividade inerente à conduta social, Giddens (1984) baseia-se na

fenomenologia sociológica de Schutz, na etnometodologia e nas abordagens pós-freudianas da psicologia do *ego* - onde elege Erikson, Sullivan e Winnicott - para dar conta de como as pessoas procuram, nas sociedades de risco, segurança, confiança e solidariedade, usando rituais e outras técnicas interpessoais para reafirmar a sua vinculação à estrutura social.

O que motiva essa procura é a necessidade de confiança de base, que retoma de Erikson, e a necessidade de “segurança ontológica” - pela qual se sente que o mundo é como parece ser - que toma de Sullivan. A âncora cognitiva e emotiva destes sentimentos é a consciência prática que o autor define como a atitude natural de Schutz ou o “mundo que está aí” de Mead (caracterizados pela “ignorância” implícita do problemático). A sua robustez é transmitida pelo alto nível de fiabilidade dos contextos da interação social quotidiana e é sustentada por convenções de interacção que pressupõem uma aceitação tácita das categorias do tempo (duração) e do espaço (extensão), bem como da identidade (identificação em termos transitivos) de objectos e pessoas. Quando a interacção é rotinizada as necessidades de confiança e segurança ontológica são baixas e a consciência prática actua a partir do *stock* de conhecimentos.

Mas, refere Giddens (1994), o sentido de uma realidade partilhada das pessoas e das coisas é ao mesmo tempo resistente e frágil: do outro lado espreita o caos que não é só desorganização mas perda de sentido de si e da realidade das coisas e das pessoas. A alteração das convenções altera o nível de fiabilidade das interacções, provocando desorientação cognitiva e emocional e respectiva acumulação de ansiedade. A rotina é para Giddens (1994) uma resposta a este tipo de ameaças, resposta que se ancora mais em aspectos emocionais que cognitivos: sem dedicação emocional, de origem predominantemente inconsciente, os quadros cognitivos, por si sós, não gerariam a fé necessária à sua prossecução.

Consciência discursiva e consciência prática

A actividade reflexiva é relacionada com dois níveis de consciência: a consciência discursiva - capacidade de apresentar razões e de falar sobre o que se faz - e a consciência prática - o *stock* de conhecimentos de Schutz ou o conhecimento implícito que os actores possuem das condições sociais. Se a consciência prática se mantém implícita e é dificilmente abarcada pela consciência discursiva, entre elas não há barreiras, servindo-se cada uma do que é conseguido na outra.

O que pode ser dito (a consciência discursiva) baseia-se no que não pode ser dito (os sentidos envolvidos na consciência prática). Os significados pressupõem conjuntos de diferenças, que são diferenças aceites como parte da realidade tal como conhecida na experiência diária e não apenas diferenças entre significantes no sentido estruturalista: “chegamos a conhecer a realidade não através da percepção dela tal qual é, mas como resultado das diferenças formadas na prática diária” (Giddens, 1994:38). A pessoa procura manter o sentido de integração do lugar de interacção dando razões discursivas para as suas acções, recorrendo ao *stock* de conhecimento e estabelecendo rotinas.

Rotina e autonomia

Para Giddens (1994:36), a rotina é um elemento central da autonomia e a “atitude natural” não é inimiga da criatividade: “a experiência da criatividade como fenómeno de rotina é um adereço básico para um sentimento de valor pessoal e, logo, para a saúde psicológica. Onde os indivíduos não podem viver criativamente, quer por causa do desempenho compulsivo de rotinas, quer por terem sido incapazes de atribuir total solidez a pessoas e objectos em seu redor, é provável que surjam tendências melancólicas ou esquizofrénicas crónicas”.

A questão está na possibilidade de estabelecimento de rotinas criativas. Definindo a criatividade como “capacidade de agir ou pensar inovadoramente em relação a modos de actividade pré-estabelecidos” (*ibid.*), Giddens considera que ela está profundamente ligada à confiança em si, enquanto prontidão para abraçar experiências novas, mas também enquanto capacidade para encarar a possibilidade de perda que o salto para o desconhecido implica. Esta confiança - impregnada de “trabalho emocional” e de “trabalho cognitivo” - pode “existir” nas pessoas (de acordo com as suas experiências precoces) ou ser “fornecida” pelos contextos de interacção.

Experiências precoces e sentimentos de confiança e segurança

A confiança básica é condição da auto-identidade e da identidade de outras pessoas e objectos. Corresponde-lhe o “espaço potencial” que permite a conservação da presença na ausência, do eu no “não eu”, no outro e no objecto; que permite, enfim, sair da fusão sem se perder. As pessoas variam na sua capacidade de confiança e portanto em reactividade e em

sensibilidade a uma situação não rotinizada ou não integrada, e esta variação remete para as fases precoces do desenvolvimento.

Para Sullivan a necessidade de segurança é precoce, é muito mais importante que a fome e a sede e emerge “da sensibilidade da criança à aprovação e desaprovação parental” (Giddens, 1984:40), através da presença e da ausência. Para o mesmo autor, as sementes da ansiedade estão no medo da separação da “mãe” que ameaça o núcleo mesmo do *Self*. Os sentimentos de abandono geram hostilidade ligada à dor do desespero e à ansiedade.

Em Sullivan como em Freud a ansiedade não tem objecto, mas, diferentemente de Freud, em Sullivan é a ansiedade que gera a repressão e não o contrário. Sendo errática, a ansiedade é fixada em padrões rígidos de comportamento manifestados em obsessões de indivíduos aparentemente não ansiosos. Eles não só evitam o desenvolvimento da ansiedade como o conflito da ambivalência. Para Giddens (1994), os rituais da vida diária são mecanismos de ajustamento onde se jogam confiança e ansiedade e o autor considera-os parte essencial de como a modernidade é “feita” na interacção quotidiana.

Nas fases precoces do desenvolvimento, as potenciais espirais de ansiedade e hostilidade são evitadas por identificação e projecção: “tornar-se ‘parte do outro’ ajuda a construir uma compreensão gradual da ausência e do que ‘o outro’ é como pessoa separada” (Giddens, 1994:41). Por isso a ansiedade de ausência é também o começo de processos de aprendizagem cognitiva, de modo que os sentimentos de segurança e a construção da realidade do real vão a par.

Se os sentimentos de abandono geram ansiedade, os sentimentos de amor e confiança geram esperança e coragem. A confiança básica forja-se através do espaço potencial, fenómeno de espaço-tempo em que os distantes se relacionam, onde o hábito e a rotina jogam um papel essencial. É a rotina que permite antecipar e dominar a presença na ausência. Assim, para a criança, rotinas aparentemente menores são investidas de um enorme significado emocional, pois funcionam como confirmações da estabilidade do mundo e das pessoas (e portanto do amor destas por ela e do seu próprio valor para elas). A rotina permite assim fazer a passagem da onipotência para o princípio da realidade. Assim se ligam auto-identidade e apreço pelos outros.

A confiança assim conseguida funciona como inoculação emocional contra as ansiedades existenciais. Giddens (1994) chama-lhe “casulo protector” que põe entre parêntesis o que é passível de ameaça. As diferenças que mais tarde surgirão em significados

são primeiro inerentes ao espaço potencial, profundamente relacionado com a organização interpessoal do tempo e do espaço.

Instituições, confiança e segurança

As instituições podem “fornecer” ou não os meios de esperança e coragem necessários às rotinas criativas. Em Giddens (1986), a estrutura implica regras e recursos que os indivíduos usam para organizar a interacção no tempo e no espaço. As regras são “procedimentos generalizáveis” usados como fórmulas de organização de respostas; os recursos são “facilidades” que as pessoas podem usar para fazer as coisas na interacção. As regras podem ser normativas - criam direitos e deveres na interacção - ou interpretativas - geram *stock* de conhecimento *taken for granted*. Os recursos (*facilities*) podem ser autoritativos (*authoritative*) - capacidades organizacionais que os actores possuem para controlar e dirigir um certo padrão de interacção - ou materiais (*allocative*) - dimensões materiais da situação que as pessoas usam para coordenar respostas e tarefas.

A interacção transforma regras, recursos e esquemas interpretativos da estrutura da situação. Mas normalmente a instituição limita as regras e recursos que podem ser transformados; esse limite provem do padrão institucionalizado construído em interacções passadas, pelo qual as normas, recursos e esquemas interpretativos são usados para sancionar, comunicar e usar o poder. Das actividades interpessoais, onde o padrão institucionalizado interage com as necessidades de segurança e confiança, emerge uma ordem de interacção em termos de rotinas e regiões, a partir das quais as interacções tenderão a ser reproduzidas: a rotinização organiza uma actividade no tempo e a regionalização organiza a actividade no espaço.

A rotinização explica a fixidez das instituições e permite aos actores actuar de modo previsível. São cinco os mecanismos pelos quais o actor sustém a rotina: rituais que marcam a abertura, sequenciação e encerramento de um padrão de interacção particular; uso de métodos de *turn taking* para assegurar que a conversação decorra de uma forma previsível mantendo a rotina; usar de “tacto” para criar um sentido adequado de decoro necessário à manutenção da rotina; usar “sinais” para marcar as posições respectivas na situação (estatuto) permitindo preservar o sentido de identidade e a rotina; uso de grelhas ou marcadores para indicar que tipo de comportamento é adequado à manutenção da rotina.

A regionalização revela, para Giddens (1986), o carácter geográfico da interacção. É o conceito de local que elucida as dimensões de estruturação do espaço. Os locais variam nas suas fronteiras físicas e simbólicas, no grau de ligação a padrões institucionais mais latos, no ciclo e extensão do espaço físico e na sua duração no tempo. Usando normas e recursos os indivíduos interagem para marcar limites geográficos, para ligar o seu espaço a padrões institucionais mais latos, para recortar o espaço em que a interacção ocorre e para decidir o tempo em que o espaço vai ser usado. Estas práticas permitem ao actor aumentar a previsibilidade das suas respostas indo ao encontro de necessidades de base e reproduzindo a estrutura e as instituições.

Formação de identidade, grupo e conflito

Para Giust-Desprairies a identidade psicossocial situa-se “na interface do psicológico e do social (e) é ao mesmo tempo uma construção subjectiva e uma inscrição social” (1996:64): o social, pela via das organizações, propõe códigos e um sistema de simbolização, que inscreve ou não o sujeito numa dinâmica de troca e de reconhecimento, a qual valida ou não as suas representações ou ideais.

A originalidade da sua abordagem relativamente à crise de identidade nas sociedades modernas reside em considerar que as mudanças na realidade exterior não chegam para explicar o sentimento de uma descontinuidade na representação de si: a crise social é uma crise pessoal porque põe em evidência falhas já existentes nas identificações, mas que até aí se manifestavam ajustadas ao contexto social. A crise revelaria a fraqueza das construções identitárias clássicas cuja eficácia decorria de se deixar na sombra elementos ameaçadores. São os mecanismos de defesa, enquanto compromissos passados entre realidade interna e realidade externa, protegendo conflitos psíquicos e regulando solicitações sociais, que são particularmente tocados.

Por essa razão a crise pessoal que decorre da crise social - crise que põe em causa interpretações que permitiam produzir o sentido, provocando o desvanecimento da ligação social e os acréscimos de imprevisibilidade e de sentimentos de vazio - traduzir-se-ia, sobretudo, numa tendência para se manter uma identidade que se perdeu: o mal-estar seria sinal de uma perda de conteúdo substancial que se trataria de reencontrar a todo custo.

Se este tipo de afirmação identitária corresponde à função de unificação e ligação do eu em que o esforço vai no sentido de ficar igual a si próprio, a elaboração a respeito de outros

tipos de afirmação, para a autora, implica a consideração do *Self* como oscilação entre tensão unificante e fragilidade dissociante. A conflitualidade inerente a esta divisão constitutiva dá ao eu funções de regulação e de negociação para poder fazer a integração de elementos exteriores e interiores. Este trabalho de renovação e ajustamento é diferente do que se refere a uma representação de identidade estável e coerente, obstáculo ao acolhimento do problemático e ao seu tratamento.

Sublinhando que este reajustamento entre *Self* e campo social tem o valor de conversão interior e que quando a crise toca a globalidade da economia psíquica se torna impossível ao indivíduo assumir sozinho a questão da identidade, Giust-Desprairies (1996) defende que a recomposição de identidades individuais e colectivas necessita de encontrar lugares apropriados às operações psíquicas implicadas. Para a autora os grupos podem ser lugares de elaboração da passagem de lógicas anteriores ao vislumbre de novas significações: a impossibilidade de recorrer a fundamentos tradicionais favorece uma procura de sentido “localizável”. A autora frisa que não se tratará aí de consolidar o que está em vias de se desfazer reforçando as defesas que perderam a sua capacidade reguladora (e refere a propósito as práticas instrumentais de formação): uma tal opção seria favorecer a crispação identitária que se alimenta das lógicas da certeza e da mestria, acentuando, a termo, o processo crísico e renunciando à parte criadora do processo identitário. Para que o sentido surja, porque a crise é subjetiva, é preciso abordar as representações, as posições e os afectos que lhe estão ligados.

Os grupos como lugares intermediários entre indivíduos e sociedades são espaços de construção identitária porque asseguram as funções de continente e de identificação: é nas ligações afectivas tecidas com os outros, na possibilidade de partilhar objectos e projectos, que se desenvolve o sentimento de identidade. A resistência e a abertura à mudança devem ser vistas como partes de um mesmo processo característico da própria identidade.

Também Palmade (1996), tendo em conta a sua experiência nas organizações de trabalho, considera o trabalho de grupo ocasião de clarificar e de elaborar os fundamentos do “desvio” entre interpretação da situação e as finalidades da comunicação estratégica ou de intercompreensão.

Segundo Max Pagès (1982), o conflito que eclode em todos os grupos de desenvolvimento, provém de uma contradição profundamente ancorada em cada um e está ligado à dimensão afectiva de toda a relação. Estar em grupo é fazer a experiência de um duplo sentimento: querer estar ligado ao outro e querer estar separado do outro. A vida do

grupo traduz sob a forma de fusão e hostilidade este sentimento, e no desenvolvimento do grupo e das suas pessoas a experiência do conflito desempenha um papel determinante. Em geral, os grupos de terapia evoluem segundo um mesmo esquema: a uma fase formal centrada sobre os papéis sociais oficiais e nas trocas de tipo cognitivo, seguir-se-ia um estágio de dominância afectiva. Um estágio e outro são intercalados por uma fase - necessária à passagem à etapa de “amor autêntico” onde cada um é capaz de aceitar a alteridade do outro - em que se alternam fenómenos de fusão e ódio e se criam bodes expiatórios. Esta fase de conflito só terá lugar quando estiver assegurado que o resultado final permite compatibilizar ganhos e perdas. Até aí persiste uma resistência profunda ao conflito que funciona como protecção fusional contra o reconhecimento das diferenças interpessoais, porque geradora de angústia de separação. Assim, o acesso a uma relação intersubjectiva afectiva e cognitiva, implicando a aceitação da diferença do outro, depende da existência de condições para os processos afectivos de resolução dos conflitos.

A força dos conflitos nos pequenos grupos pode ser tão intensa que muitas vezes os indivíduos preferem resguardar-se nos regulamentos e autoridades oficiais; deste modo, prescindir destes, é inevitavelmente provocar reacções defensivas que para serem levadas a bom termo implicam um contexto protector.

5.4. - Teorias de ênfase na interacção: a necessidade de troca

Ao reeditarem, em 1978, o livro “Identities and Interactions - an examination of Human Associations in Everiday Life”, McCall e Simmons fazem notar que o *Zeitgeist* do momento se tinha transformado substancialmente, sendo um dos seus aspectos mais inovadores a adopção de conceitos de identidade. Essa transformação era acompanhada de outras, nomeadamente: a perda de fé no paradigma individualista, experimental e positivista, expressa na preferência por estudos de lugares naturais e pela interacção social como foco central de teorização e pesquisa; a ênfase dada, nas teorias cognitivas, ao processamento activo da informação e aos sistemas simbólicos representacionais, enfatizando-se, assim, os processos de reflexão, deliberação e escolha; a consideração da preponderância dos factores situacionais e da influência da matriz social da vida; a importância dada ao *Self* para a interacção social; a concepção da identidade como um conjunto de identidades diversas e já não como identidade monolítica ou resultante da identidade colectiva. Entre os novos estudos resultantes dessas transformações, os autores destacam o estudo da comunicação interpessoal

directa e da sincronização de comportamentos relativos às interacções face-a-face e a pregnância assumida pela etnometodologia e pela fenomenologia sociológica.

Ao definirem a especificidade da sua perspectiva de análise da interacção, os autores distanciam-se, no entanto, destas abordagens, focalizando os planos e propósitos do actor e o carácter negociado da realidade.

A pessoa humana é definida como *“a daydreaming sort of animal who gambles his small store of “life resources” with the empirical world in an attempt to win some measure of fulfillment of his dreams and desires”*. A pessoa humana é, assim, um sujeito de escolhas queridas e de ideais, sendo sua característica essencial o esforço constante, e nunca plenamente bem sucedido, para que a realidade seja aquilo que ele quer que seja; a flexibilidade do ideal é, por isso, o que faz do homem um herói.

Ao abordarem a temática “identidade e interacções”, os autores pretendem, “mantendo o sabor da vida quotidiana” (MacCall e Simmons, 1978:2), saber como a pessoa faz o seu caminho através das relações sociais e das instituições, ou seja, como e porquê ela distribui de uma certa forma os seus recursos interaccionais, sabendo-se que essa distribuição depende do que a pessoa leva consigo e encontra ou não nos outros. O ciclo da vida - que consiste em juntar-se a outras pessoas para fazer coisas - é definido como um conjunto de encontros.

Para o efeito, os autores dizem aliar as perspectivas científica e humanista e colocar-se no que consideram ser mais uma perspectiva das ciências sociais (com influências de James, Cooley, Baldwin, Thomas, Park, Mead, Dewey, Goffman, Benedict, Linton, Sullivan, Bruner e *ego psychology*) que uma psicologia social sociológica.

Este ponto pretende elucidar, a partir de abordagens à identidade decorrentes da envolvência que acabamos de apresentar, aspectos pertinentes da interacção social face-a-face em encontros de grupo ao longo de uma carreira relacional. Na linha das perspectivas interaccionistas simbólicas, distingue-se entre identidade social, identidade pessoal e identidade situada. Nesta última distinguiremos duas perspectivas: a de McCall e Simmons e a de Wiley e Alexander.

5.4.1. - A identidade social

A teoria da identidade de papel de McCall e Simmons é uma teoria da conduta humana colocada na interacção social. A conduta é “aquela forma de comportamento que esperamos no homem quando ele está consciente dos comentários que os outros estão a fazer ou poderão

fazer sobre as suas acções” (McCall e Simmons, 1978:43); a interacção social é aquela em que a influência de determinação entre dois eventos é uma função conjunta (*ibid.*). A interacção tem por base o conflito e define-se como acto. O primeiro aspecto refere-se ao facto de, na interacção, toda a conduta de um indivíduo ser antecipada, identificada, inibida ou modificada pelos gestos e intenções dos companheiros. O segundo enfatiza que é pela interacção que o objecto, sobretudo o objecto social - tão abundante e tão insubstancial - se define.

A interacção social funda-se na identificação de pessoas e coisas, sendo a pessoa a “coisa” básica a ser identificada e a identificação uma colocação em categorias relacionadas. A pessoa é sujeita a dois grandes tipos de identificação inseparáveis e indispensáveis: a identificação em termos de categorias sociais latas - a identidade social - e a identificação em termos de categorias únicas - a identidade pessoal. As relações sociais estáveis dependem desta última e esta não teria suporte sem as identidades sociais. Se os planos de acção decorrem destas identificações, estas acompanham-se de uma classificação em termos de relevância para os planos de acção, a qual activa ou inibe actos: no homem as categorias podem ser criadas para fazer reportórios para planos de acção.

Na teoria da identidade de papel, a estrutura social é um conjunto de papéis definidos como simultaneamente convencionais e idiossincráticos que só tem sentido na sua relação com o *Self*. O *Self* tem um núcleo mais estrutural e estável e uma periferia mais processual e mutável, e é constituído por três dimensões: *Self* activo (o *I* de Mead), *Self* reactivo ou audiência (o *Me* de Mead) e *Self* fenomenal ou carácter apresentado. A noção de identidade de papel, incidindo no carácter fenomenológico do papel e na familiaridade inerente à interacção face-a-face, substitui a noção de papel social da teoria dos papéis.

A identidade de papel, identidade social ou “máscara” releva do *Self* fenomenal e é definida a partir do princípio do “*Self* que se olha ao espelho” de Cooley (1902): a habilidade da pessoa para se ver a si mesma através das reacções dos outros a si e de assim se apreciar ou reagir a si como se de outra pessoa se tratasse (McCall, 1977). Estas identidades sociais são conceitos de si enquanto imagens ideais forjadas ao longo do processo de socialização a partir do *role-taking*. A identidade de papel é assim uma representação ideal de si no papel que marca a realização de papel e a sua avaliação. Ela é uma elaboração (um embelezamento) pessoal dos temas culturais disponíveis: “é uma visão imaginativa de si próprio como se gostava de pensar em si sendo e actuando como ocupante daquele lugar” (McCall e Simmons, 1978:65).

A noção de identidade de papel, em substituição da noção de papel social, não acentua só o carácter fenomenológico do papel, mas também a familiaridade e a concretude inerente à interacção face-a-face. Assim, se é muito idealizada, a identidade de papel é também muito detalhada e concreta: os outros concretos e os desempenhos concretos são conteúdos das identidades de papel enquanto imaginações. Por esta razão as identidades de papel mudam à medida que mudam pessoas reais e instituições.

Sendo imaginações e fonte primeira de planos de acção, as identidades sociais são parâmetros fundamentais do *Self* reactivo e de critérios de autoavaliação relacionados. Porque são muito idealizadas e simultaneamente fundamentais para o valor que o indivíduo se reconhece, a sua principal preocupação é mantê-las legitimando-as em desempenhos de papel. No entanto, também os desempenhos de papel se mantêm muito fantasiadas sem corresponderem a realizações efectivas. Os outros tornam-se, por isso, a principal fonte de legitimação. A legitimação de uma identidade de papel corresponde ao suporte de papel, o qual não se refere estritamente aos estatuto, prestígio ou estima, mas é sobretudo uma interpretação, pelo sujeito, do conjunto de reacções e desempenhos dos outros com implicações que tendem a confirmar a visão imaginativa da identidade de papel. Para o sujeito, nem todas as audiências estão igualmente credenciadas para o suporte social: a audiência mais importante é o próprio *Self*, tanto mais que o suporte é sempre instável e efémero, sendo a procura de legitimação contínua.

5.4.2. - A identidade pessoal: estrutura e mudança

Cada indivíduo tem várias identidades de papel, nem todas compatíveis ou igualmente legítimas. Tal como os papéis sociais possíveis são múltiplos, também - e sobretudo nas sociedades actuais - as identidades sociais são múltiplas. A identidade pessoal corresponde à organização própria numa pessoa dessas identidades múltiplas e é responsável pelo sentimento de unidade e continuidade do *Self*. No processo de organização, as “máscaras” adaptam-se mutuamente numa espécie de efeito contextual, uma vez que o seu conteúdo semântico contém aspectos convencionais e idiossincráticos, com vista a uma adaptação, mais geral, em relação aos componentes activo e reactivo do *Self*. Esta adaptação gera uma hierarquia de proeminência ou de importância relativa das identidades sociais organizadas em *clusters* ou padrões: num mesmo *cluster* encontram-se identidades que requerem competências similares, as mesmas pessoas, o mesmo contexto institucional ou período de

vida. A localização de uma identidade é função de: grau em que a pessoa suporta ela própria, na sua visão imaginativa, as suas qualidades e desempenhos como ocupante de uma certa posição, sendo as identidades em que “fazemos” melhor as mais “queridas”; grau em que a nossa visão é suportada por outros cujas avaliações e apreciações contam; grau em que o indivíduo está implicado em conteúdos particulares da sua identidade; grau em que a identidade se liga a investimentos materiais; grau de gratificação intrínseca obtida do desempenho de papéis e a satisfação das identidades correspondentes, normalmente ligada ao sentimento de auto-eficácia.

Esta organização pode ser mais ou menos coesa e mais ou menos diferenciada: os padrões podem constituir-se em subpadrões ou associar-se a outros de formas mais ou menos rígidas ou compartimentalizadas. Segundo McCall e Simmons (1978), a hierarquia de proeminência pode ser determinada, em termos empíricos, para cada pessoa em estudo, sendo a proeminência de uma identidade de papel uma média da quantidade típica de certos factores para essa identidade.

A hierarquia de proeminência corresponde ao *Self* ideal (McCall e Simmons, 1987). A sua mudança é lenta e requer sempre sequências de interacção duráveis capazes de alterar níveis de activação e de investimento. As alterações dependem, em todas as relações (conjuntos de encontros em sequência de interacção), de três fontes de reforço que actuam em simultâneo tentando maximizar-se: da pessoa (o investimento, o compromisso e auto-suporte), do suporte social da audiência e de gratificações extrínsecas e intrínsecas. Os ajustamentos têm em conta tipos e quantidades de reforço. A propósito McCall e Simmons (1978) dizem que a interacção é sempre realizada com, pelo menos, “um olho no mercado”.

São as expectativas que fazem a ligação maior entre o indivíduo e o seu meio pois, por um lado, são o alvo maior dos esforços de formação e de socialização e das sanções positivas e negativas, e por outro lado é nelas que o indivíduo aposta as suas autoconcepções. Assim, em geral, a pessoa procura situações mais oportunas para certas expectativas e sacrifica outras, e nas situações as expectativas funcionam como padrão que ela aplicará ao seu desempenho. O padrão de mudança liga-se ao confronto entre acontecimentos e expectativas. Segundo McCall e Simmons (1978), normalmente e ao contrário do que defendem as perspectivas funcionalistas, tende-se para o nível óptimo: o acontecimento concordante passa a ser o mínimo aceitável e o que excede as expectativas passa a ser o nível realista. A discrepância de cariz negativo, apenas notável a partir de uma certa duração, provoca problemas de legitimação.

Para Rosenberg e Gara (1985) a identidade pessoal - que definem como McCall (1987) - é um sistema de crenças e a sua estrutura é o conjunto organizado das identidades que a compõem, seus conteúdos e inter-relações. Para dar conta dessa estrutura os autores utilizam dois modelos diferentes.

No primeiro, segue-se o modelo hierárquico da percepção pessoal. Num par de identidades podem existir relações de três tipos: subordinação/sobreordenação, disjunção e equivalência. As três relações estruturais básicas são especificadas para todo o par de identidades, podendo fazer-se uma hierarquia desde as sobreordenadas até às disjuntivas. Uma identidade sobreordenada é uma identidade maior e podem existir várias identidades maiores.

O segundo modelo baseia-se numa organização em classes discretas ou categorias básicas constituídas por características ou atributos que podem estar presentes em várias identidades. Assim, qualquer identidade é um composto de características de uma ou várias categorias básicas. É assim possível estabelecer relações entre características de uma identidade e entre identidades. Os autores consideram que as categorias básicas correspondem provavelmente aos aspectos categoriais e menos mutáveis da personalidade.

Mas cada identidade social pode construir-se através de novas combinações de características ou categorias básicas. A possibilidade de uma identidade criar novas combinações de dimensões depende do seu grau de elaboração - conjunto de modos nos quais a identidade é experienciada e usada. São dois os índices de elaboração de uma identidade: o nível da identidade na hierarquia ou número de identidades que lhe estão subordinadas e o número de características associadas à identidade.

A elaboração é também uma propriedade crítica nos funcionamento e disfuncionamento da identidade. Um acontecimento gera crise na medida em que rompe com identidades sobreordenadas pondo em perigo as realidades que lhes correspondem e afectando o sentimento de continuidade. Para dar conta do modo como os indivíduos confrontam estas situações os autores apresentam dois tipos de resposta possível. Uma baseia-se na relação entre identidades, a outra na relação entre categorias básicas.

No primeiro caso, se o indivíduo possui mais que uma identidade maior, uma outra identidade sobreordenada pode ser transitoriamente enfatizada; neste caso, o indivíduo mantém o sentimento de *Self* enquanto resolve a crise. Quando o indivíduo não possui outra identidade maior, o sentimento de autenticidade fica altamente ameaçado, podendo a pessoa recorrer à identidade contrastante. Se o contraste não é elaborado, predomina um modo

negativo de organização da experiência que dificulta a existência de suporte social durante a crise.

No segundo caso, a pessoa reagrupa categorias básicas em novas identidades e fá-lo habitualmente. Neste caso, dizem os autores, estamos perante o “*Self* mutável” de Zurcher (1977) - também referido em McCall (1977, 1987), Turner (1987) e Yardley (1987) - o qual consiste numa estrutura da identidade mais orientada para a mudança que para a estabilidade, onde a definição de si é suficientemente abstracta para transcender situações sociais específicas.

Integrando, de certo modo, as diversas perspectivas sobre a estrutura e dinâmica da identidade pessoal até agora apresentadas, Sheila Rossan (1987) identifica na identidade três componentes: um núcleo, subidentidades e traços generalizados.

As subidentidades estão relacionadas com ligações a papéis e posições tomadas na estrutura social e são tanto mais significativas para o indivíduo quanto mais a posição tem parceiros específicos: “ser pai” é mais significativo que ser da “classe média”. Os traços generalizados são características que o indivíduo atribui a si, porque são comuns a muitas ligações de papel ou porque têm uma relação particular com uma subidentidade saliente. O núcleo contém os atributos mais generalizados e salientes; instala-se precocemente, antes que o indivíduo possa manipular conscientemente símbolos, e corresponde ao sentimento fundamental de *Self*.

As subidentidades e características associadas mudam mais frequentemente que os traços generalizados e estes mais que o núcleo. O núcleo muda por associação de conteúdos e nunca pela sua exclusão, pois é ele que, permitindo a reorganização, contribui para o sentimento de continuidade.

Baseando-se em estudos de situações de transição de papel em amostras femininas, a autora considera que a mudança da identidade no adulto põe em jogo sete factores. As apreciações reflectidas e a negociação de papéis estão ligadas à intensidade da interacção efectiva. As apreciações reflectidas definem-se como o *looking-glass Self* de Cooley e põem em destaque a interpretação; do que realmente se passa só é tomado o que tem significado compatível com o sentimento actual de *Self*. A negociação de papéis incide no ajustamento de comportamentos abertos e cobertos entre parceiros da interacção, mediante o jogo das expectativas de um e do outro, sobre si, sobre o parceiro e sobre o seu comportamento conjunto.

A comparação social, a reacção a padrões pessoais, as mudanças corporais, a complexidade cognitiva e a identidade corrente são outros factores que intervêm no desenvolvimento da identidade do adulto que não dependem tanto da interacção intensa e efectiva. A comparação social permite-nos tipificar o nosso comportamento por relação com o dos outros e perspectivar mudanças e suas direcções. A reacção a padrões pessoais incide nas mudanças provocados pelos juízos próprios de sucesso ou fracasso de acordo com ideais relativos à ética ou à competência; os outros, não sendo muito importantes nas reacções a padrões, são-no em relação à sua configuração em novos papéis. As mudanças corporais envolvem mudanças nas três componentes da identidade na medida em que a imagem do corpo está intimamente ligada à imagem do *Self*. A complexidade diz respeito ao modo diferencial como as pessoas pensam sobre si, toleram a ambiguidade das identidades, se descrevem de modo mais ou menos subtil e usam a linguagem. A identidade corrente diz respeito ao modo actual de vivência da identidade, o qual afecta o que se poderá ser de seguida.

5.4.3. - Identidade situada e dinâmica da interacção

McCall e Simmons (1978) focalizam a dinâmica das interacções face-a-face distinguindo entre os encontros e relações - sequências interactivas relativas a vários encontros das mesmas pessoas. A situação revela uma hierarquia de saliência específica que corresponde à identidade situada. A saliência de uma identidade refere-se à sua localização nesta organização hierárquica situacional.

Tarefa e identidades

A maior parte das vezes as actividades são o foco do encontro e não as identidades. No entanto, “o estabelecimento de identidades num encontro é (...) um pré-requisito necessário à execução de outras tarefas sociais”. Se a tarefa é figura a negociação de identidades é fundo. Ao longo de um encontro ou de uma relação uma e outro podem continuar a sofrer inversões, mas normalmente o estabelecimento de identidades é a primeira tarefa a realizar: a diferença não resolvida entre a identificação do *Self* e do outro cria muito stress na interacção; até que se chegue a acordo ninguém pode prosseguir seguramente na relação com o outro. McCall e Simmons (1978) chamam, no entanto, a atenção para o facto de cada uma das decisões sobre

as tarefas, a sua especificação em comportamentos, assim como a definição de objectos relacionados com a tarefa, terem uma “significância simbólica” em relação com várias gratificações e identidades.

A definição da situação e consenso de trabalho

O estabelecimento de identidades tem lugar sobretudo em situações não estruturadas. O grau de não estruturação de uma situação resulta, quer em incerteza dos actores sobre quais das suas identidades estão envolvidas na situação, quer em ambiguidades nos significados da situação para identidades que já estão envolvidas. Tipicamente, o problema não é não haver interpretação plausível, mas antes haver duas ou mais interpretações que podem adequar-se à situação, cada uma das quais implica significados diferentes ou até conflituais para as pessoas envolvidas. Entra-se, então, na fase de definição da situação.

O estabelecimento de identidades é um processo complexo de ajustamento, contratualização e “regateio” que tem pelo menos duas etapas motivadas, segundo McCall e Simmons (1978), por considerações de custo-benefício: a negociação de identidades sociais e a negociação de papéis interactivos. A primeira diz respeito a acordo nas grandes linhas, a segunda a acordo sobre aspectos específicos do carácter apresentado naquela interacção.

De início, cada pessoa tenta incorporar na situação as identidades nela salientes; a negociação é um processo de determinar como, quais e quantas identidades salientes na situação podem ser incorporadas no desempenho. Para o efeito, o indivíduo tenta reconciliar o papel improvisado com a sua hierarquia de saliência e com a hierarquia de saliência do outro. Contra a ideia de alguns autores, nomeadamente de Goffman, McCall e Simmons (1978) consideram que o atingir desta “definição da situação” não resolve as matérias de identidade e do significado das pessoas no encontro; pelo contrário, é apenas um princípio, um acordo de base para continuar a negociar esses aspectos específicos, os papéis interactivos.

Prosseguindo na negociação o indivíduo procura colocar o outro na sua direcção oferecendo-lhe reforços transportados no comportamento próprio, o que fará apenas se pressentir que o outro o fará também. Antes da troca real há um “regateio” onde o desempenho dramático e suas implicações expressivas é determinante. O reforço determinante é a coincidência entre estas implicações expressivas e a identidade de papel de quem as recebe de modo que o acordo vai depender da capacidade de, por processos expressivos, permitir ao outro que ele se sinta ser a pessoa que pensa ser.

A troca baseia-se em duas estratégias cada uma das quais exige diferentes tipos de reciprocidades tácticas. Na primeira, supõe-se que cada um é uma audiência cooperativa e honesta para o outro, bastando o desempenho de papel em si mesmo. Mas porque a promulgação de uma identidade corre riscos - de altivez e autismo - usa-se uma segunda estratégia (sobretudo em relações muito próximas ou muito distantes) que consiste na oferta de suporte para identidades vulneráveis em troca de “favores”. Segundo McCall e Simmons (1978), normalmente há um compromisso entre um acordo de “avaliação honesta” com uma certa quantidade de permuta de “favores”, por questões de segurança.

O “consenso de trabalho” assim conseguido é uma imagem mútua que consiste mais na “ausência de desacordos impeditivos” (*ibid.*:123) que na existência de acordos, o que não é problemático pois toda a interacção necessita de um desacordo suficiente para que cada um possa prosseguir, num certo grau, com os seus próprios planos de acção.

No consenso “várias identidades de cada um dos interactores estão envolvidas” e ao longo da interacção subsequente “várias identidades unem-se de tal maneira (...) que só analiticamente podem ser separadas” (McCall e Simmons, 1978:126). A negociação e legitimação dessas identidades implicam processos cognitivos e processos expressivos.

Processos cognitivos e expressivos

Os processos cognitivos são cobertos e passivos, e os processos expressivos são abertos e activos. Entre os processos cognitivos destacam-se o *role-taking* e a improvisação de um papel para o *Self*; entre os processos expressivos destacam-se a apresentação do *Self* e o *altercasting*. Os processos cognitivos, segundo McCall e Simmons (1987), por se relacionarem com o ajuizamento das identidades reclamadas para a situação, têm prioridade lógica na compreensão do fluxo da interacção.

Os processos cognitivos

O *role-taking* é um caso especial do processo geral de apreciar pessoas, e relaciona-se com a atribuição e o papel interactivo. O seu carácter especial decorre do seu objectivo: não se trata de atribuir à pessoa determinadas qualidades, mas sim de lhe atribuir um papel interactivo (que traduz a hierarquia de saliência): “a linha de acção plausível e característica que flui, é verdadeiramente expressiva, de um carácter distintivo” (McCall e Simmons,

1978:127), sendo o carácter (ou a *persona* se se tratar de uma relação durável respeitante a uma série de encontros) o estilo, decorrente de várias identidades de papel, que o indivíduo procura assumir e ver reconhecido num encontro. Trata-se de, a partir da conduta específica do outro, descobrir a sua linha de acção; descoberta que decorre da interpretação da conduta enquanto traduzindo toda uma configuração de percurso (um papel interactivo): quer o papel, quer o carácter são objectos sociais no sentido interaccionista, ou seja, não são prévios, mas resultam da interacção entre desempenho e audiência. A configuração de percurso resulta da imputação de motivos e não de “traços”: para discernir o papel do outro imputamos-lhe certos motivos e propósitos, em função dos quais as suas acções nos aparecem coerentemente organizadas como linha de acção reconhecível.

Cada cultura, instituição ou situação tem o seu vocabulário de motivos próprio - normalmente pouco extenso - adequado aos respectivos comportamentos. Nas sociedades actuais onde os vocabulários de motivos se multiplicaram, a variável é o vocabulário de motivos aceite nas situações. O vocabulário de motivos é um discurso justificatório dominante de que decorrem opiniões relevantes (perturbantes) para a pessoa. Assim, um modo de identificar o vocabulário de motivos de uma pessoa é identificar qual é a sua audiência. Para darmos sentido às acções dos outros temos que conhecer o vocabulário de motivos da sua audiência relevante.

As pessoas variam profundamente nas suas habilidades de *role-taking*; estas dependem da presença no “forum interno” do indivíduo de componentes similares às das identidades salientes nas acções presentes: o *role-taking* (sempre uma hipótese temporária) resulta de um processo em que o indivíduo vai tentando localizar a hierarquia de saliência do outro na sua própria hierarquia.

As variáveis que influenciam a acuidade das nossas habilidades de *role-taking* derivam da natureza do próprio processo de *role-taking*:

- quantidade e qualidade das nossas experiências; a aprendizagem do *role-taking* decorre de experiências subjectivas em papéis similares e de experiências objectivas observando outros em papéis;

- grau de convencionalidade dos desempenhos e das identidades envolvidas; o *role-taking* ancora-se em “denominadores comuns” presentes no imaginário da cultura;

- grau de familiaridade com as pessoas em presença; o *role-taking* é facilitado com o contacto visual e a afinidade (com a diminuição da distância social), sem se confundir com simpatia ou envolvimento emocional.

Uma vez que descobrimos, errada ou correctamente, qual é o papel interactivo corrente do outro, modificamos a nossa própria linha de acção tendo em conta as suas implicações para os nossos planos de acção: trata-se da improvisação de um papel para o *Self*, o segundo processo cognitivo relevante, no qual o indivíduo tenta aproveitar maximamente o plano de acção do outro, plano de acção percebido em termos de “estrutura de oportunidades”, para as suas identidades relevantes.

Assim o papel imputado ao outro, tornando algumas das nossas identidades de papel mais salientes na situação (aquelas para as quais o papel do outro constitui uma oportunidade), influencia os nossos próprios papéis.

Dadas a hierarquia de saliência e a estrutura de oportunidades, os nossos propósitos e fins na interacção estão mais clarificados; o objectivo é obter certos tipos de reforço social: suporte de papel e gratificação intrínseca e extrínseca.

O outro, tal como o próprio, segue o mesmo processo sem que, muitas vezes, os dois processos se encontrem. Segundo McCall e Simmons (1978), se se pretende acomodação, cada parte de papel improvisado deve estar, pelo menos grosseiramente, na linha do papel que lhe foi imputado pelas outras partes. Em geral, é muito difícil conseguir esta correspondência. O papel imputado e o papel improvisado devem, por isso, ser cruzados um com o outro através de comunicação efectiva com o outro que vive os mesmos problemas.

Os processos expressivos

A apresentação selectiva do *Self* é um processo expressivo pelo qual, controlando cuidadosamente os nossos comportamentos expressivos, tentamos dar ao outro uma imagem do carácter que desejamos assumir na situação; se neste processo, o nosso desempenho sustém o nosso papel e carácter, o outro terá poucas hipóteses para negar a nossa reivindicação de identidade. O outro é então constrangido a aceitar a nossa reivindicação, conduzindo-se de modo apropriado e dando-nos, pelo menos, o benefício da dúvida. Assim “beneficiado”, o próprio tentará tirar partido da situação, enquanto o outro tenderá, privadamente, a testar a sua reivindicação.

O *altercasting* distingue-se da apresentação do *Self* no seu ponto de aplicação: ele consiste em mostrar por quem tomamos o outro, actuando como se de facto ele fôsse a espécie de pessoa pela qual o tomamos. O objectivo é de facto pôr o outro a actuar de acordo com o papel que lhe distribuímos.

Nem a apresentação do *Self* nem o *casting* resultam automaticamente - eles apenas servem para mostrar ao outro os nossos processos cognitivos, expressando o papel que lhe damos e o papel que damos a nós - pois entre a expressão e a impressão há um caminho complexo. O outro pode ou não reconhecer as expressões, ou não as aceitar. Neste caso, os processos expressivos sugerem apenas ao outro a direcção em que gostaríamos que os papéis de cada parte mudassem, não servem para estruturar o encontro: as partes actuarão em bases incompatíveis. Segundo McCall e Simmons (1978), tipicamente, as partes negociarão algum tipo de compromisso cada uma cedendo em parte aos pedidos do outro, mas raramente no mesmo grau.

O acordo de trabalho existe: quando os processos cognitivos de uma pessoa, no que diz respeito às identidades sociais, não estão em grande conflito com os processos expressivos da outra pessoa; quando o *altercasting* de uma pessoa não é muito inconsistente com o seu papel improvisado; e quando a apresentação do *Self* por uma parte não é muito inconsistente com o papel que lhe é imputado pelo outro.

Poder e encontros de várias pessoas

Raramente as pessoas têm vozes iguais na modelação da natureza e do decurso da interacção, desigualdade que decorre de um desequilíbrio nos recursos de troca, dando origem a diferenças de poder: diferenças nas possibilidades de definir a situação e os planos de acção. A distribuição de poder num encontro varia entre dois limites fictícios: igualdade completa e controle absoluto.

Normalmente, é raro um só actor dominar todo o curso de um encontro; normalmente, a vantagem vai passando de participante para participante, na medida em que são esboçados eventos e actividades que relevam de diferentes identidades de papel. Uma das principais fontes de poder num encontro é a competência social, capacidade de fazer uso de certos princípios da interacção como por exemplo a negociação, que aumenta com a experiência social. Muitas vezes, o poder toma a forma de autoridade legítima evitando os efeitos subversivos de um poder prolongado. A autoridade legítima tenta provar que não prossegue fins privados, mas que representa um corpo, profissão ou instituição com interesses relevantes na situação. Legitimada fora do encontro e fazendo-se sentir nele através das relações, esta autoridade legítima é mais subordinante que o simples poder. Diversas formas de poder estão presentes no mesmo encontro gerando-se situações conflituais.

Nos encontros de várias pessoas a negociação de identidades complica-se e aumentam as dificuldades em conseguir consensos. A acomodação frutuosa das pessoas é mais difícil. Normalmente, em tais situações, algumas das pessoas envolvidas delegam o seu tempo expressivo a um representante (porta-voz) para assegurar uma melhor negociação; são também comuns a formação de grupos mais pequenos e relativamente autónomos ou de relações diádicas intensas.

Entretanto, a pessoa que tem mais recursos ou poder nestes encontros usa, muitas vezes, o “padrão de desempenhos simultâneos”. Este consiste na promulgação, através de um único desempenho dramático - muitas vezes estilizado num gesto, num sorriso -, de mais que um papel no sentido técnico, cada um dirigido a um outro diferente. Este actor é o *performar* central em torno do qual os outros se comprometem mais ou menos em diálogo; a comunicação dirige-se, a maior parte das vezes, da figura central para os outros; estes outros estão constringidos a promulgar apenas as identidades germanas das identidades e acções da figura central.

Nos grupos, as trocas são, mais que com os indivíduos, visíveis em termos de coalições rivais. Estas são formadas para aumentar o poder de influência ou para proteger investimentos comuns dos indivíduos numa identidade que eles legitimamente partilham mas que agora é reivindicada por outros.

Para além dos encontros

Em cada encontro, apenas uma parte das diversas identidades de papel podem ser satisfeitas. Por outro lado, “a identidade como a liberdade deve ser ganha todos os dias” (McCall e Simmons, 1978:163), devendo cada identidade ser continuamente legitimada. Procuram-se por isso meios estáveis de legitimação. Esses meios são as relações interpessoais onde os outros ajudam à legitimação das nossas identidades numa base rotineira e numa sucessão de interacções razoavelmente duráveis. Estas fontes de reforço reduzem grandemente o exaustivo esforço identitário.

As agendas são meios para lidar com a diversidade de lugares de interacção durante um dia, uma semana, meses ou anos. Cada lugar tem as suas exigências cognitivas e expressivas: estar no tempo certo, no lugar certo do modo certo implica disciplina dramática. Nas agendas é dada prioridade às identidades salientes, sendo as outras realizadas no tempo sobran-te.

5.4.4. - A teoria da identidade situada

Se a noção de identidade de papel focaliza o domínio da conduta - onde é possível que todo o processo seja imaginário - a noção de identidade situada de Wiley e Alexander coloca-se no domínio da “actividade situada”, ou seja, refere-se à conduta num “espaço e num tempo simbolicamente definidos dentro dos quais um actor presume que os eventos estão a ser ou podem estar a ser monitorizados por outros” (Wiley e Alexander, 1992) e diz respeito a uma “orientação que inclui perspectivas particulares de outros, onde particular se refere não só a indivíduos específicos mas também a tipos e categorias de pessoas” (Wiley e Alexander, 1992). Em suma, na actividade situada o actor constrói o significado da sua própria conduta na base da sua compreensão do significado dado à sua conduta por outros ou tipos de outros específicos, sabendo-se que uma acção só adquire todo o seu significado num contexto em que a identidade do actor e a natureza da situação são conhecidos (Garfinkel, 1967).

Identidade situada

Na teoria da identidade situada, quer o *Self*, quer os papéis, quer a identidade situada são considerados *schemata*: estruturas de memória de elementos conceptualmente relacionados que guiam o processamento da informação usadas na ordenação e previsão.

As identidades situadas são uma condição da interacção e são concebidas como *schemata* disposicionais - combinações de dimensões disposicionais (tipos) por relação com um contexto específico: o *schema* é aprendido e está para as posições sociais como o critério para a categorização de objectos (Wiley e Alexander, 1987). Os *schemata*, referem-se a combinações de dimensões “que variam em importância e saliência e que estão ligadas umas às outras de modo peculiar para uma identidade situada específica” (Wiley e Alexander, 1987:106). Estes *schemata* não se referem a propriedades possuídas ou impostas, mas sim à relação entre o actor e o meio num dado ponto.

Um papel pode incluir sequências situacionais substancialmente diferentes pelas diversas identidades situadas que evoca e pelos vários *schemata* que as organizam. Wiley e Alexander (1978) exemplificam com o papel do professor que pode dizer respeito a aconselhamento, ensino, administração, investigação; estas situações são partes do mesmo papel mas dizem respeito a diferentes sequências de actividade, que tomam lugar em locais diferentes e envolvem audiências diversas. As diferentes identidades situadas que evocam são

diferentes componentes do *schema* de papel. Wiley e Alexander (1987) põem a hipótese de que quanto maior for a exposição de um indivíduo a várias identidades situadas que resultam de uma posição particular e o número de situações em que essas relações são postas em acção, mais numerosas e complexas são as dimensões disposicionais de um *schema* de papel associado a essa posição. De acordo com o nível de análise pretendido podemos restringir ou alargar a extensão de outros e acções consideradas: se, por exemplo, estamos apenas interessados nas relações entre parceiros de papel, focalizamos as acções que derivam de sequências tipificadas operando com esses parceiros.

Formação de identidade

Na teoria da identidade situada a acção social produz sempre identidades situadas, sendo a formação de identidade o processo fundamental da percepção social e a pedra de toque da interacção. A actividade situada é crucial para o conhecimento da formação da identidade, na medida em que é ela que “dá as condições” sob as quais uma tal formação ocorre. Por isso, a actividade situada é também concebida “como um processo contínuo de estabelecimento, afirmação, modificação e, por vezes, destruição de identidades situadas” (Wiley e Alexander, 1992:274). Na formação da identidade focaliza-se “a relação entre imputações disposicionais que outros fazem sobre cada uma de um conjunto de alternativas num ponto de escolha no fluxo da actividade situada e as expectativas de escolha dos actores quando confrontados com uma tal decisão” (*ibid.*:275). A formação de identidade corresponde a escolhas que se traduzem na caracterização ao longo de dimensões (ex: rude-polido), tal como previstas no Diferencial Semântico de Osgood, Suci e Taunenbaum (1978) (Wiley e Alexander, 1992). As identidades situadas são o *Self* em situação mas não correspondem directamente ao *Self*; no entanto, o *Self* é constituído, modificado, descoberto ou reconhecido em identidades situadas ligadas à acção social.

Identidade situada e mudança

Os *schemata* acompanham, mudando, mudanças sociais e físicas assim como mudanças de parceiros ou situações. Os *schemata* de papel são socialmente partilhados e emergem da exposição contínua a identidades situadas geradas em actividades sociais realizadas pelo ocupante do papel. Assim, em cada cultura há concepções aprendidas sobre o modo de ser

num papel que servem para organizar o comportamento mútuo; qualquer papel particular gera dimensões atribucionais salientes específicas e prescreve as suas inter-relações; em cada situação são incluídas as disposições que ela sugere ou torna possíveis que se tipificam na realização do papel. Inversamente, variações nas acções, nos factores disposicionais e nos parceiros de papel afectam a saliência e a importância de dimensões particulares de um *schema* de papel específico.

Os outros e as acções são agrupados como equivalentes na medida em que evocam confirmações disposicionais similares. Onde se encontram discrepâncias e dissensões identificam-se áreas marcadas pela mudança estrutural, o conflito de papel e a desorganização institucional. É nestas áreas que o comportamento do indivíduo é mais marcado por definições do *Self*, que emergindo de contextos de papel não são mais governadas por eles.

6. - A construção de identidades profissionais

Em Claude Dubar (1995:111), a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto “*resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições*”.

A identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor. Em Dubar (1995), as identidades profissionais são identidades “especializadas” que dizem respeito a “actividades especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho. É com base em Berger e Luckman (1966) que Dubar (1995:100) define estes saberes específicos, a que chama “saberes profissionais”: os saberes profissionais são “maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’”.

A contribuição de Berger e Luckman para o estudo da construção de identidades profissionais prende-se, por um lado, com o facto de relacionarem a sociologia fenomenológica de Alfred Schutz com o interaccionismo simbólico de Herbart Mead,

introduzindo a problemática dos saberes de base na socialização, e por outro lado, com o facto de introduzirem a problemática da socialização secundária e da sua articulação com a socialização primária.

6.1. - Socialização secundária e socializações primárias

Em Berger e Luckman (1966) a socialização é a “imersão dos indivíduos” no mundo vivido, definido como “universo simbólico e cultural”, e o saber que eles têm sobre ele; o mundo é absorvido pela criança de forma categorial como sendo “o mundo” (Dubar, 1995:98-9). É a incorporação das categorias, acompanhada da aprendizagem da linguagem, que assegura a consolidação dos papéis sociais definidos como “tipificações de condutas socialmente objectivadas” que são para uns e outros “modelos pré-definidos de condutas típicas permitindo a definição social das situações” (*ibid.*:99). Às categorias do saber de base correspondem esquemas de percepção que ordenam (“objectivam”) o mundo exterior no interior de uma *linguagem*: os saberes de base são campos semânticos que orientam a leitura do mundo e a acção sobre o mundo. Porque estão profundamente dependentes dos universos familiar e escolar, são determinantes na distribuição social dos saberes.

A socialização secundária não é a reprodução da socialização primária nem é independente dela. Ela diz respeito a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de actividades. A relação entre socialização primária (saberes de base) e socialização secundária (saberes profissionais) é um aspecto essencial à eficácia da socialização secundária e estende-se desde a reprodução da primeira na segunda até à ausência de relação. Quando a socialização secundária não reproduz a primária, implica uma mudança (ruptura) dupla - mudança de mundo e mudança de identidade - cujo sucesso está dependente de determinadas condições (Dubar, 1995:101):

- disjunção entre identidade virtual e identidade real (Goffman, 1963);
- técnicas especiais que assegurem uma forte identificação (e compromisso pessoal) à actividade;
- um processo de iniciação, com implicação dos socializadores, permitindo ao indivíduo mudar de “casa”;
- acção contínua de um “aparelho de conversação” que permita a “transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem” (Dubar, 1995:101);

- existência de um “laboratório de transformação” (“estrutura de plausibilidade” ou instituição mediadora) permitindo a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a outros significativos novos, percebidos como legítimos.

A transformação da identidade depende da articulação durável de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada” em torno de uma estrutura tipo cujo protótipo é “antes pensava que...agora penso que”. Para tal, o trabalho biográfico (trabalho do actor) deve poder inserir-se no quadro de um “aparelho de conversação” ele mesmo inserido numa estrutura (lugar) legitimante de plausibilidade.

Mas a socialização secundária depende também da qualidade da socialização primária. Para quem a socialização primária foi problemática, a secundária é uma possibilidade de atingir uma identidade mais satisfatória. Noutros casos, em que a socialização primária foi bem sucedida, as novas disponibilidades fragilizam as identificações anteriores e acompanham-se da tomada de consciência da diversidade de mundos.

Para Dubar (1995) esta abordagem de Berger e Luckman é útil para se pensar a mudança social “real” enquanto processo de construção de novas identidades, não tanto pelas relações que estabelece entre socialização primária em si mesma (apesar de esta ser incontornável, na medida em que há aspectos da socialização primária que a secundária nunca apaga) mas pelas relações que permite estabelecer entre uma identidade actual e a formação de uma identidade futura, aspecto essencial a ser pensado num contexto social de transformação do trabalho e não só. Nestes casos, a construção de identidade corresponde a um processo conjunto de “construção de um mundo específico” e de “transformação da identidade especializada” e portanto a um processo de socialização em ruptura com socializações anteriores. A possibilidade de construir outros “mundos” funda o processo de mudança social não reprodutor.

Esta construção, baseada numa nova articulação entre acção instrumental e acção comunicacional com base numa nova acção comunicacional, é hoje facilitada pelo facto de os aparelhos de socialização, os novos lugares sociais, serem cada vez mais mundos autónomos de saberes dispersos: mundo onde cresceu o espaço do problemático, como diria Habermas. Compete à socialização secundária, sobretudo em lugares sociais onde electivamente se deve reconstruir o mundo vivido, como o são os da reprodução cultural, reconstruir saberes anteriores através da acção comunicacional (nas interações, nas relações sociais de trabalho). Estão em causa as relações de autoridade, de dominação e de poder que devem ser analisadas

em termos de conflitos sociais entre grupos e actores definidos não só por interesses mas também por identidades culturais (expressões da subjectivação).

6.2. - Construção de identidades profissionais para a mudança social “real” e reconhecimento recíproco

À racionalização do mundo da vida corresponde, em Habermas (1973), a reinstitucionalização do reconhecimento recíproco, fenómeno - como vimos com base nas abordagens à identidade concorrentes para a lógica da subjectivação - essencial à formação de identidades “saudáveis”, e a que corresponde um equilíbrio particular - que a noção de espaço potencial expressa bem - entre mecanismos de identificação e de diferenciação, relacionados por sua vez com os sentimentos de continuidade e unidade de si.

Em Hegel, o sujeito completo é uma dialéctica do desejo e da razão, sendo o sujeito de reconhecimento inseparável da inteligência do entendimento. Dubar (1995) e Sainsaulieu (1988) recorrem a Hegel para dar conta dos processos de reconhecimento na dinâmica socializadora e identitária.

Dubar (1995) baseia-se em Habermas (1973). O reconhecimento recíproco é o fundamento do processo de formação do espírito humano, ou matriz da problemática operatória do processo de socialização. Fazendo a crítica do reconhecimento recíproco instituído - baseado na abstractização das relações sociais sob o signo do mercado ou do dinheiro - Habermas (1973), para dar conta da sua reinstitucionalização, baseia-se na obra “Filosofia do espírito de Iéna” do jovem Hegel, onde a formação do espírito corresponde à articulação de três “mundos” - o mundo objectivo, o mundo subjectivo e o mundo social, a que, como vimos, correspondem, em Habermas diferentes tipos de racionalidade - sendo o seu ponto de origem o reconhecimento recíproco, não enquanto consequência imediata de uma intersubjectividade sem rupturas (que se entrevê em Schutz), mas como reconciliação de um conflito anterior.

O paradigma do reconhecimento recíproco no jovem Hegel, tomado por Habermas (1973), é a relação amorosa, “o conhecer que se conhece no outro”, “causalidade do destino” que faz nascer “da experiência da negatividade da vida desunida, o desejo de um retorno ao que se perdeu, conduzindo a identificar na existência estrangeira (...) a sua própria negada” (Dubar, 1995:176). É assim que “a identidade do eu não é possível senão graças à identidade do outro que me reconhece, identidade ela própria dependente do meu próprio conhecimento

(*ibid.*). Este saber de “duplo sentido”, o reconhecimento recíproco, esta intersubjectividade, simultaneamente fonte de identidade comum e de identidade própria, é um ponto de chegada da socialização e não o contrário. É este paradigma o utilizado por Dubar (1995) não só salientando que o conflito, o desencontro, é o ponto de partida da socialização, mas também fazendo indicações sobre a qualidade do ponto de chegada. Este posicionamento concorda com a nova antropologia, correlativa da nova epistemologia do paradigma emergente, que define socialmente e solidariamente a pessoa: para a sua fundamentação, lembramos, Todorov (1995) e Sousa Santos (1995) recorrem a Rousseau (embora de modo diferente).

Ao referir-se à terceira versão da definição individualista e associal do humano na cultura ocidental, Todorov (1995) considerava, exactamente, que a sua origem se encontrava no modo como Hegel foi interpretado. É esta a versão enfatizada por Sainsaulieu (1988), com base na obra hegeliana “Sensibilidade, percepção, força e entendimento”, propondo-nos, para elucidar a problemática do reconhecimento inerente às identidades no trabalho e sua relação com as estruturas de autoridade, uma releitura do esquema hegeliano do reconhecimento de si. Aqui, o paradigma não é o encontro amoroso mas a relação do “Senhor e do escravo”. Se também aqui o conflito (a resistência, o obstáculo) é a base do processo, se também aqui é pelo reconhecimento dos outros que emerge o reconhecimento de si, ele pode, no entanto, traduzir-se numa luta de morte entre dois desejos de posse em que cada um tenta - tornando-se dois absolutos - impôr a onipotência do seu desejo de ser. Assim, o mundo é dividido entre os escravos da satisfação do desejo de ser reconhecido dos outros e os que são reconhecidos pelos outros como detentores de um desejo autónomo.

Do nosso ponto de vista, as duas visões do mesmo Hegel expressam a própria dualidade inerente à problemática afectiva e relacional na construção da identidade em tempos de modernidade tardia, dualidade relativa a duas formas de adquirir o essencial para a sobrevivência pessoal: o reconhecimento. Como diziam Todorov (1992) e Barcellona (1992), numa o ponto de partida é o *a priori* da igualdade e o ponto de chegada a diferença hierárquica, na outra o ponto de partida é a diferença e o ponto de chegada o “encontro”.

São notórias as relações entre estas duas interpretações, ou entre estas duas “antropologias” e as teorias da identidade a que nos referimos situadas na lógica da estratégia e na lógica da subjectivação. A desconstrução das primeiras, realizada pelos desenvolvimentos da teoria da auto-categorização, deixando claro que as relações competitivas destroem as identidades pessoais, apelava a relações de complementaridade entre grupos e indivíduos, tornadas possíveis por grelhas sociais não comparativas - e por isso,

necessariamente, plurais e multidimensionais -, não só para a realização das identidades pessoais, mas também para a realização da inovação social. As teorias na lógica da subjectivação enfatizavam, entretanto, o actor em cooperação como fonte de inovação social necessitando para emergir, de reorganizar uma estrutura pessoal, através da vivência de situações gratificantes de troca de outro tipo, correspondentes a rotinas criativas, se quisermos a um espaço potencial de segunda ordem ou a um novo tipo de consenso de trabalho, onde a reaprendizagem pessoal e a reaprendizagem grupal se acompanham. A intensidade das “conversões” envolvidas - aspecto enfatizado pelas abordagens de ênfase no afecto - fazem do pequeno grupo (feito de proximidade e presença) inserido numa instituição e num sistema acentrado, o lugar electivo de produção de si e do mundo. Eles são lugares electivos de construção de identidades profissionais enquanto, como dizíamos acima com base em Dubar (1995), processo conjunto de “construção de um mundo específico” e de “transformação da identidade especializada”, sendo esta inseparável da estrutura pessoal do actor. Eles são lugares de construção de outros “mundos” numa lógica de subjectivação e de emancipação, relacionando saberes, afectos e acção conjunta. O seu carácter produtivo na direcção da mudança social “real” dependerá da qualidade do reconhecimento recíproco neles possível, o que depende de condições internas e externas.

6.3. - A identidade como dupla transacção: biográfica e relacional

Esta visão da construção de identidades concorda com a ideia por nós inicialmente apresentada de que à crise da modernidade corresponde um excesso de assimilação e um défice de acomodação relativo à precaridade de meios alternativos de estruturação (que em Giddens incluem a rotinização do tempo e a regionalização do espaço) dos lugares de vida. Os aparelhos de socialização são também propostas de estrutura que tornem durável e produtiva (em termos de mudança social “real”) uma dinâmica de reconhecimento, num sistema de comunicação, ou seja, capazes de “ancorar” o “trabalho do actor” à transformação dos sistemas diversificados em que actua.

Em Claude Dubar (1995) a identidade social (profissional) é uma articulação entre duas transacções: uma transacção interna ao indivíduo e uma transacção externa entre indivíduo e as instituições com as quais ele entra em interacção. Distingue-se entre identidade para si e identidade para o outro, identidades que sendo inseparáveis se articulam de forma problemática.

As duas transacções processam-se por mecanismos de identificação e atribuição. Os actos de atribuição definem o estilo de homem que se é (para outros) e os actos de pertença (referência ou identificação) expressam o tipo de homem que se quer ser, sem que exista correspondência necessária entre eles. As categorias socialmente disponíveis de classificação informam os dois processos. Estas variam com o tempo histórico e com a biografia do indivíduo, daí que só possam ser identificadas por análise empírica; mas são sempre em número limitado, dada a tipificação inerente ao saber social. A força de um e outro processo depende da legitimidade das categorias em causa.

No caso da atribuição, sendo a legitimidade das categorias cada vez mais contingente nas nossas sociedades, a sua força só pode ser analisada por referência a uma actividade possuindo as suas categorias próprias mais ou menos consensuais, traduzindo-se então em identidades sociais virtuais dos indivíduos em causa (identidades para o outro). A legitimidade das categorias de identificação, sendo subjectiva, só pode ser analisada por referência com as trajectórias sociais dos indivíduos; estas são as identidades sociais reais (identidades para si), as histórias que os indivíduos contam sobre si; as categorias utilizadas são legítimas para si e para o grupo de pertença.

O desacordo entre os dois processos dá origem a estratégias identitárias destinadas a reduzir o desvio entre as duas. Estas estratégias podem tomar-se mediante uma transacção objectiva (externa, relacional) entre o indivíduo e os outros significativos tentando *acomodar* a identidade para si à identidade para o outro, e/ou mediante uma transacção subjectiva (interna, biográfica) ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar identidades actuais (herdadas) e o desejo de construir novas identidades (visadas), tentando *assimilar* a identidade para outro à identidade para si.

A articulação entre as duas transacções é a chave da construção de identidades sociais: ela joga-se na articulação entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as “trajectórias” vividas no seio das quais se forjam identidades reais às quais os indivíduos aderem. Ela pode, no plano subjectivo, analisar-se em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada ou em termos de ruptura implicando conversões subjectivas. No plano objectivo, pode traduzir-se tanto por acordos como por desacordos, entre identidade virtual e identidade real.

6.3.1. - A ênfase na transacção biográfica

A identidade é atingível através da expressão individual (pela linguagem) dos mundos subjectivos que são ao mesmo tempo mundos vividos e mundos expressos e portanto atingíveis empiricamente. Em Dubar (1995), o objectivo dessa análise é compreender as identidades e suas problemáticas como produtos de uma contradição interna ao mundo social (agir instrumental e comunicacional, societário e comunitário, económico e social) ele próprio e não como resultado do funcionamento psíquico.

Frisando o carácter mutável das categorias de identificação, essenciais na identidade para si, Dubar (1995), diz poder defender-se a hipótese de que elas dependem muito das idades de vida e de que existe um relativo encaixamento entre esferas de actividade de um mesmo indivíduo. Em cada tempo há categorias mais pregnantes que outras para os indivíduos; no nosso tempo, as categorias profissionais e escolares possuem essa relevância. Deste ponto de vista, a identidade para si é essencialmente um problema de geração. Nela, incluem-se as relações precoces formadoras da primeira identidade, como vimos determinante nos sentimentos básicos da identidade e correlativos da “força do eu”, e também toda a restante história de identificações com professores e colegas, parentes e amigos, nos domínios escolar, profissional, familiar e social em geral.

No entanto, a capacidade de influência das categorias depende, em última análise, da sua legitimidade “objectiva” e da sua legitimidade “subjectiva”. Assim, a identificação dos tipos identitários pertinentes em cada situação, constituintes da identidade para outro, torna-se uma tarefa analítica importante a ser realizada a partir dos discursos dos actores eles mesmos e entre eles. Aqui interessa saber como as categorias oficiais, nomeadamente de género, etnia e de classe social, são recusadas, aceites ou transformadas nas situações.

No domínio profissional, assume relevância a identidade profissional de base. Ela corresponde a uma trajectória e a uma estratégia: ela é uma projecção de si, do passado no presente e do presente para o futuro, pondo em jogo a imagem de si, a apreciação das suas capacidades, a realização de desejos. Interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo em contextos profissionais cada vez mais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância.

6.3.2. - A transacção objectiva

A transacção subjectiva depende das relações com o outro constituintes da transacção objectiva. A relação entre as identidades herdadas e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento. A transacção objectiva é então uma confrontação entre os pedidos e as ofertas de identidades possíveis que prevê a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos. Essa redefinição depende de uma negociação verdadeira entre os que “pedem identidade visada em situação de abertura e os que “oferecem identidade” virtual em situação de incerteza. Dubar (1995) frisa que esta negociação identitária - que supõe redefinição de critérios, de condições e de competências associadas às identidades oferecidas - implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades.

6.4 - As identidades sociais de trabalho

Em Sainsaulieu (1988), a identidade recobre também o campo das relações humanas em que o sujeito se esforça por fazer a síntese entre forças externas e internas, entre o que é para si e o que é para os outros. Mas, na sua abordagem às identidades no trabalho, enfatiza-se a transacção objectiva ou relacional. Nessa transacção, assumem importância as relações sociais como modeladoras das identidades pondo-as em causa ou caucionando-as. Estão em destaque a problemática social dos meios de acesso ao reconhecimento de si pelas relações de trabalho e a problemática psicológica de questionamento das identidades individuais pelos constrangimentos sociais.

Baseando-se em Hegel, Sainsaulieu (1988) considera o conflito a fonte de identidade, enfatiza o papel do reconhecimento na sua aquisição e relaciona a esse propósito cognição e afecto: “há uma ligação entre experiência afectiva das relações e experiência cognitiva da descoberta de um sentido no mundo e nas coisas”; “ser capaz de raciocinar sobre o seu mundo presente e passado, poder tirar uma lição da sua experiência, interpretar os sinais do real, e sair do puro fantasma não são operações independentes da aventura do desejo” (Sainsaulieu, 1988:332-3).

O espaço de reconhecimento das identidades é então inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades: “a transacção objectiva entre os indivíduos e as instituições é sobretudo aquela que se organiza em torno do

reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas” (Dubar, 1995:126).

No modelo sócio-psicológico de acesso à identidade de Sainsaulieu (1988) trata-se de aproximar a estrutura individual dos desejos e a organização colectiva dos confrontos entre sujeitos nas relações de grupo, experiência afectiva das relações e experiência cognitiva das trocas. Os indivíduos são portadores de desejos de identificação e reconhecimento e as instituições oferecem estatutos, categorias e formas diversas de reconhecimento (Dubar, 1995).

6.4.1. - Um modelo sócio-psicológico de acesso à identidade

O sistema da personalidade é concebido como uma tensão entre o desejo e o relacional e o sistema social é considerado um sistema de ocasiões de exercício de poder diferenciado: estar numa estrutura social é estar num sistema de relações onde os poderes são desigualmente distribuídos. No confronto com o sistema social o sujeito arrisca o sentido da sua experiência.

A identidade individual

Ter poder é fundamental à identidade e corresponde à capacidade de viver a experiência da diferença na relação com os outros (aceitando o conflito fusão-separação) e na relação com o mundo (sendo capaz de diferenciação cognitiva). A identidade individual é uma relação consigo (entre imagens de si actuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença). Em termos processuais, o conceito de identidade individual é “a parte do sistema do sujeito que reage em permanência à estrutura do sistema social” e “exprime a procura de força que encontramos nas relações sociais de poder para chegar à possibilidade de se fazer reconhecer como detentor de um desejo próprio” (Sainsaulieu, 1988:333).

As identidades colectivas

As identidades de trabalho resultam de um processo de inter-estruturação que inclui experiências do tempo e do espaço. Os tipos de processo de acesso dependem dos meios externos e dos meios internos. Se o conflito é a via de acesso à autonomia, as pessoas não têm

os mesmos meios de viver as suas diferenças e identificações, e os contextos - mais concretamente as suas diversas relações internas estruturadas e duráveis - não oferecem igualmente os meios de acesso ao conflito que não envolva o risco de perda. As identidades de trabalho designam ao mesmo tempo “a permanência dos meios sociais de reconhecimento e a possibilidade para o sujeito de conferir um sentido durável para a sua experiência” (*ibid.*). Do jogo entre o espaço de poder oferecido e o espaço de poder reivindicado - inseparável da legitimidade suposta ou imposta das categorias utilizadas - emergem espaços de identificação mínima, lugares onde pelo jogo particular de identificações se adquire o reconhecimento possível ou suficiente.

Estas identidades colectivas não correspondem a uma personalidade colectiva mas dizem respeito a processos comuns (lógica comum) de acesso à identidade em indivíduos ocupando o mesmo tipo de posições no trabalho, sendo possível, a partir delas prever comportamentos práticos. Corresponde-lhes uma aprendizagem de normas que não resulta do condicionamento directo, mas da experiência interpessoal onde se fazem sentir diferentes posições de poder.

As culturas de trabalho

Às diferentes identidades colectivas correspondem diferentes culturas de trabalho: as identidades são fruto de uma aprendizagem cultural colectiva que envolve relações. Estes modelos culturais “gerem as relações das representações e da acção (sendo) eles próprios a consequência de constrangimentos sociais complexos e repetitivos nos quais os actores não podem deixar de viver se querem manter-se em sociedade” (Sainsaulieu,1996:199). Eles reenviam a uma “interiorização da experiência social sob a forma de modelos tornados inconscientes e que governam as condutas e os jogos relacionais pelo viés das representações que induzem” (*ibid.*:198-9) e correspondem a uma espécie de sequência temporal da acção ou sistema de acção concreto, sistemas sociais de interacção que resultam da articulação dos dados materiais do trabalho, da distribuição formal e informal do poder e da tensão constante para a racionalidade das formas de organização (*ibid.*).

Identidade e perda de identidade

Sendo o poder e a identidade uma possibilidade de diferenciação, as situações que provocam perda de identidade são as que dificultam a diferenciação afectiva e cognitiva. Situações de incerteza excessiva aumentam a dependência em relação a chefes ou colegas e diminuem a capacidade de análise e o espaço de debate; a tragédia nas relações de trabalho corresponde à destruição de imagens anteriores de si por ausência de poder (Sainsaulieu, 1979). A perda de identidade relaciona-se com a perda de capacidade de acção e de previsão, mas também com a perda de capacidade de agressão.

Poder jogar com diferentes espaços de poder, negociar investimentos e gerir pertenças é um elemento essencial da qualidade das transacções objectivas. O espaço de acesso ao poder é um espaço de debate que permite o exercício da reciprocidade de poder, em relações próximas e frequentes: esse exercício permite a fusão para a diferenciação e a articulação entre imagens de si passadas e novas imagens arriscadas de si. Articulando vertente individual e vertente cultural da identidade no trabalho, Sainsaulieu afirma que a identidade repousa “sobre uma cultura de imagens e de representações fortemente articuladas entre elas e simbolizadas por ricas conexões. A cultura das normas e valores retidos exprimirá de alguma forma a lição da experiência identificatória” (1979:282).

Os modelos relacionais

Para Sainsaulieu (1988) os modelos relacionais correspondem a dinâmicas mais dependentes das estruturas relacionais concretas que das categorias sócio-profissionais em causa, embora reconheça uma possível correspondência entre estas e aquelas relações. Os tipos identitários ou modelos relacionais mais frequentemente considerados, embora se admitam variações de acordo com as transformações do trabalho e da sociedade são os seguintes: o modelo de retraimento (*retrait*), o modelo de fusão, o modelo afinitário e o modelo negociador.

Estes modelos podem ser caracterizados de diferentes perspectivas. Assim, Dubar (1995:124-5), baseando-se em Sainsaulieu (1988), caracteriza-os enquanto posições num espaço ortogonal, onde se cruzam duas dicotomias: a individual/colectivo e a oposição/aliança. A identidade de retraimento (*retrait*) “combina a preferência individual com a estratégia de oposição”, a identidade de fusão “combina a preferência colectiva com a

estratégia de aliança”; a identidade negociadora “alia polarização sobre o colectivo com estratégia de oposição”; a identidade afinitária “alia a preferência individual com a estratégia de aliança”. O mesmo autor (Dubar, 1995:123), a partir de Sainsaulieu (1988:392), identifica três dimensões pertinentes para a transacção objectiva fazendo-lhes corresponder os respectivos tipos. Assim, na dimensão “campo de investimento no trabalho” distingue os que investem no trabalho como espaço de poder (o negociador, o promocional - que não é considerado um verdadeiro tipo em Sainsaulieu - e, em menor grau, o afinitário), os que acedem ao poder pelo não trabalho (os do modelo de retraimento (*retrait*)) e os que não acedem ao poder em nenhum dos campos (o fusional); na dimensão normas de comportamento no trabalho, o modelo de retraimento (*retrait*) relaciona-se com o individualismo, o fusional com o unanimismo, o negociador com a solidariedade e rivalidade democrática, o afinitário com o separatismo e o promocional com a integração e submissão. Na dimensão valores decorrentes do trabalho, o modelo de retraimento relaciona-se com o valor económico (a pessoa do chefe); os “fusionais” com os valores estatutários (a regra e a massa), os negociadores com o valor da criatividade, os afinitários com o valor pessoas (chefe e colegas) e os promocionais com um misto dos valores dos dois últimos (a regra e a pessoa do chefe).

Considerando que a cada modelo correspondem histórias identificatórias diferentes segundo os meios (afectivos e cognitivos, externos e internos) existentes para se diferenciar dos colegas e dos chefes, Sainsaulieu (1988), entretanto, relacionando as dimensões percepção das diferenças interpessoais, sociabilidades de trabalho e atitudes em relação à autoridade, caracteriza-os da seguinte forma.

O modelo de retraimento corresponde a uma aproximação à pessoa do chefe como único modo de relação com o meio de trabalho e correlativo desinteresse pelo grupo enquanto grupo e pelos colegas. O negociador é aquele que tem possibilidade de impor forte resistência por negociação a toda a autoridade imposta (ou seja a toda a impossibilidade de diferenciação) decorrente da possibilidade de identificar diferenças objectivas e cognitivas. A fusão corresponde a uma apreensão sobretudo afectiva do outro sem que se tenha a possibilidade de perceber a sua diferença no plano cognitivo (a diferença cognitiva é vivida como ameaçadora da fusão afectiva); corresponde-lhe uma vida de grupo gregária e também a aceitação de uma autoridade oficial sobre o conjunto do grupo. O afinitário corresponde a uma grande sensibilidade às diferenças intelectuais nas trocas entre pares; trata-se de uma sensibilidade cognitiva que enfraquece as relações afectivas; se o grupo tem dificuldades de coesão devido à

necessidade de reconstituição permanente de núcleos heterogêneos, a autoridade oficial torna-se uma necessidade e um suporte. O promocional é aquele em que a sensibilidade às relações interpessoais se debate sempre com processos de desconfiança e compromisso entre posições divergentes; o grupo, existindo, é fraco pois debate-se constantemente com problemas de ambiente e de coexistência forçada.

Interessa frisar, com Dubar (1995), que os parceiros da transacção objectiva podem ser múltiplos: o grupo de pares, a equipa de trabalho, o superior hierárquico, o dirigente sindical, o formador, o universo da família, etc.

6.4.2. - Transacção objectiva, construção de identidades e lógica da subjectivação

A elaboração do modelo sócio-psicológico de constituição das identidades de trabalho baseia-se bastante na abordagem estratégica do actor e do sistema de Crozier e Friedberg (1977). Em entrevista publicada no nº 128 da revista *Éducation Permanente* (1996) Sainsaulieu “actualiza” esta perspectiva considerando que na sua abordagem:

- está em causa o sujeito no coração do actor, na medida em que valoriza o modo como os indivíduos asseguram a sua coerência na experiência de trabalho;
- se toma em conta o “sofrimento”, na medida em que se enfatizam os modos de obter valor e atenção através do reconhecimento dos outros;
- pela própria consideração do conceito de identidade no trabalho, se põe em questão a luta de classes como princípio único de obtenção de identidade pelo trabalho;
- o modelo identitário enquanto produto de aprendizagem cultural confere ao trabalho o estatuto de instituição de socialização secundária.

Nessa mesma entrevista, Sainsaulieu, considerando estudos realizados recentemente, afirma que, diferentemente do que era esperável, se encontra nos entrevistados, ainda ou de novo, um forte interesse pela ocupação e pela profissão. De facto, Sainsaulieu (1996) considera que as estruturas sociais actuais são ainda fortemente determinadas pelo trabalho; mas se o trabalho continua a ter valor, mudou o ponto de aplicação desse valor. Segundo o autor as presentes crises de identidade não estão tão ligadas a mudanças internas particulares das empresas mas a “uma espécie de clivagem considerável entre o homem de trabalho e sociedade envolvente (1996:198), ou seja a crise não decorre de um problema perceptivo mas de um problema de sentido.

Mantendo toda a lógica do seu modelo, considera que as principais mudanças observadas criadoras de crise dizem respeito à autoridade e à diferenciação. A crise de autoridade ou de legitimação inclui a crise do poder hierárquico, a crise dos sinais exteriores de reconhecimento, e a crise das carreiras por antiguidade: “é porque o conflito e a dominação não são mais jogáveis como antes que o malestar se instala” (1996:197). A crise da diferenciação prende-se com uma discrepância entre representações sociais e circunstâncias concretas de acção: “o mal-estar profundo parece estar ligado a uma experiência imediata e relacional da dificuldade em distinguir e ajuizar a diferença” (*ibid.*). Esta situação cria uma incerteza excessiva que gera novas formas de dependência informal. Entretanto, se a crise se acompanha da extensão da formação, os peritos estão cada vez mais longe da realidade concreta de trabalho. A crise de identidade no trabalho “sublinha a nova forma de dependência insidiosa e invisível que mina as capacidades de acção e de liberdade mais aparentemente confirmadas e que toca a compreensão do jogo das relações entre os actores” (*ibid.*:198) e desemboca “na questão do funcionamento realmente colectivo da sua gestão e da sua articulação entre projectos pessoais e colectivos” (*ibid.*:205). Para novas géneses relacionais da identidade, diz o autor, interessa ter em conta que o pluralismo e os novos poderes culturais geram: um desapego às identidades de fusão; uma cada vez maior impossibilidade de os sistemas de gestão e recompensa se basearem em identidades de submissão; o aumento do desejo de expressão e evolução sem dominação.

6.4.3. - As formas identitárias

Em Claude Dubar (1992:523) “as formas identitárias constituem configurações socialmente pertinentes e subjectivamente significativas de novas categorizações indígenas permitindo aos indivíduos definirem-se a eles próprios e identificar o outro quando as categorias oficiais se tornam problemáticas”. Elas são o resultado da dupla transacção que estrutura a socialização profissional dos indivíduos: “a transacção ‘biográfica’ reenvia ao processo temporal de construção de uma identidade social. A transacção ‘relacional’ ou ‘estrutural’ concerne as relações entre actores no seio de um espaço estruturado por regras e reenvia ao processo de reconhecimento da identidade profissional e às suas evoluções” (*ibid.*:505).

Se a transacção biográfica se diferencia em termos de continuidade ou ruptura, a transacção relacional diferencia-se em termos de reconhecimento e não reconhecimento. As

formas identitárias situam-se no cruzamento ortogonal de dois eixos correspondentes às duas transacções, enquanto resultados de compromissos “interiores” entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações “exteriores” entre identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si. Daqui resultam quatro formas identitárias: a forma promocional (interna) ou identidade de empresa, no encontro da continuidade com o reconhecimento; a forma “bloqueada” (interna) ou identidade de ocupação (*métier*), no cruzamento da continuidade e do não reconhecimento; a forma de “conversão” (externa) ou identidade de rede, no encontro da ruptura e do reconhecimento; e a forma “exclusão” (externa) ou identidade “de fora do trabalho”, no encontro da ruptura com o não reconhecimento.

Estas formas identitárias “não se deduzem de nenhuma combinação *a priori* de variáveis, dimensões ou atributos privilegiados. Elas enraízam-se na esfera sócio-profissional mas não se reduzem a identidades no trabalho. Elas correspondem a trajectórias sociais diferentes mas não se reduzem a *habitus* de classe. Elas põem em jogo categorias oficiais, posições nos espaços escolar e sócio-profissional mas não se resumem a categorias sociais. Elas são intensamente vividas pelos indivíduos concernentes e reenviam quer a definições de si quer a etiquetas de outros” (Dubar, 1995:257).

Na transacção subjectiva, a identidade pode construir-se sob os modos da continuidade ou da ruptura. As identidades construídas sob o modo da continuidade implicam “um espaço potencialmente unificado de realização”: este pode ser de tipo profissional (na identidade de ocupação) ou de tipo organizacional (na identidade de empresa); no primeiro caso, o reconhecimento estrutura-se em torno de “profissionalidades”; no segundo, em torno de “responsabilidades”. As identidades construídas sob o modo da ruptura implicam uma dualidade entre dois espaços (o do passado e o do futuro); o encontro da identidade implica mudar de espaço ou mudar o espaço; a identidade projectada pode ser sobrevalorizada ou desvalorizada por relação com a identidade projectada.

Na transacção objectiva, o reconhecimento implica “uma instituição legitimante da identidade visada” (Dubar, 1995:258); quando não há reconhecimento, o “futuro da instituição não coincide com o futuro do indivíduo, esteja este construído em continuidade ou em ruptura com o passado” (*ibid.*).

Quando a transacção subjectiva entra em ruptura, torna-se possível um dos dois tipos de transacção objectiva: a “exclusão” corresponde a um conflito entre identidade atribuída pela instituição e identidade para si, e torna-se por isso, potencialmente, uma identidade

ameaçada; a conversão corresponde ao reconhecimento por Outro da identidade para si e dá origem a uma identidade potencialmente incerta. Nos dois casos, são importantes as relações entre o espaço interno e o espaço externo ao trabalho.

Se a transacção subjectiva repousa na continuidade e há reconhecimento, o indivíduo encontra-se num processo de promoção respeitante a uma identidade de empresa; se não há reconhecimento, a progressão visada é invalidada e entra-se num processo de bloqueamento de uma identidade de ocupação (*métier*). Ao contrário do que acontece quando a transacção subjectiva repousa na continuidade, neste caso, a construção de identidade joga-se num espaço único que estrutura competências e modos legítimos de reconhecimento.

“Cada configuração identitária implica uma relação com o espaço social e um arranjo dos sub-espacos que a estruturam” (Dubar, 1995:260). Para cada uma, há um espaço social e actores (outros) privilegiados: a empresa e os actores internos à empresa para a identidade de empresa, a ocupação e os actores que estruturam os ramos profissionais para a identidade de ocupação, a rede dos actores da formação para a identidade de conversão e a gestão social do desemprego e da reforma para a identidade de exclusão.

Dubar (1995) relaciona também cada configuração com uma temporalidade própria, não em termos sequenciais mas antes como temporalidades típicas. Assim a conversão corresponderia à formação inicial, a identidade de ocupação à consolidação da identidade, a identidade de empresa ao reconhecimento de uma identidade com mestria, e a identidade de exclusão à reforma. Cruzando espaços e actores privilegiados e temporalidades típicas, Dubar identifica quatro espaços-tempo: “o espaço da formação está associado à construção incerta da identidade; o espaço da ocupação está ligado à consolidação ou bloqueamento de uma identidade especializada; o espaço da empresa é aquele onde se joga o reconhecimento de uma identidade confirmada; o espaço fora de trabalho é aquele onde se (des)estrutura uma identidade de exclusão” (*ibid.*:261).

Cada configuração está também associada a um tipo de saber específico que estrutura lógicas de acção:

- os saberes práticos - “ligados directamente à experiência de trabalho, sem ligação a saberes teóricos ou gerais são estruturantes da identidade hoje ameaçada de exclusão; associada a uma lógica instrumental do trabalho pelo salário (TER) esta identidade confronta-se com o novo ‘modelo da competência’”.

- os saberes profissionais - “implicando articulações entre saberes práticos e saberes técnicos estão no centro da identidade estruturada pela ocupação e hoje bloqueada na sua

consolidação”; associadas à lógica da qualificação no trabalho (FAZER) são hoje identidades chamadas à reconversão.

- os saberes de organização - “implicando outras articulações entre saberes práticos e teóricos estruturam a identidade de empresa implicando mobilização e reconhecimento; associada a uma lógica da responsabilidade (SER), esta identidade é hoje valorizada pelo modelo da competência” e depende das estratégias da organização;

- os saberes teóricos - “não ligados a saberes práticos ou profissionais, estruturam um tipo de identidade marcado pela incerteza e instabilidade e fortemente tendente para a autonomia e acumulação de distinções culturais (SABER)”;

associada à reconversão permanente é produto e expressão das fortes incitações à mobilidade.

6.5. - “Sofrimento”, reconhecimento no trabalho e construção identitária: a presença do real e do colectivo

Dejours (1995), para dar conta das construções identitárias pelo trabalho, diferencia a sociologia da acção e a psicologia da acção e propõe a inclusão do sofrimento, da racionalidade pática, no agir comunicacional, considerando que “a psicologia é um caso particular da psicologia do trabalho” (Dejours, 1995:194), pois o trabalho, como a técnica, é ubiquitário em todas as actividades sociais e em todas as interacções humanas, estando também, como a técnica, intrinsecamente ligado à necessidade de fazer figurar o real no acto de reconhecimento que confere identidade.

A racionalidade pática ou psíquica, com recurso à qual Dejours pretende anular todo o espaço de irracionalidade porventura ainda deixado vago por Habermas, integra-se na racionalidade expressiva, mas refere-se mais ao drama que à dramaturgia, drama que reenvia à psicologia concreta no sentido que lhe é dado por Politzer (Dejours, 1995). De modo paralelo à lógica da subjectivação em Dubet (1994), esta racionalidade subjectiva ou pática organiza-se em resposta ao facto de termos que nos confrontar com as outras duas racionalidades: a cognitivo instrumental e estratégica no mundo objectivo e a axiológica no mundo social.

6.5.1. - A Psicodinâmica das situações de Trabalho e “sofrimento”

Situando-se no âmbito disciplinar da Psicodinâmica das situações do Trabalho (PT), Dejours distingue-a da tradicional Psicopatologia do trabalho onde se tratava de pôr em realce

as doenças mentais provocadas pelo trabalho. Na PT trata-se antes de dar conta das estratégias postas em acção para conjurar a doença mental e evitar a loucura - “é a normalidade que se torna enigmática” (Dejours,1995:185). Passa-se assim do trabalho clínico para a investigação das estratégias defensivas individuais e colectivas postas em acção para lutar contra os constrangimentos patogénicos do trabalho, constrangimentos com origem na “organização” do trabalho e não nas “condições” como é típico das perspectivas somáticas. Para o efeito, introduzem-se duas noções chave: a de estratégia defensiva e a de sofrimento, ao qual se acede pela desconstrução das defesas.

A noção de sofrimento é também a razão da distanciação da PT em relação a perspectivas psicanalíticas. O sujeito do sofrimento substitui o sujeito do inconsciente, a elaboração da passagem do sofrimento ao prazer pelo trabalho torna-se mais importante que a análise do *transfert* e acentua-se a noção de identidade em detrimento da noção de personalidade: “o recurso à noção de identidade permite (...) problematizar (a) tensão entre o que vindo do passado confere estabilidade e o que actualmente pode desestabilizar o sujeito ou desencadear crises mutativas” (*ibid.*:189). Dar conta da racionalidade subjectiva é dar conta dos esforços do sujeito para conquistar identidade.

6.5.2. - Identidade, alienação e relação com o real

A construção da identidade é sempre uma vitória sobre a alienação. Dejours (1995) identifica três tipos de alienação: a alienação mental - sem referência ao real e sem referência ao outro; a alienação social - com relação de verdade com o real mas sem reconhecimento do outro, ficando o indivíduo sozinho na tarefa de relação com o real; e a alienação cultural na qual o reconhecimento com o outro se faz contra o real. No jogo dos três vértices, a relação com o real é fundamental e a referência ao real implica necessariamente intersubjectividade. É a partir desta ideia que o autor elaborará as relações entre identidade, técnica e trabalho e assim entre identidade individual e identidade de grupo, as duas necessárias à passagem do sofrimento ao prazer.

6.5.3. - Técnica, trabalho e reconhecimento pelo trabalho

A identidade implica uma relação de verdade com o real e o reconhecimento do outro. A relação com o real implica uma mediação técnica - que Dejours (1995:193), a partir de

Mauss, define como “acto tradicional eficaz” - e o reconhecimento decorre do trabalho entendido como “actividade coordenada que desenvolvem os homens e as mulheres para fazer face ao que não é dado pela organização prescrita do trabalho” (Davezies, 1990 referido em Dejours, 1995:194).

Segundo Dejours (1995:194), “a ubiquidade da técnica e do trabalho em todas as actividades humanas está intrinsecamente ligada à necessidade de fazer figurar o real no acto de reconhecimento que confere identidade.” Este reconhecimento pelo trabalho não se confunde então com o reconhecimento da dinâmica de grupos ou da psicossociologia; trata-se de um reconhecimento que se referencia sistematicamente à actividade. É o reconhecimento pelo trabalho que faz a passagem entre sofrimento e prazer; sem reconhecimento o sofrimento é absurdo, gerando-se uma lógica alienante e patogénica no mundo subjectivo.

6.5.4. - Reconhecimento no trabalho e participação do colectivo

Se só o reconhecimento dá sentido, prazer e apropriação, nos contextos de trabalho o reconhecimento exige um colectivo, uma equipa, uma comunidade de pertença: no trabalho, o reconhecimento “é um momento capital para a *formação da vontade* enquanto concretizadora no registo da acção do que chamámos geralmente cooperação” (*ibid.*:199). Distinguindo entre reconhecimento como gratidão e reconhecimento como constatação (relativo ao conhecimento de contribuições concretas), neste último Dejours (1995) distingue entre juízos de utilidade e juízos de beleza; estes juízos de beleza podem fazer-se no registo da conformidade - realização do trabalho de acordo com as regras tradicionais da arte - ou no registo da singularidade - aquilo por que o trabalho se distingue, pela sua qualidade, das formas canónicas, sendo realizado segundo regras da arte.

Os juízos de beleza com mais impacto são proferidos pelos pares. O reconhecimento de utilidade exige o reconhecimento de um colectivo por outro colectivo sendo mais comum o reconhecimento dos superiores pelos subordinados que o contrário.

6.5.5. - O colectivo como experiência partilhada visível numa linguagem comum

No registo pático, o trabalho é invisível (não se confunde com a produção, nem com a actividade) e a experiência colectiva só existe como experiência partilhada, ou seja, enquanto partilha de uma inteligibilidade do sentido, de um sentido comum. O sentido comum detecta-

se na construção de uma linguagem comum (palavras comuns), não relativa à realidade de trabalho, mas relativa ao dar conta da especificidade dos vividos de trabalho. Só a interpretação permite a cada um tomar uma parte do sentido comum. Assim, o sentido comum é um ponto de chegada que resulta da elaboração da experiência emocional no trabalho. De facto, essa linguagem comum (“formação de linguagem”), expressão da partilha de experiências, é em geral, de início, deficitária.

As situações normalmente tratadas pela PT são situações em que a convivialidade e a cooperação não estão bem. O objectivo da intervenção é, então, a construção e transformação das regras de trabalho. As regras de trabalho têm uma dimensão técnica - que organiza as actividades -; uma dimensão social - que organiza as relações entre os agentes, uma dimensão ética que sugere valores e referências; e uma dimensão de linguagem no interior da qual se enuncia. Para Dejours (1995) a dimensão de linguagem sobredetermina as outras.

6.5.6. - A intervenção

A partilha da experiência corresponde à substituição ou ao desvanecimento de uma descrição do trabalho dominada pela noção de execução de procedimento, em favor de uma inteligibilidade nova conquistada pelo diálogo social sobre as significações até ao momento impostas sobre as relações de trabalho. Esta nova inteligibilidade, sentido comum, não é apenas cognitiva; o novo agenciamento das palavras e do sentido faz aparecer nas práticas de linguagem e na formação de linguagem uma expressão da dimensão pática; a formação de linguagem exprime as relações e o estado de reconhecimento/desconhecimento dos sofrimentos subjectivos. O pático não se diz directamente, descobre-se entre locutores através de testemunhos de cada um sobre as dificuldades que encontra e sobre a maneira de lidar com elas. É através das narrações das produções e dos seus impasses e injustiças (onde a sanção por se trabalhar para além do prescrito, por pôr em causa regulamentos e procedimentos, não é rara) que os locutores entre si descobrem o sofrimento uns dos outros sem o que não há reconhecimento. Este tempo de reconhecimento, feito da descoberta do sofrimento dos outros nas falhas do trabalho prescrito, faz surgir no horizonte o objectivo de cooperar. A co-construção de regras tem por base esta convivialidade (re)instalada. No entanto, são muitos os conflitos entre reconhecimento e cooperação de pares. É a construção de regras de trabalho, enquanto espaço de discussão estruturado como espaço público interno à organização de trabalho que permite a cooperação e a evolução. Neste processo, a linguagem, oral e escrita,

fornecendo novas palavras, tem também um papel importante. Como na intervenção sociológica de Dubet (1984) o “texto” dos investigadores (formadores) deve ter veracidade, para ser validado. E escutar para entender o sofrimento é comprometer-se com aqueles que falam: “o sofrimento não é um objecto de investigação como os outros (...) escutar o sofrimento implica aceitar o risco de não ficar mais na mesma posição” (Dejours, 1995:221).

7. - Identidade e linguagem

Como dissemos, com base em Sousa Santos (1995), o “texto” (parte que é mais que o todo) é a principal analogia na vertente epistemológica do paradigma emergente. As abordagens e teorias que apresentámos até ao momento, não só confirmam esta afirmação na sua generalidade, como dão, a este respeito, espessura à consideração de Glady (1996), a que fizemos referência na introdução a este capítulo, de que da teoria da linguagem surgirá um modelo adequado de observação da identidade, enquanto solidária da produção de significações. No interaccionismo simbólico, a linguagem, pela abundância de “gestos” que permite, é condição de consciência. Na etnometodologia a narração é construção do mundo e ocasião de mestria de si, e as análises da conversação revelam que mesmo numa conversa espontânea há regras e produção de regras. Para Ricoeur (1990) a narrativa é em si um acto ético onde ipseidade e mesmidade se dialectizam. Em Giddens (1994) a identidade é uma narrativa. Em Dejours (1995) o acesso a um novo sentido comum e pessoal corresponde à transformação da “formação de linguagem” do lugar de trabalho.

O recurso à linguagem como meio de indagação acompanha-se, quer da transformação dos referentes conceptuais da identidade, quer da transformação da própria teoria da linguagem: a este propósito tornou-se essencial o crescente desenvolvimento das teorias da enunciação e da pragmática do discurso. A linguagem não permite só relacionar, sem confundir, o individual e o colectivo, mas também o afectivo e o cognitivo, o pensamento e a acção: ela é “o primeiro pressuposto de toda a interacção comprometendo, na comunicação, toda uma sociedade e uma cultura singulares” (Dubar, 1995:84).

Em Dubar (1996:42), as configurações identitárias são “sistemas de significação”, particularmente típicos, que estruturam quer as narrativas de si, quer as conversações: o pôr-se em linguagem, implicando a coerência e relativa estruturação (sempre provisória e relativa à situação) de um universo semântico partilhado, é simultaneamente o mundo em que se crê e uma acção comum em relação aos que estão connosco. Para Dubar (1996), à ultrapassagem de

concepções colectivistas da identidade social e de concepções essencialistas de identidade individual através da concepção da identidade social de uma pessoa como dupla transacção identitária corresponde, nos estudos da linguagem, o abandono de uma concepção representacionista da linguagem em favor de uma concepção relacional da linguagem (concepções a que nos referimos no capítulo terceiro): se, no primeiro caso, categorizar é evidenciar um atributo da realidade de qualquer coisa ou de alguém, no segundo, categorizar é desenvolver um ponto de vista e propô-lo aos outros, fazendo-o entrar num universo mutante de significações.

É com base no modelo pragmatista e relacional da linguagem que Dubar (1996:43) traduz linguisticamente a dupla transacção identitária: construir e transmitir significações - poder colocar tal ou tal campo de práticas em narração - é necessariamente articular sequências temporais da sua existência, ao longo de um eixo sintagmático, com termos chave de uma argumentação que obriga a escolher tal ou tal categoria fazendo intervir um outro nível, paradigmático; “a dupla articulação da linguagem (Benveniste, 1974) é totalmente homóloga à dupla transacção identitária, o eixo sintagmático pondo em palavras a “transacção biográfica” (escolha de episódios a contar) e a “transacção relacional” implicando o eixo paradigmático (escolha das categorias para as contar, “referência ao discurso do outro”)”.

Esta tradução linguística da transição identitária em Dubar (1996) enfatiza a narrativa; mas a construção de identidades em lugares sociais, e nomeadamente no trabalho, como vimos, envolve também a linguagem da e na actividade, ou seja, conversações e uma linguagem de situação.

7.1. - Linguagem e Trabalho

Segundo Boutet (1995), o interesse dos estudiosos do trabalho pela linguística e dos linguistas sobre o trabalho tem origem nas transformações no conteúdo e nas formas do trabalho, transformações que tornam extremamente importantes as actividades de simbolização na efectuação do trabalho. De facto esses estudos enfatizam no trabalho o sistema de produção do sentido em desfavor do sistema de relações funcionais. Para Boutet (1995b:247), “(a) sociolinguística, a análise conversacional, a pragmática, o interaccionismo simbólico, a etnometodologia (e) a análise do discurso tornam isto possível”.

A ênfase referida repercute-se na distinção entre trabalho real - invisível e associado ao sofrimento - e trabalho prescrito (Teiger, 1995), distinção essencial quando se trata de dar



conta de, ou de dar existência a, saberes até ao momento não considerados como tal. Entretanto são três as relações entre linguagem e trabalho identificadas: a “linguagem no trabalho”, a “linguagem como trabalho” e a “linguagem sobre o trabalho”. A primeira chama a atenção para o papel da linguagem na realização da própria actividade de trabalho e incide sobre situações naturais. A segunda aprofunda o papel constitutivo da linguagem em relação ao trabalho, enfatizando os casos em que o diálogo está no coração do trabalho. A terceira refere-se à reflexão e a pontos de vista adoptados e expressos sobre o trabalho.

Segundo Boutet (1994) o último tipo de relações tem sido mais comum fora do trabalho do que dentro do trabalho; no trabalho, identifica-se a respeito “uma formação de linguagem deficitária”, expressa na dificuldade dos trabalhadores em falarem do seu trabalho. Entre as diversas explicações plausíveis para essa situação uma parece dar origem a consenso: é a exclusão dos operários do campo enunciativo do trabalho, o seu não acesso à palavra legítima sobre o trabalho que está em causa (Boutet, 1995b). Subjacente a esta explicação está a distinção entre trabalho real e trabalho prescrito, paralela à distinção entre conceptores e executantes típica da organização taylorista do trabalho: por um lado, com o taylorismo, os trabalhadores foram historicamente excluídos das práticas de linguagem, e por outro lado o trabalho real, por ser o lugar do saber-fazer incorporado, não gera a mesma verbalização que o trabalho prescrito. Para Boutet (1994), a formação de linguagem no trabalho, tal como outras formações sociais, organiza-se também na distinção entre dominantes e dominados.

Nos estudos ergonómicos - onde a dificuldade referida é um obstáculo à própria intervenção ergonómica que se baseia nos comentários dos trabalhadores sobre o seu trabalho - estas explicações são também sugeridas. Nesses estudos, uma primeira explicação é referida ao “inconsciente cognitivo” (Daniellou e Garrigou, 1995) e diz respeito ao facto de, no trabalho real, estarem em causa saberes em acto ou conhecimentos não conscientes em que a memória das sensações do corpo tem pelo menos um papel tão importante como os saberes simbolizados. Uma segunda explicação é denominada de “défice do pré-codificado discursivo”; baseado na ideia de Bahktine de que qualquer discurso é uma resposta, a noção de pré-codificado discursivo sugere a existência prévia de um discurso próprio a certos domínios a que qualquer indivíduo nele inserido pode recorrer para se exprimir; na sua ausência, o pôr em palavras está dificultado. Numa terceira explicação a dificuldade é imputada ao discurso do profissionalismo pelo qual um problema profissional é visto como insuficiência profissional. Numa quarta e última explicação a dificuldade é imputada à força de descrição socialmente partilhada do trabalho manual como trabalho que interdiz a própria

conceptualização, conceptualização que é por isso realizada por outros sem que os directamente implicados se lhes possam emiscuir.

No seu conjunto, estas explicações têm a vantagem de pôr em destaque não só a ligação, já pressuposta nas concepções de linguagem que baseiam toda esta análise, entre actividade de trabalho e actividade de linguagem, mas também a ligação, elaborado por Dejours (1995), entre trabalho, linguagem e sofrimento: o que da mudança do trabalho, nos casos aqui envolvidos, passa pela mudança de práticas de linguagem prende-se com a criação, por um lado, de um léxico para o sofrimento e, por outro lado, de um espaço de autenticidade da palavra (Boutet, 1995a).

A relação elaborada por Dejours (1995) entre transformações no sentido comum do trabalho e transformações na formação de linguagem que lhe corresponde é também referida por Boutet, Gardin e Lacoste (1995) e por Daniellou e Garrigou (1995). Daniellou e Garrigou (1995), que se preocupam em dar conta da especificidade da intervenção ergonómica, referindo-se ainda à dificuldade dos trabalhadores em falarem do seu próprio trabalho e fazendo notar que essa dificuldade se faz sentir também em relação ao pensar o trabalho futuro, indicam a necessidade de associar os trabalhadores ao processo de concepção, frisando que esta não se deve basear nas proposições dos conceptores.

Na análise ergonómica, legitimam-se as dificuldades reais dos profissionais distinguindo-se entre obtenção do desempenho e custo humano do desempenho. O objectivo da intervenção ergonómica é chegar a uma outra descrição do trabalho partindo do sentido já contido na situação, sentido a que se chega a partir da ligação entre observações e verbalizações. O ergónomo, a partir do diagnóstico e da concepção da situação futura põe em circulação novas descrições da actividade que entram em competição com as descrições já existentes. O sucesso da nova descrição depende da avaliação feita sobre a capacidade dos parceiros para a integrarem e negociarem transformações. A legitimidade do pôr em circulação um novo sentido da actividade decorre da análise dos bloqueamentos induzidos pelas antigas descrições em relação a uma transformação do trabalho. Segundo Daniellou e Garrigou (1995) a análise ergonómica favorece assim a expressão dos trabalhadores e dos seus saberes incorporados jogando o papel de fornecedor de um “pré-codificado discursivo”. As novas descrições permitem construir representações da situação de trabalho mais pertinentes para a resolução dos problemas. Mas para que as novas descrições sejam capazes de guiar a acção elas devem atingir os lugares de negociação e de decisão de que depende uma transformação efectiva da situação de trabalho.

Discutindo mais aprofundadamente a legitimidade da intervenção ergonómica Daniellou e Garrigou (1995) afirmam que ela advém da reformulação do pedido; nesta reformulação o espanto tem um papel central: “(u)m utensílio de trabalho do ergómeno é o seu espanto entre o que lhe disseram do posto e o que ele compreendeu dele com os utensílios de interpretação de que dispõe” (Daniellou e Garrigou, 1995:82), interpretação que resulta em primeiro lugar de uma co-produção entre ergónomo e operador.

Boutet (1995b) acentua o trabalho de convergência que dá origem ao ajustamento percebido como uma intercompreensão relativa, assunto a que já nos referimos por várias vezes neste trabalho. A convergência é um processo social pelo qual os indivíduos em interacção tentam entender-se sobre o sentido que atribuem aos conceitos. Se as redes em que os indivíduos em presença estão integrados forem disjuntas o ajustamento é mais difícil. Um dado fundamental entre pessoas que não partilham a mesma rede de socialidade é a divergência *a priori* no sentido das palavras e dos enunciados. Esta variação semântica constitui uma propriedade inerente a todo o diálogo e só a proximidade diminui os seus efeitos como consequência de trabalho de ajustamento. Na interacção criam-se ajustamentos mútuos num trabalho de sincronização dialógica.

Se a linguagem nas suas formas orais e dialógicas tem um papel constitutivo na actividade de trabalho permitindo pela transformação da formação de linguagem a recriação de identidades colectivas inseparáveis das identidades individuais que as suportam, a escrita, participando de algumas dessas possibilidades, pode desempenhar na construção de identidades profissionais um papel específico dadas as suas características particulares. Carole Malapert (1994), por exemplo, refere-se ao papel do escrito em sessões de grupos de análise das práticas de trabalho postos em acção nas organizações com o objectivo de desenvolver e valorizar o profissionalismo; nesses grupos, trata-se de trocar a experiência das práticas com o objectivo de formalizar o conteúdo do trabalho real. As vantagens inventariadas pela autora a propósito são diversas: a escrita sobre as sessões favorece a passagem de uma sessão a outra evitando a amnésia, favorecendo a dimensão sentido, estruturando os debates, enfim, tornando o trabalho objecto de pensamento, dando-lhe existência, consistência, peso, reconhecendo nele o prazer e o sofrimento, permitindo um olhar novo e mais valorizado sobre o trabalho. A escrita é, também, um elemento importante na construção de novos sistemas de legitimidade e, portanto, de novas identidades colectivas, na medida em que fixa, dá materialidade, torna visível, dá sentido e estrutura o novo discurso para o trabalho em comum (uma nova cultura)

em cuja produção se baseiam, quer a intervenção ergonómica, quer a psicodinâmica do trabalho, mas também genericamente as intervenções psicossociológicas.

Os registos escritos sobre a actividade de trabalho desempenham também um papel importante na construção do conhecimento profissional e portanto na construção do profissional em contexto. Este impacto dos registos de trabalho pode ser visto em várias frentes. A narrativa escrita dá materialidade a um trabalho essencialmente fluido e “invisível” permitindo recuperar sentimentos de produtividade e progresso; organiza e estrutura (e clarifica) um trabalho fundamentalmente holístico e inclusivo permitindo a análise; fortalece a reflexão retrospectiva como forma de acesso à mestria de si introduzindo efeitos de surpresa no *taken for granted*; é um meio de exposição de si e de partilha; e é ainda um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios práticos.

7.2. - Linguagem e identidade social

Gumperz (1989) argumentando que a identidade social é em grande parte produzida e reproduzida pela linguagem, e interessando-se por conversações situadas que articulam consciência individual, processos de face-a-face e processos de comunicação em contextos escolhidos pela sua importância para o quadro de vida, procura desenvolver uma teoria que articula etnografia da comunicação, análise do discurso e análise da conversação.

Gumperz (1989) pretende tratar os problemas de identidade e suas relações com as divisões sociais, estudando a estrutura do processo de comunicação e seus efeitos em matéria de avaliação e de tomada de decisão, tendo em conta que vivemos numa sociedade que tem por características essenciais, por um lado, o valor simbólico da capacidade de comunicação e, por outro lado, a diversidade cultural e étnica que torna questionáveis as divisões sociais antes tomadas por evidentes. Esta situação faz com que as interacções antes rotineiras se tornem imprevisíveis e fontes de mal-entendidos, demonstrando a ineficácia de formas clássicas de persuasão e argumentação. A maior parte das vezes, as diferenças pressentidas cristalizam-se em distinções ideológicas carregadas de juízos de valor, de maneira que, ao mínimo problema de compreensão, surgem novas clivagens na construção simbólica da identidade: e onde divergem convenções de comunicação e símbolos de identidade social, a realidade social torna-se problemática.

Debruçando-se, sobretudo, sobre a identidade étnica, mas considerando que o problema desta participa do problema mais vasto da identidade social na sociedade

contemporânea, Gumperz (1989) quer mostrar como a ideologia impregna as práticas discursivas em situação de face-a-face e produz um espaço interaccional no qual os processos sociolinguísticos inconscientes de interpretação e inferência conduzem a conclusões diferentes e tornam problemáticas as interpretações.

A abordagem organiza-se em torno de três ideias-chave: interesse pelas práticas verbais reais dos locutores - nomeadamente, as formas recorrentes do discurso e a acentuação, que reflectem aspectos pertinentes da história comunicativa; centração na actividade de inferência - nos mecanismos interactivos pelos quais os locutores e interlocutores negociam e confirmam as interpretações - sabendo-se que uma contradição nestes mecanismos é índice de uma ruptura possível na comunicação; e avaliação da maneira como os participantes se referem à actividade social que a sua discussão está a tornar manifesta.

Três tradições de pesquisa concorrem para a elaboração de um grelha teórica capaz de dar conta do jogo do saber social em interacção com o lexical e o gramatical numa conversação: a etnografia da comunicação, a análise do discurso e a análise da conversação.

7.2.1. - A etnografia da comunicação

Na etnografia da comunicação rejeita-se a perspectiva funcionalista que considerava a língua e a cultura como entidades separadas. Os acontecimentos de linguagem - actividades de linguagem - são definidos como sequências de actos inscritos em limites espacio-temporais e caracterizados por valores e normas específicas do ponto de vista cultural; são *means of speaking* (Hymes, 1962) que se recolhem com os métodos clássicos de estudo de terreno na antropologia, e que dizem respeito ao reportório linguístico local: conjunto de variedades linguísticas, dialectos e estilos de uma comunidade; géneros e formas artísticas (mitos, narrativas épicas, lendas, histórias); diferentes actos de linguagem que aparecem num grupo dado; e “quadros” que permitem interpretar uma sequência de actos. A acção é considerada como regida por normas sociais especificando quem pode tomar parte na conversação, quais as relações de papéis entre eles, que tipo de conteúdo é autorizado, em que ordem a informação deve ser introduzida e quais são as conveniências relativas à prática de linguagem. A etnografia da comunicação põe assim a tónica “na heterogeneidade das comunidades linguísticas” (e) na variedade de códigos que contribuem para modelar a identidade dos sujeitos” (Maingueneau, 1997:47) ao mesmo tempo que, de modo relacionado, introduz a noção de “competência comunicativa” que acrescenta à competência gramatical de Chomsky

a competência pragmática, a “que contém as regras que permitem a um sujeito interpretar um enunciado em relação a um determinado contexto” (*ibid.*:22). A competência de comunicação inclui: “saber gerir o uso da palavra; saber de que falar numa determinada situação, saber sincronizar a mímica com as palavras que se pronunciam e com as do co-enunciador, saber gerir as faces do outro... e dominar claramente os comportamentos requeridos pelos diversos géneros de discurso” (*ibid.*). Desta competência depende uma comunicação eficaz.

Gumperz (1989) critica nesta perspectiva a tendência a considerar os acontecimentos de linguagem como unidades bem delimitadas, funcionando como sistemas sociais em miniatura e onde normas e valores são variáveis independentes exteriores à linguagem propriamente dita: “trata-se menos de se interrogar sobre a interpretação que de mostrar como as normas sociais determinam a utilização e a distribuição de recursos de comunicação” (Gumperz, 1989:58). Para a elaboração da sua grelha teórica toma, no entanto, a noção de acontecimento, mais propriamente de actividade de linguagem tal como a define Levinson (1978) - discutir política, contar uma história, fazer uma conferência -, realçando que cada cultura tem uma forma de assinalar e efectuar uma mesma actividade. Estas actividades são meios pelos quais o saber é conservado sob a forma de constrangimento relativo a certo tipo de acção.

7.2.2. - A análise do discurso

A análise do discurso, com origem na pragmática linguística, pressupõe a existência de construções semânticas abstractas - chamadas *scripts*, *schemas* ou *cadres* (notemos desde já a semelhança com os *schemata* de identidade situada de Wiley e Alexander, com a noção de papel interactivo em McCall e Simmons, com os processos de tipificação da sociologia fenomenológica, ou ainda com os esquemas periféricos das representações sociais em Flament) - por meio dos quais os participantes utilizam o seu conhecimento do mundo para interpretar o que se passa num encontro. O funcionamento cognitivo, seja ele relativo ao contexto ou não, torna-se o centro de interesse primordial. Os actos de linguagem definidos em termos de força elocutória e relacionados com a intenção comunicativa dos locutores são a unidade principal de análise. Segundo Gumperz (1989) a análise do discurso enfatiza a psicolinguística e toma por objectos os indivíduos pertencendo a uma cultura dada: falando uma língua ou um dialecto específico e fazendo apelo ao seu conhecimento do mundo para interpretar os enunciados no seu contexto. Pretende-se descrever as estruturas cognitivas

implicadas na comunicação e mostrar como elas podem entrar na interpretação. Os investigadores em psicologia cognitiva assim como os especialistas em inteligência artificial tendem a trabalhar de maneira dedutiva, partindo de construções formalizáveis (esquemas, *scripts* ou planos) que correspondem ao saber exigido pela situações ordinárias de discurso, como comer num restaurante: estas construções funcionam um pouco como a intriga de uma peça de teatro que especifica os fins e as subpartes de uma acção assim como as relações entre os actos, a partir do que se completa a informação não especificada. A análise do discurso produz assim descrições idealtípicas que são dissecadas em componentes significantes e utilizadas para construir tipologias, então utilizadas para explicar o que se passa nas situações quotidianas.

Gumperz (1989) critica, nesta análise do discurso, o uso de construções idealtípicas já feitas que dificultam o estudo das trocas verbais quotidianas concretas. Toma, no entanto, a noção de “esquema” com a condição de com ela se tomar em conta a interacção e as modificações do saber de fundo através dela.

7.2.3. - A análise da conversação

Assume, então, importância o estudo da interacção ela mesma. A análise da conversação, oriunda dos estudos etnometodológicos, toma por objecto as trocas de linguagem ordinárias. Na linha etnometodológica recusa-se a existência de categorias *a priori*: o saber social constrói-se no processo mesmo de interacção e os participantes criam o seu próprio mundo. Assim, a análise conversacional demonstrou não só que as palavras têm uma componente “ideacional” e outra relacional, mas também que a conversação se funda num princípio da cooperação.

As análises da conversação incidiram no isolamento das estratégias de abertura e encerramento das conversações pelas quais se orienta o curso da acção. A partir destas, identificam-se sequências, estabelecem-se relações semânticas entre os enunciados e assinalam-se os àpartes: “a sequencialidade, quer dizer, a ordem na qual a informação é introduzida assim como o posicionamento ou a localização de uma mensagem no curso da discussão são de uma importância considerável na interpretação da conversação quotidiana” (Gumperz, 1989:62).

A conversação comum aparece, então, como um desenrolar interactivo dinâmico marcado por transições constantes de uma maneira de falar a outra: nomeadamente da “brincadeira” a uma discussão séria.

Comprovou-se, assim, que os princípios da inferência conversacional são muito diferentes das regras de gramática. Ao nível da conversação, por um lado, o número de interpretações é muito superior ao do nível gramatical da frase, e por outro lado as interpretações tomam mais a forma de preferências que a forma de regras obrigatórias. A escolha de uma interpretação depende das perspectivas do locutor ao longo da interação e das suas antecipações da reacção do outro e a interpretação só fica em vigor até que algo surja na conversação que faça tomar consciência aos participantes que uma mudança de estratégia é necessária. As interpretações são então negociadas, corrigidas e alteradas na interacção.

Segundo Gumperz (1989:62) “os processos subjacentes à sincronização entre locutor e alocutor podem ser estudados empiricamente examinando as estratégias recorrentes, as reacções a essas estratégias e as maneiras como os protagonistas modificam as suas estratégias em função das suas reacções”.

Gumperz (1989) critica na análise conversacional o facto de não dar conta do fundamento linguístico da cooperação conversacional: na maior parte dos trabalhos empíricos dos analistas da conversação o sentido referencial que pressupõe estratégias de contextualização comuns é tido por adquirido. Ora, segundo Gumperz (1989) para dar conta das diferenças de conhecimento de fundo entre locutores, o sociolinguista deve conhecer a maneira como eles utilizam a sua competência verbal para criar condições contextuais.

A partir dos limites de cada uma das tradições, Gumperz (1989) propõe uma teoria da inferência conversacional. Trata-se, fundamentalmente, de saber como a intenção é interpretada num contexto particular, focalizando-se, para a inferência, as respostas dos interlocutores: é a natureza destas respostas, mais que o sentido em si ou o valor de verdade deste ou daquele enunciado particular, que orienta a avaliação da intenção. Essas respostas, para interpretação, são vistas como função da estrutura dinâmica dos movimentos que se sucedem ao longo de uma conversação.

O ponto de partida são as situações de cooperação conversacional. Considera-se que a cooperação procede, em primeiro lugar, não da identificação *a priori* de categorias sociais que identificam os interlocutores, mas da definição da situação, definição feita segundo a actividade ou tipo de actividade, a unidade de interacção essencial e socialmente significativa em função da qual o sentido é determinado. A actividade não determina o sentido mas exerce

um constrangimento sobre as interpretações, orientando inferências, pondo em primeiro plano certos aspectos do saber de fundo e minimizando outros.

A referência à actividade enfatiza as convenções de contextualização - índices de assinalamento, sobretudo não verbais, próprios a tradições específicas de comunicação e às estratégias de comunicação que estes índices constituem -, cujo sentido é implícito e que fundam expectativas estereotipadas de co-ocorrência entre conteúdo e estilo superficial das comunicações. Uma das suas funções é servir de indicador ao longo da interacção conversacional orientando interpretações. Segundo Gumperz (1989), este carácter implícito do que funda a cooperação conversacional prova que a sincronia conversacional requer previsibilidade e rotinização, ou seja, a pertença a uma cultura ou a existência de uma experiência interactiva que lhe equivale. A sincronia implica falar sem ferir e cooperar sobre temas comuns. Os malentendidos indicam perturbações no saber sócio-cultural de fundo, ou seja, nas convenções de comunicação e no léxico: a confiança dos participantes pode alterar-se com um palavra, uma entoação ou uma modelação particular da frase.

O esquema é o princípio organizador do processo de interpretação, “o padrão de desenvolvimento activo”. A inferência conversacional é o “processo de interpretação situada, quer dizer própria a um contexto, pelo qual os participantes determinam as intenções do outro numa troca e fundam a sua própria resposta”. (Gumperz, 1989:55). O quadro, o saber de fundo próprio a cada participante, as suas atitudes com os outros participantes, os postulados sócio-culturais relativos a papéis e estatutos, os valores sociais associados a diversas componentes das mensagens, têm aí, para além do léxico e da gramática, um papel decisivo: “a informação social exterior que intervém na conversação passa por um sistema de signos verbais e não verbais que orientam a progressão de um encontro e afectam a interpretação da intenção” (*ibid.*).

É a análise da sincronia conversacional que permite avaliar a adequação da interpretação. Para decidir de uma interpretação, os participantes devem estabelecer uma interpretação preliminar, ou seja escutar o que é dito, emitir uma hipótese sobre o tipo de rotina que está em jogo e basear-se de seguida sobre um saber social de fundo, assim como sobre expectativas de coocorrência para avaliar a intenção do outro a partir das atitudes expressas. Se a inferência conversacional depende da identificação de actividades de linguagem e se estas são assinaladas por signos linguísticos específicos do ponto de vista cultural, a capacidade para manter, controlar e avaliar a conversação será função da pertença comunicacional. O que distingue uma interpretação pertinente de uma interpretação errada

não é um critério de autenticidade ou de conformidade, mas sobretudo o que se passa na troca interactiva: em que medida as inferências específicas a um contexto dado são partilhadas, confirmadas, modificadas ou rejeitadas ao longo de um encontro. O ritmo conversacional é decisivo a esse propósito.

8. - Conclusões: elementos para um modelo de formação e investigação

Com os desenvolvimentos deste capítulo, quisemos identificar elementos susceptíveis de indicarem aspectos essenciais para um modelo de formação (socialização secundária) e de investigação no domínio da construção de identidades especializadas (profissionais), em tempos de modernidade tardia, no registo da esperança, especificando e acrescentando às perspectivas abertas nos capítulos anteriores contributos determinantes das teorias da socialização e da identidade.

Para o efeito, baseámo-nos em perspectivas decorrentes da reflexão sobre as relações entre modernidade e identidade: no sentido dado à socialização secundária por Claude Dubar (1995) - onde se acentua a necessidade de ruptura com socializações anteriores e a simultânea construção dos actores e dos seus colectivos -; na separação, elaborada por Glady (1996), entre subjectividade e identidade - sendo esta necessariamente referida a uma actividade e a subjectividade uma actividade interpretante, aquela que produz novos sentidos a partir de uma relação localizada em diferentes espaços de sentido -; e na concepção da experiência social do actor como articulação de três lógicas (Dubet, 1994) - a integração, a estratégia e a subjectivação. Considerámos que a construção de identidade, em tempos de modernidade tardia e no registo da esperança, correspondia à elaboração da subjectivação, enquanto articulada com as demais.

Distinguimos entre teorias da socialização integradas na lógica da integração - aquelas que não reconhecem aos actores a possibilidade de construir novos mundos e que elucidam a socialização de que foi alvo grande parte da população adulta das sociedades actuais - teorias da identidade situadas na lógica da estratégia - que se centram na competição identitária, decorrem de não se reconhecer aos actores outros móveis de acção que não sejam os seus interesses e que elucidam o comportamento interindividual e intergrupal em tempos de “des-normalização” -, e teorias da identidade situadas na lógica da subjectivação.

Nas teorias e abordagens situadas nesta lógica reconhece-se aos actores a possibilidade de construção de novos mundos pela articulação das três lógicas e elucida-se a construção da

identidade no registo da esperança como um encontro entre uma identidade pessoal cada vez mais fortalecida (capaz de sofrimento) e um contexto interactivo suficientemente estruturado e suficientemente flexível para permitir a inter-estruturação dos sujeitos e das situações. Distinguímos entre teorias de ênfase na cognição, teorias de ênfase no afecto e teorias de ênfase na interacção, considerando a cognição determinante no despoletamento da crise (decorrente da crise de legitimidades), o afecto determinante na instalação da crise (traduzida na afirmação crispada da identidade social prevalecente, nos seus aspectos estratégicos, como defesa da identidade pessoal ameaçada de sofrimento) e a interacção determinante no vivido da crise e na sua ultrapassagem. No âmbito destas teorias e abordagens, foi especificado o quadro conceptual subjacente à temática deste trabalho - Construção de identidades a partir das mudanças identitárias decorrentes de identidades situadas - distinguindo-se, na identidade individual, entre identidade social, identidade pessoal e identidade situada, e esclarecendo-se o seu interjogo para a construção de identidades na lógica da subjectivação: a construção de uma identidade social não é separável das restantes identidades sociais da pessoa, da estrutura e dinâmica da sua identidade pessoal actual e da qualidade das situações com que ela se confronta; por outro lado, na lógica da subjectivação, pelo menos a mudança de uma identidade social especializada como é a profissional implica, dadas as problemáticas envolvidas, necessariamente, mudanças pessoais, mais ou menos profundas, que põem em jogo, não só as periferias da estrutura identitária, mas o próprio núcleo, sobretudo, como dizia J. Turner (1988), enquanto “bagagem emocional”.

No ponto respeitante à construção de identidades profissionais, identidades especializadas, a ter lugar no âmbito de “actividades especializadas”, as perspectivas anteriores foram traduzidas em teorias especialmente concebidas para os domínios das profissões e do trabalho. Se Claude Dubar (1995) concebe a identidade profissional como resultante momentânea da dupla transacção identitária, Sainsaulieu (1988) concebe a identidade no trabalho como inter-estruturação dos sujeitos e dinâmicas relacionais da sua actividade de trabalho; se o primeiro enfatiza a transacção biográfica, o segundo enfatiza a transacção relacional; se o primeiro enfatiza as configurações identitárias pessoais, o segundo enfatiza os modelos identitários colectivos. Os dois pontos de vista são igualmente fornecedores de elementos para aspectos essenciais a identificar para um modelo de formação e investigação da construção de identidades especializadas, em tempos de modernidade tardia e no registo da esperança.

No que diz respeito à elaboração de aspectos de um modelo de formação adequado à construção de identidades profissionais, a nossa perspectiva é bem representada na afirmação de Dubar (1995) - já referida, mas que agora queremos destacar -, segundo a qual a transacção objectiva para se articular com a subjectiva supõe a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos, devendo ser concebida “como uma negociação verdadeira entre os que pedem identidade em situação de abertura do seu campo possível e os que oferecem identidade em situação de incerteza quanto às identidades virtuais a propôr” (Dubar, 1995:115). E o autor acrescenta: “Esta *negociação identitária* constitui um processo comunicacional complexo, irreduzível a uma “etiquetagem” autoritária de identidades pré-definidas sobre a base das trajectórias individuais. Ela implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades. Ela supõe nomeadamente uma redefinição de critérios mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas. Ela necessita então de poder definir, em graus diversos, como uma construção conjunta, o processo de produção de identidades novas incluindo as suas confirmações objectiva e subjectiva” (*ibid.*).

A formação para a construção de identidades novas enquanto negociação identitária terá então que incidir na abertura dos que pedem identidade e na incerteza dos que a oferecem. A referência à importância da qualidade das relações com o outro como critério põe em destaque a possibilidade de estas relações permitirem o amor de si de que falava Rousseau, através do reconhecimento que não implica a confiscação do desejo do outro e sem o qual as relações - como indicam os desenvolvimentos da teoria da auto-categorização-, porque ameaçantes para a identidade pessoal, tenderão a manter-se competitivas com vista à protecção dessa identidade.

Indaguemos, então, sobre os contributos deste capítulo, mas também dos anteriores, que se possam constituir em elementos para um modelo de formação, no trabalho, para a construção de identidades profissionais na lógica da subjectivação.

Ao falar da crise actual de identidade no trabalho, Sainsaulieu (1996) refere-se-lhe enquanto crise da autoridade tradicional e crise de diferenciação, com origem numa crise cultural do sentido criadora de novas formas de dependência, que Sousa Santos (1995) denominaria de confiscação das vontades. A alienação, a coincidência da pessoa com as suas condições, seria a vertente subjectiva desta situação. Defesa contra o sofrimento (Dejours, 1995), a alienação traduz-se, na sua dimensão pessoal, na afirmação da identidade anterior

ameaçada (Giust-Desprairies, 1996). Para Palmade (1996), ela fundar-se-ia na clivagem - processo defensivo precoce e susceptível de repetição, reforçado pela clivagem entre as esferas de actividade - inerente à reificação do agir estratégico. A clivagem evitaria o trabalho de desvio e de elaboração do desvio entre as diferentes identificações. Em geral, estaria em causa a impossibilidade de assim adquirir reconhecimento pelo trabalho, pelo menos para além das vias apertadas permitidas pelo sistema.

Nas organizações do trabalho, a crise toma sobretudo a forma de problemas de convivialidade e cooperação, ou seja, de um mal-estar decorrente das regras de trabalho (Dejours, 1995). Nos termos de Sainsaulieu (1996), tratar-se-ia de uma discrepância entre representações sociais e circunstâncias concretas da acção; nos termos de Dubet (1994), de uma situação em que há discrepância entre o que é e o que se gostaria que fosse; nos termos de Barcellona (1992), de uma oposição entre sistema de relações funcionais e sistema de produção de sentido; nos termos de Zoll (1992), de uma descoincidência entre ideal e prática do ideal. Nos termos de Giddens (1994), estas discrepâncias, oposições e descoincidências traduzem-se em rotinas rígidas.

Em Dubar (1995), à “mudança social real” estariam subjacentes aparelhos de socialização secundária eficazes, ou seja, capazes de pôr em causa relações sociais anteriormente interiorizadas, ou ainda, capazes de formar actores orientados para a transformação de si e dos seus contextos. Para Sainsaulieu (1988), a própria organização de trabalho (seus modelos organizacionais e culturas de trabalho) pode funcionar como um aparelho desse tipo pela incrementação, nomeadamente, do modelo de negociação que permite autorizar e autorizar-se, diferenciar-se e fundir-se.

Para a realização do projecto da modernidade, Habermas (1981) propõe novas articulações entre sistema e mundo da vida, a partir da racionalização deste pela actividade comunicativa. Segundo Palmade (1996), a resistência à clivagem deve apoiar-se na subjectividade dos actores, sendo necessário, para isso, descobrir as suas raízes na identidade social ontológica do homem. A Psicodinâmica das situações de trabalho - âmbito disciplinar em que se enquadra Dejours (1995) e que se distingue, quer da clássica Psicopatologia do trabalho, quer das abordagens psicanalíticas do trabalho - faz da normalidade (assente em estratégias defensivas contra o sofrimento) o enigma, considerando-a fruto dos constrangimentos da “organização” do trabalho e não das suas “condições”. O acesso ao prazer pelo trabalho - a passagem do sofrimento ao prazer - implica um trabalho na subjectividade.

A vitória contra a alienação - a conquista de identidade - envolve a relação com o real e a relação com o outro. Nas situações de trabalho, estas relações referem-se à actividade de trabalho (seus saberes e competências, e critérios e condições destes) e ao colectivo em que ela se desenvolve (seus saberes e competências, e critérios e condições destes). Ou seja, se é o reconhecimento que confere identidade, nas situações de trabalho ele implica a presença do real e do colectivo nesse reconhecimento - através de juízos de utilidade e de beleza.

Intervir para a construção identitária no trabalho é transformar as regras de trabalho. A intervenção consiste, por isso, na transformação da formação de linguagem correspondente ao estado actual do trabalho, marcada por descrições dominadas pela noção de execução de procedimento, que exprime o desconhecimento dos sofrimentos subjectivos. A transformação irá no sentido da introdução do sofrimento nas descrições, enquanto ponto de partida alterador das significações que até ao momento impõem certas relações de trabalho. Essa transformação exige um diálogo social que, através do trabalho interpretativo, permite, simultaneamente, construir um sentido comum, uma linguagem comum, e a cada um tomar uma parte desse sentido comum.

A identidade colectiva consistiria assim nesta partilha de sentimentos para uma circunstância já partilhada (nos termos de Shotter, 1986), que, na conclusão do terceiro capítulo, reportámos ao tópico barroco das subjectividades de transição de Sousa Santos (1995), acentuando a sua componente convivial. Nos termos de Maffesoli (1990:35), esta identidade colectiva corresponderia à socialização entendida como “sensação colectiva”, algo que, baseado na atracção de sensibilidades, permite a integração num conjunto e transcende o indivíduo (eixo essencial da socialização) e que nada tem a ver com a “realização de um processo racional comum”; para o autor, no mesmo sentido, a ênfase na identidade individual deve dar lugar à ênfase na identificação, identificação horizontal a diversos e pequenos grupos. Lembremos que, para Maffesoli, a emoção estética é uma estrutura antropológica de carácter societal, na qual se deve basear a construção do novo “estar com” das sociedades “politeístas”, nas quais os lugares concretos - geográficos - são pretextos para uma ambiência afectiva global, onde a atracção de sensibilidades e suas formas de solidariedade tomam o lugar da liberdade e do dever individual da modernidade.

Em Dejours (1995), na construção de identidades no trabalho, a esta fase “muda” deve “seguir-se” a re-construção das regras de trabalho num espaço de discussão estruturado como espaço público interno à organização de trabalho que permita a cooperação e a evolução, traduzida em “novas palavras”.

A identidade individual surge como noção importante, exactamente por permitir problematizar a tensão entre o que vindo do passado confere estabilidade e o que actualmente pode desencadear desestabilidades e transformações. A subjectividade - inextricavelmente ligada à assunção do sofrimento - corresponderia aos esforços do sujeito para conquistar identidade.

Na conclusão do terceiro capítulo, considerámos ser o tópico fronteira - que põe em destaque uma criatividade social capaz de resistir à regimentação e naturalização das rotinas e homogenização das diferenças - de Sousa Santos (1995), especialmente relevante para a elaboração da construção de subjectividades individuais. Estas, de acordo com o tópico fronteira, forjando-se na delimitação e transgressão dos limites, devem ser capazes, simultaneamente, de viver fora de qualquer desejo de comunidade e de aproveitar qualquer fragmento de comunidade.

Na lógica da subjectivação, o objectivo da formação de identidade é o fortalecimento da autonomia individual, a afirmação da subjectividade de que, agora, decorre a acção colectiva; se quisermos é o acesso ao estádio ético de orientação para os valores em Erikson. Para este acesso, há duas vias electivas que correspondem, *grosso modo*, aos recursos identificados por Palmade (1996) para a elaboração das raízes da subjectividade: a visão democrática do acordo pelo menos ao nível local da situação, a razão comunicacional inerente ao debate e discussão em grupo de problemáticas inerentes à actividade de trabalho; e a identidade narrativa que, em Ricoeur (1990), é visão ética de descoberta e de transformação do sentir e do agir das experiências relatadas: articulando estrutura e génese, mesmidade e ipseidade (Ricoeur, 1990), mas também consciência prática e consciência discursiva (Giddens, 1994), a narrativa é parte importante do processo de mudança pessoal inerente à construção identitária na lógica da subjectivação. Estes dois recursos ou vias podem fazer-se corresponder, respectivamente, à transacção objectiva (novas legitimidades objectivas), pondo em destaque a identidade para outro, e à transacção subjectiva (novas legitimidades subjectivas), pondo em destaque a identidade para si; ou ainda, à experiência significativa e à compreensão pela interpretação em Schutz, a primeira possível no modo presente, a segunda no modo pretérito, a primeira fonte de consciência do outro, a segunda fonte de consciência de si. Em Schutz, a vontade, lembremos, é produto da intencionalidade operante que resulta do acto de reflexão e traduz-se em consciência subjectiva que se orienta para a realidade social. É esta intencionalidade que, no interaccionismo, distingue a experiência imediata de que não

decorre conhecimento novo, da experiência reflectida ou acção de que decorre conhecimento novo.

Em geral, a profundidade das problemáticas cognitivas, afectivas e interactivas envolvidas faz com que se reconheça ao pequeno grupo de trabalho um papel importante como lugar electivo de construção identitária: assim o indicam os desenvolvimentos das teorias da auto-categorização e as teorias de ênfase no afecto e na interacção. Lembremos que experimentar os limites sem os sofrer é um aspecto capital da subjectividade de fronteira, sendo-lhe por isso preciosas as conexões. O pequeno grupo aparece: como o “laboratório de transformação”, instituição mediadora, estrutura de plausibilidade ou “aparelho de conversação”, nos termos de Berger e Luckman retomados por Dubar (1995), capaz de transformar “o mundo vivido pela transformação da linguagem”; como ocasião de clarificar e elaborar os fundamentos do “desvio” entre interpretação da situação e finalidades da comunicação estratégica ou de intercompreensão (Palmade, 1996); como lugar dos co-associados de Schutz, que satisfaz os critérios de proximidade e imediaticidade inerentes à significatividade do outro; como lugar intermediário entre o *Self* e a sociedade assegurando a função de continente e identificação e, por isso, a construção identitária; como lugar apropriado às operações psíquicas implicadas na recomposição de identidades individuais e colectivas (Giust-Desprairies, 1996); enfim, como lugar electivo de prossecução da emancipação.

Nos pequenos grupos devem ser abordadas as representações, as posições e os afectos postos em destaque pelo carácter subjectivo da crise. Ora - dada a hegemonia da racionalidade estratégica e seu poder de “atração” em tempos de modernidade tardia - não é sempre fácil aos grupos, nem aos indivíduos assumirem, por si sós, o trabalho de elaboração ou de transformação das normas de trabalho, que é, lembre-se, em primeiro lugar (dado a alienação ser primeira) elaboração de um sofrimento capaz de ser reconhecido. A abordagem de Max Pagès à vida afectiva nos grupos chama a atenção para o carácter intenso dos conflitos necessários nos grupos que se “atrevem” a abandonar a protecção dos regulamentos e das instâncias oficiais. Em Giust-Desprairies (1996), a crise identitária dos dias de hoje atinge, genericamente, a globalidade da economia psíquica, por nela se demonstrarem frágeis as estruturas pessoais construídas na base do recalçamento, decorrentes de uma representação da identidade como estável e coerente. Por isso, para a autora, a resolução da crise implica, também e inevitavelmente, a maior parte das vezes, uma conversão interior que “necessita” de dispositivos de ajuda.

Podemos, então, considerar que a formação em pequeno grupo - como dispositivo electivo de formação no trabalho que articula cognições, afectos e interacções relativas ao vivido do trabalho - deve ser concebida como: “meio expectável médio” (Erikson, 1976); “espaço potencial” (futuro casulo protector fundado em rotinas criativas) (Giddens, 1994) que articula cognições e emoções, espaço (regiões) e tempo (rotinas); lugar de aprendizagem colectiva (de transformação de representações sociais) decorrente de rupturas feitas no ponto certo que permitem aos actores resolver problemas apropriando-se da recriação das suas culturas de trabalho ou dos seus sistemas de acção concretos (Crozier, 1982). Os grupos seriam, então, lugares de estrutura, reconhecimento e troca mínimos, necessários à dupla transacção, que faltariam na situação de défice de acomodação, tal como a perspectivámos; surgem, enfim, como lugares de facilitação da subjetivação, entendida como fortalecimento da identidade pessoal que é uma identidade orientada colectivamente.

Se, dadas as condições necessárias ao reconhecimento no trabalho (referências à actividade e ao colectivo), o processo de formação em grupo não se refere apenas aos seus participantes e ao que nele se passa, ele também não depende apenas dos seus participantes e do que nele se passa: a organização e o sistema institucional, suas dimensões material e simbólica, interferem nas possibilidades do processo ao nível das necessidades de estrutura, de reconhecimento e de troca. Como vimos a propósito dos desenvolvimentos sobre a influência latente, quer a conversão pessoal, quer a inovação social, ganham em contextos aceitantes da diversidade e de cariz não comparativo, o que implica que a vários pontos de vista seja reconhecido, pelo menos, igual carácter de importância. Por outro lado, como frisa Dubar (1995), as transacções identitárias são marcadas pelas tipificações e suas saliências prevaletentes. Nas identidades profissionais, as tipificações relativas aos saberes e competências profissionais assumem particular relevância.

Compete à formação “ajudar” a instituir este espaço-tempo, enquanto relacionado com outros espaços-tempo, cuja dinâmica depende das transacções interna e externa despoletadas. Na conclusão do terceiro capítulo, considerámos o tópico sul das subjectividades de transição - que se baseia na fenomenologia do sofrimento humano - especialmente relevante para dar conta da postura a ser adoptada por formadores e investigadores comprometidos com a lógica da emancipação inerente à dupla ruptura epistemológica do paradigma emergente, onde ao referencial epistemológico se alia um referencial ontológico: o conhecimento aumenta as competências ontológicas que se inserem no desenvolvimento e construção de uma relação (Shotter, 1990). O processo formativo corresponde, para o formador, a um caminho do

colonialismo à solidariedade, sendo o seu objectivo a criação de convicções - boas razões - e não a motivação para a acção - para os bons resultados: para os actores, o processo formativo corresponde a um percurso do conhecimento impessoal ao conhecimento. Sendo a acção teleológica, ela encontra no caos - que elege o próximo como a forma mais decisiva do real, diminuindo a distância entre capacidade de agir e prever - a forma de conhecimento prudente, desfazendo a ordem e os poderes prevaletentes.

No contexto em que nos temos vindo a colocar, formação, “mudança social real” e construção de identidades tornam-se dimensões relacionadas, e em certa medida equivalentes, de um processo de intervenção. A investigação é outra dimensão que se lhes alia: no paradigma emergente, se à epistemologia se alia uma ontologia, à investigação alia-se a formação: a dupla ruptura epistemológica tem uma dimensão formativa (emancipatória e de carácter inter-estruturante) iniludível, seja ela perspectivada de forma directa ou indirecta; o segundo compromisso epistemológico define a solidariedade como “o conhecimento obtido no processo sempre inacabado de se tornar capaz de reciprocidade através da construção e reconhecimento da intersubjectividade” (Sousa Santos, 1995:27).

A sociologia da intervenção de Dubet (1994), como vimos, passa pelo estabelecimento de “passerelles” entre actores e investigadores assentes na assunção do reconhecimento mútuo e de uma argumentação recíproca, a partir de encontros de discussão em grupo com base em registos de acção. Em Crozier (1982) compete aos inovadores promover as capacidades colectivas reconhecendo que só se muda pelo conhecimento dos actores. Ir para o sul, atitude que corresponde à orientação do investigador em relação aos actores, significa, nos termos do interaccionismo simbólico, fazer a experiência da resistência (deixar-se tocar pelo espanto que obriga a reformular questões e interpretações) e desenvolver o esforço - responder às perguntas por ela suscitadas - de que resulta o (re)conhecimento do outro; a etnometodologia, tal como a desenvolvemos, entretanto, vislumbra em si mesma a libertação da vítima e do opressor.

O estudo da construção de identidades a partir das identidades situadas, tal como o concebemos (decorrente de um processo de formação explícito), convida-nos, no entanto, a uma distinção entre cientificidade na acção e cientificidade *a posteriori*. A cientificidade na acção reporta-se, não só aos procedimentos postos em marcha em benefício último da cientificidade *a posteriori*, mas também a uma postura adoptada no processo de formação. A este nível a cientificidade coincide com a experiência reflectida tal como concebida no interaccionismo simbólico e é, idealmente, válida para actores e investigadores (formadores),

embora ocupando posições diferentes. A cientificidade *a posteriori* prende-se com requisitos inerentes à comunidade científica, mas também com especificidades relativas aos conceitos em estudo.

A situação assemelha-se, para o investigador, à proposta pela etnometodologia. Na etnometodologia, o sujeito observador, lembramos, tem um papel triplo: é membro, é observador presente nos lugares da acção social e é um organizador do procedimento controlando os processos de indução; enquanto membro e observador, deve ser permeável a todas as sensações que se lhe apresentam; enquanto organizador deve pôr em acção uma lógica fria que corresponde ao pôr-se entre parêntesis. No interaccionismo, o carácter de ciência, como vimos, é guardado para esta última acepção: entre construções do conhecimento científico e do conhecimento comum não há diferença de natureza (ambas decorrem da experiência reflectida num caminho que vai do problemático ao não problemático), mas a ciência estabelece as condições de uma acção.

Este é inevitavelmente um registo de cientificidade *a posteriori* também devido à própria concepção de objecto social como decorrente do acto social, o qual por sua vez só toma todo o seu sentido no contexto duma interacção durável. A noção de identidade situada, baseada por sua vez no processo de *role-taking* é disso um exemplo. Sendo a identidade situada uma identidade situada, ou seja, dizendo respeito à interacção *Self*-situação num dado ponto do tempo, o carácter adequado da sua interpretação só é identificável depois de precisado o papel interactivo, precisão que, implicando a participação do investigador no processo, corresponde ao momento (aos momentos repetidos) em que o problemático se torna não problemático, ao momento em que a hipótese se confirma por permitir continuar onde antes se tinha estado bloqueado, ao momento em que o esforço decorrente da resistência dá lugar à reciprocidade decorrente da aquisição de interior (identidade) pelo “objecto”.

A integração do conhecimento assim conseguido na comunidade científica, se não se faz segundo os moldes tradicionais, tem, no entanto, algumas condições. Gergen (1985), ao referir-se ao impacto metodológico das mudanças epistemológicas introduzidas pelo movimento do construcionismo social, afirmava que o conhecimento seria agora avaliado em função das necessidades dos sistemas de inteligibilidade, das limitações inerentes às construções existentes e de critérios éticos, políticos, práticos e estéticos. Afirmava também que - dada a proeminência assumida pelos quadros conceptuais em detrimento dos procedimentos empíricos - qualquer metodologia seria aceitável desde que assumida como uma construção social, sendo os métodos vistos como meios de ilustração útil e apelativa para

as consequências pragmáticas do trabalho. E acrescentava que, dado o lugar central da linguagem, seriam importantes os materiais de estudo que dão conta do sistema de significação humana.

Vimos, neste capítulo, como o estudo da construção de identidade em situação, tal como a perspectivámos, tem a ganhar com o recurso às perspectivas da pragmática do discurso e da enunciação, permitindo, através dos “textos” produzidos em situação - aspecto relevado pela etnografia da comunicação - indagar sobre a dupla transacção identitária, quer na sua vertente biográfica - onde assumiria relevância a análise do discurso -, quer na sua vertente relacional - onde assumiria relevância a análise da conversação. Por outro lado, vimos, com Dejours (1995), que na transformação das regras de trabalho a transformação das regras de linguagem é primeira. Daí que transformar o trabalho seja mudar a formação de linguagem que corresponde à actividade. Em geral, como vimos com Boutet (1994; 1995a; 1995b) e Daniellou e Garrigou (1995), a “linguagem sobre o trabalho” - a que diz respeito à reflexão e pontos de vista sobre o trabalho - é deficitária, défice que sugere a ausência de um discurso próprio a propósito. Na intervenção ergonómica propõe-se uma outra descrição do trabalho que desvaneça obstáculos induzidos pelas descrições tradicionais e que permita construir representações mais pertinentes da situação de trabalho. O sucesso das novas propostas depende da sua adequação às capacidades dos actores e da participação destes na sua elaboração.

CAPÍTULO V

**PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS
DOCENTES: AS HERANÇAS**

1. - Introdução

Nos quatro capítulos até ao momento desenvolvidos, foi nosso intuito, tal como explicitámos na introdução, especificar a problemática das identidades nos tempos de modernidade, independentemente da profissão, dos profissionais e dos lugares de trabalho concretos em que se centra o nosso estudo: os professores do 1º ciclo do ensino básico portugueses e as suas escolas. Fizemo-lo por três razões: por considerarmos que a profissionalização dos professores do ensino primário e o processo de lançamento e desenvolvimento da escola pública foram dimensões centrais da construção da modernidade, por considerarmos que a crise dos professores é, no seu núcleo, um reflexo da crise da modernidade e por considerarmos que, por isso, grande parte da saída da crise se “informa” a partir da problemática global da saída da crise da modernidade. Nos próximos quatro capítulos pretendemos, centrando-nos nos professores do ensino primário (e sobretudo nas professoras do ensino primário portuguesas), não só demonstrar estes pontos de vista, mas também elaborar, dar conta e avaliar um modelo de formação e investigação para a construção de identidades profissionais docentes no registo da esperança. Trata-se neles, em geral, de especificar as indicações presentes nas conclusões do capítulo anterior para o caso das identidades profissionais de professores do 1º CEB em Portugal. Os três capítulos que se seguem serão organizados e desenvolvidos de acordo com as elaborações relativas à construção de identidades de que demos conta no capítulo quarto. Com o quinto capítulo pretendemos identificar as “heranças” que se podem constituir em categorias de classificação para transacções identitárias actuais; com o sexto capítulo, relativo ao presente crístico da profissão e dos seus profissionais, queremos elucidar os “pedidos” que a crise transporta; o sétimo capítulo procurará elaborar um modelo de formação para a construção de identidades profissionais docentes que se situe no registo da esperança, perspectivado como uma “oferta” em situação de incerteza. No capítulo oitavo apresentaremos o estudo empírico que sustentou todos os desenvolvimentos deste trabalho.

Como vimos, com o estudo da construção de identidades profissionais, pretende-se hoje abarcar uma nova realidade social e, conseqüentemente, uma nova realidade sócio-profissional. Nesse contexto, os “saberes profissionais” - “maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’” -, enquanto participantes das práticas e intervenientes nas lógicas do reconhecimento, assumem especial importância, tal

como a estruturação dos contextos de trabalho enquanto participante dos sistemas de comunicação de cuja qualidade depende, por sua vez, a qualidade da construção das identidades. Assumem relevância também as autonomias reais dos contextos e das pessoas para encetarem esse processo de construção que é simultaneamente colectivo (institucional) e pessoal. Os três capítulos que se seguem terão, por isso, essas três dimensões por temáticas estruturantes. No entanto, em cada um deles, elas traduzir-se-ão numa organização e num desenvolvimento particulares, decorrentes do “tempo” e da lógica de acção (Dubet, 1994) que focalizam: o quinto capítulo refere-se ao passado e situa-se na lógica da integração; o sexto capítulo refere-se ao presente e é envolvido pela lógica da estratégia e o sétimo capítulo diz respeito ao futuro e enfatiza a lógica da subjectivação: em cada um, tornam-se relevantes para a compreensão as teorias a que, em cada uma dessas lógicas, fizemos referência no quarto capítulo.

O facto de focalizarmos, agora, concretamente a profissão de professor primário obriga-nos a inserir a profissionalização e a escolarização da sociedade na problemática global da construção da modernidade.

A modernidade pré-compreende “a educação como um processo orientado de autoformação da espécie humana” (Cabral Pinto, 1995:7); como já referimos, acreditava-se que a ciência, a educação, a profissionalização e, em geral, a política, o direito e a economia poderiam, aliando racionalidade e fraternidade, realizar a *perfectibilidade humana* a que se referia Condorcet (*id.*, 1996).

Correspondendo ao “máximo de consciência possível que a burguesia europeia triunfante assumia na sua luta contra o Antigo Regime” (Magalhães, 1995:101), a modernidade tem na educabilidade do homem, pela mão da burguesia ascendente, o seu principal alicerce. A propósito, afirma Nóvoa (1987:59): “(p)or relação ao universo feudal, o burguês é um *desviante*: ele é portador de uma perspectiva de mudança e de uma nova relação ao mundo; ele introduz a noção de que o mundo é “fazível”, o que modifica não só a relação com a natureza, mas também a relação com o homem”.

A mudança dos critérios de poder e estratificação social é a consequência mais importante desta profunda transformação: o *saber*, e já não o nascimento, será doravante o critério de poder pessoal e de estruturação social. A escolarização e a profissionalização da sociedade, ambas ligadas à emergência de uma nova epistemologia (subjectividades) e de um novo espaço público (mapas), são os dois principais meios da construção de uma nova ordem fundada no critério do saber.

A ascensão da burguesia, implicando e transportando em si o postergar das formas de vida do Antigo Regime, teria que resultar numa nova ordem social, comprovadamente ameaçada pela revolução política e industrial, que lhe assegurasse o projecto mas também o domínio. Assim, num contexto em que, como nunca mais, saber (um certo saber) é poder (um certo poder), a educação e a ciência, se vão desempenhar um papel primordial como fonte de mobilidade e de re-hierarquização social, vão também ser fontes fundamentais de restabelecimento do consenso social abalado pela recusa da metafísica e da religião (Gillet, 1987). Tendo-se apoiado no povo contra a nobreza, a burguesia, como refere Stoer (1994:5-6), “centrada nos seus próprios interesses, (...) recriou para seu proveito uma nova hierarquia social e novas desigualdades”; citando Bisseret (1979), o mesmo autor completa: “se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adoptado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o “Povo” também aderiu” (*ibid.*).

A escolarização foi o principal dispositivo posto ao serviço deste processo de adesão. Como afirmam Chartier, Compère e Julia (1976, segundo Nóvoa, 1987) a modernidade fez do “modelo escolar”, durante os três últimos séculos, a forma dominante de aprendizagem. Para Walo Huttmacher, referido em António Nóvoa (*ibid.*), a génese e o desenvolvimento desse modelo devem ser vistos como relacionados com as seguintes dimensões da modernidade:

- a instauração de uma ética protestante do trabalho;
- a emergência da “civilização dos costumes”, a que se refere Elias (1989), entendida como “interiorização progressiva de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens” (Nóvoa, 1987:61) e de um conjunto de regras do “uso do corpo” (higiene nomeadamente) que se tornam sinais sociais distintivos, e que, no seu conjunto, configuram o ideal do “homem civilizado”;
- o aparecimento da infância como uma classe de idade diferenciada e própria, como consequência do aumento da distância entre este adulto e a criança, e a produção, a propósito, de duas concepções opostas de criança - a criança perversa e a necessitar de domesticação pela acção dos adultos (trata-se de uma concepção que se desenvolve sobretudo fora do contexto familiar) e a criança maravilha (concepção que se desenvolve sobretudo no contexto familiar) a necessitar de ser preservada da sociedade corrompida; uma e outra concepção traduzem-se

em preocupações sobre a educação da criança, as quais concordam quanto à necessidade de a retirar da sociedade para a preparar para ela, para a adaptar a ela ou para a transformar;

- a construção da “sociedade disciplinar” onde, sobretudo nas instituições, se elabora um conjunto de procedimentos e técnicas tendentes a tornar os indivíduos corpos “dóceis e úteis” (Foucault, 1975) - e de que a escolarização é um bastião -, ironicamente - diz Nóvoa (1987) - acompanhada da “redescoberta” da função afectiva da família.

Estas dimensões correspondem, no fundo, às dimensões da base subjectiva da modernidade a que fizemos referência nos dois primeiros capítulos. No segundo capítulo, vimos que a sociedade moderna, na sua primeira fase, foi sempre uma combinação da sociedade com a comunidade tradicional, destruída na sua base material, mas operante através dos sistemas cognitivos individuais, para o efeito intencionalmente socializados; numa sociedade sem controle comunitário, o controle é conseguido pela socialização (educação) que torna os indivíduos cognitivamente (comunitariamente) controlados por uma entidade suprema, Deus, Soberano ou Razão. O controle social fundava-se neste auto-controle, neste indivíduo divino no mundo cujas categorias de descrição da experiência coincidem com as categorias de descrição social. De forma paralela, observámos no primeiro capítulo que a transposição do projecto burguês para a cultura quotidiana se fundou na socialização na “conduta de vida metódica” ou racional (“espírito do capitalismo”) que tendo sido a base necessária do capitalismo, foi depois produzida por ele, necessariamente, para se manter. Vimos que a essa conduta - aplicável a qualquer indivíduo em qualquer posição social - estão subjacentes uma orientação que dá ao trabalho um sentido que vai para além das necessidades de sobrevivência e uma prática profissional pautada pelas virtudes de aplicação, de perseverança e de disciplina. As teorias da socialização na lógica da integração, de que demos conta no quarto capítulo, informam sobre os mecanismos da socialização assim concebida.

A formação dos Estados-nação, das novas unidades e identidades nacionais, como fizemos referência no capítulo segundo, tem para esta mudança de ênfase um valor explicativo maior: a formação do sistema de educação pública seria parte da própria formação do Estado, assumindo este um papel moralizador na transformação cultural em curso. A este propósito, distingue-se regularmente entre o “comportamento” dos países “continentais” (de sistema centralizado e onde se tratava de redescobrir a identidade nacional já existente) e o dos “anglo-saxónicos” (de sistema descentralizado e onde se tratava de, a partir da diversidade, construir uma identidade nacional): nos primeiros, o papel interveniente do Estado e o papel

indicativo da tradição seriam mais fortes e determinantes; no caso de Portugal, a situação semiperiférica explicaria um papel especialmente interventivo do Estado.

Neste contexto, o saber, inicialmente ao serviço da emancipação, passa a estar ao serviço da regulação, participando activamente na construção da nova ordem. Ao nível da instrução pública, a esta passagem corresponde uma mudança da ênfase no saber transformador ao saber conformizador, ou seja, da ênfase na educação pelos saberes à educação moral. A este propósito, a diferença entre o projecto inicial da modernidade e a sua realização é codificável nas diferenças de pensamento de Condorcet e Durkheim, entre os quais, segundo Eliard (1993) existe não só uma diferença de tempo, mas também uma diferença de fundamento. Como frisa este autor, Condorcet acentua a capacidade dos homens para modificarem as condições da sua existência, Durkheim o consenso social e a concepção organicista e corporativa da sociedade: “(a)ssim resulta, entre estes dois partidários da instrução pública, uma diferença profunda na análise das relações entre escola e educação do cidadão. Em Durkheim, a sociedade orgânica deve, pela escola, inculcar ao indivíduo os princípios morais susceptíveis de assegurar a coesão e a estabilidade social. Condorcet, pelo contrário, esboçava, num contexto histórico onde o individualismo se identificava ao movimento de emancipação social, um plano de instrução susceptível de permitir o desenvolvimento de cidadãos livres, exercendo plenamente o seu papel de “actores sociais” autónomos e livremente associados. Durkheim fazia confiança sobretudo na educação moral, Condorcet privilegiava os saberes e a inteligência crítica porque trabalhava para preparar um futuro de liberdade e de igualdade” (Eliard, 1993:60).

A profissionalização da sociedade foi, entretanto, o principal dispositivo em que se baseou o domínio da nova classe dominante, a classe média. As ciências sociais nascentes aliaram bem ciência, controle social e formação académica, pugnando pela produção de novas elites detentoras do novo poder espiritual necessário à nova ordem social.

À ascensão da classe média corresponde também a emergência de uma esfera pública - dimensão ligada a práticas sociais profundamente envolvidas com os temas do poder e do controle (Giroux, 1990). De acordo com Eagleton (1984, citado em Giroux, 1990:264), a classe média, na sua luta contra o absolutismo régio durante os séculos XVII e XVIII, criou uma esfera pública burguesa composta por “todo um conjunto de instituições sociais - clubes, jornais, cafés e publicações periódicas - onde os indivíduos privados podiam reunir-se para se trocarem livre e igualitariamente um discurso racional, fusionando-se eles próprios dessa maneira até formarem um corpo relativamente coeso cujas deliberações foram capazes de

assumir a forma de uma poderosa força política”. Esta esfera pública, por um lado, introduz um discurso civilizador, não tradicional, interessado numa nova política cultural e numa nova moralidade pública, mas, por outro lado, reforça as relações sociais burguesas e o poder do Estado, dissimulando privilégios e dissociando política e conhecimento, gerando um falso igualitarismo. Giroux (*ibid.*:264-5) clarifica que foram “a razão e a racionalidade (...) (que se converteram) na ideologia utilizada para ocultar e ao mesmo tempo confirmar o sistema de desigualdade que legitimou e justificou racionalmente a existência da esfera pública clássica”. A esfera pública acaba por ser um espaço da classe média, que perdeu a sua função emancipatória. Por outro lado, a separação entre conhecimento e política refugiou os intelectuais na universidade, os quais perdem, entretanto, relação com a vida quotidiana, e portanto, potencial emancipador (Giroux, 1990).

Se a moralização do saber (uma certa moralização, normativa como vimos) é parte integrante do colapso da emancipação na regulação, as relações do saber com a moral são, no entanto, diferentes, de acordo com o carácter hegemónico ou não do saber em causa, enquanto relacionado com a posição social daqueles que o detêm ou daqueles a quem se destina: no primeiro caso, a moral é, em grande parte, auto-sustentada e serve a hegemonia; no segundo é hetero-sustentada e serve a dominação. Com origem, tal como as ocupações (*métier*), nas corporações (cujo desenvolvimento decorre do século XI ao século XV), as profissões ligam-se directamente à ascensão das universidades (a partir do século XIII) e introduzem uma distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual a que se aliam outras distinções tais como alto/baixo, nobre/vil (Dubar, 1995) ou, ainda, limpo/sujo. Na época pré-industrial, o acesso às ditas “antigas profissões” - clero, medicina, direito e serviço militar - era privilégio das classes aristocráticas. No século XVIII, esse tipo de acesso é contestado pela classe média que vai exigir a educação (o saber da ciência) como condição de acesso às profissões e formas de controle sustentadas pelos próprios profissionais. As profissões vão corresponder, assim, a um novo tipo de aristocracia agora fundada na educação e no mérito. Reportando-se à sociedade americana, onde a Sociologia das profissões se desenvolveu especialmente, afirma Bourdoncle (1993:90): “a sociedade americana estruturou-se ao longo do século XIX em torno de duas ideias, a recusa de toda a forma de privilégio herdada (...), e o poder, de cada um, de adquirir riqueza e consideração social, se se esforçar por desenvolver as suas capacidades de maneira a aumentar a sua utilidade social. Daí nasceu uma nova classe média, que fez da cultura profissional, mais que uma ideologia, uma maneira de regular a sua vida, uma moral”. No mesmo sentido, mas acentuando o papel da ciência a esse propósito, afirma

Bledstein (1978, cit. *ibid.*:84): “A ciência como fonte de autoridade profissional transcenderia o favoritismo da política, a corrupção da personalidade e a exclusão inerente ao sistema *partisan*. E a ciência como dimensão da disciplina profissional exigia o controle de si, o respeito individual das regras e da experiência provida de todo um sistema de normas de higiene aplicando-se a hábitos pessoais tais como a alimentação, a propriedade, o sexo, o vestuário, o trabalho e o lazer”.

O profissionalismo, sustentado pela ideologia do liberalismo, liga-se, assim, directamente a uma modificação da estrutura social - baseada na divisão das tarefas sociais e na parcelização e especialização crescente dos saberes. As “profissões liberais” - baseadas no saber científico-académico e no ideal de serviço - tornam-se o modelo ideal de profissão; foi esse modelo que as teorias funcionalistas da sociologia das profissões codificaram como tipo profissional ideal, em relação ao qual todas as outras profissões eram classificadas.

Numa distinção paralela à que referimos a propósito da construção dos Estados-nação, Bourdoncle (1993:95) - de quem aliás adoptamos as denominações - considera que no estudo da construção das profissões devem distinguir-se: “a via continental da luta política pelo controle dos lugares no interior de uma hierarquia estatal elitista e a via anglo-saxónica de luta para estabelecer - e tomar - o poder no interior dos próprios grupos profissionais e para obter uma delegação do Estado permitindo-lhes regular eles próprios os seus mercados”. Nos Estados Unidos e Reino Unido, as profissões liberais desenvolveram-se independentemente do Estado e retiraram dessa independência uma boa parte do seu prestígio. Já em França e na Alemanha, como refere o mesmo autor, o Estado teve na transformação das profissões liberais um papel central: “(e)m França ele continuou muito tempo a assegurar os encargos e os privilégios das antigas profissões e assumiu directamente, pela criação de grandes escolas, a formação dos agentes de alta qualificação de que tinha necessidade (...). Na Prússia, o movimento de reforma do século XIX consagrará a vitória dos burocratas diplomados (ao) reservar os postos da alta administração aos diplomados da universidade. Esta prática foi depois retomada pelo privado” (*ibid.*). Nestes países, as “antigas profissões” vão ser reestruturadas mediante a protecção e o apoio do Estado, a formação e selecção escolares e o desenvolvimento das associações profissionais.

Em qualquer dos casos, as transformações económicas e sociais que estiveram na base da reestruturação das antigas profissões geraram também o desenvolvimento de outras e novas actividades que aspiraram também à profissionalização, embora segundo processos diferentes. Assim, de acordo com Nóvoa (1987), entre as duas guerras crescem as grandes organizações

burocráticas, quer no sector público, quer no sector privado, onde os economistas, os engenheiros e os arquitectos ocupam um papel cada vez mais dominante, não tanto através da reivindicação da autonomia ou do controlo do mercado de trabalho, mas procurando obter prerrogativas adequadas a um estatuto profissional elevado: prestígio público decorrente da sua importância para o colectivo, salário adequado ao estilo de vida da classe média respeitável e acesso reservado. São estas profissões burocráticas que se tornarão dominantes depois da segunda guerra mundial.

Enfim, o poder das profissões, liberais ou burocráticas, públicas ou privadas, depende sobretudo do carácter hegemónico e instrumental do saber que lhe corresponde. É a partir de um tipo ideal de saber - cognitivo-instrumental - que se constrói toda uma hierarquia profissional e social relacionada. É por relação com esse tipo ideal que a profissão docente foi considerada, nos termos de Amitai Etzioni (1969, segundo Nóvoa, 1987), uma semi-profissão. É também por relação com este ideal-tipo que os docentes dos diferentes níveis de ensino se hierarquizam, não só do ponto de vista profissional, mas também social. Enfim, é por relação com esse ideal de saber que os professores primários têm sido colocados na base da hierarquia profissional docente. Universidades, Colégios (que podemos relacionar com o actual ensino secundário) e escolas das primeiras letras, são as instituições educativas que vão participar na construção da sociedade moderna, mas de modo diferenciado: corresponde-lhes uma hierarquia de classe paralela a uma hierarquia de saber. Tendo em conta estes pontos de vista, o estudo da identidade profissional dos professores do primeiro ciclo possui especificidades que não devem ser desprezadas.

A perspectiva adoptada por António Nóvoa (1987) para a abordagem do processo de profissionalização da actividade docente conjuga, na sociologia das profissões, as correntes funcionalista - que enfatiza as profissões liberais como ideal tipo, e portanto o saber e a ética como características definitórias -, interaccionista - que enfatiza os actores como produtores da profissão e o papel da avaliação social para a sua existência - e conflitualista ou crítica - que insere a problemática profissional no conflito de classes, relacionando o desenvolvimento das profissões com a evolução das estruturas económicas e políticas das sociedades capitalistas. Definindo profissão como “um conjunto de interesses reportando-se a uma actividade institucionalizada, de que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidas colectivamente e reconhecidas socialmente”, Nóvoa (*ibid.*:49) vai considerar a profissão docente, em Portugal, como uma

profissão de tipo funcionário ou burocrático, ou seja como uma profissão cujo processo de profissionalização está directamente dependente da acção do Estado. “Conhecimento e técnicas” e “normas e valores” constituem as duas dimensões - importadas da teoria funcionalista das profissões - do que António Nóvoa (1987) denomina de “processo de profissionalização da actividade docente” - noção importada das teorias interaccionistas que enfatizam o papel dos profissionais na construção da imagem pública da profissão - no qual são identificadas quatro etapas: o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação e o desenvolvimento de associações profissionais.

Para António Nóvoa (1989), a profissionalização dos professores do ensino primário e a construção da escola de massas em Portugal, enquanto pilares capitais da construção da base subjectiva do poder do Estado em construção e afirmação, é uma história de subjugação e domínio - que nenhum regime ou movimento político questiona nas suas bases - servida, em grande parte, pela manutenção do “modelo escolar” religioso que com a estatização apenas muda de tutela. Muitas vezes sustentado pelos próprios professores em troca de outros benefícios, este processo de dominação, explicado em grande medida pela importância crucial da escola primária para a consolidação do Estado e pela “crença comum nas potencialidades da escola enquanto factor de progresso social e económico” (Nóvoa, *ibid.*:440), tem, no entanto, na precaridade e marginalidade do saber profissional dos professores (relacionadas mas não coincidentes com o carácter precário e marginal do saber em educação por relação com a racionalidade dominante) um factor facilitador determinante. Esta realidade traduziu-se, no processo de profissionalização da actividade docente, num forte enviesamento a favor da dimensão das normas em detrimento do saber - ou seja num colapso do saber nas normas, paralelo ao colapso da emancipação na regulação - que obedeceu a uma lógica de controle e submissão dos profissionais e dos futuros cidadãos (o Povo) e se traduziu na configuração de um modelo ainda hoje prevaiente de Educação para a Conformidade.

A crise da modernidade é a crise desta normalidade, a que corresponde uma mutação sócio-cultural tendente a alterar as ênfases que têm sido mais relevantes nos seus dois pilares: o Estado, no pilar da regulação, e a racionalidade cognitivo-instrumental, no pilar da emancipação, ambas, como vimos, profundamente relacionadas com os processos de escolarização e profissionalização, os quais se relacionaram, por sua vez, com a emergência da esfera pública clássica. No domínio do trabalho e das profissões, a crise transporta, como já referimos, o desgaste das próprias categorias sócio-profissionais, pelo menos no seu modo de funcionamento identitário clássico, sendo uma das suas importantes consequências o

deslocamento da problemática identitária do grupo sócio-profissional para os contextos de trabalho, ou ainda, “das profissões (para) a socialização profissional” (Dubar, 1995:133). O uso cada vez mais intenso da noção de identidade profissional por relação com a noção de profissionalismo parece transportar em si esse deslocamento que é também um deslocamento da objectividade para a subjectividade, do nacional para o local, do intergrupar para o interpessoal e do exógeno para o endógeno.

É pretensão deste trabalho estudar a construção de identidades profissionais de docentes do 1º ciclo do ensino básico na lógica da emancipação ou da subjectivação, ou seja, numa lógica que, ao mesmo tempo que se constrói, desconstrói a dominação atrás referida. É a identidade profissional pessoal que é focalizada enquanto dependente da identidade pessoal do indivíduo e da identidade colectiva do grupo profissional em causa.

Para concebermos as identidades profissionais, pessoal e grupal, que correspondem a cada um dos três tempos e a cada uma das três lógicas a que se refere cada um dos três próximos capítulos - assunto de que nos ocuparemos em cada um deles -, das teorias da identidade concorrentes para a lógica da subjectivação apresentadas no quarto capítulo, vamos eleger, num esforço de clarificação, as que melhor nos permitem relacionar a identidade pessoal e a identidade grupal e o passado com o futuro: para dar conta da estrutura da identidade pessoal, será usada a proposta de Rossan (1987) e, para dar conta da estrutura da identidade do grupo profissional, utilizaremos a hipótese do núcleo central na teoria das Representações Sociais (Abric, 1984; 1989 e Flament, 1989). As duas propostas distinguem, na estrutura, um núcleo - com função integradora - e uma periferia - com função adaptativa: no núcleo, fortemente resistente à mudança, estariam os conteúdos centrais, quer da identidade pessoal, quer da representação social, cujo sentido estaria determinado pela sua génese. No caso da estrutura da identidade pessoal, na periferia, estariam as identidades sociais da pessoa - entre elas a profissional - que são simultaneamente “lugares” de investimento e reconhecimento e variantes dos modos de dominar a experiência presentes no grupo social a que correspondem. Estas identidades sociais da pessoa são organizadas por ela hierarquicamente em função da significação central da sua identidade (identidade substancial ou núcleo) e desempenham funções adaptativas pelo jogo “no terreno” entre as expectativas da pessoa e as expectativas sociais (identidade situada). No caso da estrutura da identidade grupal, os elementos periféricos são constituídos por esquemas de acção - sequência de actos essenciais numa situação que, sendo normais em fase normal da representação, se tornam esquemas estranhos quando há discrepância entre representação e situação. Na nossa

abordagem vamos considerar que o núcleo das identidades profissionais dos professores primários - pessoal e grupal -, a que corresponde a sua identidade substancial, é constituído por significações relativas às duas dimensões do processo de profissionalização da actividade docente - a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas; e que a periferia é constituída por esquemas de acção correspondentes a identidades situadas. Na análise que faremos teremos em consideração que no núcleo de uma e outra das identidades podem e devem verificar-se mudanças de significação, mas nunca mudanças de sentido, o que destruiria a própria identidade.

É a natureza das identidade profissionais, pessoal e grupal, e das suas relações que varia com o tempo e a lógica de acção a que se refere cada um dos capítulos. Ao quinto capítulo corresponde uma transacção identitária de ênfase na acomodação, e portanto heteroestruturante, e que tem por fronteira o Estado nacional; ao sexto capítulo corresponde uma transacção identitária de ênfase na assimilação, e portanto autoestruturante, e que tem por fronteira o indivíduo; ao sétimo capítulo corresponde uma transacção identitária interestruturante que tem por fronteira a instituição e a comunidade.

O quinto capítulo tem, assim, relações electivas com o que dissemos no primeiro capítulo a propósito da primeira fase da modernidade e com o que dissemos no segundo capítulo a propósito dos mapas clássicos. Trata-se aí de uma abordagem de pendor histórico que se inicia no século XVI e termina com o 25 de Abril de 1974. Nele serão abordadas as três dimensões obrigatoriamente em foco numa perspectiva de construção de identidades profissionais novas - as pessoas (e os seus saberes), os seus contextos de comunicação (e a sua estrutura) e a autonomia de umas e outros. Dado o contexto sócio-histórico em foco, essas dimensões sofrem, no entanto, alterações: mais do que as pessoas, os contextos nas suas especificidades e a autonomia, são o grupo profissional, a organização da escola enquanto representativa da organização do sistema e o processo de funcionarização que se enfatizam. O capítulo organiza-se por períodos históricos, correspondendo a cada um problemáticas próprias: o período do século XVI ao século XVIII que corresponde à estatização da profissão; a primeira metade do século XIX que corresponde ao lançamento da escola pública e à uniformização da actividade docente; a segunda metade do século XIX e a 1ª República que correspondem quer à emergência de um saber específico à profissão (a pedagogia) e de um espírito de corpo, quer à feminização do corpo docente; e, finalmente, o Estado Novo. Cada um destes períodos enfatiza uma ou outra das dimensões acima referidas, por um lado, ou dá-lhes novas qualidades, por outro lado.

O processo de profissionalização da actividade docente, tal como concebido por Nóvoa (1987), nas suas dimensões e etapas, é uma referência de base para o desenvolvimento de todo o capítulo. Tratando-se de uma análise de ênfase sócio-histórica referida ao caso português, em relação ao qual a produção científica existente no que diz respeito às temáticas que irão ser abordadas, é pouca, mas de qualidade reconhecida, optamos por nos centrarmos em autores de referência obrigatória.

2. - Do século XVI ao fim ao fim do século XVIII: a funcionarização dos professores

Para enquadrar o processo de profissionalização da actividade docente, António Nóvoa destaca o período relativo ao fim do século XVIII, com as reformas pombalinas, e o relativo ao fim do século XIX e ao início do século XX durante o qual, quer o sistema educativo público, quer a profissionalização dos professores atingem a sua completude. Nesses dois períodos são adquiridas as condições básicas que definem, segundo o autor, sociologicamente a profissão e a que já fizemos referência. A análise de Nóvoa inicia-se, no entanto, com o período entre o século XVI e o século XVIII, durante o qual, sob a tutela da Igreja, se desenvolve o “modelo escolar” de aprendizagem (cujo impacto ainda hoje se faz sentir na sua base normativa) e a escola passa “de uma opção entre outras a um investimento social inevitável” (Nóvoa *in* prefácio a Barroso 1995:XVII). Na base desta transformação estão a Reforma e a Contra-Reforma e o movimento Ilustrado.

2.1. - Da vontade de educação às reformas pombalinas

“A escola e a escrita formam uma mediação cultural activa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades de classes modernas”. Esta afirmação de Petitot (1984, citado por Nóvoa, 1987:63) põe em destaque uma relação fundamental para se compreender a função da escola na primeira modernidade: a relação entre escrita, escola e sociedade de classes. Como explicam Furet e Ozouf (1977), referidos por Nóvoa (*in* prefácio a Barroso, 1995), Lutero torna necessário o que Gutenberg tinha tornado possível.

Como afirma Goody (1994:250), o processo de escolarização das crianças inicia-se ligado à “supressão da heresia”; a partir de Butel e Mandon (1977), o mesmo autor clarifica que, numa primeira fase, a instrução, sobretudo nos campos, pretende “encorajar a ortodoxia

mais que ‘o crescimento do conhecimento’” a partir da aprendizagem do catecismo. E isto porque se a escrita favorece “o espírito crítico e a actividade de comentário”, favorece também “o espírito ortodoxo e o respeito pelo livro” (Goody, 1979:87). Um tal objectivo determina métodos e procedimentos. As escolas primárias consagram-se à aprendizagem da leitura, da escrita e, só por vezes, do cálculo. A forma escrita tenderá a tornar-se a forma ortodoxa em detrimento das formas orais que variam com o contexto. Mas não é a aprendizagem da escrita que se enfatiza, mas sim a leitura do escrito, às vezes apenas a leitura do manuscrito; como esclarece Goody (1994), muitas vezes nem a assinatura se aprendia. O mesmo autor destaca o papel crucial que era reservado à memória: ler era decorar e escrever era copiar. A interiorização de textos escritos na sua forma precisa é aí um dos aspectos mais relevantes: “a aprendizagem consistia interiormente em reter os materiais escritos e exteriormente em recopiá-los” (*ibid.*:249).

A influência do movimento Ilustrado fez-se sentir no que hoje denominamos genericamente por “ensino secundário”. Em Portugal, no século XVI, é pelos colégios das congregações religiosas - cuja evolução ao longo do século vai dar origem a um modelo que prefigura a escola secundária dos nossos dias (Nóvoa, 1987) - que o papel educativo se vai situar na escola. Neles convergiam os interesses de conversão religiosa da Igreja e os interesses da burguesia ascendente (Nóvoa *in* prefácio a Barroso, 1995) ao mesmo tempo que a influência da Ilustração se começava a fazer sentir.

Em Portugal, este movimento inicia-se com a Restauração e desemboca no Liberalismo; a necessidade de afirmação de Portugal face à Espanha obriga-o a fazer elos com o movimento europeu das Luzes. Frisando o carácter não uniforme e não homogéneo do Iluminismo, Joaquim Ferreira Gomes (1992:103) considera que “(e)mbora seja possível encontrar raízes longínquas do Iluminismo na cultura greco-latina, retomada, no século XVI, pela Renascença e pelo Humanismo, e ainda no ‘livre exame’ da Reforma protestante, as suas raízes mais próximas são o empirismo de Bacon e ‘as ideias claras e distintas’ de Descartes”.

Reportando-se ao Iluminismo em Portugal o mesmo autor (*ibid.*:104) afirma que ele foi “essencialmente Reformismo e Pedagogismo. O seu espírito era, não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista”; e acrescenta “(f)oi deste Iluminismo que Verney foi um teórico e sobretudo um difusor e foi também deste Iluminismo que o Marquês de Pombal foi, entre nós, o maior executor”.

Segundo Rogério Fernandes (1978), o movimento Ilustrado em Portugal manifesta-se no século XVII e desenvolve-se ao longo de todo o século XVIII, em duas fases separadas pela publicação do “Verdadeiro método de estudar” de Luís António Verney, em 1746. A primeira fase é marcada pelo movimento cultural do reinado de D. João V, com a abertura de Portugal à sociedade europeia e a novos caminhos nos domínios científico, pedagógico e técnico. É nesta fase que cresce o antagonismo face às Congregações Jesuítas (onde predominavam as doutrinas aristotélicas contra Bacon e Descartes) em benefício da Congregação dos Oratorianos que, mais abertos ao progresso, gozavam da protecção de D. João V. Depois da publicação do livro de Verney, esta atitude receptiva vai tornar-se activa e reformista.

É este o contexto da primeira reforma pombalina - uma reforma do “ensino secundário” - que é também a primeira “Reforma Estatal do Ensino na Europa católica” (Nóvoa, 1991:65). Expulsos em 1759, os padres da Companhia de Jesus deixam um espaço vazio, sobretudo ao nível do que hoje se denomina “ensino secundário”. O Alvará Régio de 28 de Junho de 1759 expõe os princípios que pautarão a acção de Pombal. A partir de Banha de Andrade (1981), Nóvoa (1991:66) sintetiza-os da seguinte forma:

“1º.- A *secularização do ensino*, que é da competência e da tutela do Estado pois ‘sendo o estudo das letras humanas a base de todas as ciências, se vê nestes Reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as aulas se confiaram aos religiosos Jesuítas’;

2º.- A *uniformização do ensino* e a sua extensão ao conjunto do país: ‘A qual reforma se praticará não só nestes Reinos, mas também em todos os seus Domínios, à mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na minha Corte e cidade de Lisboa’;

3º.- A *estatização do ensino*, cuja coordenação passará a ser da responsabilidade de um ‘Director de Estudos, o qual será a pessoa, que Eu for servido nomear, pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contem neste Alvará, e sendo-lhe todos os Professores subordinados’”.

É em 1772 que Pombal elabora uma Reforma do Ensino “mais global e audaciosa alargada ao ‘primário’ (escolas régias de ler, escrever e contar) e ao ‘superior’” (Nóvoa, *ibid.*:67). O “subsídio literário”, imposto cujo fim era o financiamento exclusivo da educação (expediente inédito na época), “vai permitir a constituição de um corpo de professores e de mestres régios, colocados em escolas espalhadas por todo o país” (*ibid.*:67). Lançam-se assim as bases do sistema educativo contemporâneo, da funcionarização dos professores e da rede

escolar pública. Interessa, no entanto, notar, como refere Araújo (1993a), que o documento legal português que cria as escolas de “ler, escrever e contar” sublinha que elas não seriam frequentadas pelos “filhos dos camponeses ou da classe trabalhadora para quem a instrução dos sacerdotes seria suficiente” (Lei de 6 de Novembro de 1772).

2.2. - As escolas e os professores no final do século XVIII

Do século XVI ao século XVIII, “uma grande diversidade caracteriza as escolas”, sobretudo nas cidades, onde mestres laicos, sociedades de caridade e beneficência e congregações religiosas asseguravam o ensino da leitura e da doutrina, em escolas ou em casa de pessoas favorecidas (Nóvoa, 1987:64). Nos campos, o ensino é, em geral, assegurado por um mestre laico dependente do cura. O contrato inclui sempre obrigações religiosas (tocar o sino, ajudar à missa), comunitárias e educativas, e estas não são, grande parte das vezes, as mais importantes. Se é sempre necessária a aprovação das autoridades eclesiásticas para o exercício do ensino, ele é também vigiado pelas autoridades locais. Era ainda uma minoria da população infantil que era formada.

Nesta época, o que une a diversidade de situações e práticas é a dependência e obediência à Igreja, relação que impregnará profundamente a profissão docente. Durante o século XVIII, os professores passarão de “Agentes da Igreja” a “funcionários do Estado”, “sem que grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores” (Nóvoa, 1989:436). De facto, as reformas pombalinas correspondem apenas a uma alteração de poder mantendo-se as realidades educativas inalteradas.

A reforma pombalina vai, no entanto, subtrair os professores à influência das comunidades e dos notáveis locais. Esta transformação dá origem a conflitos entre as comunidades que reivindicam o direito de vigilância - “tempo de presença na escola, comportamento moral e capacidade para ensinar” (Nóvoa, *ibid.*:439) - e os “mestres régios” que, invocando o seu estatuto de especialistas do ensino, insistem em prestar contas apenas às autoridades centrais. Os professores vão assim construir “a sua *autonomia* face às influências locais com base numa subordinação às autoridades estatais” (*ibid.*:440).

É após a queda de Pombal que o ensino das primeiras letras passa a ser prioritário, facto relacionado com “mudanças substanciais nas bases de sustentação do poder”, o povo e já não as camadas mercantis e burguesas que influenciavam o ensino secundário (*ibid.*:69). Ao contrário do que acontecerá neste nível de ensino (onde a procura diminui), o ensino primário

(mais questão do Estado que da burguesia) continuará a crescer. Segundo Nóvoa (1991), de 1777 a 1781, as “escolas de ler, escrever e contar” triplicam, ao mesmo tempo que as classes régias de grego, filosofia e retórica diminuem em 50%. Assim, as primeiras passaram a usufruir, em 1781, de 43% do imposto literário, quando em 1777 usufruíam de apenas 11%. O número de mestres régios aumentou e estabilizou-se em 700 na década de 80.

O número de crianças em escolarização também aumenta. Os alunos que frequentavam estas escolas, para além de serem em grande número, provêm da “rústica plebe”: são “crianças pobres, desprovidas de manuscritos, de livros, de papel, tinta, penas, e de tudo o mais que é indispensável para a sua instrução” (Relatório de Jerónimo Soares Barbosa, visitador das escolas de Coimbra, transcrito por Latino Coelho citado por Nóvoa, 1991:74).

No final do século XVIII, os mestres régios - substitutos e mestres proprietários da cadeira de primeiras letras - competiam com os mestres particulares (chamados “clandestinos”), que lhes retiravam a clientela, e tinham um ordenado diminuto: “muitos viviam das esmolas dos crentes, ajudando o padre nas suas actividades religiosas. Outros faziam parte da ‘criadagem’ de um Senhor.” (*ibid.*:89). Estes mestres eram, sobretudo, homens que provinham das camadas sociais baixas, muitas vezes com maleitas que os impediam de realizar outros trabalhos, ou então “artesãos, empregados ou mulheres que obtinham graças ao ensino certas compensações suplementares” (Nóvoa, 1991:89). As “honras, privilégios, liberdades e isenções” - “aposentadoria activa, a isenção de certas funções públicas, a isenção de prestação de serviço militar, um tratamento judicial privilegiado e o não pagamento de certas franquias” (*ibid.*:72) - eram efectivas para os professores régios mas não para os mestres régios. Estes dedicam-se por isso normalmente a outras actividades, o que provoca reclamações das populações; também frequentemente, e contra as determinações estatais, cobram aos pais e alunos o ensino, “pedinchice” ridicularizada por alguns (*ibid.*:74).

O controlo das autoridades estatais era efectivo (através de agentes nos sítios mais afastados do Reino) e ia no sentido do “zele pela educação, e instrução da mocidade, e sua obediência às ordens que (lhes são) expedidas” (Atestação de Francisco Tigroso d’Aragão Morato sobre Fructuoso Jozé da Silva, proprietário da cadeira de primeiras letras da Escola da Corte do Bairro da Lapa em 1914, cit. *ibid.*:76) e da “educação literária, e moral de todos os (...) Discípulos” (Atestação sobre o mesmo professor, no mesmo lugar, de Frei Joaquim de Santa Clara em 1815, cit. *ibid.*)

Nóvoa (*ibid.*:77-8) sintetiza da seguinte forma a situação destes profissionais que considera homens protagonistas “*do processo de profissionalização da actividade docente, criando condições para um verdadeiro corpo de profissionais do ensino*”:

- “tendem a fazer do ensino a sua ocupação única ou, pelo menos, a sua ocupação principal”;
- “possuem uma autorização estatal para o exercício da actividade docente e são recrutados, remunerados e controlados directamente pelo Estado”;
- “possuem uma *estabilidade profissional* que os distingue claramente dos seus antecessores”.

Para Nóvoa, trata-se ainda de “homens (1/5 do estado religioso) de origem humilde, sem quaisquer bens materiais, (que) (...) vão sentir de forma dramática a contradição entre um *discurso* que valoriza socialmente a sua actividade e uma *prática* que não lhes concede as condições sociais e económicas mínimas para o exercício digno do seu Magistério” (*ibid.*:77).

3. - A primeira metade do século XIX

Na primeira metade do século XIX, Portugal vai confrontar-se com diversos conflitos sociais. O fim do Antigo Regime foi um período de grandes dificuldades políticas: “as invasões napoleónicas (1807-1811) e a permanência da Corte Real no Brasil (1807-1821) demonstram-no. A Guerra Peninsular deixou (o país) numa deplorável situação financeira e económica. As ideias liberais são ferozmente reprimidas e o descontentamento ganhou vários sectores da população” (Nóvoa, 1987:323). Nesta fase, apesar de os padres e os professores terem tido um papel importante nas zonas invadidas, a frequência da “escola” é reduzida e irregular.

A Guerra Civil (1832-1834) é o ponto culminante dos conflitos sociais referidos. As facções em litígio são os absolutistas e os liberais: os primeiros são apoiados pela aristocracia financeira, pela nobreza tradicional, os proprietários de terras, a alta burguesia e o clero, em especial o regular; os liberais são apoiados pela classe média das cidades e a burguesia capitalista, cujo peso aumentará ao longo do século. Como frisa Nóvoa (1987), estes conflitos são conflitos entre classes igualmente favorecidas mas com interesses divergentes, que se focalizam nos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto; os confrontos vão situar-se entre a baixa e a alta classe média, entre a burguesia comercial e a burguesia nacional, ligada à actividade agrícola e industrial. O proletariado praticamente não existe e os camponeses, se

bem que atinjam 70 % da população, não têm uma expressão concordante com a sua quantidade.

No domínio educativo, Portugal deixara de ser exemplo para a Europa. Durante este primeiro momento, “os liberais, reivindicando a herança pombalina, vão tentar pôr de pé um sistema de ensino, controlado pelo Estado, permitindo o acesso das diferentes classes sociais a uma ‘educação popular de base’” (*ibid.*:329). As populações passarão de vigilantes a vigiadas: “são os professores, daqui por diante, que se arrogarão o direito de vigiar os comportamentos e os costumes das famílias dos seus alunos: ‘(o)s professores deverão ter autoridade, e poder de inspecção, sobre a educação doméstica dos discípulos, e eles deverão mesmo ser autorizados a aconselhar os pais no que concerne à educação das suas crianças e a repreender os que, por maus exemplos ou negligência, fazem perder às crianças o fruto da educação popular’” (texto publicado num periódico semanal, em 1822, cit. *ibid.*:331). Simultaneamente, desde 1820, os professores serão obrigados a fazer declarações de fidelidade e lealdade ao Estado.

Duas reformas deste período devem ser referidas: a de Passos Manuel (1836) onde se legisla, nomeadamente, a abertura de uma Escola Normal de Ensino Mútuo em cada região, a adopção do método de ensino mútuo e a obrigação de mandar as crianças à escola; e a reforma de Costa Cabral (1844) que se preocupa com a efectividade da obrigatoriedade escolar e cria o Conselho Superior de Instrução Pública, encarregado da coordenação, direcção e inspecção do ensino.

3.1. - O Estado e o desenvolvimento da escola de massas

No desenvolvimento dos sistemas de ensino do Estado, Nóvoa (1987:67) identifica três fases: à primeira fase, “caracterizada pela concorrência de dois macro-decisores, a Igreja e o Estado”, segue-se o “(c)ontrol progressivo do Estado da educação formal, fazendo (...) uso de um poder e de recursos muito mais importantes que os de qualquer outro grupo ou instituição”; a última fase diz respeito à “autonomização progressiva da instituição educativa e diminuição da sua regulação por outras instituições”.

Araújo usa o termo escola de massas “para referir a intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros” (Araújo,

1996a:162). Segundo a mesma autora (*ibid.*), “(t)rata-se de um processo que ocorreu nos vários contextos mundiais em períodos diferentes (...) (tendo), na Europa, (...), a sua criação e primeiros desenvolvimentos (decorrido) entre os meados do séc XVIII e (sido prolongados) durante o século seguinte”.

Ao abordar as relações entre o Estado e a construção da escola de massas em Portugal, Araújo (1993a) destaca as abordagens de Margaret Archer, por um lado, e de Andy Green, por outro lado, como especialmente relevantes para dois tempos históricos distintos da construção da escola de massas em Portugal: a primeira seria relevante para o século XVIII e a segunda para o século XIX. Entre estas duas teorias e as duas primeiras fases identificadas por Nóvoa é possível estabelecer uma relação.

Examinando a participação do Estado na emergência dos sistemas educativos - centralizados (como em França) e descentralizados (como em Inglaterra) -, Archer (1979; 1984), identifica dois tipos de grupos: os grupos “dominantes” (sobretudo as igrejas) e os grupos “assertivos” (grupos emergentes, lutando por formas de educação adequadas aos seus interesses). Estes grupos assertivos - estamos a basear-nos em Araújo (*ibid.*) -, de acordo com as condições sociais em que lutaram, utilizaram estratégias de tipo diferente: de “restrição” - destruição do controle dos grupos dominantes e utilização da maquinaria existente do Estado para fazer valer a sua perspectiva - ou de “substituição” - oferta de instituições alternativas às dos grupos dominantes para prover à educação. A primeira estratégia teria sido utilizada no caso francês, onde a burguesia profissional e comercial, com pouca riqueza, usou a sua influência política. A segunda teria sido usada pela burguesia industrial em Inglaterra, dotada de forte riqueza. Exemplificando com o confronto às Congregações Jesuítas estabelecido por Pombal sob pressão de novos grupos sociais - tais como a burguesia e a elite política - que se opunham à aristocracia e ao clero, Araújo (*ibid.*) considera que a perspectiva de Archer pode ser aplicada à intervenção, nessa época, do Estado português na escola. Podemos, no entanto, considerar que, com esta estratégia, o Estado adquire controle sobre a escola, sobretudo através da estatização da profissão docente.

Mas só no século XIX se processa o real desenvolvimento da escola de massas, sob os auspícios do Estado. Agora, já não se tratará, nem de “suprimir a heresia”, nem de retirar poder aos grupos dominantes, mas de transformar as massas em cidadãos nacionais. Para Andy Green - que enfatiza, com Gramsci, o papel “educativo e moral do Estado” -, “o desenvolvimento dos sistemas de educação pode ser apenas compreendido em relação ao processo de formação do Estado” (Green, 1990 cit. *ibid.*:57), Estado que é definido “como

uma arena (...) onde a classe dominante exerce o seu poder através da coerção, e ao mesmo tempo, tenta também ganhar consentimento dos grupos sociais subordinados” (*ibid.*). Segundo Green, a escola de massas estatal tentou “(...) dar uma versão limitada da cultura nacional que encorajasse a lealdade política e a obediência cívica entre a classe trabalhadora, e dar uma pequena porção de competências apropriadas sem encorajar ambição excessiva ou o desejo de promoção social. (...) procuraram inculcar uma atitude devota e receptiva e incutir virtudes Cristãs, mas evitaram excitar tais ambições mundanas. (...) Num nível primário, a educação era assim, essencialmente um instrumento de conformidade social. O seu efeito na estrutura de classes foi reguladora e consolidante, projectada especificamente para derrotar a ambição excessiva e limitar a mobilidade social” (Green, 1990, cit. *ibid.*: 59).

Segundo Araújo (1993a), esta abordagem de Green é importante para compreender o carácter forte e intervencionista do Estado no desenvolvimento da escola de massas em Portugal, embora se deva considerar que, no seu esforço para alcançar hegemonia, o Estado português encontrou obstáculos dos proprietários, dos camponeses e de alguns sectores das classes trabalhadoras urbanas.

Neste contexto interpretativo as teorias de origem funcionalista, segundo as quais a escola de massas seria uma forma de fornecer os conhecimentos necessários à preparação para um mercado de trabalho novo e em expansão, são consideradas pouco relevantes. A relação da escola de massas com o mercado de trabalho parece existir mas não de forma directa. Assim, Nóvoa (1987:67) lembra, citando Petitat (1984), que “os partidários do laissez-faire, os fisiocratas e os teóricos liberais, favoráveis a um apagamento do Estado na economia, reclamam a sua intervenção no ensino e recusam-se a deixar jogar nesse domínio as leis do mercado”.

De forma concordante com este desenvolvimento, Nóvoa (1987) sustenta que o processo de estatização é indissociável da emergência dos Estados-nação, a braços com transformações profundas relativas à moral, provocadas pela revolução industrial e o fim dos entraves corporativos. O mesmo autor (*ibid.*) considera que a secularização do ensino não corresponde, no entanto, ao abandono dos modelos da Igreja; pelo contrário, o ensino “como garante ideológico de uma nova ordem baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado” (*ibid.*:69) institui-se pela formação de um corpo de professores (religiosos e laicos) dependentes do Estado, por um lado, e pela adopção dos valores, motivações e normas do modelo escolar religioso, por outro.

A escola vai assim servir, sobretudo, o aperfeiçoamento moral do homem, sustentando, pela socialização escolar, a confecção de uma nova ordem social nacional. Neste contexto, a criação de um “espírito nacional” era fundamental. O desenvolvimento da escola de massas e o processo de profissionalização dos professores serão marcados por essa necessidade.

3.2. - Os modos de ensinar na primeira metade do século XIX

De acordo com a análise de Nóvoa (1987), o século XIX - durante o qual a população portuguesa passa de 3 milhões para 5,5 milhões - corresponde à institucionalização do sistema de ensino do Estado concebido pelos reformadores pombalinos. Após a revolução liberal de 1820, abre-se uma nova época - “Monarquia Constitucional” - que se estenderá até 1910. Neste tempo, podem distinguir-se dois momentos, um que se estende até 1851 e um outro que se estende até à República.

É pela uniformização - pretendida por Pombal, mas ainda não realizada - que “a escola (se torna) um elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional” (Nóvoa *in* prefácio a Barroso, 1995:XX). Com ela “o modelo uniforme da organização da duração, da disciplina de trabalho e da economia do tempo: o modelo escolar disciplinado e ritmado, com a sua estrutura de emulação interpessoal, converter-se-á em modelo universal de comportamento social. A longo prazo a sua generalização afectaria as próprias formas de organização social” (Frihoff, 1983, citado por Barroso 1995:9).

Chamando a atenção para os estudos (ainda poucos) que tomam a organização pedagógica da escola primária como objecto específico de análise histórica, Barroso (*ibid.*:56) afirma que eles permitem “relacionar as estruturas e modalidades organizativas da escola, com a inculcação de valores e normas de comportamento, com os processos de selecção social pela escola, com a estatização do ensino, com a evolução das formas de organização do trabalho, com o desenvolvimento de uma administração escolar burocratizada, com a afirmação da escola como organismo social, com a definição das estruturas de poder no seio da escola, com a evolução do currículo, com os processos de fabricação da “excelência escolar”, com a história dos critérios e processos e avaliação”.

A organização (pedagógica) da escola primária - que Barroso (1995) considera uma dimensão técnica do exercício da actividade docente - desenvolvida ao longo do século XIX alia as ideias e práticas pedagógicas anteriores às necessidades de expansão da escola, dando

origem às “estruturas actuais da escola pública e (...) sua tecnologia” (*ibid.*:56). Entre as ideias e práticas anteriores, o autor destaca a Didactica Magna de Coménio, os Colégios das antigas Congregações religiosas e o paradigma que orientou a passagem de uma pedagogia individual para uma pedagogia colectiva - “questão nuclear do nascimento da escola pública e do progresso da própria pedagogia” (*ibid.*:57).

Para dar conta deste último aspecto, Barroso (1995) distingue dois momentos significativos: o primeiro, a que chama “a querela dos modos de ensino”, abrange a primeira parte do séc XIX ; o segundo, relativo à criação das “escolas centrais”, abrange os finais do século XIX e o início do século XX.

3.2.1. - A génese da organização pedagógica da escola primária na primeira metade do século XIX: os modos de ensinar os alunos

A querela dos modos permite fazer a passagem para a organização da escola baseada em classes e esclarece aspectos relativos à organização do trabalho de sala de aula, sobretudo através do impacto do “ensino mútuo”.

Adolfo Lima, em 1927, dizia que os modos “não são instrumentos de saber” (citado por Barroso 95:68) e Castilho afirmava, em 1854, que “(o) método é processo, e o modo é processo; mas o método é processo interior e essencial; e o modo, processo exterior e accidental (...) O método é a alma; o modo é o corpo da doutrinação; a ligação íntima do corpo e da alma não é razão para que estas duas substâncias se confundam” (cit. *ibid.*:65). Em 1892, Augusto Coelho definia modo como “a feição variada que reveste a operação docente ao aplicar-se, ao mesmo tempo e no mesmo lugar , a um dado grupo de alunos” (cit. *ibid.*) e apresentava a seguinte classificação (cit. *ibid.*:65-66):

“a) Ensino individual é aquele em que cada aluno recebe directa e separadamente as lições do professor;

b) O modo de ensino simultâneo propriamente dito tem por objecto tornar ao mesmo tempo participantes duma lição, dada pelo mestre, os alunos capazes de a receberem;

c) O modo do ensino mútuo, aliviando o professor pela adjunção de auxiliares tirados da própria escola e denominados “monitores”, entrega-lhes a direcção dum grupo ou subgrupo e aos alunos de tais grupos devem eles ensinar o que aprenderam do método;

d) O modo misto consiste em estabelecer numa escola simultânea alunos repetidores, tendo simplesmente por fim auxiliarem o mestre na instrução de muitos dos seus

condiscípulos, não tomando, porém, senão uma parte puramente mecânica ou, pelo menos, muito simples no ensino”.

O tempo do modo individual

Apesar de na Antiguidade Clássica se praticar o ensino colectivo, a herança da Idade Média, a este nível, é o ensino individual. No ensino individual “(o) mestre dirige-se especialmente a cada aluno, ocupando-se dele, em separado, durante um certo tempo, com exclusão absoluta de todos os demais, sem se preocupar com mandar fazer exercícios comuns” (Adolfo Lima, 1927, citado por Barroso, 1995:69). No modo individual, “a ‘escola’ é um espaço ‘natural’, auto-organizado e multifuncional que recria de certo modo o espaço doméstico onde coabitam várias pessoas com tarefas diferentes e simultâneas” (Barroso, 1995: 72).

Os pedagogos do século XIX eram, de uma maneira geral, contra o modo individual pelas seguintes razões: “tornava-se impossível de praticar no âmbito de uma escolarização alargada que obrigava a concentrar grande número de alunos. Além disso, (...) enquanto modalidade de ensino colectivo representava uma grande perda de tempo (pois o professor era obrigado a repetir a lição tantas vezes quantos os alunos), desperdiçava as “vantagens da emulação” e agravava os problemas de disciplina, pois deixava o grupo de alunos entregues a si mesmos, enquanto o professor dava a lição a um aluno” (*ibid.*). Mas é também por outras razões que o modo individual é progressivamente desaconselhado. Barroso (*ibid.*:73) trancreve e refere-se a uma circular francesa de 1863, presente em Giollito (1983), onde se proíbem “os professores primários ‘de chamarem ao seu estrado os alunos, seja qual fôr o pretexto: as lições devem aproveitar a todos, e as crianças devem recebê-las nos seus bancos ou no quadro, em presença de todos os condiscípulos’. E isto, quer por razões disciplinares quer porque, quando as escolas são mistas, o mestre fica exposto ao contacto com as raparigas, ‘o que oferece, por consequência, às naturezas fracas e viciosas, mais meios de excitação ou de corrupção’”.

Apesar de progressivamente desaconselhado nas escolas, o modo individual persistiu. Gabriel (1990, citado por Barroso, 1995:73) considera como causas dessa prevalência as “deficientes condições dos edifícios, do mobiliário e do material escolares, a assistência irregular às aulas por parte de muitos alunos, e o próprio desconhecimento que muitos professores tinham de qualquer outro modo de ensino”; e conclui que “os professores pior

remunerados eram também os que dispunham de piores e mais reduzidos locais, menos material didático e uma matrícula e uma assistência mais escassas, possuindo eles próprios uma formação inferior, circunstâncias que no seu conjunto favoreceriam a adopção do modo individual”.

O tempo do ensino mútuo

Influenciado pelas práticas de ensino conventuais - nomeadamente dos seguidores de Jean-Baptiste de La Salle e dos Jesuítas - e militares, o ensino mútuo foi proposto por Andrew Bell e Joseph Lancaster, nos finais do séc XVIII, e é considerado “uma forma extremamente elaborada de inculcação de normas e valores sociais - como a disciplina, a hierarquia, o respeito pela ordem, etc.” (Barroso, 1995:75-6). A ele se irão referir Durkheim (1938, citado em Barroso, *ibid.*:77-8) e Foucault (1975:172-3): o primeiro dizendo que “(n)unca a ideia de que a classe é uma pequena sociedade organizada foi realizada de maneira tão sistemática”, o segundo afirmando que ele não é “só uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar”.

As características fundamentais do ensino mútuo são as seguintes (Hopmann, 1991, citado por Barroso, 1995: 75)

- “utilização dos alunos como professores ajudantes;
- agrupamento dos alunos por tipos de matérias (leitura, escrita, aritmética) para que um dos alunos mais avançados possa ocupar-se de um grupo;
- agrupamento dos alunos de acordo com os seus níveis de conhecimento e subdivisão das matérias em pequenas porções, para que os monitores pudessem manejá-las facilmente;
- introdução de um sistema disciplinar que ajudava os monitores a garantir o controle e a manutenção do trabalho;
- organização da sala de aula e produção de materiais didácticos para que seja possível dispor de instalações técnicas e espaciais necessárias para que diferentes grupos de alunos possam desempenhar as tarefas respectivas simultaneamente”.

A influência do ensino mútuo far-se-á sentir na “divisão do espaço de sala de aula, (na) hierarquização dos saberes, (na) divisão em classes, e (nos) dispositivos de vigilância” (Barroso, 1995:79), entregues aos alunos mais sabedores.

No que diz respeito à divisão do espaço de sala de aula, o seguinte extracto de “La Conduite des Écoles Chrétiennes” de Jean-Baptiste de La Salle, retirado de Foucault

(1975:173) é exemplar: “(h)averá em todas as salas de aula lugares assinalados para todos os alunos de todas as lições, de maneira que todos os que têm a mesma lição estejam colocados num mesmo lugar e que esse lugar seja sempre fixo. Os alunos das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da muralha (onde se encontra o professor), e os outros de seguida, em direcção ao meio da sala”.

No que diz respeito à hierarquização dos saberes, os alunos dividiam-se em três ou mais classes, de acordo com o seu nível e, dentro de cada classe, havia secções que correspondiam a um nível de capacidade; a mudança de secção fazia-se por exame. Na “*Conduite des Écoles Chrétiennes*” previam-se as seguintes secções para a classe inferior respeitante à aprendizagem da leitura e à recitação de orações: “conhecer as letras maiúsculas e minúsculas; soletrar um número limitado de sílabas; soletrar com facilidade todas as sílabas; ler correctamente as sílabas; ler as palavras. Em seguida os alunos passavam para a segunda classe onde eram iniciados na escrita, na ortografia e na aritmética. Finalmente na terceira classe além destas matérias os alunos aprendiam rudimentos de história santa, história de França, geografia e desenho linear. Em todas as classes havia missa, orações e catecismo (Barroso, 1995:80).

Um dos aspectos fundamentais do ensino mútuo é a socialização pela ordem, que se traduz no lema “um lugar para cada coisa e cada coisa para o seu lugar”. Esta socialização é assim exposta por Cândido Xavier (1818, citado por Barroso, 1995:83-4):

“1º Um encadeamento sucessivo de poderes e procedências desde o mestre até ao discípulo menos adiantado; o que habitua todos a uma suave subordinação, acostumando-os cedo a reconhecer e respeitar aquela sucessão e série de poderes sem os quais nenhuma sociedade pode existir; 2º Uma rigorosa economia que familiariza a infância com a prática de um princípio tão essencial à vida pública e particular do homem; 3º Uma divisão exacta do tempo; cada hora, cada minuto tem um objecto a que deve ser consagrado. Este princípio dá insensivelmente aos meninos o hábito da exacção, que é de tanto proveito ao homem e que ele tão dificilmente adquire mais tarde; 4º Uma ordem e uniformidade em tudo bem entendida, que não admite em coisa alguma essencial o arbitrário, e que inspira na infância o gosto e as disposições para o desempenho dos seus deveres e para aquela regularidade de vida que constitui o homem honrado e o cidadão útil; 5º Em vez de penas corporais e arbitrárias, um sistema de aplicação exacta de penas morais e de recompensas, que habitua os discípulos às ideias do justo, inspira-lhes a suavidade dos costumes e faz-lhes sentir desde muito cedo os estímulos do amor próprio, e da emulação, únicos móveis dignos das acções do homem”.

A metáfora da máquina parece adaptar-se bem ao ensino mútuo. A propósito sustenta-se, por vezes, a sua contingência em relação ao desenvolvimento das manufacturas: “(...) (é) a divisão do trabalho, neste tipo de escolas, que deixa o mestre livre para dirigir os movimentos de toda a máquina, em vez de se preocupar com a direcção intelectual de cada uma das suas partes isoladas” (Thomas Bernard, 1809, citado por Barroso, 1995:87). No entanto, segundo Barroso (1995), teria sido a indústria a adoptá-lo e não o contrário.

Em geral, o ensino mútuo foi consentido enquanto possibilitador de uma aquisição de conhecimentos rudimentares com lucro maximizado e despesa minimizada. Foram essas características que lhe permitiram “vencer a resistência dos que consideravam que a instrução popular levava à quebra das distinções sociais e punha em causa a ordem constituída desenvolvendo as ideias contra a religião e os governos” (*ibid.*:89).

As críticas que lhe foram feitas, anunciando por assim dizer um novo tempo, incidiram no carácter excessivamente utilitário da sua pedagogia - o não exercício da “doçura” e da “paciência” e o modo como exacerbava a rivalidade entre colegas - e no poder excessivo que conferia aos monitores - quase dispensando os professores - em relação aos quais se denunciava a falta de competência e moralidade. Adoptado, como vimos, pela Reforma de Passos Manuel e nunca tendo sido usado pela maioria dos professores, o ensino mútuo será extinto em 1869.

No entanto, muitas dimensões do “habitus” do ensino mútuo manter-se-ão, pelo menos até um tempo muito recente. Concretamente, do ensino mútuo ficou, na sala de aula, a “ardósia lancasteriana”. Entretanto, os princípios administrativos e organizativos que lhe subjazem, segundo Barroso (1995), irão ser utilizados mais tarde na construção de uma administração educacional estatal e centralizada, no estabelecimento da carreira dos professores, na compartimentação das matérias e na manutenção da ordem e da disciplina. Por outro lado, o ensino mútuo está na origem: das escolas normais (em 1916 com a formação de professores para as escolas regimentares do exército e em 1835 com a criação de duas escolas normais modelo em Lisboa e no Porto); da formação contínua de professores regulares (1924); de uma hierarquização dos professores baseada na competência técnica (em 1836 estes usufruíam vencimentos e reformas superiores); da construção da primeira escola expressamente para o ensino primário; do primeiro investimento estatal em material escolar (quadros negros); da relação que o ensino primário passou a estabelecer com a realização de tarefas simples, elementares e facilmente repetíveis; e ainda na confluência no espaço escolar dos espaços religioso, militar, prisional e fabril.

4. - A segunda metade do século XIX e a República: “a mutação sociológica”

No plano sócio-político, na segunda metade do século XIX, podemos distinguir dois tempos, de acordo com o seu impacto nas políticas educativas: a Regeneração (a partir de 1851) - que César Oliveira e Oliveira Martins, tal como refere Nóvoa (1987), relacionam com a emergência do capitalismo em Portugal - e o período que decorre do Ultimato, em 1890, à implantação da República.

Feita a adaptação às condições resultantes da independência do Brasil e do fim do Antigo Regime, a Regeneração surge como “um compromisso entre as diferentes correntes do liberalismo, baseado sobre a modernização e o desenvolvimento económico e social do país” (Nóvoa, 1987:333). É com a Regeneração que nascem as primeiras gerações operárias e que o associativismo dos trabalhadores - que se expressa sobretudo através da imprensa operária -, de carácter mutualista, se desenvolve.

O republicanismo português - baseado no municipalismo, no federalismo e no associativismo - nasce também em meados do século. Deste primeiro republicanismo manter-se-á, no segundo (com a geração de 70), um forte anti-clericalismo, mas as intenções socialistas serão substituídas por princípios democráticos. Depois do Ultimato aumenta a adesão ao republicanismo como única esperança de “ressurgimento do país”. Por outro lado, a publicação do Censo da População, em 1890, vai provocar “uma verdadeira ‘cruzada pela instrução’ na qual os professores terão um papel primordial a desempenhar” (Nóvoa, 1991:84). Bernardino Machado, no Manifesto de 1897, afirma: “à falta de instrução deve atribuir-se a decadência da sociedade portuguesa, porque ninguém desconhece a influência que o ensino exerce sobre os costumes sociais, sobre o progresso de um povo e a relação que tem com todos os ramos da actividade humana” (cit. *ibid.*).

Durante todo este tempo, a ideia de escola faz um importante caminho, de modo que, com a ascensão da República, o sistema de ensino estava suficientemente consolidado para assegurar a manutenção do *status quo* (Joel Serrão, 1981, segundo Nóvoa, 1987). De 1852-53 a 1899-1900, o número de escolas primárias públicas quadruplicou, o ensino industrial desenvolveu-se e o ensino primário tornou-se tão importante que se pede a igualização da remuneração dos professores dos diversos graus. O estatuto profissional e o prestígio social dos professores vão sofrer, portanto, melhorias consideráveis: “a *época de ouro* dos professores vai estar intimamente ligada a esta crença social nas potencialidades

transformadoras da escola, encarada como um investimento pessoal útil e rentável e como um investimento social inevitável” (Nóvoa, 1991:84).

A segunda metade do século XIX, sendo o verdadeiro momento da extensão da rede escolar e da expansão da escola de massas, é também o tempo em que se expressam fenómenos e processos sociais de tipo novo que terão um profundo impacto na escola, poucas vezes mencionados, porque referidos à esfera privada, no seu poder modelizante da actividade docente. Referimo-nos à feminização da profissão, iniciada com a expansão da escola de massas à educação das raparigas, mas que se integrará no movimento mais vasto e geral, por um lado, da entrada da mulher no mundo do trabalho não manual e, por outro lado, da definição, para ela, de uma nova imagem social e de uma nova função social; referimo-nos também à emergência, pelo menos ao nível dos discursos, de uma visão afectiva do trabalho do professor ligada a uma visão afectiva da criança e da sua socialização; referimo-nos ainda à configuração de um novo lugar social para a família.

Tendo por foco o ensino primário, a República será considerada por nós, tal como em Araújo (1990;1993a) ou em Nóvoa “um tempo quente da nossa história educativa”, durante o qual mais se impediram do que criaram “as condições necessárias à implementação de algumas mudanças estruturais no sistema educativo” (Nóvoa, 1988:29). Como afirma Nóvoa (1987:335), baseando-se em Oliveira Martins, com a progressiva adesão ao republicanismo, o que se ganha em extensão perde-se em coerência: “(s)er republicano em 1890, em 1900 ou em 1910 significa ser contra a Monarquia, contra a Igreja e os jesuítas, contra a corrupção política e os partidos monárquicos, contra os grupos oligárquicos; mas favorável a quê? As respostas são vagas e variadas”. Distingue-se normalmente entre República forte e República fraca, a primeira dizendo respeito ao período até depois da primeira guerra e o segundo estendendo-se até à emergência do Estado Novo. É nesta segunda fase, mais científico-técnica que humanista e filosófica como era a anterior, que as novas ideias pedagógicas da Escola Nova tocam a profissão docente, através de Associações próprias, mas também das associações dos professores, umas e outras fomentadas a partir das escolas de formação inicial, criadas com esse objectivo fundamental na segunda metade do século XIX.

4.1. - As características do professor no início do último quartel do século XIX

No preâmbulo da reforma de 1870, faz-se notar o atraso de Portugal em relação aos países europeus, sendo para o facto invocadas as razões seguintes (Nóvoa, 1987:339-40):

“organização muito centralizada, falta total de inspecção, má situação do corpo docente, negligência da instrução do sexo feminino, desorganização interna da escola (que não se ocupa nem da educação física, nem da educação política, nem da educação profissional)”. De acordo com esta análise, propõem-se as medidas:

“- elaboração imediata de um plano de *carreira profissional* para o corpo docente primário (...);

- substituição dos organismos encarregados do controle da instrução primária: é necessário substituir um controle fortemente centralizado ao nível do Estado por um controle exercido pelas comunas”.

4.1.1. - Os professores no inquérito-inspecção de 1875

O inquérito-inspecção de 1875 define aprofundadamente a situação no que diz respeito às características sócio-profissionais dos professores nessa época. A exposição dos seus resultados, tal como apresentados em Nóvoa (1987:371-404), mas também dos “items” nele presentes - enquanto expressão das dimensões consideradas para a caracterização - é de toda a importância por relação com os nossos objectivos, nomeadamente pelas indicações que dá sobre o “saber profissional” e sobre o “currículo”.

As escolas são de uma só “aula”; às 2451 escolas existentes corresponde, por isso, igual número de professores. Estes professores são, por vezes, coadjuvados por um auxiliar, o adjunto, que toma o cargo através de relações pessoais com o titular do posto, não sendo, normalmente, pago. O número de alunos inscritos para a “aula” varia entre 8 e 142, sendo a média de 50; o número de alunos que a frequentam varia entre 3 e 112, sendo a moda de 31.

A estabilidade dos professores na profissão é grande: 62.1% exercem a profissão para toda a vida (a reforma de 1978 estabelecerá um período probatório de 3 anos). A mobilidade é também fraca, mantendo-se um professor, a grande maioria das vezes, no mesmo posto para toda a vida. A reforma de 1844 distingue entre professores do primeiro e do segundo grau (níveis que a reforma de 1878 traduzirá por elementar e complementar, respectivamente).

Em 1875 o corpo dos professores é maioritariamente masculino, laico, jovem e encontra-se em boas condições físicas. As suas qualificações são, no entanto, consideradas insuficientes. Desde o final do século XVIII e até ao Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública de 1851-52 - onde se apela à melhoria da formação de professores -, todo o indivíduo com mais de 21 anos, atestado médico e atestado de bons costumes pode fazer

exame de habilitação ao magistério, sendo, com base na classificação, graduado, com vista à nomeação. O inquérito revela que 50 % dos professores têm uma habilitação que não ultrapassa os 3 ou 4 anos de escolaridade; 40% têm de 5 a 6 anos de escolaridade e apenas 10% têm habilitações superiores a 6 anos de escolaridade.

A qualidade do trabalho dos professores é avaliada em duas dimensões: o comportamento (conduta, zelo, assiduidade e disciplina) e a capacidade científica e pedagógica. 73.7% são zelosos e assíduos e 87.8% não têm problemas de disciplina. Em geral, os professores têm uma boa conduta e uma competência medíocre. Os índices para a primeira são as condutas moral e civil; para a segunda, a capacidade literária e científica, por um lado, e a capacidade de ensino, por outro. Cientificamente, 3/5 dos professores são razoáveis, 10 % são bons e 30% são medíocres. As sanções aos professores são raras e traduzem-se sobretudo em reprimendas.

Para caracterizar o trabalho pedagógico dos professores com as crianças na aula, o inquérito-inspecção distingue entre modos de ensino (mútuo, simultâneo, individual e misto), métodos (teórico, prático e teórico-prático), métodos de aprendizagem da leitura (soletração antiga, soletração moderna, silabação fónica, método português, método legográfico, outros), punições e elaboração pelo professor dos programas para as diferentes disciplinas. À excepção dos resultados deste último item, nos resultados apresentados toma-se em conta mais que uma resposta por professor. No que diz respeito aos modos, o modo misto ocupa o primeiro lugar (com uma percentagem de 59.4), sendo seguido do individual e depois do simultâneo. O método teórico-prático é seguido por 47% dos professores, seguindo-se-lhe o método teórico com 39.8% e depois o prático com a percentagem de 13.3. Os métodos de aprendizagem da leitura mais usados são, por ordem de frequência de uso, a soletração moderna, a soletração antiga e “outro”. Entretanto, 80% dos professores não elaboram programas para as disciplinas. As punições mais usadas são as morais (73.4%), a palmatória (56.6%) e as punições físicas (28.5%); seguem-se-lhes “ficar de pé ou de joelhos”, “ficar na escola” e “passar para uma classe inferior”. As recompensas podiam ser morais (81.5%), materiais (livros, brochuras) (27.4%) e “passar à classe seguinte” (8.9%).

A lei de 1844 prevê salários diferentes para postos de cidade e de campo e para mulheres e homens, e diferencia também a esse nível entre professores de primeiro e segundo grau; a lei de 1878 põe fim às duas primeiras distinções e faz dos adjuntos um subgrupo no seio dos professores. A lei de 1894 termina com as diferenças entre os graus e diferencia entre professores de primeira, de segunda e de terceira classe segundo o tempo de exercício da

actividade. A partir de 1894, o vencimento dos professores é decomposto em dois elementos: salário de base e gratificação de exercício (20 a 30 % do total); esta decomposição manter-se-á até à República. As leis de 1878 e de 1894 fixam o salário dos adjuntos em cerca de metade do dos professores. O ordenado do professor, no entanto, é miserável (118.00) e muito mais baixo do que o dos professores dos outros graus de ensino.

O inquérito a que estamos a referir-nos dá-nos ainda as seguintes informações: só 50.4% dos professores trabalhavam exclusivamente no ensino primário e 6.7 % davam cursos de noite e de alfabetização de adultos; em 30% das localidades existiam Comissões Promotoras do Ensino Primário cuja actividade era, no entanto, nula; só em 2% das localidades havia Bibliotecas populares onde os professores procediam a leitura pública; 49.6% do professores habitavam os edifícios da escola (os quais pertenciam, em mais de metade, a pessoas privadas) e só 15.8% destes estavam bem conservados.

Nóvoa (1987:419) considera, nesta época, duas tendências de carreira dos professores, sobre as quais afirma:

“1- Existem “grupos de ligação (...) entre os professores de instrução primária (ensino elementar) (...) e os professores de liceu (...).

2- Podemos perceber o que poderia ser (por razões já expostas cremos que nessa época *ainda não o era*) a evolução da carreira profissional de um professor de instrução primária na sua origem: Adjunto - professor de instrução primária (ensino elementar) - professor de instrução primária (ensino complementar) - professor na escola normal - inspector”.

A Reforma de 1878 dá novo enquadramento legal ao sistema de ensino do Estado ao nível de: programas escolares, exames, ensino normal, inspecção e vencimentos. O projecto descentralizador não terá sucesso por incapacidade das câmaras e por reacção dos professores que, estando teoricamente, com os pedagogos, a favor dela, na prática estavam contra ela.

4.1.2. - O tipo-ideal do professor de instrução primária na segunda metade do século

XIX

Durante a segunda metade do século XIX, “(p)ara além de uma compleição física robusta e de uma boa reputação, os candidatos ao Magistério Primário devem ter *origens sociais modestas* e mostrar que têm *vocação* para a profissão docente. Estas características apresentam-se como condições *sine qua non* para que os futuros professores primários sejam exemplares *funcionários públicos* que fazem da sua profissão um verdadeiro *sacerdócio*”

(Nóvoa, 1987:367). “Origens sociais modestas”, “vocação”, “funcionário público” e “sacerdócio” são as quatro dimensões do tipo-ideal de professor de instrução primária na segunda metade do século XIX. Essas quatro dimensões podem fazer-se corresponder aos quatro vértices de um quadrilátero rectangular cujas diagonais traçam quatro espaços que António Nóvoa (1987) caracteriza da seguinte forma.

Entre a vocação e as origens modestas: Se ser professor é uma promoção social devem ser-lhe postos limites - por exemplo, o professor não se deve afastar das suas origens campestres. Por outro lado “à imagem do cura” deve ser visto “como elemento de ligação entre as diferentes classes sociais, entre a cidade e o campo, entre o aparelho político e o conjunto dos cidadãos” (Nóvoa, 1987:369) ; por isso, deve conhecer os meios populares e o quotidiano das classes trabalhadoras; os conhecimentos que tem permitem-lhe ser respeitado e ter ascendente sobre as famílias.

Entre as origens modestas e o funcionário público: O professor não se deve afastar dos costumes simples que são uma das suas fundamentais características: ele é um “humilde funcionário público” necessitando de pouco salário; não é um sábio, é um homem de bom senso apenas suficientemente cultivado para instruir os outros; ele não deve nunca ofender a ordem estabelecida.

Entre o sacerdócio e a vocação: Compete ao professor formar o cristão e o cidadão e, por isso, ele não pode ser um homem comum: é preciso que faça prova da sua verdadeira vocação para exercer a profissão como um sacerdócio. O peso da moral e da religião é grande: “ ‘Padre da religião educativa’, de acordo com a expressão empregue em 1870 por D. António da Costa, o professor de instrução primária deve ser o apóstolo dos dois baptismos da infância: a fé e as letras” (*ibid.*). Em suma, “(a) virtude, a piedade, a caridade, a pureza de costumes, a desvinculação das coisas materiais e uma religiosidade sem reparos são, assim, algumas das qualidades que o professor de instrução primária deve possuir” (*ibid.*:370).

Entre o sacerdócio e o funcionário público: “‘Padre’ e ‘funcionário’, o professor de instrução primária é a resultante de duas autoridades centrais da sociedade, a Igreja e o Estado: ‘ele personifica a principal instituição social (...) o ensino é tudo’” (António da Costa, 1870, cit. *ibid.*:195-96).

4.2. - O Estado e a expansão da escola de massas

Em Portugal, apesar de o lançamento da escola de massas ter sido precoce, o seu desenvolvimento foi “lento e precário”. Para explicar o atraso global do desenvolvimento da escola de massas em Portugal, Araújo (1993a; 1996a) alia às teorias a propósito referidas anteriormente as teorias de Ramirez e Boli (1987), por um lado, e de Soysal e Strang (1989), por outro lado. Segundo Ramirez e Boli há uma diferença temporal importante no lançamento da escola de massas entre os países do centro (França e Inglaterra enquanto Estados dominantes no século XIX) e os países da periferia: nestes últimos, as declarações de escolaridade obrigatória seriam anteriores às dos países do centro. Considerando também a escola de massas um recurso para a construção da unidade nacional, estes autores consideram que a sua precocidade na periferia deve ser explicada em função de “um sistema mundial em que os vários Estados-Nações se degladiam com poderes desiguais (Araújo, 1996a:165): os poderes internos dos Estados seriam limitados pela sua situação no contexto do sistema mundial. Os países da periferia lançariam precocemente a escola de massas tentando responder e compensar com ela outras derrotas e ineficácias -militares, políticas e industriais - no que diz respeito à construção da nação. Assim, os diversos momentos de expansão da escola de massas em Portugal corresponderiam a tentativas de criar a unidade política nacional em resposta a crises (guerra civil, por exemplo) e vazios políticos. Mas, se os outros países periféricos acompanham bem, depois, o desenvolvimento da escola de massas, tal não acontece com os países da Europa do Sul. O “processo de construção retórica da educação” proposto por Soysal e Strang - caracterizado por um anúncio precoce da intenção de educação pública e por um atraso da sua realização efectiva -, parece explicar bem esse fenómeno, no caso português (Araújo, 1996a). Para dar conta da dinâmica deste processo em Portugal, Araújo (1996a) refere-se, ainda, à “natureza” do Estado semiperiférico, expressão usada por Wallerstein (1979) e retomada por Sousa Santos. Na perspectiva de Sousa Santos (baseamos em Araújo, 1993a;1996a) um Estado semiperiférico é, por um lado, um estado forte na regulação das actividades económicas e, por outro lado, um Estado com grandes problemas de legitimação, procurando, nesse processo, referir-se a outros países. O facto de, nas sociedades semiperiféricas, as relações dentro e fora dos espaços estruturais - doméstico, de trabalho e de cidadania - serem heterogéneas traduz-se numa menor influência do espaço de trabalho nos outros dois espaços estruturais: concretamente, em Portugal, a reprodução social seria relativamente autónoma do espaço de trabalho, na medida em que a modernização do espaço

de cidadania teria sido anterior à modernização do espaço de trabalho. Assim, a heterogeneidade dos espaços estruturais provocaria o bloqueamento da actividade do Estado, o que resultaria num défice de hegemonia deste e portanto num défice de objectivos nacionais, défice compensável com um excesso de autoritarismo. Explicando assim o atraso e o tipo do desenvolvimento da escola de massas em Portugal, Araújo (1993a;1996a) conclui que o Estado português, procurando marcar a sociedade portuguesa, viu o seu papel cultural e educativo bloqueado pela heterogeneidade dos espaços estruturais.

Enfim, a natureza semiperiférica do Estado português parece permitir compreender, quer os seus excessos de autoritarismo, quer os seus excessos de retórica; uma outra possibilidade seria a autonomia dos espaços estruturais. No momento, do exposto interessa realçar que as pressões internacionais estão na base do desenvolvimento da escola de massas e da profissionalização dos professores, nomeadamente ao nível da sua formação, mas de uma forma que se manterá mais retórica que real.

4.3. - As escolas e os professores de 1850 a 1910: caracterização de uma evolução

Numa demonstração do atraso do desenvolvimento da escola de massas em Portugal, refira-se que em 1867 apenas 17% das crianças entre os 7 e os 15 anos estavam na escola (nos países do centro a percentagem atingia os 70) e que em 1916-17 as crianças, entre os 7 e os 14 anos, matriculadas na escola não ultrapassavam os 30.5% (Araújo, 1996a baseando-se em Sampaio, 1975:44). O analfabetismo, entretanto, persistia. O Censo de 1890 expõe que, dos 5 049 720 que constituíam a população do Reino, 4 000 957 eram analfabetos: sendo o analfabetismo, no início do século, de cerca de 90%, de 1878 a 1900 a percentagem de analfabetismo - apesar de ser necessário fazer algumas ressalvas à validade efectiva destes dados - passa apenas de 82.4 para 78.6, sendo sempre superior nas mulheres em cerca de 15% (cf. Nóvoa, 1987:352); e isto, como dizia Simões Dias (1897, cit. *ibid.*), “quando o Estado dispõe de mais de 4000 escolas de instrução primária”.

No que diz respeito à proveniência do público que frequenta as escolas primárias, Nóvoa (*ibid.*:358), com base no inquérito-inspecção às escolas primárias de 1867, afirma que a escola primária “é um espaço onde as diferentes classes sociais coabitam, interagem e se confrontam”. No entanto, são os grupos sociais menos numerosos na população os que mais recorrem à escola: a escola é frequentada por 36.6% de filhos das classe média e superior, por 24.6% de filhos de assalariados agrícolas e por 31.1% de filhos de artesãos/operários. São os

filhos de pessoas que exercem actividades ligadas à agricultura - num país e numa época em que cerca de 4/5 da população dedica a essas actividades - os que menos vão à escola.

4.3.1. - A expansão da rede escolar

Depois de, durante a primeira metade do século, a rede escolar primária se ter desenvolvido pouco, de 1844 a 1900 o número de escolas passa de 1116 (1075 de rapazes e 41 de raparigas) para 4495, onde se inclui um franco aumento das escolas para raparigas (2825 de rapazes, 1345 de raparigas e 325 mistas) (Nóvoa, 1987). Paralelamente, no privado, as escolas passam apenas de 1084 em 1952-53, a 1597 em 1899-900 (*ibid.*); se no ensino público as escolas de rapazes eram maioritárias, no privado são as escolas de raparigas que ocupam uma larga maioria, não só porque estas quase duplicam, mas também porque as de rapazes sofrem apenas um ligeiríssimo aumento. Estes dados informam sobre uma extensão genérica da rede escolar pública e sobre a extensão genérica das escolas para raparigas. A criação destas escolas, a que se liga a primeira entrada das mulheres na profissão docente, tendo sido legislada em 1790 por D. Maria, só se tornará realidade em 1815. Na Reforma de 1844, a educação de raparigas é denominada “educação especializada”, sendo essa educação integrada na escola de massas apenas com as reformas de 1870 e 1878 (Araújo, 1996a).

O aumento numérico das escolas acompanha-se de uma cada vez mais extensa cobertura da população e das áreas geográficas: se em 1852 se possuía uma escola primária por cada 1685 habitantes, em 1900 existia uma escola primária para 890 habitantes; se em 1852 existia uma escola primária para cada 40 Km², em 1900 a superfície abrangida por cada escola era de 15 Km² (Nóvoa, 1987).

4.3.2. - A explosão do número de professores, “mutação sociológica” e feminização

Também o número de professores, mantido até aí sensivelmente semelhante ao dos finais do século XVIII, vai sofrer uma “explosão”, a partir de meados do século XIX (Nóvoa, 1991:81). Este número quase duplica em cerca de cada 25 anos: em 1854 é de 1199; em 1875 é de 2632; em 1900 é de 4 495 e em 1919 é de 7 940 (*ibid.*:82).

O modo de recrutamento dos professores também se altera, dando origem ao que Nóvoa (1987) denomina de “mutação sociológica”. Em meados de oitocentos, os professores eram recrutados das camadas mais desfavorecidas e humildes. O recrutamento para a primeira

Escola Normal para formação inicial, aberta em 1862, incidiu sobre os “orfãos que a beneficência pública mantinha no vasto asilo da Casa Pia” ou nas alunas dos “recolhimentos do Calvário e da Rua da Roza, no asilo dos orfãos da febre amarela da Ajuda, na Casa Pia e ainda em outros asilos” (Nóvoa 1991:90). A situação irá alterar-se no último quartel do século XIX e na primeira república. A partir de uma estatística relativa à origem social dos alunos mestres das escolas do Porto e Lisboa, de 1900 a 1928, Nóvoa (*ibid.*:91) expõe:

“- 2/3 dos alunos-mestres são recrutados em camadas sociais intermédias (Artesãos e Operários - 27%; Comerciantes - 11%; Empregados Públicos e Professores - 17%; Pequena Burguesia Rural - 11%);

- 1/4 dos alunos-mestres é oriundo de estratos sociais bastante desfavorecidos (Trabalhadores urbanos não-qualificados - 12%; Assalariados agrícolas - 7%; Pai desconhecido - 6%);

- Menos de 1/10 dos alunos-mestres pertence às camadas sociais médias-altas (Burguesia urbana- 1%; Profissões liberais e actividades afins - 5%; Burguesia rural - 3%)”.

O aumento do número dos professores corresponde a uma relativamente rápida feminização do ensino: em 1854 a relação entre homens e mulheres era de 1146 para 53; em 1900 a relação é de 2 825 para 1670; em 1910 de 2 777 para 3031 e em 1919 de 3038 para 4902 (Nóvoa, 1991:82). A partir desta data o número de homens diminuirá sempre, ao contrário do que acontecerá com o número de mulheres. Em 1930 as professoras eram 3/4 do professorado.

Curiosamente, quer a “mutação sociológica”, quer a melhoria do prestígio docente são contemporâneas da feminização da profissão, normalmente apontada como contribuindo “para ‘manter’ o estatuto dos professores dentro de ‘limites aceitáveis’, dificultando a valorização profissional deste grupo e, sobretudo, uma melhoria significativa do seu estatuto sócio-económico” (*ibid.*:87). De facto, António Nóvoa (*ibid.*:91), apesar de notar que entre o décimo de alunos-mestres que pertencem às classes médias-altas estão “fundamentalmente alunas do *sexo feminino*”, continua dizendo que estas abandonarão o ensino depois do casamento. Segundo Nóvoa (*ibid.*:90) a “mutação sociológica” verificada é “um fenómeno em grande parte provocado pelo desenvolvimento das escolas normais e pelo incremento do associativismo docente, que contribuem para a dignificação da profissão docente e para a melhoria do seu estatuto sócio-económico”.

O prestígio conseguido é assim expresso por Manuel Antunes Amor (1904, citado por Nóvoa, 1987:365): “(p)ronunciando-se o nome de professor, nós concebemos

indubitavelmente a ideia de respeitabilidade e alta consideração que devemos ter pela pessoa que o merece, não só em razão da sua cultura e do seu saber, mas também pela referência implícita à conduta que ele deve manter na sua posição”. Nóvoa (*ibid.*) especifica que esta melhoria da imagem social do professor se relaciona com:

- “- o desenvolvimento de conhecimentos próprios, de um saber específico à profissão;
- a transformação do papel social dos professores das primeiras letras;
- a melhoria do estatuto profissional do corpo docente primário”.

4.4. - Formação inicial de professores e associativismo docente: saberes profissionais, conhecimento educacional e “espírito de corpo”

A formação inicial e o associativismo (que, como veremos é incentivado a partir das escolas de formação inicial), enquanto aliados ao desenvolvimento de um conhecimento específico à educação e à profissão - através sobretudo das venturas e desventuras do Movimento da Educação Nova - e enquanto passíveis de serem representativos de processos internos ao corpo docente no processo de profissionalização (o que, como veremos, deve ser relativizado), são, por um lado, as duas últimas etapas do processo de profissionalização da actividade docente e, por outro lado, as duas principais dimensões a que se considera dever-se o acréscimo de estatuto social sofrido pela profissão de professor primário, desde o final do século XIX e durante a República.

4.4.1. - Formação inicial: saber profissional e conhecimento educacional

Durante todo o século XIX grande parte do acesso ao magistério primário fazia-se mediante um exame de habilitação que remonta à época pombalina. Tratava-se de um exame público mediante um júri nomeado pelo Estado, sem que houvesse qualquer condição relativa a uma preparação prévia numa escola. Se em 1800 se publicam instruções precisas relativamente a estes exames, só em 1896 eles são sujeitos a nova regulamentação e o júri passa a ser confiado às Escolas Normais. É no último quartel do século XIX que as escolas normais se vão tornar lugares obrigatórios de formação inicial. A Reforma de 1901 exigirá que qualquer candidato ao magistério frequente estes cursos com uma duração mínima de dois anos.

A primeira Escola Normal - expressão explicitamente adoptada para dar conta da função “normalizadora” do ensino através da formação uniforme dos professores, que lhe era atribuída - é organizada sob os auspícios do Exército para formação de professores (mestres) para “Escolas Regimentares”, segundo o modo de ensino mútuo. Esta escola, sediada em Belém, funcionará de 1816 a 1818 e formará 81 mestres das primeiras letras para as escolas do exército. Mas as primeiras escolas normais dirigiam-se sobretudo à formação em novos métodos, de professores já em exercício. Assim funcionará de 1824 a 1835 a Escola Normal de Ensino Mútuo de Belém, passando os professores por ela habilitados a ter preferência, pela primeira vez, em relação aos que realizam o exame de habilitação. As Reformas de 1835 e de 1836 fundam um conjunto de Escolas Normais de ensino mútuo: a Reforma de 1835 prevê a criação de duas escolas, uma em Lisboa e outra no Porto, para formação de futuros formadores nas escolas normais regionais, e a Reforma de 1836 prevê, por sua vez, a criação, em cada capital de região administrativa, de uma escola de ensino mútuo, a funcionar como escola normal. Estas escolas são sobretudo lugares de formação contínua pela aprendizagem do método em situação: são escolas primárias modelo, onde se aprende a “fazer como” (Nóvoa, 1987:429).

Com a Reforma de 1844 criam-se as condições legais para a abertura de escolas normais para formação inicial de professores de instrução primária, as quais estarão associadas à difusão do método português, com o qual se pretendia ensinar “os rudimentos da instrução elementar, mas também dar às funções do magistério um carácter afectuoso de que elas se tinham em geral distanciado” (Luís Filipe Leite, 1892, cit. *ibid.*:431). Com elas inicia-se, simultaneamente, o debate em torno de uma formação de professores voltada para uma aprendizagem prática do *métier* ou para o estudo da ciência da educação, agora considerado essencial à formação de profissionais do ensino.

4.4.2. - A escola normal de Marvila como referência

Luís Filipe Leite - para quem “os professores que o desenvolvimento intelectual dos povos exige, não se encontram, formam-se” (Filipe Leite, cit. *ibid.*:433) - é nomeado director da Escola Normal Primária do distrito de Lisboa em 1852. Como tal, elaborará, em 1853, um regulamento onde se prevêem regras especiais para o acesso de professores já em exercício, a abertura de escolas femininas e a adopção do regime de internato.

A organização e o espírito da Escola Normal de Marvila - que começa a funcionar em 1862, para o sexo masculino, dirigida por Luís Filipe Leite - exemplificam, não só o que de melhor se realizou no domínio da formação inicial dos professores no período áureo da profissão, mas também o modo como os “pedagogos” da época concebiam as relações entre certas dimensões da formação e o perfil do profissional pretendido. O objectivo era “organizar uma escola normal modelo, dotada de um financiamento considerável e de um corpo de professores qualificado, a fim de ‘servir de núcleo aos futuros estabelecimentos do mesmo género a criar em todo o país’” (Luís F. Leite cit. *ibid.*:435).

Nessa escola “não se trata mais de difundir um novo método, seja ele o ensino mútuo ou o método português, ou de organizar uma espécie de prática vigiada do exercício docente; o projecto é mais vasto e mais ambicioso” (*ibid.*:433). Para Luís Filipe Leite, a importante missão de “apostolado” que cabe aos professores exige “assegurar a educação, e não apenas a instrução, dos futuros professores. O plano de estudos da escola normal consagrará o princípio de uma conjugação entre a *instrução teórica* e a *formação prática* dos alunos-mestres” (*ibid.*:434). O objectivo era dar uma formação profissional baseada na pedagogia, dando a mesma importância à teoria e à prática, num “ambiente” religioso que o quotidiano da escola testemunha. O modelo de organização da escola coincide com o dos Seminários Diocesanos, assumindo-se a relação entre internato, vida comum e formação de espírito de corpo, de sacrifício e disciplina. Para além de uma grande importância dada à higiene corporal e local, cabiam aos alunos funções comunitárias internas e externas. De acordo com o director, o professor primário “deve ser um agente do desenvolvimento económico e cultural das localidades onde vai exercer as suas funções” (*ibid.*:440): a escola abriu cursos de noite para adultos e criou uma biblioteca dominical para os operários.

Pretendia-se também distanciar os alunos das “tentações da vida urbana” e mantê-los vinculados ao campo: a escola dispunha de uma quinta para a prática da agricultura. A selecção dos candidatos baseava-se nas origens humildes e na vocação, ou dom, que assegurasse um exercício sacerdotal. Ao fim de seis meses de matrícula os candidatos podiam ser expulsos se se manifestasse a ausência dessa vocação.

Nóvoa (1987:440) resume assim o perfil do professor primário formado pela Escola Normal de Marvila: “um bom *profissional*, tendo a *vocação* para o magistério primário, consagrando-se inteiramente ao *sacerdócio* do ensino, capaz de contribuir para o *desenvolvimento económico* das regiões (sobretudo rurais) onde será nomeado e de se inserir harmoniosamente nas comunidades locais a fim de agir como um verdadeiro *agente cultural*”.

A escola de Marvila acabou por formar “uma espécie de elite do corpo docente primário” (*ibid*:441); ela formou o primeiro grupo de professores que atingiu renome “no seio da *intelligentsia* portuguesa” (*ibid.*). Estes alunos virão a estar ligados às conferências e congressos pedagógicos e à criação e desenvolvimento das associações de professores.

De 1867 a 1869 Luís F. Leite trabalha afincadamente para a criação de uma Escola Normal Central em Marvila para formação de futuros formadores das escolas normais regionais. Mas os sectores conservadores opunham-se cada vez mais a que a formação de professores saísse do seu baixo nível, pugnando cada vez mais por uma aprendizagem prática. Em 1869 a escola fecha e em 1871 o seu director pede a exoneração.

A reforma de 1878 - que marca o fim da fase experimental das escolas normais - vai remodelar a formação de professores, perdendo Marvila o seu élan pedagógico e inovador: abandonam-se o regime de internato e os trabalhos agrícolas, é dada fraca atenção a exercícios didácticos, o recrutamento torna-se pouco rigoroso, o curso passa a ter um só ano e o número de alunos inscritos também diminui.

Em 1866, abre a Escola Normal para o sexo feminino de Lisboa (ou Escola Normal do Calvário) que funcionará até 1881. Embora a formação não tivesse nada de louvável a escola deu habilitação a 141 professoras.

4.4.3. - Escolas Normais, saber profissional e conhecimento educacional

Entretanto, a degradação dos exames de habilitação e o aumento da rede escolar provocou o *boom* das escolas normais no período que se estenderá de 1881 a 1901: aumenta o número de professores, das escolas primárias e das escolas normais. As Escolas Normais irão tornar-se as instituições de formação da maior parte dos professores primários. Este desenvolvimento é fortemente marcado, como vimos também a propósito do crescimento da rede escolar pública, pelas transformações verificadas a nível nacional, mas também a nível mundial: as comparações com outros países e a competitividade nacional tornam-se aspectos importantes.

A necessidade de emparelhar com outros países faz-se notar ao nível do crescimento do número de escolas normais e, no seu seio, ao nível do desenvolvimento da importância dada à pedagogia. São criadas duas escolas em Lisboa e no Porto (uma para cada sexo) e 10 escolas normais de segunda classe (mistas) nas capitais das regiões administrativas. As quatro primeiras formam, em dois anos, professores para o ensino elementar e, em três anos,

professores para o ensino complementar; as outras formam, em dois anos, professores para o ensino elementar.

Os professores destas escolas são recrutados em concurso nacional a que se podem apresentar os professores de instrução primária, sendo os ordenados duas a três vezes superiores aos destes, embora inferiores para as mulheres.

A pedagogia vai ser vista como a matéria que faz a especificidade do ensino normal. Outros temas pertinentes são a ligação teoria e prática e a ligação formação teórica na escola normal e formação prática na escola anexa. Em geral, e apesar de muitas hesitações, defende-se que as escolas terão que ser “institutos de formação profissional”. A formação faz-se em regime de externato, o qual agora se defende como modo de o professor aprender a ser livre e senhor dos seus actos. O plano de estudos incluía: leitura, gramática, aritmética, geografia, história, caligrafia, moral, desenho; agricultura, economia rural, contabilidade, francês, música e ginástica. A ligação entre estas disciplinas era assegurada pela pedagogia cujo programa versava: organização da escola, metodologia geral, metodologia especial, pedagogia, psicologia, educação moral, história da pedagogia (antes e depois de Pestalozzi) e história da instrução nacional. Considerava-se que o estudo da profissão era indispensável à formação de professores e que esse estudo passava pelos princípios da pedagogia e pela metodologia científica.

Uma lei de 1881 termina com a única escola regional que tinha funcionado, a de Évora, e a lei de 1894 cria as escolas Regionais de Habilitação para o Magistério Primário (mistas), as quais pretendem permitir a formação de candidatos a professores sediados nos meios rurais, para assim responderem ao pedido social e para funcionarem como pólos de desenvolvimento regional. Estas escolas formarão, até 1909, 1160 professores. De 1882 a 1902 as Escolas Normais de Lisboa dão diploma a 797 professores dos quais 71,5% são mulheres (Nóvoa, 1987).

4.4.4. - O associativismo docente, as forças políticas e o poder político

O ímpeto maior para o associativismo dos professores decorrerá das Escolas Normais. O movimento associativo em Portugal - de carácter mutualista - vinha a desenvolver-se desde perto de meados do século: as primeiras organizações associativas portuguesas (de médicos, advogados ou artesãos) surgem depois da guerra civil e a primeira associação de professores - à qual podem pertencer todos os professores - data de 1854, a qual cria, em 1856, o Jornal da

Associação dos Professores. Pugnando, quer pela defesa dos interesses sócio-económicos dos professores, quer pela melhoria da instrução pública, a associação elabora em 1856 um Plano de Reforma da Instrução Pública. Esta associação, no entanto, durará pouco tempo. Os problemas surgidos com os professores do ensino privado, entre os professores de diferentes graus de ensino e com outras associações de trabalhadores fizeram com que a associação entrasse em decadência: os corpos gerentes deixam de se reunir em 1864/1865. Só os professores primários, cujo peso na associação foi cada vez mais importante, manterão uma actividade associativa durante o século XIX.

São as escolas normais que vão alterar a situação criando as bases de um espírito profissional comum que tomava parte das estratégias de formação. Luís Filipe Leite e Manuel Ferreira vão impulsionar o associativismo como forma de continuar a exercer influência sobre os alunos saídos das escolas normais. Foi, portanto, fora do quadro associativo que os encontros mais importantes de professores tiveram lugar: nas Conferências Pedagógicas e nos Congressos dos Professores de Instrução Primária.

As conferências eram encontros realizados já noutros países “onde se trocavam métodos de ensino confirmados pela experiência e reforçados pelo estudo” (Boletim Geral da Instrução Pública, nº14, 1863, citado por Nóvoa 1987:492) e se debatiam questões relativas à profissão e à educação e ensino da juventude (Nóvoa 1987). Em 1867/68, pela iniciativa de antigos alunos das escolas normais e com o apoio das autoridades centrais, realizam-se várias conferências. Os assuntos discutidos eram vários: “a condição docente, os programas escolares, as questões metodológicas, a educação da mulher, a higiene e o desenvolvimento físico das crianças, o desenvolvimento da inteligência infantil, etc” (*ibid.*:494). Começando por ser uma oportunidade de troca de experiências, estas conferências ganharão, progressivamente, um carácter formal: acabarão por ser regulamentadas e os debates darão lugar a exposições teóricas. A partir de 1878 elas passam a ser obrigatórias para todos os professores, têm a duração de 5 a 8 dias por ano e realizam-se nas diferentes circunscrições escolares, sendo presididas pelo Inspector correspondente. Apesar de formalizadas, segundo Nóvoa (1987), nelas se fizeram importantes reivindicações e se desenvolveram o espírito de classe e a solidariedade; serão suspensas em 1886.

É em 1880 que surge a Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa - que só cessará nos últimos anos do século - a qual vai ser fundamental para a organização dos professores. Os seus objectivos são: melhorar o nível cultural dos professores e “promover e defender interesses morais e materiais”. Entre os professores aumenta a consciência de que

não podem depender da vontade do Estado e de que a sua força depende da sua capacidade colectiva: “o professor da instrução primária saberá desde agora que não pode contar senão consigo (...) uma forte comunidade de interesses e de objectivos se impõe como factor indispensável de progresso e de autonomia” (Simões Dias, 1896 citado por Nóvoa, 1987:490).

A partir de 1893/1894 toma forma a ideia da criação de uma Associação Nacional dos professores de instrução primária. Num momento em que as comunicações eram difíceis, os jornais e as revistas pedagógicas funcionaram como porta-vozes fundamentais: “sem a participação activa da imprensa as associações nunca teriam tido a importância que tiveram no início do século” (*ibid.*: 695). Em 1897, é criada a Associação de Socorros Mútuos do Corpo Docente Primário Português. A confirmar o forte sentimento de classe existente, Nóvoa cita um texto de Custódio Dias Guerreiro (1898), onde se escreve: “O princípio associativo é hoje a consequência fatal da luta entre fracos e fortes, entre oprimidos e opressores. Nesta luta, os membros de uma associação protegem-se, defendendo-se logo que encontram a resistência do capitalista e do industrial; e eles podem mesmo vencer a inércia governamental que tanto atrofiou o desenvolvimento da Instrução Popular” (Nóvoa, 1987:491).

A Associação não passará os primeiros anos do século XX: a Reforma de 1901, que reforça a identidade social e profissional dos professores na base do exercício de uma mesma actividade, com a conquista de uma formação comum e obrigatória (Nóvoa, 1987), tenta, ao mesmo tempo, travar a politização dos professores: os professores não podem tomar posições contrárias às dos poderes públicos e são proibidos de realizar congressos que não sejam para fins pedagógicos.

De 1901 a 1917, o movimento associativo dos professores toma características sindicais, assumindo uma dominante económica em detrimento de reivindicações relativas à capacidade de intervenção dos professores no sistema escolar e na definição do seu próprio estatuto (Nóvoa, 1987). Desenham-se duas correntes: a corrente associacionista conservadora e a corrente anarco-sindicalista, a qual se reforça com a República.

Em 1911 o Sindicato dos Professores de Instrução Primária (com um milhar de sindicalizados) é acusado pelos conservadores de não estar de acordo com os interesses da classe, vendo-se, assim, obrigado a demarcar-se do sindicalismo revolucionário. Depois de 1914 proliferam associações e sindicatos, e em 1915 reivindica-se a existência de representantes da classe no Parlamento. Em 1916 o sindicato transforma-se em Associação Geral de Professores de Instrução Primária em Portugal.

De 1918 a 1926 o associativismo e o estatuto sócio-profissional dos professores atingirá o seu apogeu (Nóvoa, 1987). Em 1918, depois do fim da guerra, cria-se a União do Professorado Primário Público Português. Sem nunca ter aderido à CGT, a União mantinha com ela relações próximas, sendo preocupação dos dirigentes a aproximação entre trabalhadores manuais e intelectuais. As tentativas de autonomia e de interferência fizeram-se pelo sindicalismo profissional e não pelo modelo das profissões: a União pugnava pelo agrupamento dos professores em torno dos princípios do sindicalismo profissional e pelo reforço da tendência à unidade. A propósito António Manças afirma: “a classe, quer dizer a reunião de indivíduos com a mesma profissão e portanto com uma psicologia e necessidades idênticas, é hoje, mais que nunca, a unidade sociológica” (Boletim Pedagógico nº1, 1915 citado por Nóvoa, 1987:701). Toma-se também consciência de que a “honorabilidade depende da solidariedade, da organização associativa e do aperfeiçoamento profissional” (Canhão Júnior, A Federação Escolar, nº 318 cit. *ibid.*:703).

Desde 1918 até 1926 realizaram-se oito congressos, um por ano, e o número de sindicalizados passa de 3000 a 7600. Em 1918, a União manifesta-se contra a descentralização (que não serve a unidade dos professores), defende as juntas escolares e reivindica aumentos de salários: competiria aos conselhos, juntas e sindicatos resolver todas as questões profissionais e pedagógicas.

Mas a oposição entre as correntes conservadora católica e radical internacionalista era cada vez maior. Influenciados mais pelo desenvolvimento da sociedade americana que pela revolução soviética, os dirigentes associativos foram, no entanto, cada vez mais acusados de bolchevismo e as juntas escolares vistas como soviéticas. No entanto em Portugal, no início do século XX, para os nacionalistas todos os internacionalismos (soviético ou americano) eram subversivos (Nóvoa, 1987).

A partir de 1927, as associações profissionais entrarão em decadência. Na origem da prisão dos primeiros dirigentes, esteve a moção de Canhão Júnior, no último congresso da União, onde se pugnava por “uma *nova* sociedade, baseada sobre a *igualdade económica* pela organização científica do trabalho, visando a felicidade social” (A Escola Primária nº 51, 1928, citado por Nóvoa, 1987:711). A União reabre em 1929, mas acaba por se dissolver quando, em 1930, é colocada sob a dependência do governo. Em 1933 todas as organizações dos professores serão proibidas, enquanto outras associações profissionais evoluem para ordens. Durante meio século, os professores não terão nenhuma organização representativa.

Terminando a sua análise do movimento associativo dos professores durante a primeira República, António Nóvoa (1987) conclui que se tratou menos de uma consciência colectiva que de uma minoria activa.

4.4.5. - O conhecimento profissional e o conhecimento educacional: a diferenciação práticos e teóricos

Os contactos pedagógicos internacionais eram mais bem vistos que os contactos com as organizações sindicais. De 1901 a 1933 os contactos dos pedagogos nacionais com o Movimento da Educação Nova (MEN) foram estreitos.

O Movimento Internacional para a Educação Nova integrava diferentes correntes, cujo desenvolvimento remonta ao século XIX. A sua influência faz-se sentir com Castilho, João de Deus, António da Costa, Sociedades froebelianas, a Escola Atelier nº 1 e as universidades livres e populares, mas também com António Sérgio, Faria de Vasconcelos, Irene Lisboa ou Áurea Amaral. O centro de atracção era o Instituto Jean Jacques Rousseau em Genève, primeiro com Claparède e depois com Ferrière, por onde passaram muitos destes pedagogos.

Genericamente, o movimento pretendia dar à actividade de ensino novas referências culturais e científicas reivindicando um estatuto científico para a pedagogia: “ciência aplicada que, baseando-se sobre o estudo sistemático da natureza da criança (psicologia), estabelece um sistema de leis e de princípios fundamentais que devem dirigir a educação do ser humano (sociologia)” (Adolfo Lima citado por Nóvoa, 1987:730). As suas principais linhas de clivagem dizem respeito ao posicionamento sócio-político - distinguindo-se entre anarquismo revolucionário e catolicismo conservador - e à maneira de ver a pedagogia - ciência eixada sobre a sociologia ou sobre a psicologia. A característica seguinte era, no entanto, comum: reclamava-se a abordagem científica do acto educativo. Em qualquer caso os seus protagonistas eram mais pedagogistas que educadores ou mais pedagogos que práticos. De facto tratava-se de um fenómeno urbano e distanciado da realidade quotidiana das escolas (Nóvoa, 1987).

Distinguem-se diferentes fases nas orientações da Liga Internacional para a Educação Nova e da sua secção portuguesa, que se relacionam com alterações das condições sócio-políticas. Após a I guerra mundial, o movimento tende a enfatizar: mais as preocupações pedagógicas que as sociais, mais o ensino liberal que as correntes integralistas, mais

Pestalozzi que Froebel, mais o papel da psicologia que da sociologia, mais o experimentalismo que o institucionalismo (*ibid.*).

Com Ferrière, a Liga acentua a educação pela ciência e o bom senso e é influenciada pelas ideias construtivistas dos defensores católicos da escola activa. Como afirma Nóvoa (1987), com a ascensão do fascismo e a guerra civil espanhola, o tempo não era de utopias. A estadia de Ferrière em Portugal foi o fim das ilusões progressistas e revolucionárias, criticadas pelo seu extremismo, nomeadamente no que diz respeito à manutenção da disciplina (a excessiva liberdade dos alunos) e à pouca importância dada à ordem social e à educação moral e religiosa.

Se no século XVIII ensinar era uma arte decorrente da intuição da vocação e da prática continuada, em meados do século XIX a pedagogia corresponde a um conjunto de técnicas educativas. No início do século XX o MEN (Movimento da Educação Nova) introduziu na educação da criança e na visão da profissão, a preocupação com uma atitude científica e de bom senso (uma nova relação com a criança e com a ciência), que pouco tocou as práticas dos professores, mas à qual ninguém vai mais poder deixar de se referir. A nível internacional e nacional, do movimento ficaram ideias-chave. Essas ideias dizem respeito: à relação do professor com os alunos, que Ferrière comparava a um pai ou mãe prudentes e amorosos; a uma atitude de sabedoria, prudência e afecto; e a um conjunto de princípios e técnicas, tais como a actividade espontânea na criança, o trabalho livre e em grupo, a criatividade e a autonomia da criança, os trabalhos manuais e a expressão artística, a observação dos factos e os interesses espontâneos da criança, a educação e a consciência moral e a razão prática. Em suma, tratava-se “de instaurar um novo olhar em relação à criança (tanto no lar, como na comunidade e na escola)” (Nóvoa, 1987:750)

António Nóvoa afirma que o “essencial da Educação Nova é de ordem cultural” e menos pedagógica (*ibid.*:753). De facto, sem ter marcado as práticas da generalidade dos professores, o MEN, diferentemente dos movimentos pedagógicos anteriores, impregnará doravante e progressivamente o tecido cultural. Como nota também Nóvoa (*ibid.*:750-1), a Educação Nova está na origem da “pedagogização da sociedade, sem dúvida um dos mais importantes fenómenos culturais do século XX que não só transformou a maneira de ver a infância, a educação e a profissão docente, mas que teve consequências em todas as práticas sociais”. A autonomia, o desenvolvimento, a criatividade, o espírito crítico, a espontaneidade, a expressão de si, a descoberta dos outros e do mundo, a cooperação, tornaram-se, rapidamente, princípios fundadores de todas as relações com as crianças. Também nos

professores a sua influência se fez sentir como “reflexo no universo pedagógico de todo um ambiente cultural” (*ibid.*:752).

Mas uma outra importante consequência do MEN diz respeito à separação entre “teóricos” e “práticos”, que resultou na exclusão do professor da produção do conhecimento. Cada vez mais se irá defender que a complexidade da tarefa de ensinar exige a divisão racional do trabalho entre agentes teóricos e agentes práticos: “os primeiros (pedagogistas) farão avançar a ciência, determinando as leis gerais; os segundos (educadores) terão por tarefa aplicar ao domínio da prática as teorias elaboradas pelos primeiros” (José Augusto Coelho, 1891 citado por Nóvoa, 1987: 749). Neste sentido, o MEN é, simultaneamente, a consagração e a morte da pedagogia (Nóvoa, 1987). Os planos de estudo das escolas normais farão constar a ciência da educação na formação de professores, mas não lhes serão dados os instrumentos para mudar as práticas. Esta separação tem a sua tradução ao nível das habilitações exigidas aos professores das Escolas Normais. Se primeiramente, como vimos, os professores destas escolas são recrutados de entre os professores primários, a partir de 1918 eles passam a ser maioritariamente escolhidos de entre aqueles que detêm um diploma superior ou universitário. É este facto que leva António Nóvoa (*ibid.*:680) a afirmar : “(p)aradoxalmente, a melhoria do nível e da qualidade do ensino normal - que está em relação directa com o processo de profissionalização da actividade docente então no seu ponto culminante - levará à exclusão dos professores primários”.

4.5. - O desenvolvimento da organização escolar

Em 1864, o modo individual - de acordo com uma estatística de 1867 - é usado ainda por mais de metade dos professores (Barroso, 1995). Entretanto, “desusado” o ensino mútuo, progressivamente o ensino simultâneo adquirirá maior proeminência. Este restabelece a relação directa do professor com os alunos (ultrapassando uma das críticas feitas ao modo mútuo), por um lado e, por outro lado, reduz os alunos a um só aluno (ultrapassando as críticas feitas ao modo individual), ao qual se ensina uma só lição, num certo tempo e num certo espaço: de acordo, os grupos são homogeneizados e os exercícios escolares divididos. Apesar de as práticas dos professores corresponderem a um “caldeamento” dos modos simultâneo, mútuo e individual, no final do século XIX os modos variam entre misto e simultâneo, conforme se trate de escolas de uma só “aula” ou de escolas de mais que uma “aula”, chamadas “escolas centrais” ou “graduadas”.

É o ensino simultâneo que está na origem da noção de escola como sistema de classes, ele determinará uma organização pedagógica para a aula, para a escola e para o sistema escolar estatal que irá manter-se até aos nossos dias.

Até à década de 70, a cada escola correspondia uma só aula - onde se distinguiam os graus elementar e complementar ou inferior e superior - de um só professor que, de acordo com o número de alunos, tinha um ou mais ajudantes. A mudança desta situação decorre da extensão da rede escolar e do desenvolvimento da escola de massas que tornará necessárias escolas de mais de uma aula. No final do século, em escolas com mais de um professor ou com muitos alunos, recomenda-se a divisão de um curso em mais que uma classe. Consequentemente, a determinação dos processos de classificação torna-se importante, dando origem à primeira tarefa administrativa de organização da escola: individualizar ou não individualizar e, se sim, até onde era a principal questão em debate. A divisão em grupos, mais ou menos homogêneos, que aproveitariam das mesmas lições acabou por vingar sob a pretensão de evitar o esgotamento e a esterilidade do professor (Barroso, 1995). São então aprovados três cursos - elementar, médio e superior - para os quais se adoptam programas concêntricos - “aprendizagem das mesmas matérias em cada curso mas com grau de desenvolvimento diferente” (*ibid.*:104) -, ao passo que anteriormente a progressão era feita, não por nível de dificuldade dentro de uma matéria, mas por matérias.

Na década de 80, apesar de só funcionarem escolas centrais em Lisboa, nas Conferências Pedagógicas do Porto (1883) e de Aveiro (1884) discutiram-se os critérios para a distribuição dos professores pelas classes; a questão era “saber se o professor devia estar ligado a uma só classe, para todas as matérias que compunham o seu programa de estudos, ou a uma só matéria (disciplina) para todas as classes” (*ibid.*:105). Na Alemanha o debate estabelecia-se em torno do “método do acompanhamento” - o mesmo professor acompanhava os alunos de classe para classe - e do “método da promoção” (até aí dominante) - “o professor ficava ligado à classe e não aos alunos” (*ibid.*:106). Os defensores do primeiro baseavam-se em Herbart, que o defendia em nome de uma boa educação moral, na medida em que permitia assegurar a continuidade do interesse dos alunos, e criticavam o segundo comparando o professor ao operário que só acompanha um fragmento do produto. Em Espanha distinguia-se entre “sistema de rotação” e “sistema de especialização”. Os partidários do primeiro invocavam a “unidade directiva” e a acção “unitária, total e íntegra” do professor com vista à perfeição da “função educativa da escola” (*ibid.*). Segundo Viñao (1990 citado por Barroso, 1995:106), “estas afirmações correspondem a uma concepção mais etérea, ambiental,

espiritual, emocional ou afectiva (...) frente a outra, também supostamente mais racional e científica, baseada na especialização”. Acabando por ser aceite a rotação, Pinedo, no Congresso do Ensino Primário em Barcelona (1911), coloca uma questão importante, dizendo que os que defendem a rotação “apoiam a organização da escola graduada na divisão, diferenciação e cooperação do trabalho, mas com a rotação anulam-na” (citado por Barroso, 1995:107). Enfim, o sistema de rotação favorecia a formação moral pela vinculação ao mestre, mas dispensava da cooperação, reduzindo a escola a um somatório de classes; e isto tanto mais quanto cada classe regida por um professor funcionaria em sala própria.

É com a Reforma de João Franco, de 1894 e regulamentada em 1896, que as escolas centrais são organizadas em quatro classes ascendentes, cada uma funcionando em sala própria; nas escolas em que o número de alunos e ajudantes o justificasse e permitisse, cada classe podia ser desdobrada em classes paralelas, as actuais turmas, as quais podiam ser organizadas por grupos de nível; a divisão dos programas pelas classes dependia do parecer de uma comissão de professores das escolas centrais, nomeada pelos ‘comissários de instrução primária’, mas os métodos, modos e processos de ensino são da escolha do professor.

O Regulamento da Reforma de Hintze Ribeiro (1901) dá forma a toda a evolução realizada ao nível da organização da escola durante a segunda metade do século XIX: o ensino primário é dividido em dois graus e 4 classes; determina-se um período específico para as matrículas (1 a 10 de Outubro); vincula-se um só professor a uma só classe e a uma só sala; cria-se o regime duplo; regulamentam-se os processos de passagem de classe e de repetência; elaboram-se “horários-modelo” para cada tipo de escola.

Ao dividir espaços, alunos e professores e, simultaneamente, ao juntá-los todos no mesmo edifício, a escola graduada tornou necessários órgãos de direcção, como o director e o “conselho de escola”. Em 28 de Fevereiro de 1910 é publicado o “Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais”, “órgão formado pela reunião de todos os professores e presidido pelo regente”.

O seu articulado é de uma actualidade que incomoda. Já existentes nos liceus e nas escolas normais, estes Conselhos são considerados “indispensáveis para se manter (nas escolas) a unidade de pensamento e coordenação dos esforços comuns para o conseguimento do mesmo fim instrutivo” pois “a utilidade da escola central (...) resulta principalmente da colaboração de todos os mestres para a educação intelectual e moral dos alunos”. “Esta colaboração é impossível, se o regente (director) se conservar isolado dos outros professores e ajudantes, se concentrar em suas atribuições toda a vida pedagógica da escola; se os seus

companheiros, obrigados a ensinar por métodos e processos impostos sem discussão, ficarem privados de toda a iniciativa e reduzidos a uma observância passiva”. “A colaboração, para ser fecunda, requer a harmonia proveniente do acordo de todos”. “O conselho pode realizar a lata função pedagógica de coordenar esforços, combinar a iniciativa dos mais novos com a experiência dos mais velhos e estimular os que desejam saber e estudar, dando-lhes ocasião para dissertarem sobre assuntos educativos”. “Estes conselhos obrigarão os respectivos professores a sair do isolamento em que mal podem desenvolver a sua acção limitada aos trabalhos da classe, sem relações suficientes com os seus colegas”; as “questões, objecto da discussão dos conselhos, elevando o espírito dos professores e mostrando-lhes amplos horizontes, darão a todos uma consciência mais precisa da grande obra da educação nacional” (citado por Barroso, 1995:110).

Compete ao Conselho de Escola:

- “tomar conhecimento de todas as necessidades educativas da escola e providenciar a seu respeito” (art 1º)
- “deliberar sobre a aplicação e adopção de programas” (art2º)
- “estudar os métodos e processos de ensino” (art 3º)
- “organizar e administrar diferentes serviços e instalações (biblioteca, museu escolar, caixa económica, cantina, etc.)”;
- “organizar a atribuição dos exercícios em cada classe”;
- “elaborar regulamentos internos”;
- “escolher entre os livros aprovados os que são adoptados pela escola”;
- “desempenhar funções consultivas junto do director” (cit. *ibid.*:111)

Para Barroso (*ibid.*), este nível de evolução da organização da escola primária pode sintetizar-se nas seguintes dimensões:

- “A emergência de um poder profissional dos professores (...) exercido colegialmente (...). Este ‘poder profissional’ ao nível da escola no seu conjunto, sobrepõe-se ao ‘poder individual’ na sala de aula”;
- a “(i)nfluência que o modo de organização pedagógica exerce no modo de organização administrativa (...)”;
- “(a) afirmação de um conjunto de competências organizativas que os professores deverão possuir (planificação de programas e actividades escolares, gestão de instalações específicas) (...)”;

- a “(t)entativa de delimitar, na administração da escola, os campos pedagógico e administrativo (...)”.

4.6. - As mulheres educadoras e o ensino primário como trabalho de mulheres

Nos estudos sobre os professores, a feminização é frequentemente apontada como razão de perda de estatuto ou como um obstáculo maior à realização plena de uma profissão com “vocação” social ou militante. Entretanto, os estudos realizados sobre os professores optam, em geral, por termos genéricos ou abstractos, fazendo tábua rasa do facto de o ensino, e sobretudo o ensino primário, se ter tornado “feminino, não só estatisticamente como também na forma como é apreendido, corporizando atributos ‘femininos’” (Araújo, 1993b:166). A esta situação não é alheio o facto de as professoras terem sido “tradicionalmente excluídas da construção de um discurso público sobre a escolarização” (*id.*,1995:8).

Ora, como afirma Araújo (1993b:162), “(a)o (focar-se) a profissão de ensino através das relações de género, uma outra luz pode ser lançada para se perceber a história e a actualidade da ocupação que é cada vez mais construída por elementos femininos (...)”. Trata-se aí de saber como as relações de género interferem com a actividade, mas não só. Na feminização do ensino “os constrangimentos económicos (terão) tido um papel muito activo, no contexto de expansão da escola de massas, (...), ao mesmo tempo que as “ideologias sobre ‘o trabalho próprio de uma mulher’ e as ‘qualidades inerentes’ femininas” (*ibid.*:169), tal como as “aspirações das mulheres à autonomia e à independência económica” (*ibid.*:166).

Acontece que o dar visibilidade às relações de género na construção da profissão docente transporta em si mesmo mudanças profundas de abordagem que tocam a transição paradigmática a que se refere Sousa Santos (1995) e que aliás se acusam nas referências que fizemos em todo o terceiro capítulo. Enquanto conhecimento abstracto, o conhecimento que tem sido hegemonicamente usado para dar conta da realidade dos professores (e não só) é também, por isso, um conhecimento parcialmente masculino, ou seja, que valoriza, por exemplo, a visibilidade do professor no espaço público por relação com a sua “eficácia” na esfera privada, por um lado, ou, por outro lado, as características cognitivas do seu conhecimento profissional por relação com as dimensões emocionais. E é, também por isso, um conhecimento que mantém a subordinação.

A propósito, reportando-se à História das Mulheres, afirma Scott (1991 citada por Araújo, 1993b:164): “(a) *História das Mulheres* (...) desafia tanto a suficiência da história que se reivindica de contar toda a história como o carácter de totalidade e até a própria presença do sujeito da história - o Homem universal”. Centrando-se a epistemologia dominante na visibilidade (pública ou de “laboratório”), tudo se passa como se a ciência, e portanto a “realidade” conhecida ou “contável”, existisse sem as mulheres, ou apesar delas: se a sociologia, como afirma Araújo (1993b), tem sido uma sociologia sem privado, a psicologia tem sido uma psicologia sem subjectividade.

Ora, “as vidas das mulheres são muitas vezes divagantes, no sentido em que criam ligações e estão mais preocupadas com a continuidade das relações do que com a categorização da experiência” (Burstyn, 1990 cit. *ibid.*:171). As abordagens que dão visibilidade ao género trazem por isso, para a ciência, o concreto (onde predominava o abstracto), e com ele o privado (onde predominava o público) e a subjectividade (onde predominava a objectividade), e ainda o corpo (onde predominava a mente).

A introdução, na visão do passado, do presente e do futuro da profissão, da “categoria mulheres” (Araújo, 1993b) envolve, portanto, uma mudança de perspectiva epistemológica (e ontológica) permitindo novas articulações disciplinares, conceptuais e metodológicas. Resumindo de certo modo, com o conceito de subjectividade, as novas possibilidades assim abertas, Barret (1991 cit. *ibid.*:170) afirma que ele nos pode “permitir falar do sentido particular que os indivíduos constroem a partir da sua experiência e como este varia do conteúdo para o contexto. (...) Pode englobar também o vasto território, não verbalizado, da emoção e do afecto”.

Se estas perspectivas, por se situarem na, e por especificarem a, alternativa epistemológica em que este trabalho, desde o início, se pretende colocar, são profundamente heurísticas para pensarmos e elaborarmos a construção de novas identidades profissionais docentes (onde o saber ocupa um lugar chave), por agora, pretendemos apenas, com elas, legitimar a necessidade de perscrutar a construção da profissão docente também através das relações de género. Essas perspectivas realçam a importância de “uma investigação que (simultaneamente) explore a história das professoras do ponto de vista das mulheres que ensinaram, e (olhe) para as estruturas que subordinaram as mulheres no campo da educação”(ibid.:165). Entretanto este tipo de investigação permite dar conta do impacto nas estruturas objectivas e subjectivas das identidades profissionais pessoais e colectivas -

dimensões fundamentais para pensarmos a construção de novas identidades profissionais docentes - que a emergência do ensino como trabalho de mulheres provocou.

4.6.1. - Estado, patriarcado e a entrada das mulheres na esfera pública

No tipo de investigação referida, os conceitos de trabalho de mulheres e de patriarcado são fundamentais. O conceito de trabalho de mulheres é criado mediante a entrada das mulheres na esfera pública e traduz-se na definição das ocupações então feminizadas como apropriadas à “natureza feminina” (Araújo, 1993b:163). O conceito de patriarcado é definido por Araújo (1993a) como “subordinação estrutural das mulheres em relação aos homens”. A entrada das mulheres na esfera pública estaria intimamente ligada à transformação das formas de patriarcado. Considerando que faz sentido falar de relações de patriarcado em relação aos últimos cento e cinquenta anos no ocidente, Walby (1990 citada por Araújo, 1993a:26) distingue entre “formas privadas de patriarcado” - “significando a exclusão da mulher da arena pública e a sua segregação sobre o poder de um chefe de família masculino”- e “formas públicas de patriarcado” - “onde as mulheres não são arredadas da arena pública mas aí permanecem numa posição subordinada”; a mesma autora considera que a entrada das mulheres na escola pode ser vista como “uma transformação na *forma* das relações patriarcais” (*ibid.*) traduzida na passagem de formas de patriarcado privado a formas públicas de patriarcado.

Entre o Estado e o patriarcado existiriam relações importantes de que seria exemplo o atraso no lançamento da escola para raparigas e de forma desigual (Araújo, 1996a), aspecto a que está inicialmente associada a entrada das mulheres na profissão. Estes atrasos são explicados por Araújo (*ibid.*) através de uma articulação de duas abordagens em que o Estado é concebido como espaço conflitual: a abordagem dos “problemas centrais do estado capitalista” de Roger Dale, que se centra na noção de autonomia relativa do Estado na sua articulação com o processo de acumulação e onde, tal como em Green, se enfatiza o papel de “liderança moral e educativa” do Estado na sua responsabilização pela escola de massas; e a abordagem de Sylvia Walby que alarga o espaço conflitual do Estado das questões económicas às relações de dominação/subordinação entre os géneros, dando conta da influência destas na determinação das políticas do Estado. Para além de capitalista, o Estado seria um Estado patriarcal.

4.6.2. - Raízes sócio-histórico-culturais para a educação das mulheres

Interessa, então, dar conta das condições sócio-históricas e culturais que ao longo da modernidade fizeram do ensino um bom trabalho para as mulheres nas duas vertentes da transacção identitária: subjectiva e objectiva.

A propósito, assumem lugar de destaque, sobretudo a partir do século XVIII, as alterações da estrutura social e da estrutura produtiva: a primeira desestabilizando posições sociais anteriores e, por isso, permitindo quer a ascensão quer a decadência de classe ou de género; a segunda cancelando modos antigos de provimento familiar e de controle dos produtos do trabalho e oferecendo outros; as duas ameaçando a sociedade de “degenerescência” e as duas dando à instrução o carácter de salvação, no seu papel emancipador ou regulador. As novas possibilidades abertas despoletarão um processo de reajustamento social conflitual que se traduzirá na emergência de uma nova esfera pública e concomitantemente da esfera privada a que corresponderão definições do masculino e do feminino, ou ainda do societário e do comunitário.

As mulheres, neste contexto transformador, simultaneamente ameaçador e promotor, regulador e emancipador, nem se negligenciaram nem foram negligenciadas: a emancipação pelo saber tornava-se possível também para elas. No entanto, os equilíbrios/desequilíbrios sociais e culturais existentes reservavam-lhes outro “destino”. No século XIX - curiosamente, considerado, tanto o século do *abc* como o século das *mães* -, sobretudo na sua segunda metade, toma definitivamente corpo uma nova imagem da mulher: mãe, educadora, companheira do marido e “fada do lar”. É esta nova imagem, onde as marcas religiosas são fortes - e que poderíamos denominar da passagem de Eva a Maria - que está na base da transformação da família burguesa e da sua extensão à família operária.

Segundo Michela De Giorgio (1991:195) “(a) cultura católica dos séculos XIX funda a valorização do papel maternal nos comportamentos sentimentais da piedade feminina”, estando a devoção mariana ligada à “recuperação da maternidade como valor” (*ibid.*). Os deveres da mãe católica seriam o “dom de si”, o “sacrifício” e a “educação religiosa”. Este perfil abrange também questões de econato e de bem-fazer para além do espaço estrito da família. Mas a sua essência, segundo De Giorgio (*ibid.*) estaria relacionada com a forte mortalidade infantil (em 40 nascimentos morriam 31 crianças) e a sua pregnância explicar-se-ia por uma “patologia da maternidade”: a “relação mãe-criança ligada ao fio frágil da existência”. A abnegação natural da mulher, característica que a coloca acima dos homens,

torna-se assim a principal dimensão desta psicologia feminina. Excluída da cultura, a mulher investe-se e é investida da tarefa sagrada de educar as suas crianças.

Hook-Demarle (1991) reporta-se aos países protestantes - onde se enfatiza a leitura e o debate dos textos bíblicos - nos quais a educação de raparigas foi realizada cedo e a um ritmo igual ao dos rapazes, mas onde, no entanto - porque a educação igualitária correspondia ao desfazer dos fundamentos de uma sociedade -, como em todos os outros países da nossa cultura, é vedado à mulher o acesso a níveis superiores de instrução. Segundo a autora referida as mulheres teriam procurado, em resposta, vias paralelas, entre as quais se encontra o auto-didactismo, mas também a adopção da tarefa sagrada de educar os seus próprios filhos. Adoptando a leitura como forma de se cultivar e reflectir, mas também de se “escapar” ao papel que a sociedade do século XIX lhe quer dar (a leitura seria como a bulimia nos nossos dias), a mulher “prefere”, no entanto, o bom-senso à erudição, pois a mulher sábia corre o risco de neurose ou de celibato forçado (“a mulher serve onde o génio não está de serviço”). Assim, entrando no mundo da política e da história pela literatura, as mulheres escritoras usam geralmente pseudónimos. A autora frisa, no entanto, que a educação das raparigas vai ser mais livre que a dos rapazes e que a “linha feminina” de educação no lar se pauta por uma “sensibilidade” e “visão do mundo” no feminino.

No século XIX (sobretudo na sua segunda metade), o ensino, sobretudo de raparigas, por perceptoras - mulheres vindas da classe média empobrecida -, nas casas da classe média e média alta, era comum, em Inglaterra, mas também em Portugal. Estas perceptoras ensinavam língua materna, língua estrangeira, piano, história, geografia, aritmética e geometria, mas também atitudes morais e religiosas. Segundo Araújo (1993a) este tipo de educação, se pretendia sobretudo assegurar às raparigas uma posição estável no casamento, atraindo um certo tipo de homem, contribuiu também para transmitir a imagem de uma “nova mulher” no lar semelhante à que as duas autoras anteriormente referidas reportam: uma mulher não ociosa e apta a educar os filhos, a acompanhar o marido e a ser uma boa gestora da casa. Contribuindo para uma imagem elevada das famílias, as perceptoras são também adoptadas pelas classes mais baixas mas em ascensão, a fim de se prepararem para a sua missão principal como educadoras, o que, no contexto, era um bom dote. Educar os filhos em casa passa a ser uma tarefa altamente recomendada pelos reformadores sociais, os quais promovem um novo modelo de “mulher moderna” como “companheira do homem”, em oposição à “senhora ociosa” (Araújo, 1993a:182).

Esta imagem nova da mulher tornar-se-ia modelo para as famílias da classe trabalhadora. É sobre este processo que se debruçam Ana Davin (1979) e Dyhouse (1981), referidas em Araújo (1993a), ao preocuparem-se em explicar a emergência da escola de massas para rapazes e raparigas mas em termos desiguais. Segundo Davin a escola de massas desenvolveu-se para inculcar a moral e a disciplina nas famílias “em défice” da classe trabalhadora e para incutir nela um novo modelo de funções e responsabilidades da família: a “(e)ducação era para formar uma nova geração de pais (e especialmente de mães) cujas crianças não seriam rebeldes, mas dependentes e serenas, aceitando não só as disciplinas mais óbvias da escola e trabalho mas também as restrições menos visíveis da vida (...). A educação deveria estabelecer (ou como eles acreditavam, reestabelecer) a família como força estabilizadora” (Davin, 1979 citada por Araújo, 1993a:64). Esta família, com origem no ideal burguês, era constituída por “um ganha pão masculino, uma Dona de casa dependente e crianças dependentes (*ibid.*)

Dyhouse (1981) enfatiza o interesse de reformistas e políticos em civilizar os pobres, dando à vida familiar da classe trabalhadora a respeitabilidade da classe média. As razões para esse interesse seriam: a mortalidade infantil mais alta que o índice de natalidade, a obsessão com a “deterioração física” dos britânicos e com a eficiência nacional do Império britânico. As mulheres eram a esperança de controle de todas estas “ansiedades públicas”, tornando-se um “bem nacional” e um “instrumento da sociedade racionalizada e civilizada”: “(a) pobreza (...) podia ser curada com uma cuidadosa e poupada manutenção doméstica” (Dyhouse, 1981 citada por Araújo, 1993a:65). Às mulheres das classes trabalhadoras ensinava-se a bordar, a cozinhar e a lavar. Para Deem (1978, referida em Araújo, 1993a) o objectivo da educação de raparigas é também formar donas de casa competentes e mães cuidadosas; esta autora enfatiza, no entanto, também o papel desta educação na reprodução da força laboral capitalista com o mínimo de custos.

Criava-se, assim, uma ideologia explícita da diferenciação de géneros que, para a mulher, se traduz numa ideologia da “domesticidade” pela qual ela se torna a guardiã da ordem moral da sociedade.

4.6.3. - O debate sobre a natureza e educação das mulheres em Portugal

A segunda metade do século XIX e o início do século XX portugueses são marcados, segundo Araújo (1993a), por um debate sobre a natureza da mulher e a sua educabilidade. A

este debate Araújo (*ibid.*) chamou “nova ortodoxia” por, curiosamente, nele todos os homens estarem de acordo, independentemente de posições políticas opostas. A preocupação era controlar a passagem da mulher da classe média para a esfera pública, na medida em que, nessa passagem, que se pressentia inevitável, os homens se sentiam ameaçados e a sociedade era abanada nas suas bases mais profundas.

Médicos, professores, jornalistas, políticos e escritores comparavam as capacidades físicas e mentais das mulheres e dos homens. As ciências, que servirão a legitimação da burguesia social e política, servirão também a legitimação masculina. Provada “objectivamente” a inferioridade das mulheres do ponto de vista físico, as ciências permitirão agora comprovar também a sua inferioridade mental e a sua sensibilidade excessiva, desequilibrada e perturbada. As teorias evolucionistas interpretadas pelos anatomistas e fisiologistas portugueses definiram o homem como possuindo, naturalmente, os traços de exterioridade, actividade e dispersão, e a mulher como possuindo, naturalmente, os traços de interioridade, passividade e concentração. De personalidade mais afectiva e frágil, a mulher necessitava assim, por um lado, da protecção do homem - de personalidade mais racional e intelectual - e por outro lado, de uma rigorosa formação moral e religiosa.

Mas nem sempre a definição da mulher como possuindo uma natureza diferente se traduz na sua subordinação. As três perspectivas presentes no debate possuem pontos de vista diferentes sobre o acesso da mulher à esfera pública e identificam diferentes objectivos sobre a sua educação.

Numa primeira perspectiva, conservadora e aristocrática, representada por Maria Amália Vaz de Carvalho (1885), defende-se a reclusão doméstica das mulheres e a sua educação fundada nas normas e nos valores adequados ao seu sexo, de um modo a que nos atreveríamos a chamar “a versão feminina da ética protestante do trabalho”. Segundo a autora referida, que considerava que as sociedades americana e soviética não podiam ser modelo para Portugal, a mulher deve “(s)er a companheira honesta de um honesto homem de trabalho, compreender o seu marido, amá-lo, perdoar-lhe os pequenos defeitos de humor, não exigir dele nenhum sacrifício de dignidade, preferir uma pobreza obscura a uma riqueza ilegítima, viver na estreita intimidade do seu espírito e do seu coração, esquecer-se de si própria para viver duplamente no esposo e nos filhos (Carvalho, 1891 citada por Araújo, 1993a:197). A sua educação - cujos objectivos eram a aprendizagem dos deveres de mãe, esposa, dona de casa e educadora da primeira infância - não devia centrar-se na instrução, mas antes na formação moral. Para Maria Amália Vaz de Carvalho - que se insurge contra “essa horrível

utopia do amor livre” (Carvalho 1909 cit. *ibid.*:199), o trabalho fora de casa era um perigo para a mulher, pois “sob a polidez do homem de sala em frente da mulher se encontra logo que se raspar um bocadinho a epiderme, o desprezo do árabe e a brutalidade do bárbaro” (Carvalho, 1891 cit. *ibid.*:198); por outro lado, ele poderia dar origem a uma “luta brutal” nos casais cujos parceiros, em vez de dois sócios, se tornariam dois rivais.

Numa segunda perspectiva, defendida nomeadamente por António da Costa (1870), considerando-se que idealmente o lugar da mulher é a casa, defende-se o trabalho condicional das mulheres. Os seus protagonistas “apoiavam não apenas a monarquia liberal e o republicanismo tradicional, mas eram também defensores da intervenção pública no campo da educação das classes trabalhadoras, sem distinção de sexos (...) e promoviam a expansão da educação pública com base na contribuição que podia dar para uma sociedade produtiva, através da educação profissional das raparigas da classe trabalhadora” (Araújo, 1993a:200). Apelavam, por isso, a uma educação feminina profissional e superior e a oportunidades de carreira que permitissem à mulher a sobrevivência económica. Essa abertura seria, no entanto, limitada ao que era cada vez mais considerado trabalho de mulheres: “ocupações artísticas, pedagógicas, industriais ou comerciais” (Costa, 1870, cit. *ibid.*:201-2). De resto, as mulheres, idealmente, fariam trabalhos rentáveis em casa, ao mesmo tempo que realizavam os trabalhos domésticos e cuidavam dos filhos. Em geral, as tarefas masculinas seriam a ciência e a política e as femininas a educação e o trabalho moral. Consequentemente, os homens seriam ridicularizados se fizessem trabalho doméstico e as mulheres se trabalhassem em áreas masculinas ou intervissem na política. As mulheres eram assim consensualmente definidas, por pessoas de domínios políticos opostos, como socializadoras das crianças e moralizadoras da vida social; a educação das raparigas centrar-se-ia na formação da esposa e da mãe e na aprendizagem de ofícios que lhes permitissem a realização de trabalho rentável em casa.

A terceira perspectiva - perspectiva igualitária - defende a igualdade e a autonomia femininas. Ana Castro Osório é uma das suas principais representantes: apoia a coeducação e defende que todas as profissões são acessíveis às mulheres, embora em algumas, mais que noutras, o facto de as mulheres não lhes acederem seja particularmente absurdo. A mulher deve ser educada como pessoa com direito a autonomia e individualidade (e não como menina namorada) e deve envolver-se em questões sociais públicas. Como o homem, a mulher deve ser solidária da sociedade de que faz parte, afrontando nomeadamente as misérias sociais e abandonando, assim, “a vida apática e egoísta do ménage” (Maria Velleda 1909 cit.

ibid.:207). Nesta perspectiva, há uma crítica profunda ao casamento (“mercado do casamento”) e defende-se o companheirismo e a co-habitação.

Segundo Araújo (1993), entre as três diferentes perspectivas, existiam, entretanto, as seguintes regularidades:

- a necessidade de educar as mulheres (outros consideravam a educação das mulheres perigosa e subversiva);
- a educação das mulheres devia distinguir-se da educação para “caçar um bom marido”;
- a educação da mulher serviria a regeneração da vida familiar abalada pelas anomalias resultantes de uma ordem social desorganizada;

Este debate sobre a natureza da mulher e a sua educabilidade resultou, em geral, na consideração de que a mulher possui algumas qualidades especializadas nas quais tem ascendente sobre o homem, qualidades essas necessárias na família e em certas profissões e actividades, que devem, por isso, ser, electivamente, realizadas por elas. Nas transformações em curso foi entregue à mulher o papel moralizador, entrega que implicava a sua moralização e subordinação.

4.6.4. - Percurso histórico da feminização da profissão e da definição do ensino como trabalho de mulheres em Portugal

As mulheres entraram no ensino para a educação de raparigas, a qual, já sabemos, foi tardia e se desenvolveu de forma desigual. No final do século XVIII, apesar dos apelos de Verney em 1746, os mestres régios eram homens e os alunos eram rapazes. A lei de D. Maria I, em 1790, cria legalmente 18 escolas públicas para “educação de raparigas” em Lisboa, para obviar aos “tristes e funestos efeitos da ociosidade” (Resolução Real de 31 de Maio de 1790 citada por Nóvoa, 1987:287) das raparigas e para ensinar estas raparigas “a ler, a escrever e a exercer trabalhos que são próprios ao seu sexo” (*ibid.*). As mestras régias nomeadas submetiam-se à tutela da mesa Censória, a qual para o seu recrutamento obteria informações rigorosas junto de padres e ministros, os quais atestariam das suas vidas e costumes.

A lei de D. Maria I nunca foi executada, no entanto abriu pela primeira vez as portas às mulheres no domínio da docência. A partir dela as mulheres passaram, mediante autorização do Estado, a poder ensinar, em privado, leitura, escrita e línguas estrangeiras, o que segundo Nóvoa (1987) não deixa dúvidas em relação à origem social das raparigas que

usufruíam desse ensino; o mesmo, em nosso entender, também se podendo afirmar em relação à situação social das próprias mestras.

Só em 1815, mediante petição de três professoras, são criadas em Lisboa escolas para raparigas, para as quais são nomeadas 18 mestras régias de leitura e escrita. A criação efectiva das escolas para raparigas e respectiva nomeação de professoras faz-se, no entanto, à custa da sua marginalização em relação ao regime das escolas já existentes. O “consentimento” para elas decorre de dois tipos de argumentos: por um lado, era necessário aumentar o número de escolas de raparigas, e, por outro lado, as normas destas escolas seriam diferentes das das escolas dos rapazes.

De facto, será necessário esperar até à Reforma de 1870 para que as escolas para raparigas se integrem no conjunto das escolas públicas, em pé de igualdade; em 1878, o ordenado das professoras será igualizado ao dos homens. Estas professoras ensinarão primeiro apenas raparigas, depois classes mistas (existentes desde 1881) e finalmente, no século XX, ensinarão também rapazes. Esta progressiva conquista da escola pública (e da educação de rapazes) por parte das mulheres, tendo-se debatido, desde o início, com fortes resistências de vários sectores da sociedade e dos próprios professores homens, resultará numa franca feminização do corpo docente que, sendo num largo espaço de tempo concomitante do franco desenvolvimento da escola para raparigas associado à extensão da escola de massas e da rede escolar, acabará depois por se tornar um processo autónomo.

A feminização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos económicos - a necessidade de expansão da escola pública com contenção de gastos - da ideologia do maternalismo - tradução para o campo do ensino da segunda perspectiva presente no debate a que fizemos referência no ponto anterior - e das aspirações de autonomia das mulheres: as professoras primárias foram pioneiras na entrada das mulheres no mundo do trabalho não manual na esfera do Estado (Araújo, 1993a).

Segundo Araújo (1990:81), fala-se em “feminização de um sector particular quando (ele) é crescentemente ocupado por mulheres”. Segundo a mesma autora, e de acordo com Richardson e Hatcher (1983), a feminização é uma “similaridade transnacional” (*ibid.*:94) que responde, em primeiro lugar, a uma necessidade de contenção de custos por relação com uma cada vez maior extensão da escola de massas, na segunda metade do século XIX.

Em Portugal, essa contenção verificou-se através da manutenção dos salários que, desde 1878, foram iguais para homens e mulheres. Sendo o nosso país um país de acentuada estratificação de classe e de género, a feminização levantou resistências que explicam o seu

retardamento em relação a outros países. O Estado português desempenhou, por isso, um papel forte na feminização, embora à custa de avanços e retrocessos. As teses do maternalismo, contribuindo para a construção ideológica do ensinar como tarefa das mulheres, permitiram aliar tendências tradicionais com necessidades concretas, legitimando a feminização, ou seja, permitindo o consentimento.

No maternalismo trata-se de tomar as atitudes das mães para com os filhos, tal como anteriormente definidas, como modelo das relações das professoras com os seus alunos: está-lhe subjacente a “mãe tornada consciente” (Steadman, 1985, citada por Araújo, 1996b). Considerado uma postura especificamente feminina, ele vai consentir a passagem da mulher da esfera privada para a esfera pública, mas também a formação do “par” escola-família através do Estado (*id.*, 1993a). António da Costa, primeiro ministro da Instrução Pública em Portugal, vai ser um dos seus principais protagonistas: “(a) mulher é a educadora por excelência. (...) O homem não é professor da infância senão com esforço inglório desajeitado, como um alfaiate de letras. (...) A mulher, ela, está no seu ambiente natural quando dirige a escola primária”; “todas as leis do coração levam a criança para a mulher e não para o homem; e isto não tem nada de espantoso pois é nas entranhas femininas que ela já recebeu a pré-vida” (António da Costa, 1870 citado por Nóvoa, 1987:375).

Para as mulheres, o ensino, assim definido, torna-se uma oportunidade única. A propósito, Pereira (1886 citada por Araújo, 1993a:182-3) fala do “glamour das Escolas Normais”, explicando: “(é) de ver o afã, a fadiga, o entusiasmo, com que meninas e senhoras se lançaram nessa carreira. As admissões à Escola Normal disputam-se como a conquista de uma posição social; os exames para o magistério primário são concorridíssimos, tanto pelas pessoas da classe média que pretendem não descer, como pelas da classe baixa, que procuram legitimamente subir”.

4.6.5. - O ensino quando trabalho de mulheres

A feminização do ensino primário atingiu a sua máxima expressão no período anterior à República. Os republicanos insurgiram-se contra a feminização invocando que a mulher era incapaz de ser “sacerdote da democracia”, ou seja, interveniente na comunidade através da instrução e insistiram em vedar o acesso das mulheres a cargos directivos ou ao nível de ensino mais elevado: a Reforma de Leonardo Coimbra, em 1919, por exemplo, indica que as professoras ensinem as três primeiras classes (embora homens com competência especial o

pudessem também fazer) e os professores as duas últimas; a reacção das professoras fará com que a regulamentação preveja que as mulheres possam dar aulas a esses níveis, embora os professores tenham preferência. No entanto, a feminização continuou a progredir, de forma autónoma, ou seja, apesar de tentativas para a sua contenção (Araújo, 1996b).

Como se repercutiu então a feminização nas formas de exercício da actividade docente e como são elas marcadas pelas vidas das mulheres? Neste domínio, é curioso notar como a situação de há poucos anos atrás não se distinguiria em muito daquela que foi encontrada por Araújo (1993a) ao indagar sobre as vidas de algumas professoras primárias, as quais se estendem dos finais da monarquia aos nossos dias.

No estudo referido, a autora procura “tornar visíveis percursos e subjectividades de professoras primárias, revelando identidades e experiências, incluindo os conflitos entre o ‘público’ e o ‘privado’, o ‘pessoal’ e o ‘profissional’”, e dar conta, através de histórias de vida, de como as mulheres professoras “lutaram no seu quotidiano para fazer sentido das suas vidas familiares e profissionais” (Araújo, 1995:9), luta que assumiu por vezes formas “corajosas” e “persistentes” (*ibid.*).

As professoras em causa nasceram entre 1899 e 1910, e a maioria começou a sua vida profissional antes de 1926. Araújo (1995) afirma que as suas vidas e a sua “opção” profissional se integram nos movimentos de grupos sociais determinados que partem à conquista das cidades. A sua origem social relaciona-se com as classes médias e a burguesia terratenente, simpatizantes ou não do republicanismo. Contrariando Mónica (1978), Araújo (*ibid.*) frisa que nenhuma delas tem origem no campesinato pobre. Todas frequentaram as escolas primárias públicas, tendo acedido, depois, umas à escola primária superior (escolas técnicas) e outras ao liceu; entretanto, todas beneficiaram das alterações introduzidas pelo regime republicano na escolaridade pós-obrigatória. De um modo geral pertencem a famílias numerosas, o que exerceu influência na sua “opção”, tal como a ausência de outras alternativas adequadas. As suas vidas demonstram “que o ensinar na escola primária era de facto uma das poucas possibilidades para mulheres jovens terem uma vida autónoma no mundo do trabalho ‘não-manual’. O ‘destino’ de vir a ser uma professora primária estava traçado em determinados contextos sociais” (*ibid.*: 25)

Nenhuma delas considera ter tido, como mulher, uma vocação especial para ensinar crianças pequenas. O acesso à Escola Normal fez-se através das qualificações da escola primária superior ou do 5º ano dos liceus, ou através do exame de admissão. Algumas recordam positivamente a formação recebida, lembrando as actividades artísticas e de

animação cultural e desportiva; outras recordam-na negativamente queixando-se da falta de relevância das matérias e das más condições das escolas. Todas se referem ao controle rigoroso a que era sujeito o seu comportamento nas escolas de formação, através da vigilância que era exercida sobre o modo como se pintavam e vestiam e sobre a relação entre rapazes e raparigas.

Todas começaram a vida profissional numa pequena aldeia como “interinas” e só depois adquiriram um lugar permanente, sendo um passo importante na carreira conseguir um lugar na cidade ou numa aldeia próxima. Todas consideram que o ensinar foi uma forma de adquirirem autonomia, que foram pioneiras no ensino e que tiveram uma vida singular em relação às mulheres do seu tempo e das suas relações. Os primeiros tempos de ensino, coincidente, normalmente, com os primeiros anos de casamento, são lembrados como “vida de ciganos” e tempos de solidão.

A vida profissional era marcada pela necessidade de conciliarem, com igual sucesso, a vida autónoma de trabalho e o seu papel de mães e esposas, dado que o lugar profissional e o lugar familiar são ambos lugares de trabalho. Por outro lado, o controle das comunidades e das autoridades era grande, na medida em que, como pioneiras, desafiavam os modelos femininos vigentes. Procuravam, por isso, apresentar-se à comunidade com a imagem de respeitabilidade esperada, preocupação que as levava, quando deslocadas, a levarem consigo os filhos, e mais os filhos maiores que os filhos pequenos. O entrelaçar entre as vidas profissional e familiar é também visível no facto de serem, geralmente, professoras dos seus filhos e de se considerarem as melhores professoras para eles.

Todas consideram como dimensões mais perturbadoras na sua prática profissional o isolamento - com as inerentes “decisões solitárias” (*ibid.*:32) - e o exame da quarta classe, no qual investiam grande parte das suas energias, minando, de certo modo, as suas competências profissionais (Araújo, 1995;1996b). As professoras referem também a sensação de as crianças dos meios rurais não estarem cognitivamente preparadas para a escola, o que tornava árduo trabalhar nesses meios (Araújo, 1995).

Enfim, no que diz respeito ao impacto da feminização na realização da actividade de ensino, tudo parece indicar que, ao entrarem no ensino, as mulheres, por serem mulheres, se restringem e são restringidas à sala de aula, sem deixarem de ser um recurso para a comunidade. O objectivo de melhorar o meio envolvente, entretanto, era perseguido através do trabalho desenvolvido na sala de aula, nomeadamente através do “trabalho civilizacional” relativo a regras de higiene e alimentação (*ibid.*). Interessa frisar, no entanto, que este

deslocamento não pode ser imputado à mulher, na medida em que, como vimos, os tempos após a primeira guerra mundial correspondem, em todos os sectores relevantes para o ensino, a este deslocamento, que se acompanha da despolitização dos professores. A feminização é um dos seus elementos, mas ele poderia ter existido sem ela. De facto, este deslocamento corresponde à mudança da fronteira significativa para a socialização escolar que, da comunidade, passa, progressivamente, ao Estado nacional - para o que, como se se tratasse do “espírito” do tempo, convergem diversas dimensões.

A ideologia do maternalismo, tal como o MEN, ao qual aliás está ligada, como vimos, não deixará de marcar o universo cultural, marcando, por essa via, as subjectividades das professoras. No entanto, as repercussões da feminização nas formas de exercício da actividade herdadas pelos professores portugueses com o 25 de Abril de 1974, talvez infelizmente, não podem ser imputadas à ideologia do maternalismo: a República não a adoptou (Araújo, 1996b) e o regime autoritário imporá na escola uma ideologia “militarista” em tudo oposta a essa ideologia. Aliás, a escola, a sua organização, o seu currículo foram sempre (e ainda são), antes e depois do maternalismo, sobretudo “masculinos”, tal como frisa Tadeu da Silva (1995) e como os nossos desenvolvimentos o podem demonstrar. As subjectividades das professoras não deixarão, no entanto, de ser tocadas, consoante os casos, pela oposição entre expectativas e força de imposição da realidade.

5. - O Estado Novo: um modelo perfeito de educação para a conformidade

Dos desenvolvimentos já apresentados (nos debates sobre os modos e sobre os métodos, sobre o conhecimento educacional e sobre o papel dos professores em relação às famílias), depreende-se que, a vários níveis, a segunda metade do século XIX sobretudo, e menos a República, corresponde à emergência de discursos mais afectivos e colaborantes a propósito da escola primária - embora também mais modernistas, ambíguos, conflituais e ao serviço de diversas estratégias - que têm subjacente uma visão projectual e redentora da criança, futuro adulto de uma sociedade que se queria nova. Esta ênfase desvanecer-se-á com o Estado Novo.

O Estado Novo caracteriza-se por um excesso de nacionalismo e conservadorismo (a que, com toda a ênfase, e sobretudo no que diz respeito à escola primária, se deve acrescentar o ruralismo) que, tendo em conta o contexto internacional, sobretudo após a segunda guerra mundial, se traduz em anti-modernização, qualquer que ela seja, e isolamento.

A agitação e a incerteza que caracterizaram os tempos da República, tempos que devem ser vistos como integrados numa problemática mais vasta que caracterizou as sociedades do final do século XIX e do início do século XX, abriram caminho ao Estado autoritário implantado a partir de 28 de Maio de 1926 e que se manterá durante os próximos 48 anos da história portuguesa. Como afirma Filomena Mónica (1978, citada por Benavente, 1990a:51) “o Estado Novo foi essencialmente uma reacção contra a República”. Benavente (*ibid.*) descreve-o como um regime “corporativista, segundo a Constituição de 1933, em que ‘a Nação’ era destacada em relação às classes sociais e a partidos políticos; regime ditatorial no sentido da centralização do poder na imagem de um só homem, sem liberdades individuais e colectivas (...), apoiado pelos militares e a Igreja Católica; nele, a Escola, o Exército e a Igreja eram os mediadores ideológicos”.

Segundo a mesma autora (*ibid.*), o ensino primário foi especialmente tocado por este regime: ele foi “um aparelho de doutrinação (onde) a função de educação (se tornou) mais importante que a de instrução” com o objectivo de “limitar ao máximo os riscos de ter um povo instruído” (*ibid.*:52). De acordo com os desenvolvimentos que já expusemos, estas tentativas (“tentações”) não são específicas do Estado Novo, mas nele, no entanto, elas fazem-se acompanhar de uma autoritarismo atento e de uma ideologia simples e coerente, um e outra consentidos pela necessidade de estabilidade, que lhe permitem impôr-se sem adversidade, como um “sono justo”.

Salazar, frisa Benavente (1990a), opunha-se à doutrina dos direitos individuais e ao “mito” da igualdade entre os homens: “falava-se da desigualdade natural, e duma natureza humana que era preciso treinar no bom caminho” (*ibid.*:52), segundo os valores “(d)a hierarquia, (d)a disciplina e (d)a obediência” (*ibid.*:51); “Deus, Pátria e Família dominam (os textos produzidos a propósito da educação), imbuídos de religiosidade e de fatalismo, de louvores ao Estado, de instruções quanto à obediência e aceitação dum patriotismo passadista; imagens de uma sociedade ‘bucólica’ rural, tão afastada das duras realidades do quotidiano da sociedade portuguesa” (*ibid.*:52).

Em termos simbólicos poderíamos dizer que o Estado Novo engenha na perfeição “a conduta de vida metódica”, ao mesmo tempo que molda os espaços estruturais à semelhança do espaço doméstico. Como escreve Moisés Martins (1990:210), lembrando o concurso da “aldeia mais portuguesa de Portugal” e a construção do Portugal dos Pequeninos e infantizando o toque rural e a inversão do tempo que caracterizam este regime: é “o Portugal-quinta-rural, a ‘pequena casa lusitana’, um país regional miniaturizado”; “(...) Dona de casa

cujos sonhos ‘tinham asas de caravelas’”; “(v)iver o passado como se presente fora, aí está a verdadeira ciência de um país uno, de uma pátria una, (...) liberta enfim do fantasma da aceleração do tempo do progresso” (*ibid.*:209-10); “(t)ransfigurado pela inocência de um puro passado, o país surge aos nossos olhos como uma vasta aldeia de ‘gente em perfeito estado de graça nacional’, ‘com uma vida de contemplação em perfeita beatitude’, tecendo ‘cantos de louvor à terra e ao trabalho’, evidenciando a ‘sua boa fisionomia portuguesa’, o seu ‘muito carácter’, os seus modos patriarcais, apresentando-se como uma ‘mansão de poesia’ e como um ‘poema de heroísmo nacional’” (*ibid.*:209).

Com base em Benavente (1990a:52-3) podemos inventariar do modo seguinte as principais medidas tomadas pelo Estado Novo em relação à “Escola Primária”: “dissolvem-se as escolas móveis, que pretendiam lutar contra o analfabetismo”; “a co-educação é abolida”; aumentam as deficiências da rede escolar - um decreto de 1931 encerra todas as escolas primárias frequentadas por menos de 40 a 50 crianças; em 1932 decide-se que os alunos que reprovam mais de três vezes deixem a escola; “em 1931, criam-se os ‘postos escolares’ onde ensinam regentes escolares”; “a Constituição de 1933 anula o princípio da gratuidade escolar”; “a escola primária passa a ter ‘livros únicos’, cuja ideologia espalhava ‘os novos valores cristãos’”. O objectivo era socializar as crianças nos valores do Estado, evitando a corrupção dos seus espíritos.

A falta de estabelecimentos escolares obrigará à criação de regimes duplos e triplos. Consentaneamente, a escola graduada retrocede quer através da “contenção da expansão escolar, como também pelo esvaziamento curricular da escola primária e pela criação e difusão dos ‘postos escolares’” (Barroso,1995:114-5). Nas leis de 1936 afirma-se também que “(o) ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar a ler, escrever e contar e exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. (...) O problema da educação popular só pode ser resolvido (...) por meio da maior difusão dos postos escolares, forma embrionária da escola elementar” (*ibid.*:115).

Ao contrário do que propõe Filomena Mónica (1978), a feminização do ensino não é uma estratégia usada pelo Estado Novo para, através da passividade das mulheres professoras (às quais imputa uma origem social baixa), produzir efeitos conformistas de socialização. Araújo (1990) demonstra como, durante o Estado Novo, a feminização teve um ritmo de crescimento mais baixo do que em períodos anteriores e mais alto do que pretendiam os seus dirigentes. De facto, quanto às “políticas” de género, tal como o Estado republicano, o Estado

Novo é marcado pela “irredutibilidade entre os dois sexos” (Araújo, 1990:83) baseada em determinantes biológicas. O seguinte texto de Salazar desfaz quaisquer dúvidas a este respeito:

“Assim nós temos como lógico na vida social, e como útil à economia, a existência regular da família do trabalhador; nós consideramos fundamental que seja o trabalhador a sustentá-la; defendemos que o trabalho da mulher casada, e de maneira geral, mesmo o da mulher solteira, compreendida na família e sem ser responsável por esta, não deve ser encorajado; nunca houve uma boa dona de casa que não tivesse muito que fazer. As mulheres não compreendem que não se atinge a felicidade pelo prazer, mas sim pela renúncia. As grandes nações deveriam dar o exemplo, conservando as mulheres no lar. Mas as grandes nações parecem ignorar que a constituição sólida da família não pode existir se a esposa viver fora da sua casa” (citado por Araújo, 1990:88).

Os professores eram essenciais à eficácia da ideologia do regime e, por isso, diversas medidas foram tomadas a seu respeito. O regime toma por isso medidas que assegurem o objectivo central de fazer dos professores agentes ideológicos do Estado. É com Carneiro Pacheco (1936) que a repressão legislativa sobre os professores atingirá o seu auge. Os aspectos dessa legislação, que realçamos de Stoer (1985:63-4), são os seguintes:

- “não só (...) proíbe as professoras primárias de se maquilharem, mas também exige que peçam autorização ao Ministério para casar, sendo esta permissão apenas deferida mediante determinadas condições, nomeadamente: quando ‘o potencial esposo’ tivesse ‘um bom comportamento moral e civil’ e ‘provasse dispôr de meios de subsistência (...) consentâneos com o vencimento de uma professora’”;

- “exige de todos os professores a assinatura de uma declaração anti-comunista e ‘contra ideias subversivas’”;

- “(a)lém do retrato do chefe de Estado em todas as salas de aula e do crucifixo sobre as secretárias de todos os professores, todos os currículos escolares são baseados em princípios que conjugam ‘ideias de Pátria, família, e amor à terra natal’”.

Enfim, de “missionário da democracia”, “agente de transformação”, ou “missionário da modernidade”, o professor primário passa a ser definido como “modelador de almas”.

Para além da proibição das associações autónomas de professores, interessa ainda referir as medidas relativas aos salários e à formação (inicial), duas componentes sempre utilizadas para reduzir as margens de liberdade ou de poder dos professores: o salário baixo (em 1935 os professores primários eram equiparados às dactilografas e contínuos),

assegurando o recrutamento nas camadas mais humildes da população ou (se tivermos em conta a medida de Carneiro Pacheco sobre o casamento das professoras) minando expectativas de papel ambiciosas, e a falta de qualidade na formação (ao nível cultural e profissional), evitando a emergência desse tipo de expectativas.

A legislação acima referida encerra também as Escolas do Magistério Primário, considerando que “um plano de estudos para professores do ensino primário centrado em ‘objectivos pedagógicos’, é um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência” (Stoer, 1985:63). Este encerramento abre aos “regentes escolares”, apenas habilitados com a escolaridade primária, os lugares de professores diplomados. Antes de serem encerradas, já o currículo das Escolas do Magistério tinha mudado em 1935: as disciplinas tinham passado de 12 para 6, limitando-se a formação “a alguma educação religiosa, didáctica da leitura e da aritmética, algumas noções de ciências, história e geografia de Portugal e economia doméstica (*ibid.*:55).

As escolas reabrirão em 1942. O corpo docente destas escolas é constituído pelos mais fervorosos apoiantes do regime, o curso é limitado a dois anos e o currículo, que se manterá até 1974, transforma-se numa miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar, a ler e a fazer contas” (Mónica, 1978, cit *ibid.*).

Lembrando, com base em Salvado Sampaio, que nos anos cinquenta os regentes escolares eram 1/3 do corpo docente primário, Ana Benavente (1990a) afirma que por razões ligadas simultaneamente à origem de classe, à formação inicial, às condições de trabalho e ao estatuto profissional e social, o nível cultural e profissional dos professores se tornou, ao longo do Estado Novo, cada vez mais fraco.

A partir da segunda guerra mundial a estabilidade atingida pelo regime desde meados dos anos trinta começa a ser abalada. A emigração, o turismo, a guerra colonial, o atraso económico, mas também a televisão, o Vaticano II e a cultura jovem de liberdade e contestação são alguns dos factores apontados por António Barreto (1995) como geradores de instabilidade.

A situação da educação em Portugal nos anos sessenta é caracterizada da seguinte forma por Ana Benavente (1990a): a escolaridade obrigatória era a mais curta da Europa; os estabelecimentos escolares oficiais eram poucos; das pessoas com mais de 7 anos 36% não sabiam ler, 28% sabiam ler e não tinham grau de ensino, 32% tinham o ensino primário, 3.14% tinham o ensino secundário e 0.74% tinham curso superior.

Quando em 1968 Salazar se afasta, Portugal é um país com uma nova “burguesia interna” (Correia Jesuino citado em Benavente, 1990a:56) apoiada ideologicamente na social-democracia, possui uma emigração elevadíssima, está envolvido numa guerra colonial para a qual não vê saída e, a braços com uma grave crise económica, está isolado internacionalmente (Benavente, 1990a). A educação, durante a “primavera marcelista”, tenderá a centrar-se na formação de mão de obra adequada ao crescimento económico necessário. A Reforma Veiga Simão é uma reforma ambiciosa que visa ultrapassar dificuldades graves acumuladas, mas o seu impacto no ensino primário é quase nulo, o que aliás marcará doravante, à excepção do período revolucionário e pós-revolucionário desencadeado com o 25 de Abril de 1974, a política legislativa: um novo tempo se anuncia em que o ensino primário deixará de ser “a” escolaridade obrigatória, deixando por isso de ser tão contingente às necessidades ditas “primárias” (básicas) da sociedade.

O legado que o Estado Novo nos deixa para o futuro é, note-se, extraordinariamente pesado pelo impacto que exerceu nas mentalidades, por um lado, e pelo estado em que deixou o corpo docente primário, por outro. O primeiro tipo de impacto é assim caracterizado por Benavente (1990a:260-1): “(o) imobilismo, o fatalismo interiorizado, o medo do racionalismo (que as autoridades afastaram o mais possível da formação profissional das professoras), a repressão *sui-generis* que modelou as mentalidades, a desconfiança de si mesmo, a relação desvalorizada com o trabalho (...). (uma) sociedade muito hierarquizada, (...) um Estado centralizador, a ausência de liberdades individuais e colectivas; uma sociedade vigiada e controlada de muito perto (...) com o sentido da festa cada vez mais afastado ao longo dos anos da guerra colonial”.

O estado do corpo docente primário no fim do Estado Novo é assim caracterizado pela mesma autora: “mulheres vindas da pequena burguesia, que conheceram um processo de ascensão social individual através da formação escolar, mulheres das pequenas vilas e aldeias, que interiorizaram os valores da ideologia dominante, com a qual mantinham uma relação ambígua (de desejo e rejeição), mulheres individualistas e sem práticas sociais colectivas de solidariedade e de cooperação” (*ibid.*:261). Para elas, acrescenta a autora, o 25 de Abril será mais uma ruptura ameaçadora que uma libertação.

6. - O professor e a cientificidade em educação: uma síntese global

Afirmando que há uma coincidência não ocasional entre desejo de instruir, consolidação dos sistemas educativos modernos e pedido social de cientificidade em educação, Correia (1997) expõe sobre o papel que a cientificidade educativa teve “na construção das ‘subjectividades educativas’ imprescindíveis à definição de uma Educação funcionalmente congruente com o processo de consolidação dos modernos Estados-nação” (*ibid.*:8). Para o autor quer a psicologia, quer a sociologia não foram meramente aplicadas à educação, mas constituíram-se, elas próprias, à medida que foram chamadas a dar resposta ao processo de construção das identidades nacionais dos modernos Estados-nação. Numa distinção paralela às que referimos a propósito da formação do Estado (com Archer) e dos processos de profissionalização da sociedade (com Bourdoncle), Correia diferencia entre os países - como a França, por exemplo - em que se trata de consolidar uma “unidade nacional” já existente mas abalada, através da sua (re)descoberta, construindo-se aí a unidade nacional pela uniformização através da instrução” (*ibid.*:23), e os países - como os Estados Unidos - em que a ausência de uma identidade pré-existente e a diversidade fazem com que a formação assente numa concepção flexível da natureza humana que potencia a capacidade de cada um se adaptar ao seu meio, procurando “assegurar a mistura e a interacção entre as diferenças” (*ibid.*:24) de modo que do choque de forças contraditórias possa surgir uma nação.

A construção da criança, da sua condição infantil e do interesse por ela é profundamente e claramente concomitante destes processos. Com origem no progressivo abandono da economia de tipo familiar que comprometia homens, mulheres e crianças, o interesse pela criança tornar-se-á o mote da vida familiar. De acordo com Rocha e Ferreira (1994), subjazem-lhe perspectivas que acentuam a condição precária e, simultaneamente, o potencial social da criança. Estas dão origem a dois efeitos aparentemente opostos: por um lado, acompanhando-se de uma relação parental (maternal) de tipo novo, ele contribui para a progressiva endodeterminação da família; por outro lado, ao trazer implícita a ideia de criança como vítima, vai permitir a intervenção do Estado na família através dos poderes escolar, judicial e médico. Encontramos aqui subjacentes as duas concepções de criança - maravilha ou perversa - a que fizemos referência no início deste capítulo recorrendo a Walo Hutmacher.

Nos países “continentais”, as psicologia e sociologia dominantes, ao serviço da construção dos Estados-nação pela formação de cidadãos nacionais, vão acentuar a segunda

concepção. O MEN, por seu turno, terá no interesse pela criança, como fonte de inovação, o seu núcleo.

Após afirmar o papel essencial da Fisiologia na definição da plasticidade da individualidade moderna, Correia considera - referindo-se, embora implicitamente, aos países continentais - que a primeira resposta ao pedido de cientificidade em educação é dada pela Medicina. Foi no final do século XIX que a Reforma Social passou a ser vista como dependente da aplicação de princípios científicos, o que se traduziu, nomeadamente na enorme importância dada às normas sanitárias e médicas na escola primária, com o que se pretendia “produzir uma população sóbria, sã e competitiva” (*ibid.*:19). É então que as concepções higienistas (oriundas da reforma do pobre, dos movimentos filantrópicos e da transformação da família operária) vinculam as ciências pedagógicas à medicina, por um lado, e às concepções eugenistas da psicologia, por outro: é nesta altura que o professor passa a ser definido como um transmissor de valores aos filhos da classe trabalhadora, gerando-se a necessidade de o formar para uma ética de serviço.

Já nos referimos, neste trabalho, às concepções durkheimianas de sociedade e de socialização, assim como ao papel activo da sociologia positivista na conceptualização da sociedade moderna como Estado-nação. Durkheim, lembramos, estava preocupado com a integração das crianças “numa sociedade racionalizada que transcende e se impõe às individualidades” (*ibid.*:43). Desta preocupação decorriam princípios pedagógicos que afirmavam o “primado da sociedade sobre a criança, do pensamento sobre a acção, da racionalidade sobre a afectividade, da aprendizagem sobre a descoberta, da distanciação pedagógica sobre a empatia e do esforço sobre o interesse” (*ibid.*).

A escola democrática de Dewey, que se integra no MEN, situa-se nos antípodas da educação moral durkheimiana. Ela apoia-se na pedagogia activa cujo temas centrais são “o primado da acção sobre o pensamento, o respeito pelas fases de desenvolvimento da criança, o primado da auto-descoberta relativamente ao ensino, a solidariedade empática em detrimento da distanciação e da disciplina; a adesão à tarefa relativamente à inculcação de uma ideologia do esforço” (*ibid.*:45). O MEN foi, no entanto, um “discurso mosaico” onde convergiram ideias de emancipação social e de organização científica do trabalho.

Correia, frisando que o MEN é um “importante referencial simbólico de legitimação dos discursos críticos que procuram enfatizar fundamentalmente as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias” (*ibid.*:41), considera, no entanto, tal como Nóvoa (1987), que as perspectivas sobre a cientificidade em educação desenvolvidas ao

longo do que denominámos primeira fase da modernidade - embora portadoras de concepções distintas de criança e de educação -, resultaram, igualmente, numa “décalage entre estatuto constituído das ciências da educação e o desejo de qualificação formulado pelos seus utilizadores privilegiados” (*ibid.*:17) - os professores.

É com Durkheim (1911) que a ciência da educação é, pela primeira vez, diferenciada da pedagogia e que se constitui o que tem sido a matriz da distribuição dos saberes em educação. Em Durkheim, os saberes educacionais distribuem-se pelas pedagogias especulativas, que despertam os espíritos mas não são operatórias, pela pedagogia, definida como teoria-prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência, pela arte de educar, a qual se refere à experiência adquirida em exercício, e pela ciência da educação, positivista (Gillet, 1987). Assim, se não se reconhecia à pedagogia um estatuto científico, reconhecia-se também que os saberes em educação não são de um só tipo. A pedagogia refere-se a combinações de tipo teórico que não exprimem a natureza das coisas mas dirigem a acção: “(e)la não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflecte sobre eles para fornecer à actividade do educador as ideias que o dirigem” (Durkheim, 1922 citado por Correia, 1997:30); a arte (a prática), não se opondo à reflexão, pode existir sem ela. A psicologia e a sociologia seriam as duas ciências da educação em que a pedagogia se devia basear, pedagogia que é de facto uma aplicação da ciência através da atitude mental intermediária: se esta última ajudaria a fixar os fins sociais (morais) da educação, a psicologia devia permitir uma identificação detalhada dos procedimentos. Segundo Correia (1997), esta proposta de Durkheim, se abre caminho a que os saberes educacionais sejam pensados em rede e se contém uma aproximação original à ideia de aplicação, não resolve os problemas: de facto, na época em que foi formulado, o reconhecimento de vários registos de saber contribuiu para a introdução da divisão epistemológica do trabalho entre cientistas e práticos e para a divisão disciplinar do individual e do social paralela da divisão entre acção e fins, reduzidos, respectivamente, a fins morais e a acção técnica.

Distinguindo entre experiência e experimentação baseada na neutralidade dos meios técnicos, a pedagogia experimental, que assumiu visibilidade nos anos vinte mas se desenvolveu sobretudo depois da segunda guerra mundial, opôr-se-á ao MEN que acusa de défice de objectividade e de cientificidade. A ausência de cientificidade em educação passará a ser imputada à falta de informação e não à especificidade do seu objecto. Este passa a ser determinado pelo método. A distância entre a ciência e a prática é definitivamente instaurada, ao mesmo tempo que, nas ciências da educação, o trabalho é dividido pelas disciplinas e

nestas pelas diversas escolas, provocando, não só a desagregação do objecto, mas também a redução dos assuntos em estudo a problemas periféricos (Correia, 1997).

De acordo com Correia, (*ibid.*:55), ficava assim por ultrapassar um dos mais importantes “enigmas constituintes da cientificidade em educação”: “a indeterminação entre meios e fins, a impregnação de ambos pelos resquícios de ‘subjectividade’ que resulta da impossibilidade de os pensar exclusivamente no registo de tecnicidade axiologicamente neutra”.

7. - Conclusões: a(s) identidade(s) clássicas dos professores na lógica da integração

Os desenvolvimentos deste capítulo demonstram como a escola de massas -, que até há bem poucos anos, em Portugal, se cingiu à escola primária - contribuiu para a socialização de alunos e professores, na lógica da integração, tendo sido por isso o instrumento primordial da efectividade do lema “o actor é o sistema”. A escola primária “ensinou” sobretudo ao povo, e à parte de povo de cada um, as “virtudes” da docilidade e da conformidade, produzindo relações sociais sobretudo marcadas pela dominação/subjugação, legitimando uma hierarquia social de classe com uma hierarquia social de saber, traduzindo, assim, também os votos de igualdade numa desigualdade merecida.

Instrumentos primordiais de tarefa social tão primordial à ordem (regulação, dominação) social, os professores, numa época em que o profissional é um detentor de poder pelo saber, só puderam ser semi-profissionais, ou seja, só lhes foi permitido um saber “quanto baste” - escusamo-nos, para já, de fazer referências às potencialidades que este “quanto baste”, numa outra acepção, pode representar -, ou se quisermos, nas palavras de Nóvoa (1991), um saber “entre dois”. A prescrição deste saber “quanto baste” foi conseguida - estamos a falar em termos de dimensões dominantes e tendo em conta ideologias dominantes ou hegemonias, através de salários baixos e do tipo de recrutamento por eles assegurado, da feminização da profissão (aceite e até defendida, ainda e também, como forma de contenção de salários), mas também através da impermeabilidade do saber educacional (científico-técnico ou filosófico-humanístico) - relativo à “competência científica e literária dos professores” - ao saber dominante, e da impermeabilidade do saber profissional - relativo à “competência de ensino” - ao conhecimento educacional possível.

Foi a organização da escola, que coincide com a organização do sistema, o seu *habitus*, profundamente relacionada com as finalidades da educação e as práticas do professor (Barroso, 1995), que, paulatinamente, configurou o saber profissional. A uniformização, a normalização, foi um dos principais meios de edificação da escola de massas no contexto da primeira modernidade, sendo o *habitus* (corpo e cognição) resultante, em cada lugar de trabalho, a principal fonte de socialização profissional, se quisermos, de formação do professor. O saber profissional de cada professor e de todos os professores emergiu, progressivamente, do jogo dos modos de ensino - determinantes, como vimos, da organização da aula, da escola e do sistema - com características específicas do trabalho de ensinar crianças - todas as crianças ou quase todas, sem selecção social - em "idade escolar" - com características desenvolvimentais (pelo menos dadas as nossas heranças culturais) que as tornam acessíveis quer às normas, quer à emulação e à competição.

Foi através da organização da escola (e de todas as escolas) - enquanto tecnologia molar e molecular ao serviço das normas - que a supremacia da dimensão das normas, hegemonicamente defendida pelos poderes políticos, se impôs à dimensão do conhecimento. Foi também por ela que, na dimensão das normas e valores, os valores foram preteridos e que, na dimensão do conhecimento e das técnicas, as técnicas foram enfatizadas, tornando-se, assim, técnicas ao serviço das normas. Ou seja, em cada uma das dimensões foram enfatizadas as suas componentes impessoais, resultando "a enormidade da norma" na coincidência entre o professor, a escola (uniforme) e o sistema (nacional). Não fossem as novas teorias científicas e as novas políticas educativas, para o bem e para o mal, a lembrar e a notar o papel desempenhado pelo lugar de trabalho na configuração e reconfiguração das práticas educativas e esta análise bastaria para deixar clara a importância que sempre teve a escola, enquanto organização, como lugar definitivo de configuração de saberes e de práticas

As normas e a tecnologia administrativa e organizativa dispensavam o professor do estabelecimento de relações com os outros participantes da cena escolar (crianças, colegas e auxiliares) que não fossem as normatizadas ou regulamentadas e, por sua vez, estandardizadas. A coerência pública e o carácter colectivo da profissão estavam assim assegurados *a priori*, sem que os professores precisassem de, ou pudessem, protagonizá-las. A individualidade do professor, tal como a do aluno, não era questão; tal como o aluno não era uma criança, o professor não era uma pessoa; o seu papel e a sua função, admitindo-se embora uma certa variabilidade, estavam claros e eram, para além de certos limites estritos, indiscutíveis, na ausência de horizonte de discussão. Pessoa e profissional, e pessoa

profissional e grupo profissional coincidiam e, nesta coincidência, se traduzia a função social da escola, ou se quisermos, o projecto social da escola primária (mesmo que mais regulatório que emancipatório), a única escolaridade obrigatória até há bem poucos anos.

Na introdução a este capítulo fizemos referência, num esforço de clarificação, às duas principais orientações teóricas que, tratadas na sua respectiva envolvência no capítulo quarto, orientariam a nossa análise das estruturas das identidades pessoais e grupais, clássicas e actuais, dos professores primários. Para a estrutura da identidade pessoal, indicámos o modelo proposto por Rossan (1987), e para a estrutura da identidade grupal, propusemos a tese do núcleo central da teoria das representações sociais (Abric, 1984;1989 e Flament, 1989). São estas orientações que, tendo em conta os desenvolvimentos anteriores, nos ajudarão a traçar os ideais-tipo das identidades clássicas dos professores.

De acordo com a abordagem de António Nóvoa ao processo de profissionalização da actividade docente, considerámos que o núcleo da configuração identitária original dos professores é constituído pelas duas dimensões desse processo: a dimensão do conhecimento e das técnicas e a dimensão das normas e dos valores.

No que diz respeito à estrutura da identidade grupal clássica dos professores, estas dimensões traduzem-se nos papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos. A periferia seria constituída por esquemas de acção ligados à organização escolar clássica. As características essenciais dos esquemas de acção aí presentes adviriam de uma coindidência entre individualismo e colectivismo na actividade docente, permitida pela definição da actividade como uma actividade individual e relativa à sala de aula, por um lado, e pela uniformização das práticas e das situações, por outro lado.

A identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional. Não tendo a autenticidade qualquer pertinência para o equilíbrio identitário, os correlatos valorativos da identidade, os sentimentos de auto-estima e de auto-eficácia ficavam assegurados pela simples identificação ao grupo, que era um só grupo. À profissionalização correspondia uma despersonalização.

Se este é o ideal-tipo da identidade clássica dos professores, nesses professores, é possível identificar sub-tipos diferentes. Nóvoa (1987:82), reportando-se ao período anterior ao Estado Novo, identifica quatro grandes categorias de professores de acordo com a *imagem profissional* a que aderem: (i) os que partilham das visões dos controladores sociais; (ii) os inovadores e críticos; (iii) os “pedagogistas”; (iiii) os sem opção deliberada:

(i) Os que partilham das visões dos controladores sociais: Estes professores “partilham os pontos de vista dos grupos socialmente dominantes” assumindo o seu “estatuto de funcionários públicos e produzindo um discurso de adesão ao Estado e às posições das classes políticas dirigentes” (*ibid.*).

(ii) Os inovadores e críticos: Estes professores recusam “o papel de servidores do Estado” e “a ideologia dominante” (*ibid.*:83) confrontando o discurso oficial sobretudo através da acção sindical; são uma minoria e têm uma atividade muito intensa.

(iii) Os “pedagogistas”: Estes “procuram definir a sua identidade profissional em torno do acto educativo e das suas originalidades”; as suas prioridades dizem respeito à “elaboração de um corpo de saberes e de saberes-fazer próprio à actividade (...) (como) fonte primeira de legitimação”.

(iiii) Os sem opção deliberada: Trata-se de um grupo claramente maioritário que diz respeito à “massa” dos professores e que se caracteriza por não ter um “discurso próprio”, tendo que se referir a um dos outros três para tomadas de posição; nesse processo as “propostas teóricas” dos outros são vulgarizadas dando origem a uma “amalgama conceptual” que traduz as ideias dominantes no seio do grupo profissional.

Sem desprezar a sua vinculação histórica é notório que é possível fazer corresponder estas categorias, em termos de uso e feitas as devidas adaptações contextuais, quer às identidades colectivas propostas por Sainsaulieu (1977), quer às formas identitárias expostas por Dubar (1995).

Mas, dos desenvolvimentos deste capítulo, interessa ainda destacar algumas dimensões, suscitadas pela análise, que poderão orientar elaborações posteriores:

- a configuração do ensino como trabalho de mulheres (assunto que nos vimos obrigados a abordar pelo próprio processo de investigação o ter tornado imprescindível) não está, em si mesma, na origem, nem da redução da actividade docente à sala de aula, nem da efectiva subordinação dos professores aos poderes políticos através da diminuição da sua capacidade reivindicativa; ela integra-se numa tendência global - onde se incluem processos científicos, administrativos e sociais contraditórios - que se traduzem na despolitização da actividade, entendida como negação da vocação emancipatória da instrução; e isto, quer durante a República, quer durante o Estado Novo; de resto a feminização, porque se fez acompanhar da ideologia do maternalismo - representativa da emergência de outros discursos que se opunham aos discursos hegemónicos, pode ser vista como uma representação

inacabada da modernidade (na acepção de Sousa Santos), e portanto, como potencialidade para o futuro;

- no que diz respeito ao vivido psicológico das professoras, o facto de o *habitus* escolar pouco ter concordado com a ideologia que as atraiu e as consentiu marcará alguns dos dilemas típicos destas profissionais, entre os quais assume particular importância o dilema do amor e do controle, mantido adormecido num sistema, como o foi o do Estado Novo, onde predominava a lógica da integração e portanto a coincidência do actor com o sistema;

- é a formação inicial de professores - enquanto conjunto de microprocessos endógenos -, tal como concebida para a escola de Marvila, onde podemos encontrar muitas das condições expostas por Berger e Luckman a propósito dos dispositivos de socialização secundária, mais que o associativismo docente (que aliás decorre dela) - enquanto macroprocesso exógeno -, que está na origem da emergência de uma identidade colectiva dos professores, como expressão de uma representação social associada a uma auto-imagem valorizada; interessa realçar que era o saber pedagógico associado à função emancipatória da profissão que - independentemente das conotações religiosas - desempenhava um importante papel nessa auto-imagem partilhada e valorizada; facto de que os seus promotores, curiosamente, tinham perfeita consciência; a propósito é ainda interessante notar como desde muito cedo se distinguiu, no tocante à avaliação da qualidade da actividade de ensino, entre competência de ensino e competência científica e literária;

- a desqualificação dos professores é tanto uma consequência da sua dependência do poder político estatal - cuja acção incidiu na dimensão das normas-, como da sua dependência em relação aos poderes científicos dominantes - cuja acção incidiu na dimensão das técnicas-, entre os quais (e as quais), aliás, como vimos, as relações são estreitas; a real e efectiva emancipação dos professores passará, por isso, tanto pela sua autonomia em relação ao poder político, como pela sua autonomia em relação aos poderes científicos; se a identidade profissional colectiva decorre fundamentalmente da primeira, a identidade profissional pessoal decorre fundamentalmente da segunda; se há razões ligadas à cultura da modernidade que obstaculizam estas autonomias, no caso português o legado negativo do Estado Novo, ao nível das mentalidades e do atraso no desenvolvimento científico, torna a sua realização efectiva ainda mais difícil;

- por razões histórico-geográficas e culturais, Portugal tem, a este nível, um percurso semelhante, mas também diferente de outros países do mundo ocidental, diferença imputável à sua situação semiperiférica cuja característica fundamental se traduz na construção mais



retórica que efectiva das realizações educativas; esta característica poderá repercutir-se nos professores numa maior discrepância entre ideais e realidades e também numa maior dependência em relação aos poderes instituídos.

CAPÍTULO VI

**PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS
DOCENTES: OS PEDIDOS EM SITUAÇÃO DE ENCERRAMENTO E AS
OFERTAS EM SITUAÇÃO DE CERTEZA**

1. - Introdução

Dissemos no primeiro capítulo que, se o capitalismo não é uma condição necessária à modernidade, a fase de transição paradigmática em que nos encontramos é fruto do seu desenvolvimento, traduzido no consumo de massas, na informatização e na globalização. É deste modo que a segunda fase da modernidade, “tempo” a que este capítulo se refere, corresponde à sua “radicalização”, termo aliás usado por alguns autores para a denominar. Esta radicalização traduz-se no desenvolvimento exponencial de algumas tendências já presentes na primeira modernidade, através de mudanças de acentuação, no pilar da regulação e no pilar da emancipação.

É sobretudo a partir da segunda guerra mundial que alterações importantes nos modos de vida das sociedades ocidentais, mas também nas relações político-económicas internacionais, se começam a fazer sentir. Assiste-se à emergência de dois blocos separados pelo muro de Berlim, ao desenvolvimento do capitalismo organizado e simultaneamente à afirmação da democracia e dos direitos e liberdades dos cidadãos. Depois da guerra e apesar das desilusões, a ciência e a tecnologia continuaram a ser a esperança de ressurgimento, considerando-se que os erros passados se deviam apenas, e ainda, a uma cientificidade prometida por realizar. O desenvolvimento dos conhecimentos e dos meios técnicos permitiriam, agora, nos dois lados do mundo, aliar de um modo mais estreito sistema político-económico, desenvolvimento e ciência.

O fordismo tornou-se o sistema económico típico dos países do centro. O “ciclo virtuoso fordista” pautava-se pelo optimismo do crescimento económico ilimitado, permitindo alargar as áreas de intervenção do Estado Providência e assegurar assim o aumento do consumo de massas (Correia, 1994). Parte integrante do modo de regulação fordista, o Estado Providência é também, como afirma Sousa Santos, a “forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’” e baseia-se em quatro elementos estruturais: “um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal” (Santos, 1993, citado por Stoer, 1994:8). Foi este modo de regulação que permitiu a procura optimista de educação e a expansão dos

sistemas educativos ocidentais. É neste contexto que se promove o princípio da igualdade de oportunidades incidindo-se na educação cada vez mais alargada e gratuita.

No fim da década de 60 transformações de carácter económico e cultural desembocam numa crise generalizada: o “ciclo virtuoso fordista” dá lugar ao “ciclo vicioso fordista” expresso em desemprego estrutural (Correia, 1994). Os sistemas educativos ressentir-se-ão fortemente. Segundo Sousa Santos (1991) é o modo de regulação pós-fordista - enquadrado em novos modos de viver o espaço e o tempo decorrentes da globalização - que se traduzirá no fortalecimento do princípio do mercado em relação ao princípio do Estado no pilar da regulação. O objectivo é ultrapassar a rigidez desenvolvendo a acumulação flexível, através das seguintes respostas: “difusão social da produção” (a transnacionalização da produção, a ‘fábrica difusa’, fragmentação geográfica e social do processo de trabalho) e “isolamento político do trabalho” (precarização da relação salarial - “há trabalho quando há encomendas” - ou seja, transformação do operariado em força de trabalho e dependência do ritmo de reprodução social do ritmo da produção) (Santos, 1991 referido por Stoer, 1994:12-3).

Segundo Robert Boyer (1987 citado por Correia, 1994:21), as estratégias de resolução da crise económica têm-se efectuado segundo o modelo da flexibilidade defensiva em que se sustenta “que o Estado interfira o menos possível com os sinais do mercado, (de modo que), em breve, o dinamismo dos empresários lançará as bases para um crescimento renovado”. Segundo o mesmo autor, se a crise fosse transitória esta flexibilização conduziria à correcção dos desequilíbrios anteriores; caso contrário, assiste-se à “ressegmentação dos mercados de trabalho” e, articuladamente, à “cristalização de um ‘dualismo tecnológico’ à escala mundial: “um mercado de trabalho estável, com salários elevados, exigindo qualificações polivalentes e de alto nível (...) coexistindo com um mercado de trabalho instável, apoiando-se em salários baixos e no trabalho precário, exigindo baixas qualificações” (*ibid.*).

No campo da educação, se como refere Correia (1994) a primeira resposta à crise do fordismo se traduziu em macroplanificação, o segundo tipo de resposta, desenvolvido a partir da década de 80, vai basear-se em mecanismos que tendem a responsabilizar a sociedade civil pelas soluções para o Estado Moderno. Segundo o autor, este tipo de resposta fará com que a relação da escola com a economia tome a dianteira em relação à relação da escola com a democracia: a competitividade económica do país estará à frente da igualdade de oportunidades.

A incitação ao consumo de massas, ao entrar em contradição com “as virtudes da ascese intramundana”, provocou a erosão do modelo cultural clássico, dando origem à crise da

normalidade. É assim destruído o mundo vivido partilhado, a referência comunitária implícita - a que correspondem estruturas de *habitus* e de identidade -, em que se baseou, através de dispositivos de socialização de que a escola de massas é o principal representante, a construção da sociedade moderna. Modelada nos sistemas cognitivos dos indivíduos, sobretudo através dos modos de ensino, essa referência comunitária sustentava a regulação social; a sua destruição ou progressiva inoperância despoleta na sociedade um processo crítico caracterizado pela própria inoperância dos seus mecanismos de regulação.

Segundo Sousa Santos (1991, citado por Stoer, 1994:8) são os movimentos estudantis que marcam o “triunfo ideológico da subjectividade sobre a cidadania” enquanto “cidadania atomizante e estatizante”. A contestação da ordem social clássica - das autoridades que haviam fundado os seus mapas e subjectividades - é cada vez mais evidente e atravessa directamente os domínios da educação e da escola. As teses da reprodução da escola francesa de sociologia, da desescolarização e da desprofissionalização da sociedade, assim como do desenvolvimento do potencial humano são exemplares a este propósito. A sociologia põe em causa as funções reprodutora e selectiva da escola e a psicologia as relações de autoridade. Os ideais da Escola Nova, latentes e marginais desde o século passado, “oficializam-se” (Crahay 1989; Debesse, 1969).

Assustada com a sua própria crise, a sociedade estabelece com a escola uma relação ambígua: exige-lhe a mudança de que tem necessidade, mas simultaneamente mantém-na como último reduto dos valores tradicionais perdidos (Mollo, 1969b). Nesta situação, o professor é o vértice da ambiguidade; sobre ele se faz recair a responsabilidade de uma situação social global; nele convergem, simultaneamente, críticas e exigências expressas em sucessivas reformas de sucessivos poderes políticos.

É neste contexto histórico que se faz a inserção das ciências da educação no mundo académico. A educação e a escola, vistas como questões sociais centrais, tornam-se temáticas importantes de investigação com relevância social. A esse nível desenham-se duas linhas de investigação separadas: uma, subordinante, desenvolve-se no registo do sistema de modo a responder a necessidades político-económico-sociais, sustentando diversas análises internacionais e numerosas reformas dos sistemas educativos; outra, subordinada, respondendo à emergência pujante da subjectividade, procura a interface do social e do individual, pondo em causa a causalidade estrutural da sociologia e a causalidade linear da psicologia (Correia, 1997); a psicossociologia dos pequenos grupos, a análise institucional, as correntes de Palo Alto, as novas correntes psicanalíticas e a etnometodologia informam esta

vertente. A hegemonia da primeira resulta em duas tendências: por um lado, através do desenvolvimento da pedagogia experimental, cresce a separação cientistas-práticos e, por outro lado, através dos programas de investigação e desenvolvimento e das reformas dos sistemas educativos, diminui o controle da comunidade científica sobre a sua própria produção.

A diversidade científica é, no entanto, cada vez maior. Dentro das disciplinas, as escolas proliferam: umas enfatizam a subjectividade, outras continuam a adiá-la. Mas umas e outras tendem a deslocar-se de uma centração na criança a ensinar a uma centração no professor a formar e a mudar. De facto, as consequências mais evidentes do cruzamento do desenvolvimento tecnológico, rápido e imprevisível, com as novas correntes sociológicas, psicológicas e pedagógicas foram a educação permanente e a educação não formal com efeitos no alargamento da escolaridade obrigatória e no desenvolvimento da formação profissional. Apesar de este efeito ter sido mais evidente nas empresas e nas novas instituições informais de educação que nas escolas (Resweber, 1986; Lesne, 1984), os estudos sobre os professores desenvolvem-se, assim como os modelos de formação contínua.

Os estudos sobre os professores, que dos anos 20 aos anos 60 se tinham realizado com base no paradigma traço-produto (onde se considera que é possível uma definição universal e definitiva do professor eficaz - capaz de provocar rendimento académico - constituída por características psicológicas também elas estáveis), são progressivamente abandonados (num percurso paralelo ao dos modelos dominantes em psicologia) em favor, primeiro, do paradigma do processo-produto (onde, num registo comportamental, se mantém o rendimento académico como critério de eficácia, mas se substituem os traços de personalidade pelas competências treináveis) e, depois, do paradigma mediacional (onde se aplicam aos professores os mais recentes avanços da “revolução cognitiva”) e, finalmente, do paradigma do professor como pessoa, o qual faz da elaboração do sofrimento uma importante matéria para pensar a melhoria da qualidade da educação.

Os estudos do mal-estar docente situam-se no paradigma do professor como pessoa e, embora ainda com ambiguidades epistemológicas e com pouco impacto quer nas políticas quer na comunidade científica, desempenham nesta época um papel importante na elucidação do vivido subjectivo dos professores correspondente à crise social e à crise da escola.

O que até agora dissemos refere-se a uma situação genérica relativa aos países de cultura ocidental. A história e as características específicas da sociedade portuguesa fazem com que em Portugal o percurso a que fizemos referência tenha tido uma tradução específica.

Vimos que, quando se deu o 25 de Abril de 1974, a batalha da educação, iniciada com a primavera marcelista, incidia no papel da educação na modernização e desenvolvimento económico do país sem se referir ao ensino primário. Neste nível de ensino o Estado Novo deixou uma herança pesada, sintomática da sua importância na modelação de toda a sociedade portuguesa. Com o 25 de Abril de 1974, as pequenas tentativas anteriores de abertura da educação ao economicismo - ditadas por pressões externas e internas - são substituídas pelo “poder popular” (Stoer, 1985): professores e estudantes “ocupam” as escolas, redescobrem a Escola Nova e reivindicam o direito à livre associação e à participação, associando “tradições” nacionais ao fervilhar pedagógico e social que desde a década de 60 se fazia sentir na Europa. Com estas redescobertas e associações emergem, nos professores portugueses, subjectividades ancoradas a um ideal de mudança para a democracia, para uma nova autoridade, para um novo currículo. O período de normalização que se lhe seguirá não deixará de deixar rasto nos professores e nos debates educativos de hoje na sociedade portuguesa.

A partir de meados da década de 80, a integração europeia e a Reforma do Sistema Educativo marcarão as políticas e as subjectividades educativas. O encontro com os países do centro instala-se progressivamente; a lógica de mercadorização das escolas tocá-lo-á, continuando, no entanto, a retórica a compensar a falta de recursos e de capacidades. Uma das primeiras realizações da Reforma do Sistema disse respeito ao alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, que se traduziu na mudança das denominações para os diferentes níveis de ensino agora constituintes da escolaridade básica. Esta nova situação do ensino primário no contexto da educação escolar básica transporta, no entanto, mais que uma mudança de denominação, uma mudança da sua relação com a sociedade; a tradicional contingência sócio-política do ensino primário deslocar-se-á para o 3º ciclo assumindo aí um carácter político-económico: o modo como a reforma tem “des-considerado” o 1º CEB é disso um revelador. A transacção identitária das professoras primárias portuguesas da primeira parte da década de noventa tece-se de todos estes novelos.

Tendo em conta o que atrás dissemos, este capítulo organizar-se-á em torno de duas dimensões: uma científica e a outra política. A primeira centrar-se-á na elaboração do despoletamento e da instalação da crise de identidade docente, radiografando-a e dando conta da sua vivência e do sofrimento que lhe é inerente; a segunda focará as soluções identitárias que o “discurso da modernização” tende a oferecer. Nas duas, tentaremos aliar as realidades internacionais e as realidades nacionais.

Começaremos por dar conta de abordagens que colocam o problema do sofrimento (da subjectividade) dos professores na sua radicalidade, aspecto por nós considerado, no capítulo quatro, capital para a construção de novas identidades profissionais para uma mudança social real. Depois, e após aprofundarmos a situação portuguesa desde o final do Estado Novo até ao período da normalização, daremos conta de estudos que captam a especificidade do mal-estar dos professores portugueses.

Entraremos, então, num segundo momento do capítulo onde daremos conta de como em Portugal a implementação da Reforma do Sistema Educativo, no início da década de 90, tendeu a instituir esse discurso como solução única, natural, universal e inevitável.

Terminaremos o capítulo dando conta de como esse discurso e as suas práticas interferem com as subjectividades em sofrimento.

2. - O mal-estar docente

Os esforços que têm sido realizados no interior da comunidade científica das ciências da educação para a compreensão da crise da docência são profundamente tributários da sua problemática epistemológica. Estas ciências, como afirma Correia (1997:13), desde as suas primeiras tentativas de afirmação, através da procura da sua integração no projecto positivista de unificação da ciência, tendo “por objecto empírico um espaço social apelante para a articulação metódica do individual e do social, (...) transformaram este apelo numa dicotomia” que se traduziu numa psicologia instrumental e individualista e numa sociologia formal e colectivista.

Se, durante a primeira parte do século XX, esta tendência se mantém mais ou menos inalterada, a partir da década de 60, a primeira integra a subjectividade - são disso exemplo as teses do potencial humano de Rogers - e a segunda integra a mudança (reprodução) social - referimo-nos às teses da reprodução de Bourdieu e Passeron. Elas mantêm-se, no entanto, respectivamente, individualista e colectivista e portanto dicotómicas.

Os estudos do “mal-estar docente” - desenvolvidos sobretudo nas décadas de 70 e 80 - integram-se no paradigma do professor como pessoa e tentam - reivindicando a sua inserção no domínio das ciências da educação e respeitando a multidimensionalidade do fenómeno educativo - uma articulação entre componentes pessoais e sociais da problemática. Apesar de não serem completamente bem sucedidos a este propósito e apesar de tenderem a “psicologizar” a solução da crise, estes estudos têm, no entanto, a vantagem de elaborarem a

componente subjectiva e sofredora da crise dos professores, permitindo uma compreensão aprofundada da problemática pessoal que lhe está subjacente.

Definindo o mal-estar, genericamente, como um sentimento de desmoralização (Esteve e Fracchia, 1988), esses estudos consideram-no produto da interação de dimensões pessoais e contextuais. Nas dimensões contextuais, distingue-se entre factores ligados ao contexto sócio-educativo, ao contexto escolar e às motivações e formação inicial, sendo a sua identificação informada sobretudo por estudos sociológicos. As dimensões pessoais são elaboradas a partir de diferentes registos teóricos situados no campo disciplinar da psicologia: o registo psicopatológico, o registo comportamental e cognitivo - onde se distinguem abordagens que utilizam a noção de *stress* e abordagens que utilizam a noção de ansiedade - e o registo humanista.

2.1. - A dimensão pessoal da crise dos professores

O registo psicopatológico situa-se no domínio da psicopatologia do trabalho. Estes estudos debruçam-se sobre problemas do foro psicopatológico que os indivíduos relacionam com as suas condições de trabalho ou da vida profissional em geral (Bugard e Crocq, 1980), problemas que aumentaram nas nossas sociedades em que o trabalho se tornou, para além de uma fonte de satisfação material, uma fonte de satisfação pessoal (Goguelin, 1980; Amiel, 1980).

Na abordagem interactiva do *stress* no ensino (Dunham, 1984) relacionam-se pressões, reacções e recursos de confronto, considerando-se as percepções da pessoa determinantes: a capacidade do professor para enfrentar a situação dependeria da sua apreciação das exigências e das suas estratégias para lidar com elas, da antecipação das competências necessárias para tal, do seu estado de prontidão em relação a elas, e, finalmente, da extensão da preparação e do treino nessas competências; o *stress* resultaria de um excesso significativo de pressões percebidas sobre os recursos de confronto.

Nos estudos do mal-estar-docente que utilizam o conceito de ansiedade (*cf.* Esteve, 1989) considera-se que a mudança é o ideal de qualquer professor, sendo problemáticas as formas que ele adquire. Tendo por preocupação a rotinização da acção e a ausência de abertura à mudança nos professores e por finalidade a melhoria da qualidade da educação, estes estudos consideram que se trata aí de um ideal de mudança bloqueado porque insuficientemente elaborado.

A perspectiva humanista - informada por correntes psicanalíticas e psicossociológicas - está profundamente ligada ao nome de Ada Abraham, autora diversas vezes citada quer nos estudos de registo psicopatológico quer nos estudos baseados na noção de ansiedade. Ada Abraham pretende explicitar dimensões da interacção social no domínio educacional, focalizando o professor como pessoa (Abraham, 1984a). Às correntes psicanalíticas (representadas por Georges Mauco, Schraml e Anna Freud), Abraham (1984e:25) tece críticas de lugar, de tempo e de tema. Com as primeiras, acentua as condições próprias da função docente, “circunstâncias existenciais concretas tanto do grupo, como interpessoais e institucionais” em detrimento do ponto de vista microindividual da corrente psicanalítica. Nas segundas, valoriza o “aqui e agora” profissional em vez de se centrar nos conflitos infantis, dizendo com Lewin que “a memória do passado (se encontra) em função da posição do indivíduo no presente”. Finalmente, considera que a organização do Eu em relação com os outros, mais propriamente a auto-estima, é a temática central da abordagem e não as tendências impulsivas. Estas críticas traduzem-se na escolha do conceito de *Self* como o mais adequado à problemática.

Na sua diversidade teórica e manifestando um grau de proximidade em relação ao campo educativo diferente, as várias abordagens convergem para a compreensão de uma mesma situação, nomeadamente no que diz respeito à importância dada ao vivido pessoal e ao papel dos contextos interpessoais enquanto relacionados com os contextos institucional e societal. O nosso desenvolvimento pretende demonstrar regularidades e fazer sobressair contributos específicos das abordagens.

2.1.1. - O problema

O registo psicopatológico esclarece sobretudo a face visível do mal-estar docente. No caso dos professores, alerta Mandra (1984), os problemas de ordem psicopatológica têm vindo, desde a década de 50, a suplantar os tradicionais problemas de ordem orgânica. Segundo o autor (*ibid.*), é de 3 a 4% o número de professores franceses que recorrem a consultas clínicas. Segundo Roy (1984) (de acordo com um estudo realizado por Brodbelt em 1973 e relativo a 379 professores dos ensinos primário e secundário) 2,9% dos professores norte-americanos têm problemas psicológicos sérios, enquanto 35,7% apresentam desequilíbrios psicológicos moderados. Amiel e Mace-Kradjian (1972), num estudo que envolveu 559 professores primários franceses do ensino primário, concluem que 10% desses

professores - 4% de homens e 12% de mulheres - têm perturbações psicológicas claras, enquanto que 16% de homens e 5% de mulheres têm uma saúde mental aparentemente muito boa.

Mas os professores não são atingidos por formas graves de patologia mental: como referem Amiel *et al.* (1984), neles predominam problemas psíquicos ditos menores, dolorosos e desvalorizantes, situados em registos neuróticos e depressivos. A neurose de angústia e a depressão nervosa são as disfunções mais comuns, sendo a ansiedade psíquica - sensação de catástrofe iminente - o sintoma principal (Amiel, 1984a). No mesmo sentido vão as considerações de Abraham (1984e) e Robert Mandra (1984) que enfatizam o facto de, nos professores, o fracasso profissional se confundir com o fracasso pessoal: “ser carpinteiro medíocre não significa ser um mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais profundo do seu ser” (Mandra, 1984:217).

Segundo Amiel *et al.* (1984), os estudos epidemiológicos e psicossociológicos não permitem estabelecer uma relação de causa e efeito entre sintomatologia e variáveis, a não ser no caso de professores jovens e do sexo feminino, nos quais se detecta uma relação clara entre sintomas de angústia e docência. Os autores consideram, no entanto, que a profissão docente deve ser considerada uma profissão de risco. Como defende Mandra (1984), a profissão docente, nos dias de hoje, revela as fragilidades dos seus agentes de um modo mais acutilante que qualquer outra: “(s)e a acção educativa não cria fatalmente desordens psicológicas e enfermidades mentais, é um revelador severo e potente das dificuldades da personalidade e das dificuldades de adaptação das condutas. Alarga brechas, acentua desequilíbrios latentes e amplifica angústias, num processo tanto mais implacável quanto é sob o olhar constante dos outros que isto acontece, e pior ainda quando se trata de crianças” (Mandra, 1984:219). Assim, o autor chama a atenção para o facto de os 3 a 4 % de professores que recorrem ao médico serem apenas a ponta de um *iceberg* constituído por uma maioria de professores que encontraram na profissão um equilíbrio muito frágil em termos psicológicos e muito pobre em termos educativos.

2.1.2. - As origens

De acordo com a perspectiva psicopatológica, o mal-estar emergiria sobretudo do jogo de personalidades demasiado rígidas com um contexto demasiado complexo. Assim, as variáveis mais relevantes na provocação do mal-estar seriam a expectativa de aceder à

segurança pessoal pela profissão, por um lado, e o carácter essencialmente psicológico da prática docente - a obrigatoriedade das relações humanas - por outro lado (Mandra, 1984; Amiel, 1984a).

Nas perspectivas sobre o *stress* no ensino, a principal fonte de *stress* para os professores, nos dias de hoje, estaria na falta de clareza a propósito do que se pretende do professor (outros diriam falta de legitimidade), na medida em que essa falta de clareza faz sobressair (põe em destaque) respostas (responsabilidades) pessoais. Segundo Dunham (1984) o conflito de papel e a ambiguidade de papel são duas das situações que melhor explicam o *stress* dos professores: a ambiguidade de papel refere-se à falta de clareza dos comportamentos esperados ou prescritos, o conflito de papel surge quando as expectativas de papel são incompatíveis com o estatuto. Mas a condição pessoal determinante para a consumação da reacção de *stress* seria a incapacidade dos professores para pedirem ajuda devido ao receio de esse pedido ser visto como fraqueza ou incompetência.

Segundo Esteve *et al.* (1984) a fonte de ansiedade primordial é o grau de implicação pessoal que o exercício da função docente hoje exige. Esta seria, entretanto, alimentada pelo carácter ambíguo, incoerente ou imprevisível do estímulo que aumenta a complexidade da tarefa e os riscos de transtornos pessoais da ansiedade. Para Esteve (1984) é a formação que contribui em muito para o mal-estar docente, pois alimenta, ao contrário de relativizar e referenciar, uma certa ideia messiânica e redentora da profissão.

Segundo Abraham, o professor é o “bode expiatório” e a “esperança” de uma sociedade que transita de um modelo paternalista de domínio do indivíduo a um modelo maternalista assim caracterizados por Abraham (1972). Nas sociedades industriais, o exercício da autoridade é de carácter paternalista; o controle é conseguido por identificação à figura parental através da criação de um super-eu que assegura a repressão dos impulsos; a pressão para o conformismo é exercida por ameaças e punições. Nas sociedades consumistas o exercício da autoridade, assegurado em grande medida pelos *mass-media*, seria de carácter maternalista; o controle é exercido através da criação de estereótipos idealizados, de tal maneira atraentes e plenos de promessas que são assumidos pelos indivíduos como desejos pessoais reais; a desejabilidade social confunde-se com a pessoal; a necessidade de ser aceite pelos outros (cujo reverso é o medo da solidão) é o “motivo” fundamental da acção que pode resultar ou não na definição da identidade própria. Entretanto, as aparentes liberdade e autonomia individuais tornam dominantes as respostas de ansiedade. Estes processos atingem maior intensidade em profissões baseadas no contacto pessoal. É mais no trabalho que na vida

privada e mais no ensino - dada a sua estrutura hierárquica - que noutras profissões, que se oscila entre estes dois tipos de autoridade.

Esta oscilação gera níveis de ansiedade apenas suportáveis à custa de mecanismos defensivos potentes. Os actores da cena escolar perseguem-se mutuamente e quando se encontram é para satisfazer as suas necessidades defensivas. A sua comunicação está cheia de malentendidos bem organizados para satisfazer outros conflitos subjacentes e abafar o real. A demissão, a cumplicidade com uma ordem antiga, por parte dos professores, é, neste quadro, uma tentativa de coerência, embora alienante (Abraham, 1972).

2.1.3. - A génese

À partida, as reacções de *stress* são “um mecanismo de defesa que (...) permite superar dificuldades e executar tarefas não habituais, pelo que não há nada de negativo nelas” (Vila, 1988a:89); só o excesso ou a escassez de *stress*, enquanto em interacção com as capacidades do sujeito e durante períodos longos, podem ser negativos (Esteve, 1989). Se as pressões não põem gravemente em perigo o equilíbrio homeostático, as capacidades de acção do sujeito são até acrescidas: é o *eustress* ; se, pelo contrário, elas levam a um estado de esgotamento estamos perante um fenómeno de *distress* (Vera Vila, 1988a).

Esteve *et al.* (1984) relacionam níveis de ansiedade com a capacidade de execução de tarefas de ensino por parte dos professores. Há níveis de ansiedade suportáveis e benéficos porque aumentam o leque de respostas do sujeito, e outros níveis que alteram o juízo, a capacidade de observação, a análise e a capacidade para elaborar a informação e responder adequadamente. Qualidades pessoais e condições sociais (Esteve, 1981; 1988) interferem nos resultados produzidos, os quais são definidos com base no termo ansiedade: ansiedade facilitadora - a que permite a participação inovadora -, ansiedade patológica - a que impede o professor de se manter na profissão.

O ciclo de *stress* processa-se segundo o “síndrome geral de adaptação” (Selye 1956, referido em Vila 1988a) constituído por três fases: alarme, resistência e exaustão. A primeira indica a presença da situação stressante durante a qual aumenta a produção de adrenalina no sentido de se responder mais adequadamente aos efeitos das exigências (Dunham, 1984); nesta fase, são usadas sobretudo respostas comportamentais, novas estratégias de confronto e/ou estratégias já familiares. Se estas respostas se provam inúteis, geram-se respostas mentais e emocionais que tentam aumentar a capacidade normal de resistência do indivíduo; é um

contra-ataque, um sobre-esforço de carácter biológico e psicológico; esta é a fase de resistência durante a qual a própria resistência pode, de facto, crescer ou decrescer. Se mesmo assim a ameaça não é vencida, os recursos de confronto podem levar à exaustão (*burnout*). Esta fase caracteriza-se pela incapacidade do indivíduo de dar respostas adaptativas para restabelecer o equilíbrio perdido. O *burnout* surge depois de se terem usado todas as estratégias de confronto potenciais.

2.1.4. - A resistência

Confrontados com a situação ameaçadora, os professores começam por tentar confrontá-la. Segundo Dunham (1984), os recursos de confronto utilizados pelos professores podem ser de ordem pessoal, interpessoal, organizacional e comunitária. Os primeiros consistem em estratégias de trabalho, atitudes positivas e actividades extra-escolares levadas a cabo a título pessoal; os segundos referem-se sobretudo à vida social fora da escola; os terceiros, considerados muito importantes por parte dos professores (nomeadamente a relação com os colegas) são, no entanto, raramente referidos; os últimos estão relacionados com a necessidade de relaxamento e com a procura de estilos de vida alternativos. Na perspectiva psicopatológica considera-se que a racionalização ou o investimento em actividades extra-profissionais são algumas das saídas não patológicas mais comuns.

Esteve *et al.* (1984) acrescentam às ansiedade facilitadora e patológica a ansiedade inibidora como forma de resistência. A ansiedade inibidora é a mais comum entre os professores e expressa-se na acção educativa pela rotina. Segundo Esteve *et al.* (1984) trata-se de uma inibição elegante, capaz de manter as formas, baseada em mecanismos defensivos utilizados para manter a higiene mental; a formação é a sua principal causa pois é geradora de ideais inflexíveis e inoperacionais que impedem o professor de aceitar, superar e integrar as fontes de tensão objectivas que existem actualmente nas situações de ensino.

Em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, a formação insiste em alimentar fragilidades e imaturidades pessoais (Esteve, 1984). O efeito perverso da formação seria conseguido à base da sobrevalorização dos conteúdos em detrimento das relações interpessoais, consideradas por numerosos autores fundamentais para o trabalho docente. Mas não se trata de as substituir aos conteúdos. Segundo Esteve (*ibid.*) que é condenável na formação intelectualista é o facto de ela transmitir sobretudo modelos negativos de professor. Se a proposta de modelos positivos permite, em certos contextos de

comunicação, a sua relativização e avaliação, a apresentação de modelos negativos gera, na prática, um modelo idealizado nunca testado e inoperacional, nas condições actuais do exercício da função docente; condições que também tornam inoperacional o modelo de professor tradicional, pelo qual os professores optam em alternativa tendo como referência a sua própria experiência de alunos. Quer um quer outro são estereótipos inalcançáveis.

2.2. - A inibição elegante na perspectiva humanista

A inibição elegante é a faceta mais comum do mal-estar e também a mais contingente com a problemática da qualidade da educação. A abordagem humanista preocupa-se sobretudo com essa faceta contribuindo em profundidade para a sua compreensão.

2.2.1. - O *Self* profissional

Em Abraham, o *Self* profissional é uma das múltiplas estruturas do *Self*, simultaneamente dependente e independente dele, que se rege, por isso, pela mesma dinâmica: em cada actuação do *Self* todas as outras dimensões estão presentes, sendo a situação que dá a essa actuação uma configuração particular (Ada Abraham, 1984b; 1984e).

O *Self* é uma entidade altamente diferenciada, complexa e global. A sua principal característica é o narcisismo que se alimenta sobretudo da estima de si, fabricada no retorno da estima dos outros, real ou imaginária. O *Eu verdadeiro* é o “miolo” do *Eu*, simultaneamente animalidade e espiritualidade, constituído por desejos, tendências libidinais e agressivas e apresentando ao mesmo tempo o que a pessoa é e o que quer ser. Este *Eu verdadeiro* é hipersensível ao “olhar” dos outros. Por isso, só sobrevive à custa de um *Falso Eu* constituído por mecanismos de defesa necessários para ultrapassar a ansiedade gerada pelo desprezo ou tentativas de destruição dos outros. Tendo em conta o que atrás dissemos sobre o professor e o ensino, compreende-se que este mecanismo seja especialmente posto em jogo nesse contexto profissional. Para esse efeito específico contribuirá ainda o facto de ser o *Eu verdadeiro* que está subjacente à grande maioria das opções profissionais pela docência (Abraham, 1984b).

Assim, o *Self* profissional só adquire o seu verdadeiro sentido na relação que se estabelece entre ele e o *Self* colectivo do campo profissional - *Self* grupal ou trans-*Self*. Este inclui relações, intra, inter e transindividuais permitindo a partilha de uma rede comum de

conflitos, proibições e valores que influem no *Self* profissional individual a um nível consciente e inconsciente.

2.2.2. - O nexus escolar

A dimensão social do *Self* determina os conflitos individuais e está à mercê das tensões da sociedade como um todo, embora com tensões específicas e contingentes à estrutura do grupo e à sua comunicação actual enquanto elicitadoras dos fantasmas actualizados (Abraham 1972). Os fantasmas verticais são a essência da profissão docente, o que faz com que sejam os alunos e as autoridades as suas principais fontes. Os mecanismos de defesa postos em acção como protecção contra a ansiedade são semelhantes aos mecanismos de defesa sociais e familiares.

O contexto escolar actual, enquanto integrado num contexto social alienante e ambíguo, ao desenvolver níveis de ansiedade elevados, desperta mecanismos de defesa infantis e primários ao nível individual. Enquanto instituinte e para tornar a ansiedade suportável, o *Self* materializa (encarna) os fantasmas, o que lhe permite dominar as relações fantasmáticas a partir do domínio da situação objectiva, estabelecendo uma relação “ortopédica” entre o *Self* individual e o *Self* grupal e entre o real e o imaginário.

A este jogo estratégico corresponderia um equilíbrio homeostático de expectativas, ansiedades e tensões. Abraham (1972) chama a estas inter-relações *nexus* escolar. A ele corresponde uma cooperação secreta e inconsciente entre os professores, profundamente afectiva e fonte de coesão, destinada a controlar a ansiedade individual e grupal.

Esta cooperação tem no entanto efeitos potentes e perniciosos sobre a actividade. O *nexus* corresponde a sistemas de defesa, individuais ou colectivos, demasiado rígidos, que abalam a autonomia, a criatividade, a orientação para a tarefa e até o discurso lógico do professor. Por outro lado, quando algum pedido ou alguma vontade de mudança toca este equilíbrio homeostático, ao despertar ansiedades que ele pretende controlar, surge inevitavelmente a rejeição. Ao produto final deste processo corresponde, no *Self* individual, um excesso de protecção da parte do *Falso Eu*, que se torna demasiado grandioso não permitindo o mínimo de existência ao *Eu verdadeiro*, que assim se degrada. Abraham (1972, 1984b) refere como consequências desta situação a perda de contacto com a realidade e a perda de identidade própria. Esta protecção excessiva do *Eu verdadeiro* pode ainda ser vivida como traição criando sentimentos de desespero e situações de depressão.

O *Self* procura harmonia, unidade e integração entre o *Self* ideal - expressão sublimada do *Eu Verdadeiro* -, o *Self* actual - dimensão manifesta, permitida e possível do *Self* ideal - e o *Self* público destinado à apresentação social. A alienação corresponde a uma consonância estática e imediata entre elas: a imagem idealizada, mecanismo de defesa dominante no campo escolar, é disso um exemplo.

2.2.3. - A imagem idealizada

A imagem idealizada corresponde à supremacia do *Falso Eu* sobre o *Eu Verdadeiro* ou, dito de outro modo, a uma falsa consonância entre o *Self* actual, o *Self* ideal e o *Self* público (Abraham, 1972).

As trocas entre os diversos *selves* tendem à manutenção da auto-estima. Assim as situações investidas são as que permitem a existência narcísica do *Self* e são tanto mais valorizadas quanto mais atrofiadas se encontram outras. O *nexus* escolar funciona como filtro para o *Self* profissional ideal, alimentado quer por modelos vocacionais ideais quer pela imagem ideal de si. O *Self* actual pode tornar-se, assim, fonte de insatisfação para o professor. É neste cenário que surge o professor como personagem.

De facto, Abraham (1972), com base em estudos de Q-Sort, verifica que os professores apresentam uma imagem de si nitidamente idealizada, atribuindo-se traços positivos em extremo e desviando-se de traços negativos: a correlação entre esta imagem de si e a imagem do professor ideal é de 0.95. Essa imagem é extremamente uniforme e estereotipada, mais nos traços positivos que nos negativos, o que é explicado por Abraham (1972) como tendência ao conformismo por pressão normativa. De facto, os traços com que os professores se identificam são socialmente desejáveis e comumente admitidos.

Esta imagem é completamente fictícia e destina-se à apreciação de si pela confirmação através dos outros. Se bem sucedida, a idealização, enquanto mecanismo de defesa, é fonte de equilíbrio. Mas este equilíbrio é frágil por duas razões relacionadas: a energia investida na manutenção dessa imagem é tal que se enfraquecem as forças psíquicas possibilitadoras de simbolização adequada ao vivido real; por outro lado, a identificação do ideal ao actual nega toda a operatividade da acção.

Por estas razões, Abraham (1972) conclui que a criação do *Self* idealizado explica a rigidez do professor e a sua oposição à mudança. Ele corresponde a um bloqueamento do

contacto com novos conhecimentos e da realização de si. As práticas automatistas e rotineiras, vazias e apáticas, são a expressão da degradação do *Eu verdadeiro*, essencialmente corporal.

Quando a percepção do real compromete o sucesso da ficção, multiplicam-se os mecanismos de defesa em fantasma ou em acto. Se mesmo estes não resultam, surgem dúvidas em relação à competência profissional acompanhadas de depreciação de si, projecções de culpabilidade, escapatórias ou crises de cólera. O *Eu verdadeiro* manifesta-se assim com novas exigências por vezes surpreendentes. A alienação é de novo a resposta comum a esta ameaça de destruição.

2.2.4. - Unidades e diversidades

As diversas ressonâncias inconscientes e os variados jogos de papéis determinados pelo campo sócio-escolar geram nos professores diferentes percursos e tomadas de posição e território.

Uns, uma minoria, fazem “ninho” num dos impasses do *labirinto*; o mecanismo de defesa usado é sobretudo a denegação do problemático, do incerto, do revelador da dúvida; não escolhem e não tentam: a ansiedade, recusada pelo *Self*, expressa-se no *soma*. Outros, a maioria, mantêm-se na posição pouco sincera de quem quer ter encontrado o caminho certo (defendendo-se na imagem idealizada), o consagrado pela norma; estes dissimulam o mal fugindo ao domínio escolar, ou demonstram lassidão perante a tentativa de uso de novos métodos de trabalho e uma ansiedade profunda perante o desconhecido e a tomada de decisão. Para outros, ainda, são possíveis entradas e saídas imaginárias do labirinto; conscientes da experiência labiríntica sentem-se confiantes.

2.2.5. - As configurações

A interacção das motivações e das condições do contexto desenha, na “parte interna do *Self*”, uma configuração particular. Cada configuração possui uma dimensão imaginária dominante, à qual correspondem certos canais de comunicação no interior do *Self* que se associam a sistemas complexos de tensão. Os conteúdos, os acordos e desacordos, traços e “equilíbrios” dessas configurações determinam os contornos da percepção, a natureza e o lugar do jogo da cena escolar. São doze as configurações consideradas por Ada Abraham (1972):

1. Harmonia perfeita: Esta configuração indica estima de si, estabilidade e satisfação no trabalho. Se é a configuração presente na maioria dos traços, indica uma imagem de si tão rígida e idealizada que não suporta a ansiedade.

2. Identificação à autoridade: Indica um desacordo entre o *Self* para os alunos e o *Self* actual que entretanto é semelhante ao *Self* para a autoridade; refere-se à fidelidade e estabilidade dos modelos transmitidos pelos inspectores ou autoridades formadoras.

3. Identificação à criança: O professor está satisfeito consigo e com os alunos mas é incompreendido pelas autoridades pedagógicas. Pode-lhe corresponder um desejo profundo de incitar os alunos a minar a autoridade.

4. Acusação dos outros: Indica, em geral, autonomia, aceitação e abertura de si sem vinculação aos outros. Esta postura pode corresponder a uma libertação do professor em relação a ideais infantis e de autoridade ou então a um grande conflito entre esses ideais que o professor projecta nos outros; muito raramente, se o professor é incapaz de projecção e tem falta de confiança em si, resulta em isolamento e sentimentos de perseguição.

5. Abertura aos outros para mudar: Quando esta configuração é dominante considera-se que o professor está preparado para a mudança. Sobretudo quando há poucos traços na configuração 10, indica que o professor está interessado em se conhecer e em fazer face a experiências novas. Se o número de traços na configuração é excessivo (e sobretudo quando simultaneamente o número de traços na configuração 4 é reduzido), pode indicar uma dependência demasiada das autoridades e dos alunos para a confirmação de si, o que provoca abandono da iniciativa e da participação activa; finalmente, pode resultar num sentimento doloroso de ser dominado.

6. Submissão à autoridade como meio de controlo do *Self* infantil: A submissão, o recurso ou a abertura às autoridades são feitos com o objectivo de delas obter aprovação. Quando a um número elevado de traços nesta configuração corresponde também um número de traços na configuração 2 superior ao da configuração 3, o controle procurado é conseguido. Se são mais os traços na configuração 3 que na configuração 2, a dependência da autoridade aumenta quando aumenta a percepção dos alunos como ameaçadores. Em geral o pedido de ajuda às autoridades é um meio de “salvar a face” em relação aos alunos.

7. Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora: Corresponde a uma extrema necessidade de auto-defesa em relação aos alunos. O recurso às autoridades exerce-se para com elas estabelecer um acordo contra os alunos. Corresponde a ansiedades primárias. É

normalmente rara, pois hoje a ansiedade é mais socializada; de modo geral o professor compreende os alunos ou identifica-se com eles.

8. Máscara perante a autoridade - abertura à criança: Subjaz a esta configuração um interesse do professor em deixar boa impressão nas autoridades, por intermédio da abertura à criança. Normalmente, principalmente se o número de traços na configuração é elevado, são professores mal sucedidos na sua intenção de fazer coincidir o *Self* ideal com o *Self* para a autoridade.

9. Abertura à criança condenada pela autoridade: A abertura à criança por quem o professor se considera aceite, é vista como condenada pela autoridade. Implica, por vezes, agressividade contra a autoridade e sentimentos de frustração.

10. Angústia de ser desmascarado: É das configurações mais comuns. Depreciando-se a si mesmo, o professor procura essencialmente ser apreciado pelos outros. O medo de ser desmascarado impele-o a confirmar a sua imagem ideal. Para Abraham (1972) a frequência elevada desta configuração é um reflexo das condições alienantes da sociedade e põe em evidência o facto de as necessidades básicas do campo profissional serem necessidades de afiliação.

11. Juízo conflitual: Corresponde a um juízo conflitual em todos os sentidos e em todas as áreas de avaliação. Essencialmente, trata-se de um sentimento de ambivalência em relação à estrutura hierárquica do ensino. Uma frequência elevada desta configuração pode provocar abandono da profissão.

12. Necessidade de afiliação: Esta configuração situa-se em oposição à configuração 10. Corresponde à consciência de uma necessidade de mudança de si e dos outros no sentido da realização profissional. Se esta consciência resulta em actividade, o professor é bem sucedido. Se não, provoca uma frustração profunda e pode provocar o abandono da profissão.

2.2.6. - A Matriz Intra e Interpessoal do *Self* Profissional do Professor

A “Matriz Intra e Interpessoal do *Self* Profissional do Professor” (MISPE- Matrice Intra et Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant) foi criada por Ada Abraham com “o objectivo de facilitar o estudo do *Self* profissional do professor enquanto sistema multidimensional, compreendendo as relações do indivíduo, conscientes e inconscientes, em relação a si mesmo e em relação a outros significativos no campo profissional e actual” (Abraham, 1984d:36). O modelo utiliza o método de Q-Sort: cada professor deve classificar

quatro vezes 60 traços (30 traços na versão reduzida) numa escala de sete graus, desde o “completamente de acordo” ao “completamente em desacordo”. Assim se obtém informação sobre o modo como os sujeitos se descrevem a si mesmos. As quatro classificações referem-se ao *Self* actual (S) (como o indivíduo pensa que é realmente), ao *Self* ideal (I) (como gostaria de ser), ao *Self* para os alunos (E) (como pensa que os alunos o vêem), e ao *Self* para as autoridades (A) (como pensa que é visto pelas autoridades escolares).

Estas descrições são a base para diferentes níveis de análise no modelo: (1) a face do *Self* e (2) a fisionomia da face, que nos informam dos processos do *Self* a nível consciente; e (3) as configurações e seus equilíbrios que visam os níveis pré-consciente ou inconsciente.

(1) A face refere-se à informação obtida para cada descrição de si separadamente e representa as opiniões do professor sobre si mesmo; o seu conteúdo é procurado nos itens e seus graus.

(2) A fisionomia diz respeito à forma da representação espacial em cada uma das quatro dimensões. De acordo com a distribuição dos traços na escala de sete pontos as fisionomias mais comuns podem ser de três tipos:

a) a forma mais comum, sobretudo para o *Self* ideal é a de uma curva em U; é a representação gráfica da natureza estereotipada e dicotómica da face; quando surge no *Self* actual indica perfeccionismo;

b) a forma mais corrente para o *Self* actual é a da curva normal;

c) a apresentação da fisionomia em forma de “garfo” revela a existência de bem-estar social e de aceitação pelos outros.

(3) Para formar as configurações consideram-se os acordos e desacordos coexistentes entre as quatro dimensões (S,I,E,A). O *Self* actual (S) é a dimensão base a que todas as outras são comparadas. São quatro as formas de relação utilizadas para formar as configurações:

a) acordo entre o *Self* actual e uma das outras imagens;

b) desacordo entre o *Self* actual e o *Self* ideal e desacordo entre *Self* actual e uma das imagens para os outros nos casos em que esta está mais próxima do *Self* ideal que do *Self* actual;

c) desacordo entre o *Self* actual e o *Self* ideal e desacordo entre o *Self* actual e uma das imagens para os outros, estando esta imagem na direcção oposta à do Ideal;

d) se há acordo entre o *Self* actual e o *Self* ideal a direcção do desacordo entre o *Self* actual e os *selves* para os outros não tem significação.

2.2.7. - Os equilíbrios

Segundo Abraham (1972) a validade de uma configuração deve sempre ser testada por relação com as outras. Neste sentido considera ainda para estudo os “equilíbrios” que correspondem a uma relação aritmética entre determinadas configurações. De entre os “equilíbrios” possíveis destaca o “equilíbrio do activismo” - que corresponde à razão aritmética entre o número total de traços nas configurações 4, 11 e 12 e o número total de traços de todas as outras configurações - e o “equilíbrio aceitação e ansiedade” - que relaciona aritmeticamente o número de traços nas configurações 1 e 10.

O “equilíbrio aceitação e ansiedade” pode apresentar-se em cinco tipos:

1 - Há uma grande concentração de traços nas duas configurações que revela problemas de integração e ansiedade. A sua característica fundamental é a abundância de contradições (confiança e ansiedade, abertura e rigidez, defesas e desejo de mudar). O professor centra-se no seu mundo interior; as suas tensões tornam-no sensível a si e aos outros. O equilíbrio com o mundo exterior nunca é atingido, mas, por isso mesmo, é um professor interessado na Educação no seu sentido profundo.

2 - Há muitos traços na configuração 1 e só alguns traços na configuração 10. Trata-se de uma perfeição ilusória onde se nega toda a problemática. O seu núcleo corresponde à incapacidade do professor em experimentar a ansiedade: revelar a discórdia interior é vivido como ameaçador. Toda a imperfeição é negada através de mecanismos de projecção, negação e racionalização para manter a estima de si.

3 - Neste caso, são poucos os traços na configuração 1 e muitos os traços na configuração 10. Há uma grande depreciação de si num registo ansioso dominante. A prática profissional torna-se, por vezes, impossível.

4 e 5 - Num quarto e quinto tipos o “equilíbrio aceitação e ansiedade” apresenta-se ou com poucos traços nas duas configurações em causa ou com um número de traços muito semelhante nas duas configurações. Nestes casos os professores não se centram em si mas no controle do meio. A aceitação equilibra-se com a insatisfação e a abertura de si equilibra-se com um certo controle de si. A profissão é vivida com confiança apesar das dificuldades. Protege-as um narcisismo de base.

O “equilíbrio do activismo” é, no fundo, uma relação entre as configurações onde o professor se sente incompreendido pelos alunos e pela autoridade e todas as outras configurações. Quando a configuração de traços neste equilíbrio é igual ou superior a 30%, os

professores revelam uma necessidade dominante de actividade. Estão sempre em relação com o mundo profissional, o qual tentam modificar pondo-o de acordo com as suas concepções. Sentindo o contexto hostil em relação a si, empenham-se em atingir posições chave que lhes permitam levar a cabo as mudanças pretendidas. São normalmente activos e líderes nas discussões de grupo. Normalmente são bem sucedidos.

Entre o “equilíbrio aceitação e ansiedade” e o “equilíbrio activismo” há uma relação inversamente proporcional. Correspondem, por isso, a dois tipos extremos do campo profissional: “orientado para o interior” e “orientado para o exterior”.

2.3. - Fontes de mal-estar

As fontes do mal-estar docente incluem fontes ligadas às motivações e formação inicial, fontes ligadas ao contexto sócio-educativo e fontes ligadas ao contexto escolar.

2.3.1. - Fontes ligadas às motivações e à formação inicial

Mandra (1984) considera que hoje o acesso à profissão já não se faz nas mesmas franjas populacionais e já não é vivido como uma promoção social: a proliferação de profissões do ensino médio e superior no meio rural, a feminização do mercado de trabalho, a selecção na entrada do ensino superior e a restrição das saídas profissionais para os licenciados, seriam algumas das razões para esta nova situação. Se até aos anos 50, diz Boutinet (1987), os professores eram um grupo em ascensão social - para a maioria, o acesso à profissão baseava-se numa expectativa de adquirir posição e prestígio sociais - hoje, mesmo quando o recrutamento de professores se faz na classe baixa e inferior alta, essa expectativa tem mais possibilidades de se gorar.

De facto, o mais importante é que homens e mulheres acedem agora à profissão com expectativas que têm pouca probabilidade de se realizarem ou que estão pouco adequadas às necessidades de um ensino de qualidade. A maioria dos estudos indicam que cerca de metade dos professores, e mais os homens que as mulheres, acedem à profissão com motivações negativas (Amiel-Lebigre e Pichot, 1969; Boutinet, 1987; Vila, 1988a; Mandra, 1984; Mollo, 1969a, 1969b).

De qualquer modo, como frisa Léon (1969), a noção de vocação perdeu o sentido; a história de formação, o exercício profissional, a realidade objectiva e a sua interpretação

subjectiva fazem variar os interesses, e portanto a atitude em relação à profissão. De facto, a questão já não está na existência ou não de vocação mas na qualidade da formação inicial: após a formação inicial e a entrada na profissão os professores mudam o seu discurso; são motivações positivas que são apresentadas para o acesso à profissão (Bayer, 1984; Mollo, 1969b; Esteve *et al.*, 1984); no entanto, essas motivações, devido à qualidade da formação, assentam em estereótipos ligadas a modelos normativos e formais sobre a acção educativa. A problemática central relativamente às motivações pessoais, sejam elas positivas ou negativas, é, então, o seu carácter estereotipado; e aqui a profissão docente tem uma característica bem específica e determinante: é aquela, diz Gosselin (1984), em que a discrepância entre o sonhado e o realizado é maior.

2.3.2. - Fontes ligadas ao contexto sócio-educativo: estatuto e o papel do professor

Segundo Mollo (1969a) o estatuto sócio-profissional do professor é difícil de categorizar devido às representações sociais contraditórias da função docente e à relação dissonante entre papéis esperados, reais e supostos. No entanto, a autora (*ibid.*) considera que a desvalorização do saber é a principal razão da desvalorização do estatuto, pois a baixa remuneração é um atributo sociológico clássico da função docente e os professores de hoje mantêm “o princípio da responsabilidade colectiva” (Debesse, 1969). O desenvolvimento especializante das ciências da educação, o desvanecimento correlativo e pejorativo da pedagogia, a proliferação de outros sectores profissionais no âmbito da educação e de orientadores e conselheiros pedagógicos, colocam o professor numa posição cada vez mais subordinada na comunidade científica (Villa, 1988a).

A multifuncionalidade do papel docente contribui entretanto para reforçar o carácter elementar do saber do professor (Léon, 1969). As extensões e a polissemia adquiridas pelo conceito de educação ao longo do século XX (Mialaret, 1976) resultaram na multiplicação acumulativa das funções do professor: à função de transmissor de conhecimentos acrescentaram-se as funções de animador e formador (Debesse, 1969), e, mais recentemente, as funções de gestor e investigador (Vila, 1988a).

A co-presença, no contexto social, das críticas ao professor tradicional e das expectativas em relação ao seu novo papel expressa-se, ao nível intra-individual, na co-presença de dois modos de encarar a docência. O modo tradicional é o mais usado mas é discrepante com os padrões culturais de referência. O modo “novo”, baseado em conceitos de

ensino e aprendizagem centrados no aluno e na actividade, transmitido na formação, inspira ideais profissionais sem repercussões práticas visíveis. Assim, na prática, a maioria dos professores actua de acordo com o modelo tradicional e, em teoria, idealiza a sua prática definindo-a de acordo com os novos modelos (Abraham, 1972; Bayer, 1984; Esteve *et al.* 1984; Nickel 1981).

2.3.3. - Fontes ligadas ao contexto escolar: a relação com os alunos e a relação com os colegas

A relação com os alunos é para todos os professores a principal fonte de tensão percebida: a impressão de perder o controle da classe e as implicações dessa perda na disciplina, assim como a necessidade de atingir os objectivos mínimos de aprendizagem, serão as razões mais apresentadas para isso (Vila, 1988).

Diz Moyne (1984) que todo o professor sonha na sua profissão em fazer-se amar sem ter que elevar a voz e ter sucesso profissional. Os alunos mudaram e valorizam nos seus juízos sobre os professores os factores humanos e relacionais (Breuse, 1984). O professor, entretanto, sendo o contexto muito ambíguo em relação aos modos de ser professor, tende a esconder-se no “papel institucional”: este “protege sensibilidades muito vulneráveis (...) pela barreira que estabelece entre a vida privada e vida pública, entre a esfera intelectual e a esfera afectiva” (Moyne, 1984).

Perante modelos autoritarios de professor ou perante uma sua expressão ainda (já) hesitante, os alunos erigem-se em contra-poder, contestando, mas sobretudo desafiando a pessoa do professor. A este nível, a acção educativa só admite duas soluções: a demissão ou a intervenção do professor. Estas intervenções são normalmente soluções de “tipo 1” (Ribeiro, 1990) em que o professor e a instituição recorrem sobretudo à tradição, quer para interpretar, quer para actuar sobre os acontecimentos. E porque o modelo autoritário não só já não é pacífico mas também não é eficaz, o formalismo em que os professores se defendem na relação com os alunos desencadeia muitas vezes um processo de escalada no desenvolvimento da interacção educativa (Ribeiro, 1990).

As condições psicofísicas em que se exerce o trabalho do professor são referidas pela OIT (1981) como perturbadoras do trabalho do professor. Porém, exceptuando-se casos específicos - nomeadamente o das enormes escolas secundárias urbanas - é sobretudo o “clima social da escola”, dependente ou independente dessas condições psicofísicas, que é

fundamental. E é o carácter sobrecarregado deste que é perturbador (Vila, 1988a). As relações com os colegas de trabalho associadas a condições físicas, são, segundo Landshere (1978), determinantes na variação das motivações dos professores e portanto no modo como realizam a sua acção.

Num estudo de Breuse (1984) a relação com os colegas é, depois da relação com os alunos, a maior fonte de mal-estar para os professores. Os inovadores são recusados e criticados pelos outros, que são a maioria (Léon, 1969). As mulheres jovens são até fonte de chacota para as professoras mais velhas (Abraham, 1984c). Entretanto, os professores jovens são os que mais identificam os colegas como fonte de mal-estar (Vila, 1988a; 1988b). Nickel (1981) explica que da parte dos colegas mais velhos se trata de uma resistência activa, pois, já acomodados, não querem ser postos em causa. Os jovens, entretanto, aprendem a defender-se, evitando a partilha de preocupações.

Seria a tradição individualista no ensino que estaria na base deste tipo de relações. Para Nias (1989a) trata-se de uma tradição bem fixada, que se expressa em elementos diversos: na ideia clássica da vocação para ensinar; na organização dos espaços escolares; nas correntes pedagógicas tradicionais e nas correntes pedagógicas modernas. A tradição individualista alimenta o conflito de papel e a ambiguidade de papel, sustenta a dependência em relação às autoridades, restringe todas as tarefas docentes à relação professor-aluno e faz com que o professor se sinta o único responsável pelos seus sucessos e insucessos.

2.4. - Mal-estar docente: outras variáveis

De acordo com a posição na carreira, a idade e o género, mas também de acordo com os sistemas educativos, o nível de ensino e o tipo de matéria ensinada, os efeitos das fontes atrás referidas são diferentes (Esteve, 1988).

2.4.1. - O “facto psicológico” da feminização

A feminização da função docente, já o referimos, é um fenómeno quase universal e que se confunde com a modernização das sociedades. Segundo Abraham (1972) a feminização foi acompanhada da mudança na origem social dos professores recrutados - sobretudo mulheres da classe média que procuram na profissão um equilíbrio entre as suas necessidades culturais e económicas e as tarefas tradicionalmente femininas de “fada do lar”.

A autora considera importante que se acrescente ao plano sociológico da feminização, o “facto psicológico”, pelo qual se acentuam os estereótipos da educação como tarefa feminina. E apelando a que o debate sobre a construção de identidades docentes femininas se centre no futuro e não em modelos do passado, Abraham (1972) adopta uma perspectiva positiva na visão dos efeitos da feminização dizendo que ela dá às mulheres um grande poder (social) do qual não usufruem por não terem consciência disso mesmo.

Para a autora, a entrada da mulher no ensino, nas condições em que se efectuou e efectua, assegura o ciclo de alienação social, pois a educação passa a fazer-se sob o signo do estereótipo feminino onde se acentuam as características de passividade, dependência e pensamento reprodutor. Outras características femininas como o interesse pela expressão de sentimentos, a receptividade e abertura nas relações humanas e a sua capacidade de acção e de mudança real do meio de vida, ou são escamoteadas, ou usadas para acentuar aquele estereótipo.

Alguns factores internos à mulher (os parâmetros da sua escolha profissional) e outros factores externos relativos aos seus modos de vida privada, social e escolar contribuem para a manutenção dessa situação. Da interacção destes factores resulta uma hierarquia escolar cujo topo é ocupado sobretudo por homens e cuja base é ocupada sobretudo por mulheres. O processo subjacente a essa distribuição pode explicar-se da seguinte forma. Devido ao estereótipo da identidade feminina dominante, à própria hierarquia do sistema educativo e ao facto de o acesso das mulheres ao sistema de emprego ser, do ponto de vista histórico, ainda muito recente, a maioria das mulheres professoras assumem um sentimento de inferioridade intelectual sentindo-se depreciadas em relação a um estereótipo de identidade masculina caracterizado pela eficácia, competitividade e racionalidade. Sem nenhuma base real, o sentimento de inferioridade intelectual traduz-se, de facto, em inibição do pensamento e em medo da expressão (apresentação) pública. Para, neste contexto, assumir cargos de poder e responsabilidade, nos quais é vítima de ódios vários, rejeições e desconsiderações, a mulher necessita de uma grande força de carácter e autonomia. Normalmente, a ocupação desses cargos não faz parte das suas expectativas; se persegue um papel inovador prefere afirmar-se em papéis de orientação educativa e/ou aprofundar conhecimentos. Os homens, numa “profissão feminina” sentem-se sobretudo ameaçados na sua viribilidade. A sua forma de afirmação típica é a subida na hierarquia de poder.

Num estudo baseado em entrevistas não directivas e num questionário semi-directivo com 80 professoras israelitas, Abraham (1984c e f) procura identificar quais são as tensões

profissionais próprias das professoras. Os resultados fundamentais desse estudo são os seguintes.

1 - O conflito mais comum e mais intenso nas professoras situa-se nas relações entre o papel parental e o papel profissional. O problema agudiza-se nas professoras que são mães de crianças pequenas e naquelas em que o estereótipo de “fada do lar” está mais presente e é alimentado pela sobrecarga de trabalhos quotidianos a que as mulheres estão sujeitas. Sem serem bem sucedidas nas tentativas de articulação de um e outro papel, sentem que os desempenham apenas a meio tempo, criando de si uma imagem geral de insuficiência muito desvalorizante e culpabilizada. Abraham faz depender esta situação, também, do facto de o ideal da mulher de carreira ser muito recente, e afirma que, mesmo nas mulheres de carreira, a interrogação sobre a prioridade a dar a esses papéis está sempre presente.

2 - Nas mulheres casadas o conjugue é um outro significativo fundamental no reconhecimento necessário à auto-estima relativa aos domínios profissional e familiar. Em alguns casos, o conjugue não só não assume este papel securizante e estimulante, como pode até entrar em rivalidade com a mulher: essa rivalidade tem origem no medo no homem do sucesso da mulher e é alimentado pelo medo do sucesso nesta.

3 - De um modo geral, as mulheres avaliam a sua realização profissional por comparação com os homens. Consideram-se inferiores no plano intelectual e valorizam no homem a força e a autoridade nas questões disciplinares.

4 - A compreensão da direcção da escola é considerada essencial para a realização adequada do trabalho. As professoras entrevistadas evitam ocupar postos de poder e preferem os homens como autoridade, embora os acusem de incompreensão. As mulheres ocupantes dos mesmos postos são consideradas incompetentes, parciais e excessivamente autoritárias.

5 - Entre colegas a rivalidade é grande, embora a competição seja de preferência dissimulada e abstracta; as professoras mais novas acusam as mais velhas de as ridicularizarem.

2.4.2. - As fases de desenvolvimento da carreira

Para estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1989) utiliza o conceito de carreira de Super (1975): esse conceito permite identificar sequências ou grandes ciclos nas carreiras de indivíduos pertencentes à mesma profissão, mas também a profissões diferentes. Uma sequência descreve um grande número de pessoas de uma população

estudada, mas nunca todos. Fazendo uma revisão dos estudos empíricos sobre as fases da carreira do professor, Huberman (1989) propõe o seguinte modelo:

(1) - Entrada: É uma fase simultaneamente de “sobrevivência” e de “descoberta”. A primeira relaciona-se com o choque da realidade: o indivíduo centra-se sobre si e sofre a discrepância entre os ideais e a realidade. A segunda, diz respeito à experimentação e ao entusiasmo que acompanham o início do exercício da profissão.

(2) - Estabilização: A estabilização refere-se a um compromisso definitivo com a profissão, à pertença a um grupo de pares e à consolidação de um repertório pedagógico, o que se acompanha de sentimentos de bem-estar. O professor liberta-se da sobrevivência estrita.

(3) - Diversificação: Adquiridas a estabilização e consolidação pedagógicas, para muitos trata-se agora de potencializar ao máximo o seu impacto na classe; outros optam por um investimento institucional tentando intervir ao nível do sistema. O professor, ou assume responsabilidades administrativas, ou procura novos desafios respondendo sobretudo ao medo da rotina.

(4) - Pôr em questão: Trata-se de uma fase de características e origens fluídas pela qual não está provado que passe a maioria das mulheres professoras. Pode tratar-se de uma verdadeira crise existencial ou apenas de um ligeiro sentimento de rotina.

(5) - Serenidade: Ultrapassada a fase anterior, no caso de ter existido, o professor parece adquirir um outro estado de alma; sente-se menos enérgico e mais relaxado; parece também aumentar a distância afectiva em relação às crianças.

(6) - Conservantismo: Esta fase é identificada apenas em alguns estudos. Os professores queixam-se de várias coisas: dos alunos, da atitude pública, da política educacional, dos colegas novos, das mudanças que raramente levam à mudança efectiva.

(7) - Descomprometimento: Trata-se de uma desvinculação e interiorização progressiva normalmente vivida de forma positiva, para dedicar mais tempo a outras áreas da vida. Mas a sua existência nos professores não está claramente provada.

2.4.3. - Sistemas educativos, níveis de ensino e matéria ensinada

A preocupação com o mal-estar docente e as suas fontes baseia-se exactamente na generalidade do fenómeno em vários sistemas educativos de cultura ocidental. A ordem em que os problemas se colocam e a sua intensidade são, porém, variáveis. Estes resultados são

influenciados pelo sistema político do país em causa, pela mentalidade do grupo em questão e pelo nível de desenvolvimento - impacto de reformas quantitativas e qualitativas - do sistema educativo considerado.

Abraham e Shahbari (1984) comparam os professores franceses com os professores israelistas e estes com os professores árabes. Héraud - Bonnaure (1984) compara também os dois primeiros grupos de professores. Nestes estudos conclui-se sobre a semelhança dos conflitos em causa. Héraud - Bonnaure (1984) verifica, no entanto, que os mecanismos de defesa usados são diferentes. Nos professores franceses, o mal-estar centra-se nas relações hierárquicas e no mecanismo defensivo de denegação, os israelistas utilizam sobretudo a projecção. Nestes, Abraham e Shahbari (1984) constataam que o conflito entre a recusa do passado e a atracção do novo é muito intenso. Entretanto os professores árabes teriam uma imagem idealizada mais “bela” que os professores judeus. Estas autoras dizem ainda notar-se nos países do “terceiro mundo” um apego à imagem idealizada: os atrasos no desenvolvimento reforçariam estereótipos.

No mesmo país, os professores de diferentes níveis de ensino têm condições contextuais diversas. A massificação do ensino e o correspondente recrutamento de licenciados sem formação pedagógica são variáveis importantes para a compreensão do mal-estar docente ao nível secundário. No ensino primário seriam sobretudo os aspectos qualitativos que estariam em causa, como por exemplo as condições do contexto.

A matéria ensinada - o tipo de saber em causa - diferencia também os professores. Embora não estejam ainda explicadas as razões, os professores de Letras são mais atingidos por mal-estar que os professores de Ciências (Mandra, 1984). Segundo Abraham (1984e) a matéria ensinada é um “objecto transaccional”. As matérias de Letras, dado o seu carácter mais interpretativo, colocariam mais dúvidas aos professores que as de Ciências, mais objectivas e convencionais; mas também são mais os professores de Letras que se debatem com a ausência de outras alternativas. Por outro lado aos dois domínios clássicos do saber associam-se estatutos diferentes.

2.5. - Tendências da intervenção: a formação

No registo psicopatológico enfatiza-se na intervenção a prevenção primária; nesta as questões relacionais seriam mais importantes que os problemas técnicos, sendo determinantes as situações em que permanece aberta a relação com os outros e com o trabalho, em que a

metabolização da ansiedade e a manutenção do sistema defensivo são possíveis. A formação inicial e contínua dos professores é apontada como estratégia básica: a formação deverá permitir ao professor saber tornar-se, e não identificar-se a um saber, modelo ou pessoa. O trabalho em grupo é para esse efeito considerado um meio de evolução precioso.

Nas abordagens ao *stress* no ensino, a intervenção deve constituir-se no fortalecimento de recursos pessoais, interpessoais e organizacionais em que o professor possa intervir; ela é, por isso, incompatível com programas pré-estabelecidos. Segundo Dunham (1984), os professores interessam-se mais por formas de acção directa que os ajudam a desenvolver estratégias e acções centradas na escola. A efectividade dos procedimentos de selecção, a necessidade de programas de indução para o *staff*, a expansão das possibilidades de desenvolvimento da carreira e o apoio de colegas e orientadores são os aspectos considerados para o fortalecimento dos recursos organizacionais.

Uma especial atenção é dada aos *probacionários*. Estes devem beneficiar da clarificação dos objectivos de trabalho e de modos securizantes de avaliação da realização e das dificuldades. O *staff médio*, professores com cerca de dez anos de serviço, é sobretudo sensível às oportunidades de desenvolvimento da carreira. São também criticados os programas que se baseiam em diferenças hierárquicas, quer de idade, quer de nível na carreira, pois a procura de suporte deve fazer-se em todas as direcções e mediante uma participação activa; cada escola deve possuir, enquanto tal, o seu próprio programa de redução do *stress*. Quanto aos recursos organizacionais defende-se que o desenvolvimento do trabalho escolar se baseie na potencialização de competências de comunicação na base do trabalho em grupo, que funciona como suporte social e como lugar de co-operatividade. A actividade destes grupos deve basear-se na clarificação de objectivos, numa boa organização da interacção, numa clara formulação de decisões e acções e no *follow-up* destas últimas. O trabalho nestas equipas só será fonte de satisfação se se basear na promoção do envolvimento e da participação. A tomada de consciência dos tipos de interacção possíveis torna-se importante. Realismo e *caring* são as principais qualidades destas equipas. Para Dunham (1984) trata-se de conseguir influenciar as situações mesmo não as controlando.

Para Esteve *et al.* (1984:226) “em benefício do equilíbrio pessoal do conjunto dos professores e, por isso, em favor da qualidade de ensino” os modelos de intervenção devem situar-se ao nível da selecção e da formação inicial e contínua dos professores. Com a selecção inicial pretende-se detectar motivações negativas para o ensino, casos de problemas patológicos comprovados e personalidades demasiado imaturas. A entrevista psicológica em

profundidade deve ser utilizada com vista ao conhecimento das dificuldades profissionais, capacidades intelectuais, disciplinares e relacionais.

A formação inicial deve preocupar-se com as condições de acesso aos conteúdos, investindo quer ao nível didáctico, quer ao nível da relação interpessoal; os modelos normativos devem ser substituídos por modelos positivos, particularizados e concretos e a formação deve centrar-se na aquisição de comportamentos, destrezas e capacidades de avaliação das situações.

A formação contínua deve, integrando metodologias e técnicas de grupo, permitir a auto-identificação do estilo docente. Esteve e Fracchia (1988) propõem o grupo como um meio de desenvolvimento da comunicação entre docentes, como um lugar de encontro onde se ponham em comum os problemas da prática de ensino. Chamam-lhes grupos de contacto ou de auto-aprendizagem.

Na abordagem humanista, os grupos de auto-formação (Abraham, 1972) destinam-se sobretudo aos professores que vivem numa perfeição ilusória. Uma vez que o problema tem origem numa rede de relações interpessoais, a intervenção deve consistir na elaboração de uma nova rede de comunicação. Não se trata de mudar atitudes pontuais nem de fornecer soluções para os problemas, mas de fortificar a personalidade total do professor, do interior.

O contexto reeducativo de excelência é o grupo de pares (10 a 12 elementos), cujo princípio de base é a pertença incondicional. O clima de permissividade permite a emergência de um super-eu colectivo maleável, capaz de criar um campo intersubjectivo de cooperação, intimidade e autenticidade. Geram-se, assim, novas relações entre o individual e o social que possibilitam a libertação de ansiedades primárias, sem o que não será possível a restauração do *Self* expressa no número crescente de momentos em que o *Self* para os outros, o *Self* para si e o organismo se confundem.

A fluidez da situação, caracterizada pela expressão espontânea e associativa de sentimentos e pensamentos e pelo respeito pelos silêncios, dá corpo ao clima de permissividade e à manifestação total da personalidade.

O princípio da auto-experimentação, em que o método também se baseia, dá no entanto prioridade às emoções em detrimento das cognições, e às situações concretas do grupo em detrimento das análises abstractas e racionalizadas da situação. Só depois de uma nova experiência de vida a análise de situações e a tomada de consciência adquirem sentido.

Os valores e os ideais educativos do professor nunca são postos em causa. Aliás, frisa Abraham (1972:144), a maioria dos professores verbalizam ideais democráticos: o problema

reside na discrepância entre o carácter estereotipado desses ideais e a conduta real. A experiência positiva no grupo permite que “a estrutura cognitiva e os ideais intelectuais se cristalizem facilmente num élan de procura intelectual e de acção educativa em harmonia com as novas relações consigo mesmo e com os outros”.

Ao mediador compete sustentar o clima de permissividade até onde as ansiedades do grupo o permitam e analisar e interpretar o discurso dos participantes.

De acordo com Abraham (1972), os professores participantes nestes grupos tornam-se mais activos na profissão e mais flexíveis nas relações interpessoais. Frisa assim a importância do grupo como mediador entre o individual e o colectivo (as terapias individuais, fora do meio escolar, resultam a maior parte das vezes no abandono da profissão) e a necessidade de aí se ter em conta a personalidade total do professor, a partir do seu interior.

3. - O ensino primário em Portugal: da revolução à normalização

Na segunda metade dos anos 40, o sistema de ensino português, mediante pressões relativas à manutenção da ordem social e ao suporte do desenvolvimento económico, começa a alterar-se; aumentam os contactos internacionais e estende-se o acesso à informação. Perante a incapacidade do regime corporativista para captar a sociedade civil, a mobilização popular cresce; progressivamente, emergem uma pequena burguesia e uma classe trabalhadora que vêem na educação uma via de ascensão social e de “alcançar expressão” no sistema político (Stoer, 1985). As políticas educativas orientam-se cada vez mais para objectivos económicos e democratizantes. A Reforma Veiga Simão conjuga essas movimentações diferentes, mas aparentadas sempre com o desenvolvimento nacional (*ibid.*). Com o 25 de Abril de 1974, este processo vai ser interrompido.

Reportando-se ao período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 - período que se estende do 1º governo provisório até ao 1º governo constitucional -, Benavente (1990a) afirma termos feito em dias o que noutros países se fez desde a segunda guerra mundial até ao Maio de 68. Trata-se, quanto a nós, de um período de mobilização e desbloqueamento de energias, mas também de um tempo em que se definem possibilidades e impossibilidades posteriores, pelo menos a curto e médio prazo.

Os novos poderes políticos vão considerar a escola um meio fundamental para a democratização nacional; ela é reclamada para o desenvolvimento económico e para a construção de uma nova sociedade segundo um novo humanismo e as necessidades do povo

(Fernandes, 1977). A Constituição de 1976, para além de estabelecer uma relação estreita entre educação, cultura e socialismo, propõe-se, com o ensino, superar a função conservadora da divisão social do trabalho. A escola democratizante “deve ser colaborante no desenvolvimento e transformação, inserida na vida e no trabalho, dotada de espírito crítico e de criatividade, criadora de hábitos de trabalho em grupo” (Benavente, 1990a:32).

A situação profissional dos professores melhorará bastante. Reivindica-se o pagamento das férias e o ajustamento de letra na escala dos salários da função pública - que incluía redução do leque salarial e a equiparação dos vencimentos por habilitações -, reconhecendo-se que deve ser dada prioridade aos professores primários a este propósito; em 1975, verifica-se o maior aumento de salários desses professores (Stoer, 1985). Também são revistos diuturnidades, subsídios e direitos de assistência.

Sobretudo nas escolas secundárias, a mobilização é intensa: o poder desloca-se do ministério para as escolas e dos directores e professores tradicionais para os professores progressistas e para o corpo estudantil (Stoer, 1985). Stoer (1985:69) considera existirem neste período duas correntes de mobilização, que denomina de “alfabetização” e de “poder popular” - ambas dentro do Movimento das Forças Armadas -, às quais correspondiam duas estratégias revolucionárias diferentes: a primeira centrando-se no domínio do aparelho do Estado, a segunda na noção de movimento social autónomo do Estado. Às duas correntes opunham-se os partidos políticos burgueses cujo objectivo era, na sequência das eleições de 25 de Abril de 1975, “a institucionalização da democracia representativa pluralista em moldes ocidentais” (Stoer, 1985:69). Segundo o autor referido, a primeira corrente tornou-se mais efectiva no contexto das actividades centralizadas de mobilização (dinamização do MFA e alfabetização), e a segunda, atenta ao processo e aos meios, foi dominante no movimento espontâneo das escolas de que emergiu, nomeadamente, a Gestão Democrática.

3.1. - O período revolucionário e o ensino primário

Por razões ligadas às características do seu corpo docente e da sua população discente, mas também devido à função social clássica do ensino primário na sociedade, a mobilização acima referida não teve repercussões nas escolas primárias. Neste nível, à excepção da intensa mobilização sentida nas escolas do Magistério Primário, as alterações foram sobretudo de carácter extrínseco e da iniciativa do poder central.

Deste modo, foram tomadas, no entanto, medidas importantes que marcarão doravante as vidas dos professores. Dessas medidas destacamos as seguintes (Benavente, 1990a):

- são adoptados novos programas (os programas “laranja”) em regime experimental, desde Outubro de 1975; nesses programas, é criada a área de Meio-Físico e Social e propõem-se actividades fundadas numa pedagogia activa e cooperante;
- criam-se as fases em substituição das classes e é aceite experimentalmente a fase única, procurando-se ter em conta a necessidade de adaptação aos ritmos dos alunos de modo a minorar o insucesso;
- são revistos os modos de avaliação, valorizando-se a avaliação contínua;
- aumenta de 3.00 para 30.00, por aluno e por ano, o apoio financeiro para material escolar;
- reduz-se de 32 para 20 o número de alunos por turma;
- ressurgem os Conselhos Escolares e o director passa a ser eleito; os Conselhos Escolares são dinamizados por coordenadores pedagógicos eleitos em cada zona e reúnem ao sábado de manhã (tempo retirado ao trabalho escolar) com os objectivos de incrementar a participação activa na organização e gestão do ensino, dinamizar o trabalho pedagógico e de abrir a escola ao meio circundante;
- redefine-se o papel do inspector, acentuando-se a sua função de dinamização pedagógica em substituição da de controle;
- dinamizam-se as bibliotecas escolares;
- substitui-se a revista Escola Portuguesa pela revista Escola Democrática na qual os professores são definidos como “agentes de transformação social, investidos na democratização da vida social e cultural do País” (Benavente, 1990a:35);
- são realizadas “acções de sensibilização” aos novos programas, desde Outubro de 1974, e é feita formação em áreas como educação musical e educação visual;
- são produzidos, até 1976, diversos documentos de apoio aos professores e são confeccionados novos programas (os programas “verdes”).

Fazendo convergir na escola primária as esperanças de renovação da sociedade, tal como já acontecera antes em Portugal, nomeadamente desde o Ultimato e durante a República, o poder político defende a formação de trabalhadores qualificados para uma sociedade livre e sem explorados. Para o efeito, apela-se à abolição da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, articulando estudo e produção, o que implica mudanças na esfera pedagógica. Nas escolas primárias deve realizar-se trabalho socialmente útil e

requere-se do professor participação nas realidades concretas e envolvimento nas transformações na sociedade portuguesa (Rogério Fernandes, 1977).

As escolas do Magistério Primário são o *locus* de aplicação destas vontades. Para estas escolas são nomeados novos directores; em 1974/1975 é feita uma reestruturação curricular (onde se conta a disciplina de Teoria Dialéctica da História) e em 1975/1976 o curso passa a ter três anos. Até 1976/1977, estas escolas funcionaram em regime de experiência pedagógica, fazendo-se uma formação que tentava “pôr ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente” (Matos, 1978:41) e permitir “a mais vasta participação dos alunos, desde a auto-organização à volta de problemas concretos, de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola” (*ibid.*:42). No currículo, preconizava-se a abertura aos problemas da profissão e da sociedade em geral, tendo sido introduzidas as “actividades de contacto”, as ciências sociais e disciplinas optativas.

3.2. - O período da normalização

A normalização - que corresponderá à aproximação de Portugal às democracias representativas ocidentais - é desencadeada com o 25 de Novembro de 1975 e tem o seu início com o primeiro governo constitucional. O objectivo era estabelecer a democracia pluralista, pelo menos em termos de funcionamento das instituições, e o restabelecimento do poder do Estado em todos os domínios e sectores (Stoer, 1985).

No que diz respeito à Escola Primária o período da normalização repercutiu-se, segundo Benavente (1990a), no retorno da escola sobre si própria: o despacho nº16/77 limita o acesso dos pais à escola; o despacho nº114/76 introduz restrições ao uso das instalações para actividades culturais; e o despacho nº7/77 burocratiza a participação das Associações de Pais.

Nas escolas do Magistério, em 1976/1977 o currículo é reestruturado e parte do corpo docente é substituído: eliminam-se a disciplina de Teoria Dialéctica da História e as “actividades de contacto”. Ao corpo docente passa a ser exigida a posse de bacharelato ou licenciatura, sem que os diplomas estrangeiros sejam reconhecidos para o efeito.

A Constituição de 1982, sancionando a normalização, mantém referências à democracia participativa e à sociedade sem classes. No domínio do ensino é reconhecida a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso e preconiza-se a mudança do ensino no sentido da alteração da função conservadora das desigualdades económicas, sociais e

culturais. Mas as transformações globalmente verificadas pouco transformaram a realidade concreta da maioria das escolas primárias portuguesas, mantendo-se a discrepância - especialmente intensa no caso português - entre ideal e real e entre legislação e sua realização, o que Benavente (1990a) imputa ao carácter centralizado e prescritivo das medidas, quaisquer que elas fossem.

Do nosso ponto de vista, o seu impacto fez-se, no entanto, sentir fortemente ao nível ideológico e cultural. O período revolucionário permitiu retomar ideias e ideais sobre a escola primária em Portugal que o Estado Novo tinha votado ao mais profundo esquecimento: tal como acontecera com o MEN no início do século; nunca mais nenhum professor vai poder deixar de se lhes referir. De certo modo, Portugal punha-se, pelo menos a este nível, a par, embora uma década mais tarde, das novas ideias educativas que marcaram a década de sessenta. Acontecia, no entanto, tal como no início do século, que era estabelecida uma coincidência estreita entre o professor inovador e o professor de “esquerda”. Deste modo a inovação era neutralizada.

A perspectiva desenvolvida por Stoer (1985) vem de encontro a este nosso ponto de vista. Segundo este autor, resistindo à normalização, os professores inovadores centram-se, mais uma vez, na estratégia do profissionalismo - afirmação de detenção de um conhecimento especializado, quer para a formação, quer para a gestão. O restabelecimento do poder do Estado vai passar então pela negação do profissionalismo como ideologia do Estado, fazendo-se acompanhar de um discurso culpabilizante dos professores pela “anarquia” vigente. É neste sentido que Stoer (1985:74) diz poder sustentar-se que “o efeito mais significativo da normalização e o seu discurso culpabilizador-do-professor-pelos-excessos-da-revolução foi fechar as fileiras em oposição ao Estado duma importante porção dos mais activos (militantes) professores do ensino primário e secundário”. Mais uma vez, a negação aos professores de um saber específico - que insiste, nos professores, em ligar-se a um projecto social alternativo - desempenha uma função de controle do corpo docente.

São as organizações sindicais que vão assumir a estratégia do profissionalismo sobretudo como actividade contra-estatal, o que leva Stoer (1985:78) a afirmar: “(o) que o processo português parece demonstrar é, em primeiro lugar, que o profissionalismo pode ser visto (...) como uma forma de desafio ao controle patronal e/ou estatal do processo de trabalho, mais do que uma responsabilidade pessoal ou de grupo face a um conjunto particular de valores”. Mais uma vez - adiados os debates e as mobilizações - era adiada a construção de uma identidade profissional para a mudança social real. Entretanto, durante algum tempo, “a

perseguição político-pedagógica” marcará as relações sociais na escola; os “inovadores” sentir-se-ão (estarão) sempre “em minoria”, ou “marginais”.

4. - O ensino primário e as professoras primárias portuguesas na década de 80

O estudo a que vamos fazer referência diz respeito ao início da década de 80 e incide sobre o ensino primário e as suas professoras. A década de 80 em Portugal corresponde à Integração Europeia, ao lançamento da Reforma do Sistema Educativo e à institucionalização efectiva da investigação e da docência em Ciências da Educação; estas alterações, tão profundas, traduzir-se-ão, evidentemente, em mudanças rápidas ao nível dos discursos político e científico; no entanto, se olharmos para o ensino primário, verificaremos que ele sofreu poucas transformações de facto ao longo da década.

Preocupada com a democratização da escola primária enquanto elemento importante da democratização da sociedade portuguesa e considerando o universo cultural das professoras determinante no seu empenhamento profissional, Ana Benavente (1990a; 1991) estuda, baseando-se nas noções de *habitus* e de representação social, a estrutura do universo simbólico destas profissionais, com vista à elaboração de hipóteses de intervenção para a sua mudança. O estudo desenvolve-se em dois passos, um relativo aos obstáculos ao sucesso com o qual se traça o quadro de funcionamento da escola primária, e outro relativo ao universo simbólico das professoras.

4.1. - Alguns dados caracterizadores dos professores primários portugueses na década de 80

Como vimos a propósito dos estudos sobre o mal-estar docente, no ensino primário a crise dos professores sobrevém sobretudo de mudanças de tipo qualitativo, na medida em que nele os efeitos da “massificação” não se fizeram sentir. No caso português, este nível de ensino sofreu até diminuição acentuada de lugares docentes, correlativa da diminuição da população inscrita. Entretanto, denotando a diminuição da procura desta saída profissional, o corpo docente envelheceu em termos de anos de serviço; como se afirma no relatório “A situação do professor em Portugal” (Braga da Cruz *et al.* 1990), 76.7% dos professores primários têm mais de 11 anos de serviço, enquanto só 8.3% possuem menos de 2 anos de serviço. Este relatório apresenta para o ano de 1985/1986 uma taxa de feminização do corpo

docente primário de 92.4% e fornece, ainda, outras informações relativamente aos professores primários no final da década de 80 que, se tivermos em conta o que dissemos atrás sobre professores de outros países, nos forçam a notar algumas particularidades das professoras primárias portuguesas: o acesso à profissão continuou a ser fonte de ascensão social; no universo dos professores, os professores do ensino primário são os que melhor se colocam na auto-atribuição de estatuto, o que pode relacionar-se com a prevalência de expectativas mais baixas, mas também com a satisfação ao nível da componente subjectiva do estatuto; o ensino primário como primeira escolha atinge no caso português níveis ainda elevados (65.7%), tal como a razão para a sua escolha definitiva: gostar de crianças (80.2 %); se, no universo dos professores, os professores primários são os que menos dizem querer abandonar a profissão, é neles que o cansaço é mais vezes a razão apontada para o efeito.

Veremos que alguns destes dados não são coincidentes com os encontrados por Benavente no início da década, o que nos parece não se dever apenas a uma diferença de tempo, mas também a uma diferença metodológica, notada quer na amostra, quer nos instrumentos, quer nas intenções que lhe assistem.

4.2. - Caracterização da escola primária e das professoras primárias através dos “obstáculos ao sucesso”

O estudo de Ana Benavente sobre os obstáculos ao sucesso na escola primária foi realizado em Lisboa e em 10 concelhos do país, abrangendo, no total, 63 escolas (23 em Lisboa), 105 professores (54 em Lisboa), 2114 alunos (1226 em Lisboa) e 1879 pais (991 em Lisboa). Dos 105 professores - os professores das escolas que ensinavam o 2º ano de escolaridade - 95% eram mulheres e distribuem-se pelos diversos grupos de idade de modo concordante com as estatísticas oficiais.

4.2.1. - Os alunos

No estudo indaga-se, por inquérito, (i) sobre aspectos da infra-estrutura das escolas, (ii) sobre a origem social dos alunos e o insucesso escolar, (iii) sobre a opinião dos pais acerca da escolaridade dos filhos e (iv) sobre a opinião das professoras acerca dos alunos, das relações com os pais e das relações escola-comunidade.

(i) Neste domínio conclui-se sobre a precaridade global das condições em que funcionam as escolas primárias portuguesas: “as escolas têm problemas materiais, de instalações, de higiene, de equipamentos” (Benavente, 1990a:152); a maioria dos horários são duplos, não correspondendo, por isso, às necessidades dos alunos; a instabilidade dos professores é elevada, o que não permite o investimento na instituição; é ainda notada a diversidade de meios com que o professor primário se confronta.

(ii) A população discente é oriunda dos seguintes grupos sócioprofissionais e na seguinte percentagem: Quadros (A) - 5% em Lisboa e 2% nos concelhos; Independentes (B) (pequenos comerciantes, pequenos proprietários, pequenos industriais) - 4% em Lisboa e 12% nos concelhos; Empregados, funcionários (C) - 16% em Lisboa e 15% nos concelhos; Operários (D) - 50% em Lisboa e 62% nos concelhos; Não graduados das forças militarizadas, porteiros, contínuos (E) - 4% em Lisboa e 3% nos concelhos; Sem profissão, ocupações ocasionais (F) - 1% em Lisboa e 1% nos concelhos; Reformados, desempregados (G) - 2% em Lisboa e 1% nos concelhos; Sem informação (H) - 19% em Lisboa; Operários agrícolas (I) - 5% nos concelhos. Verifica-se que é nos grupos D, H e I que o insucesso escolar é mais elevado e conclui-se que existe “uma correspondência entre as condições físicas e de desenvolvimento dos alunos, as suas condições de vida, os grupos sócioprofissionais de pertença e os resultados escolares” (*ibid.*:132).

(iii) Para esta análise tomam-se em conta os grupos A, C, D e I. Conclui-se que os pais dos grupos A e C transmitem mais frequentemente uma imagem positiva dos seus filhos. Verifica-se também que a relação adulto-criança é, no grupo A, “mais elaborada, mais lúdica e ‘gratuita’” (*ibid.*:135), e no grupo D “mais centrada na obediência e no comportamento, mais directa” (*ibid.*).

Questionados sobre se a escola primária actual é melhor ou pior que a do seu tempo, os pais manifestam-se genericamente agradados com esta escola que se preocupa mais com as crianças. Mas são os pais dos grupos A e C que manifestam esta satisfação realçando as relações afectivas com a professora e o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio. Quando a escola actual é considerada pior, é-o por relação com parâmetros tradicionais, relativos à obrigação de aprender, às punições e às tarefas realizadas.

Entretanto, curiosamente, todos os pais manifestam expectativas elevadas quanto ao futuro dos seus filhos (as profissões de médico, advogado e engenheiro surgem com elevada frequência); no entanto, para o grupo D elas existem como um sonho, sem que quaisquer

estratégias sejam identificadas para o efeito. Só nos grupos D e I são formuladas aspirações relativas a profissões manuais.

As relações dos pais com a escola devem-se à iniciativa dos pais. A frequência com que estes comunicam com a escola segue a hierarquia dos grupos sócioprofissionais; são também os pais do grupo A os que melhor aproveitam dos contactos tidos com a escola.

(iv) Neste ponto analisam-se as opiniões das professoras sobre as causas do insucesso e das dificuldades dos alunos e as suas relações com os pais e a comunidade. Quanto às primeiras, as respostas que centram a origem das dificuldades na escola não atingem 1/4 das respostas; a maioria destas atribui o insucesso a causas individuais (sobretudo em Lisboa) ou a causas de ordem sóciofamiliar (sobretudo nos dez concelhos). As causas individuais dizem respeito a “déficits” psicológicos, físicos, afectivos e comportamentais dos alunos” e as causas de ordem familiar à “situação familiar e social, cultural e económica dos alunos” (*ibid.*:144); as causas relativas à escola incidem na organização e funcionamento da instituição. Só duas professoras se referiram a causas de natureza pedagógica. Conclui-se que “(a) teoria dos dotes individuais e a do handicap sócio cultural dominam as respostas das professoras” (*ibid.*). Chamadas a especificar as dificuldades, as respostas das professoras são de quatro tipos na seguinte ordem decrescente de frequência: dificuldades de raciocínio, dificuldades de comunicação, dificuldades de comportamento e “falta de rendimento escolar” (encontrada apenas nos 10 concelhos). A este propósito conclui-se sobre a exterioridade (justificação exterior à acção pedagógica), o adultomorfismo (a criança é ignorada como actor da relação pedagógica) e a identificação entre as crianças com dificuldades e as crianças dos meios populares.

Quanto à participação dos pais na escola, as professoras atribuem-lhes sobretudo um papel consultivo em que a colaboração se alia à não ingerência; mas de um modo geral, os pais não são considerados “interlocutores importantes na problemática pedagógica” (*ibid.*:148). Também a relação com a comunidade não tem estatuto de problemática pedagógica, o que é visto, também, como um obstáculo ao sucesso.

Em geral, a escola primária é considerada muito importante pelas professoras, por ser “básica” e marcar a vida e o futuro.

4.2.2. - As professoras

Com base nos mesmos dados procura-se caracterizar as professoras no quadro do funcionamento da escola primária. No que diz respeito à origem social das professoras conclui-se, confirmando outro estudo realizado com os alunos mestres da Escola do Magistério de Aveiro (onde se verificava que estes procediam, na sua maioria, da pequena burguesia rural e urbana e de certas camadas do proletariado), que as professoras primárias acedem a uma verdadeira ascensão escolar com o magistério, por relação com a escolaridade dos pais, assim como a uma verdadeira ascensão social com o casamento. Para a autora esta origem, que considera ser estável em Portugal há várias décadas, explicaria “(o)s seus comportamentos de dependência e de aceitação dos novos valores adquiridos, as suas atitudes a-críticas em relação à instituição escolar e à cultura dominante” (*ibid.*:158).

No estudo realizado na Escola do Magistério de Aveiro as razões apresentadas para a escolha profissional eram as seguintes: razões de ordem económica (61%); “vocaçào”, “amor pelas crianças”, “carácter humanitário” e “amor do ensino” (39%); entretanto, 44% dos inquiridos manifestavam o desejo frustrado de acesso ao ensino superior. Destes dados Benavente destaca: “ ‘Menor mal’ mas, ao mesmo tempo, marca de uma importante ascensão escolar, eis a ambiguidade da profissão: esta ambiguidade pode explicar as atitudes de respeito e de desprezo perante a profissão, de necessidade e de indiferença, de desejo e de rancor” (*ibid.*:161).

Quanto às dificuldades sentidas, 61% das professoras refere os domínios curriculares “não-tradicionais”, falta de formação e de material adequados à concretização dos programas e dificuldades com os programas em termos de objectivos e de meios pedagógicos. O apoio, dizem as professoras, é sobretudo procurado junto de colegas sem que isso corresponda a trabalho em equipa.

No que diz respeito aos critérios de sucesso realça-se a enorme variação das exigências escolares, o que é imputado à cultura individualista e ao isolamento do professor: “(a)s escolas funcionam como edifícios em que coexistem várias professoras durante o dia; há poucas actividades de conjunto, poucos momentos colectivos e o modo individual domina as práticas escolares”; esta grande liberdade individual “pode transformar-se num arbitrário colectivo determinado individualmente, em vez de uma autonomia que exigiria uma elaboração pedagógica consequente” (*ibid.*:166). Para 48% das professoras o sucesso corresponde a saber “ler, escrever e contar”; para 19% o sucesso refere-se a exigências escolares a par com a

socialização e a adaptação da criança à escola; 13 % referem-se ao “ser capaz de seguir o ensino nos anos seguintes” e 7 % referem-se apenas à adaptação à escola.

Nesta abordagem global sobre as professoras, a autora considera a visão desvalorizada das crianças dos meios populares uma linha de força que atravessa o grupo profissional e conclui que “(e)mbora este grupo tenha uma forte identidade face ao exterior, esta identidade aparece-nos defensiva e paralisante e pouco portadora de relações de cooperação e de colaboração entre professoras” (*ibid.*:168-9).

4.3. - Caracterização da escola primária e das professoras primárias através do estudo do “universo simbólico”

A amostra relativa a este passo da investigação é constituída por 30 professoras, maioritariamente de Lisboa, e os “dados” foram recolhidos por entrevista temática com o intuito de aprofundar o universo subjectivo das professoras.

O universo simbólico é “um universo composto por valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por convicções e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas; construído em interacção com as condições materiais, culturais e ideológicas de um dado contexto, modela a visão do mundo e das coisas, dá sentido às acções de cada indivíduo” (Benavente, 1990a:88). O estudo do universo simbólico é feito “através de duas componentes: a relação com a realidade social (universo cultural) e a relação com o espaço escolar e a profissão (...) (universo pedagógico)” (*ibid.*). É a articulação entre estas duas componentes que é retida como indicador significativo e operante, enquanto fonte de imobilismo ou mudança.

A importância dada pela autora ao universo simbólico prende-se com a consideração de que a postura face à profissão decorre da existência e da qualidade do “desvio” pelo social inerente à representação do papel profissional, ou seja, noutras palavras, da existência e da qualidade do projecto social subjacente ao projecto profissional, aspecto que, como vimos no capítulo anterior, caracteriza a identidade profissional dos professores. Para a autora, neste percurso, trata-se de “atingir o sociológico através do mais psicológico” (*ibid.*:176).

4.3.1. - O universo pedagógico

O universo pedagógico traduz-se pela atitude de empenhamento ou não empenhamento na mudança das práticas. O empenhamento é definido como implicação deliberada, ou seja como capacidade de ocupar os espaços de liberdade e de os investir num projecto consciente de cariz ideológico e pedagógico, o que exige tomada de consciência do sistema, de si próprios e da instituição. Se esta postura constitui a implicação deliberada (ou afirmada), a implicação de facto, sem desocultação e distanciação crítica, traduz-se em alienação ou implicação negada.

O universo pedagógico é avaliado através das seguintes dimensões: razões da escolha da profissão, estatuto económico, social e pessoal e condições de exercício da profissão. Estas representações são analisadas nas suas relações com o empenhamento profissional, afirmado ou negado.

As respostas relativas às razões da escolha da profissão referem-se a: “escolha/vocação” (8), “razões económicas” (7), “razões sociais ligadas à condição da mulher” (8), “razões familiares” (5) e “outras” (2). As justificações estão, no entanto, todas elas impregnadas de “disposições” femininas. Em geral, conclui-se que a profissão é pouco “escolhida”: são sobretudo razões económicas, familiares ou sociais que determinam a orientação. O “ficar” na profissão corresponde, em muitos casos (quase 50% da amostra), ao abandono de outros projectos percebidos como indo “mais além”. Benavente realça “este ‘menos’ - com impacto numa não implicação ou pelo menos numa implicação ressentida - que tem o estatuto da profissão aos olhos das próprias” (*ibid.*:191) que faz com que os homens a abandonem ou se retirem da actividade directa com crianças e com que as mulheres fiquem mas, pelo menos de início, contrariadas. Pelo menos de início, pois à orientação contrariada no passado segue-se uma afirmação satisfatória actual em relação à profissão, a qual como veremos é de carácter eminentemente pessoal e afectivo.

A “vocação” é considerada importante para se ser bom professor, sendo este definido num registo moral e afectivo. Neste domínio, Benavente (1990a:199) conclui sobre “uma imagem dominante da profissão em termos de relações afectivas e humanas, uma profissão em que o amor das crianças aparece como ‘a varinha mágica’”. A propósito são referidas as seguintes afirmações: “ter realmente uma intuição maternal”; “gostar das crianças e sobretudo ser uma pessoa, sentir, sentir realmente no fundo de nós” (*ibid.*).

O estatuto, do ponto de vista financeiro, é ressentido de modo negativo, mas também relativo. O estatuto social é percepcionado com amargura, decorrente sobretudo da percepção dos pais; a sua percepção positiva está ligada à invocação do aumento dos vencimentos e à importância adquirida pela profissão depois do 25 de Abril. As principais compensações são pessoais e decorrem da relação com os alunos atravessada por tonalidades afectivas. Esta situação leva a autora a afirmar que se trata de uma actividade compensadora numa profissão pouco compensadora, ou de um bem-estar ligado às crianças aliado a um descontentamento ligado à profissão, ou ainda de uma “contradição vivida entre imagens da profissão e condições de exercício da profissão” (*ibid.*:198).

As respostas relativas às condições de exercício da profissão e seus problemas apresentam-se sob o signo da sobrecarga, opondo-se à imagem idílica que as respostas relativas à escolha e à vocação parecem transmitir. Os problemas referidos a propósito das condições de exercício da profissão dizem respeito a: formação, dificuldades quotidianas, relações com o ministério e política educativa e relações com os pais e entre colegas. Segundo Benavente (1990a), o registo das respostas passa a ser mais profissional. Os pedidos em relação à formação relacionam-se com dificuldade de índole pedagógica, as quais dizem respeito ao modo de acompanhar os alunos “diferentes”. As relações com o Ministério são marcadas por “queixas” respeitantes à falta de condições materiais e à indiferença das autoridades em relação à escola primária. No que diz respeito aos pais, as respostas integram-se num certo senso comum onde se acentua a não colaboração e a falta de interesse. Em relação às colegas surgem respostas que expõem problemas a este nível, que a autora imputa às tradições profissionais onde destaca a tradição individualista patente na própria distribuição das professoras por classe.

Estes problemas relacionais internos ao corpo docente chamam também a atenção para a alta pressão afectiva sob a qual se exerce a actividade docente. Benavente (*ibid.*:203) refere-se a esta pressão do seguinte modo: “a afectividade à flor da pele, cada pergunta é uma dúvida, cada crítica profissional uma acusação pessoal. (...) para preservar o seu equilíbrio pessoal (fecham-se) neste ciclo de afectos e de sentimentos”. Poderíamos chamar-lhe sofrimento.

4.3.2. - Os tipos

A este propósito, foram identificados “três ‘tipos’ de tónicas dominantes”, ou “três ordens de discurso” e vários casos intermédios. Formaram-se assim três grupos e dois subgrupos: A, B, C, e AB e BC. O grupo A (4 professoras) e o subgrupo AB (5 professoras) referem-se à implicação individual; o grupo B (15 professoras) e o subgrupo BC (5 professoras) referem-se à implicação negada; e o grupo C corresponde à implicação consciente, individual, institucional, social. Benavente (*ibid.*:213) define assim os três tipos principais:

“o grupo A - explicita uma implicação individual centrada na professora sem considerações de ordem institucional nem social;

o grupo C - explicita uma implicação individual e colectiva perspectivada no quadro institucional e social, uma implicação conscientizada;

o grupo B - nega qualquer implicação das professoras nos resultados dos seus alunos. Quando abordam um elemento de política educativa ou de organização da instituição, trata-se sempre de aspectos que não dependem da acção das professoras”. O Ministério, os pais, as famílias, ou a sociedade de modo abstracto são os responsabilizados. Neste grupo distingue-se entre implicação negada, quando a professora “não vê de todo” como poderia mudar os resultados dos alunos, e implicação impossível, quando a possibilidade é considerada mas tornada impossível devido a um conjunto de razões.

Grupo A - implicação intuitiva individual

O discurso destas professoras tem as seguintes características: segurança e equilíbrio baseados na experiência; a consideração do aluno como uma criança; a escola como integradora e como facilitadora das aprendizagens; ausência de generalizações e de relações causais entre origem social dos alunos e o seu sucesso; implicação da professora e de certos aspectos da escola nos resultados dos alunos. Fazem parte deste grupo professoras com mais de 50 anos. Benavente aproxima as suas perspectivas das correntes pedagógicas humanistas do princípio do século e acrescenta que os seus discursos sugerem “alegria, prazer, bem-estar no trabalho com as crianças” (*ibid.*:215).

Grupo B - implicação negada ou implicação impossível

Este discurso é visto pela autora como discurso do presente, onde se sentem “mudanças mal integradas ou mal geridas” (*ibid.*:218) do ponto de vista dos alunos e da implicação; do ponto de vista individual “poderá ser uma boa gestão dos conflitos” (*ibid.*:218). Pertence ao grupo a maioria das professoras da amostra - a autora sugere que também na população ele representará a maioria - constituída por diversos grupos de idade. O discurso tem as seguintes características: as causas dos resultados dos alunos são atribuídas a factores externos à escola, às características das crianças ou a características sociais e raramente ao seu trabalho; neste último caso, consideram de qualquer modo não ter poder de intervenção para poderem ser mais influentes; os alunos são percepcionados em termos de qualidades e defeitos e o seu comportamento é visto como um atributo; o discurso está cheio de ressentimentos e de generalizações; é um discurso cheio de rupturas e de mudanças de nível e registo sem articulações.

Grupo C: a implicação conscientizada

É um grupo constituído por professores novos. Próximo do grupo A, este grupo integra, no entanto, no discurso a realidade social, institucional, de grupo e individual e demonstra consciência da escola e não apenas da “minha” sala. O discurso tem as seguintes características: procura de articulações entre o social, o escolar e o pedagógico; implicação individual articulada à necessidade de implicação colectiva; procura do sentido da acção pedagógica na diversificação de práticas pedagógicas; valorização das crianças e interrogação das práticas. Este grupo distancia-se do grupo B na medida em que nele o discurso social não é justificativo mas investe o espaço escolar e pedagógico.

Subgrupo AB: a implicação intuitiva individual posta em causa

Neste subgrupo, constituído por professoras mais velhas e de meia idade, instala-se a dúvida quanto ao poder da acção pedagógica, considerado tão seguro pelo grupo A; nele surgem “contradições entre um discurso de ‘boa vontade’ pedagógica, a preocupação de individualizar o ensino, de estar atento aos alunos como pessoas, e os factores ligados à família que ‘perturbam’ este raciocínio e tornam o insucesso ‘normal e natural’” (*ibid.*:233).

Subgrupo BC: a implicação explica-se ...

Este subgrupo é constituído por professoras mais novas e de meia idade. Nele, as referências a factores de impossibilidade alia-se à afirmação da necessidade da mudança pedagógica. Põe-se a questão da necessidade de articulação entre o pedagógico e o social, mas sugerem-se impedimentos do contexto para uma implicação deliberada. Categorizam-se os alunos, embora se ponha o problema das estruturas e da formação.

4.3.3. - O universo cultural

Na análise destes tipos a autora conclui que “(a) realidade social tem um papel importante, seja porque a sua ausência permite um equilíbrio ‘a-sociológico’, se assim se pode dizer, mas baseado numa pedagogia humanista e personalista; seja ainda como elemento de desequilíbrio e de bloqueio do sentido da acção pedagógica seja, finalmente, como elemento real da acção pedagógica, que pode então pretender à diversidade e à democratização das práticas” (*ibid.*:236).

Indagaram-se, por isso, as representações das professoras sobre a realidade social propondo-se três tipos de articulação de natureza diferente entre espaço escolar e realidade social: exclusão, sobreposição e integração correspondentes, respectivamente, aos grupos A, B e C.

O universo cultural das professoras - com elementos oriundos da sua origem social e da sua experiência pessoal - diz respeito às representações dos meios populares e às representações relativas às relações escola-sociedade, avaliadas através da questão da igualdade de oportunidades e do papel da escola na sociedade portuguesa. A análise do universo cultural incide nos grupos B e C, sendo a consciência institucional que diferencia os dois grupos.

Se a instituição é atravessada pelo ideológico, o económico e o político, o grupo B vive a instituição sem a reconhecer: “(a) não-consciência das (...) funções políticas e sociais (da escola) e do seu funcionamento é uma condição-base para que funcione selectivamente sem sobressaltos de consciência e com certeza da justiça e da neutralidade” (*ibid.*:242). As ideias feitas sobre o social - ideologias dominantes sobre a escola e a sociedade - são tomadas para justificação: as condições materiais de vida e a falta de instrução e de cultura dos meios populares são assim invocados. No grupo C reconhece-se o choque de culturas e o papel da

instituição e das suas práticas e sente-se a necessidade de reflectir: “há como que uma re-centração do discurso, que procura outros caminhos, outros critérios, outros quadros de referência” (*ibid.*:246). No entanto, frisa a autora, também neste grupo o discurso é pobre, como se faltassem ainda as palavras para dizer uma alternativa coerente e na sua completude.

Benavente conclui que “a procura de novas vias pedagógicas aparece assim estreitamente ligada a um discurso social que ou a torna necessária ou a afasta: ou seja, a existência de mediações de ordem cultural e ideológica no discurso pedagógico é um dos dados principais do universo das professoras” (*ibid.*:255); uma questão que, como realçámos no final do quinto capítulo, está presente tanto na génese como no auge da profissão, enquanto ligada ao saber educacional e à formação inicial no fim do século XIX.

5. - Sobre as professoras primárias portuguesas no início da década de 90

Pretendemos neste ponto dar conta de um estudo de carácter exploratório efectuado em duas fases (Lopes, 1993) com o objectivo de realizar uma primeira indagação sobre aspectos da identidade dos professores do ensino primário português, com vista à produção de indicações relevantes a serem tomadas em conta na elaboração de estudos posteriores mais desenvolvidos e aprofundados. Os seus resultados, para além de se integrarem com os resultados dos estudos anteriores, demonstraram-se extremamente relevantes e pertinentes para o desenvolvimento desta tese, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico. Tratou-se de caracterizar um grupo de professoras do 1º ciclo em aspectos relativos à identidade docente, através das respostas do grupo à versão reduzida do MISPE (MISPE-R), à qual acrescentámos uma folha de respostas para “o grupo de colegas com quem trabalha”, e a uma adaptação, por nós realizada, do Inventário de Identidade Psicosocial (IIP) de Marisa Zavalloni, dois “instrumentos” a que já nos referimos neste trabalho.

5.1. - O MISPE(R): a estereotipia e a imagem idealizada

Para esta fase do estudo, a amostra foi constituída por vinte professoras do primeiro ciclo do ensino básico (Lopes, 1993) onde se podem distinguir três subgrupos: o 1º subgrupo é constituído por 10 professoras formadas antes do 25 de Abril de 1974, o 2º subgrupo por 5 professoras formadas entre 1975 e 1979 e o 3º sub-grupo por 5 professoras formadas na década de oitenta. A cada um dos três grupos de professoras correspondem diferentes

contextos sócio-históricos de formação inicial e diferentes fases de desenvolvimento da carreira onde se tornam patentes factores sociológicos e históricos; por razões evidentes, no primeiro subgrupo encontra-se a maior média de idades e no terceiro subgrupo a menor média de idades.

A nossa análise centrou-se na fisionomia e nas configurações. O nível das configurações é utilizado para comparar a nossa amostra com grupos de professoras de outros países e para comparar os subgrupos da nossa amostra entre si. A fisionomia permite-nos traçar o perfil da amostra no que diz respeito aos *selves* Actual, Ideal, para os Alunos, para a Autoridade e ainda para os Colegas, escala por nós acrescentada; a forma dos perfis dá-nos indicações sobre o modo predominantemente “realista” ou “idealizado” com que essas relações são encaradas.

5.1.1. - As configurações: uma imagem muito idealizada

Abraham (1984d) compara um grupo de 80 professores franceses (Héraud, 1984) com um grupo de 80 professores israelitas (Abraham e Schahbari, 1984) e o mesmo grupo de professores franceses com um grupo de 246 professores espanhóis (Esteve, Malero e Tallo, 1983). No quadro nº1 apresentam-se os resultados das professoras da nossa amostra com os resultados dos professores franceses e espanhóis.

Quadro 1 – MISPE(R) Comparação da distribuição nas configurações da amostra portuguesa com as amostras francesa e espanhola

Configuração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Percentagem Francesa N=80	13.13	6.35	5.35	9.81	5.88	7.23	3.96	8.19	2.67	22.89	9.37	5.17
Percentagem Espanhola N=246	15.82	6.06	7.02	11.67	4.91	5.48	3.68	5.68	3.16	18.73	9.73	8.05
Percentagem Portuguesa N=20	36.83	5.33	7.33	7.50	6.17	9.67	1.67	4.50	1.00	15.50	2.17	2.17

Como se verifica na leitura do quadro as maiores diferenças encontram-se nas configurações 1, 11 e 12. Em geral, nota-se que o valor atingido na configuração 1 é tão elevado que as restantes configurações apresentam valores mais baixos; no caso das

configurações 11 e 12 os valores são mesmo muito baixos. É excepção a esta regra geral o valor da configuração 6 onde os valores da pequena amostra portuguesa são mais elevados.

Seguindo a lógica utilizada por Abraham (1984d) na análise dos quadros anteriores diríamos que as respostas das professoras portuguesas indicam apresentação de uma perfeição ilusória - onde se nega toda a problemática, o que gera mecanismos intensos de projecção, negação e racionalização (percentagem elevadíssima na configuração 1). A percentagem mais elevada de traços na configuração 6 indica que o recurso às autoridades escolares é feito com o objectivo de delas obter aprovação. Os valores muito baixos na configuração 11 e 12 indicam respectivamente que o conflito em relação à estrutura hierárquica de ensino ou não existe ou não é assumido e que é baixa a consciência da necessidade de mudança de si e dos outros com vista à realização profissional.

5.1.2. - As fisionomias do *Self* profissional

Os resultados das comparações anteriores indicam globalmente que as professoras portuguesas estudadas apresentam de si uma imagem ilusória de perfeição, baseada na negação dos conflitos e atravessada por uma grande necessidade de aprovação pelas autoridades escolares. No sentido de melhor compreender o significado destes dados optámos por analisar e comparar as fisionomias do *Self*.

Esta análise revelou-nos em geral o carácter estereotipado das respostas do grupo: a grande maioria dos traços, nas diversas fisionomias, concentram-se nos extremos da escala. Entretanto, a fisionomia do *Self* actual é a mais próxima da fisionomia do *Self* Ideal, o que revela a importância do mecanismo defensivo de idealização da imagem para a caracterização do grupo. Das fisionomias restantes a relativa aos alunos é a mais próxima do *Self* Actual. A estereotopia diminui, sobretudo, na fisionomia relativa aos Colegas.

Em geral, estes resultados não só confirmam os resultados anteriores como põem em evidência a natureza fortemente dicotómica e estereotipada das apreciações de si e dos outros no campo escolar.

5.2. - O IIP: querer mudar e não mudar como fonte de desvalorização, acusação e rotina

Nesta fase, consideraram-se para análise todos os sujeitos dos 2º e 3º subgrupos e apenas cinco sujeitos do 1º subgrupo da amostra utilizada no primeiro estudo. Com o

objectivo de conseguir indicações no que diz respeito à identidade social do grupo, tendo por foco o grupo de pertença ocupacional, optámos por restringir a análise dos dados do IIP às suas fases I e II. Nos termos de Marisa Zavalloni trata-se de, com base no repertório semântico da identidade social do grupo em amostra, o conjunto de UR produzidas, dar conta do seu significado enquanto expressão das representações sociais que as sustentam. O inventário suscitava diversos grupos de pertença social e permitia ainda que os respondentes acrescentassem outros grupos de pertença que o inventário não previa; mas só os grupos de pertença de género, idade e ocupacional foram analisados. Apesar de o estudo se ter referido aos grupos de pertença de género, idade e ocupacional, neste trabalho apresentaremos com minúcia apenas os resultados relativos ao grupo ocupacional. Referir-nos-emos, no entanto, aos outros grupos de pertença sempre que essa referência permitir uma melhor elucidação em relação ao grupo ocupacional. Os resultados apresentados dizem respeito apenas à identidade social subjectiva do grupo (e subgrupos); nesta distinguiremos o espaço elementar da identidade, o microcosmos social e a significação semântica.

5.2.1. - O espaço elementar da identidade

A partir do espaço elementar de identidade é possível verificar quais os grupos de pertença que despertam mais egomorfismo no grupo de professoras da amostra, quais os grupos de pertença em que o egomorfismo tem uma tonalidade mais ou menos positiva e quais os grupos de pertença que apresentam uma maior ressonância positiva ou negativa.

Na amostra total, é o grupo ocupacional que desperta menos egomorfismo e menos ressonâncias afectivas; é também no grupo ocupacional que surgem mais UR classificadas no pólo negativo de si; entretanto, é o grupo de pertença de idade que apresenta mais egomorfismo e mais ressonâncias positivas; o mesmo acontece no grupo de género apenas para as professoras mais velhas.

5.2.2. - O microcosmos social

O microcosmos social diz respeito aos referentes implícitos dos grupos objectivos e às imagens a seu propósito repertoriadas. É no grupo ocupacional que a distinção NÓS-ELES é mais frequente e que as imagens são mais vezes negativas. É no grupo de idade que as

imagens são mais vezes positivas e é no grupo de género que a distinção NÓS-ELES é menos frequente.

No grupo ocupacional, normalmente, à condição NÓS correspondem subgrupos de identificação e à condição ELES subgrupos de diferenciação; na condição ELES, os subgrupos mais frequentes são subgrupos de idade aos quais se associa uma atitude em relação ao trabalho docente: de uma maneira geral, os mais novos consideram-se com uma atitude mais positiva em relação ao trabalho docente. Surgem também na condição ELES, como referentes implícitos, os professores dos outros graus de ensino e subgrupos de professores vistos como “comodistas”, “pouco unidos”, “tradicionalistas” ou “professores por obrigação”. As imagens mais comuns são relativas à desunião entre os professores e à importância e ao carácter satisfatório do trabalho com as crianças; a dedicação e o empenho no trabalho, tal como a desunião e a falta de empenho no trabalho, são também imagens apresentadas por vários sujeitos. Alguns referem-se à visão negativa que a sociedade tem dos professores, à pouca formação e à abertura às colegas e à comunidade.

No grupo de pertença de sexo, a diferenciação entre a condição NÓS e a condição ELES, quando existe, dá origem à recodificação de um subgrupo das mulheres como ideal; pontualmente surgem subgrupos ligados à idade e às “mulheres com dificuldades”. As imagens são diversas e são sobretudo imagens de “força”, “altruísmo” e “bem-estar” por um lado, e de “acomodação”, “dependência”, “sobrecarga” e “discriminação” por outro.

5.2.3. - A significação semântica: grupo ocupacional

No quadro nº 2 apresentam-se as categorias, subcategorias e respectivas frequências relativas à análise de conteúdo efectuado sobre os discursos relativos ao grupo ocupacional.

A quase totalidade dos sujeitos refere-se ao seu trabalho profissional enquanto atravessado pela questão da mudança, sendo a categoria relação com a mudança no trabalho aquela a que mais sujeitos se referem; segue-se-lhe a relação com os alunos e depois a relação com as colegas e com o trabalho em geral enquanto dotado de características específicas. É na categoria Relação com a mudança que surgem mais UR qualificadas, não só como negativas mas também como egomórficas, e é na Relação com os alunos que as UR apresentadas são maioritariamente egomórficas e positivas.

Quadro 2 – Significação semântica no grupo ocupacional – categorização e distribuição de frequências

Categoria	Total de sujeitos por subgrupo			Total de sujeitos	Subcategorias
	1º	2º	3º		
Relação com a mudança no trabalho	4	5	4	13	A acomodação A resignação Condições da mudança
Relação com os alunos	4	3	4	11	Dimensão pedagógica-didática Dimensão sócio-afectiva
Relação com o trabalho em geral	3	3	3	9	O carácter esforçado do trabalho O carácter descompensador do trabalho
Relação com as colegas	3	3	2	8	Existência de desunião Existência de competição
Princípios orientadores	2	1	2	6	Orientação pessoal Responsabilidade pessoal

Relação com a mudança

Na categoria relação com a mudança no trabalho encontram-se três subcategorias. Na subcategoria “resignação” encontram-se enunciados de sujeitos de vários subgrupos que se referem sobretudo a uma incapacidade de contestação e reivindicação das professoras em relação às autoridades escolares: inspecção, delegação escolar e poder político. Na subcategoria “acomodação” encontram-se enunciados que se referem à rotina e ao tradicionalismo com que as professoras continuam a desempenhar o trabalho directo ou indirecto com os alunos. Na terceira subcategoria encontram-se enunciados que se referem às condições a serem consideradas para lhes facilitar a mudança e às condições actuais que lhes dificultam a mudança; nestas condições incluem-se a formação e algumas condições sociais gerais.

Aos enunciados relativos à “resignação” perante as autoridades parece estar subjacente uma certa “resignação aprendida” que leva os sujeitos a não reivindicar porque não vale a pena; “eu até entendo, a gente habitua-se a que funcionário público não pode dizer nada que não é aceite e cala” (1º B); “não adianta exigir; isto no fundo é uma revolta que não leva a nada; tento combater isto mas não adianta nada” (2º D); “não nos damos ao respeito e todos nos pisam; sinto-me revoltada, mas como contratada não posso fazer nada” (3º B). A resignação surge também como uma forma de evitar o conflito: “ser assim facilita-me a vida; é uma maneira de ter menos conflitos; acabamos por nos resignar para não criar problemas”

(1º B); “são tolerantes por arrastamento, conveniência e comodismo; não vale a pena fazer nada e acomodam-se à situação” (3º D).

Na subcategoria “acomodação” alguns enunciados referem-se ao modo “sempre igual” como as professoras desempenham o trabalho directo com as crianças, ou porque sempre trabalharam assim, ou porque, tendo conseguido realizar um certo modelo de ensino, aí ficaram, fixando-se: “ensina-se como se aprendeu no início da carreira e como sempre se ouviu falar; o método é tradicional” (3º C); “acaba-se o curso e não se faz mais nada, ensina-se como já se sabe e o que surge, sem preparar, sem procurar saber mais” (1º B); “alguns já têm tudo, tentam dar uma imagem de organização e eficácia que é falsa; no fundo estabilizaram ali; a introdução de uma coisa nova deita-lhes tudo a perder” (3º A). Outros enunciados referem-se à lassidão com que os professores encaram o trabalho docente que vai para além desse trabalho rotineiro e directo com as crianças: “as iniciativas (...) cansam-nos; não se encetam contactos, não se abrem ao meio (não sabem que as escolas foram feitas para o público); tudo o que se faça como vindo para além cansa muito; deixa-se tudo como está porque vai dar muito trabalho; a propósito da reforma há quem diga que vai continuar na mesma” (2º C); “há professoras que cumprem as suas horinhas e não se preocupam mais” (1º C).

As condições mais referidas pelas professoras como obstáculos à mudança são: a ausência de formação, ou a desadequação da formação às necessidades das professoras (necessidades que dizem respeito ao “como ensinar uma criança que tem dificuldades” em aprender), ou ainda, o modo desinteressado como a maioria dos professores encara a formação (mesmo quando vão aos cursos “vão para lá dormir; já vão para lá sem disposição de aprender, e (depois) dizem que não me acredito naquilo” (1º B)); o desinteresse geral da sociedade pelo saber e pela cultura, que faz, nomeadamente, com que não se cuidem as estruturas sociais necessárias à inserção social das crianças; a extensão dos programas e a sua centração em aquisições intelectuais, que fazem com que sobretudo as professoras mais novas ponham em dúvida a eficácia e o sentido das suas tentativas inovadoras; o facto de a maior parte das colegas encararem mal as mudanças; o medo das professoras em falarem sobre os problemas no seu trabalho; e, finalmente, o facto de os arautos da mudança a apresentarem de uma forma pressuposta e demasiado rígida e estabelecida.

Um elemento do 3º subgrupo refere-se ainda à formação inicial como obstáculo ao prosseguimento da inovação: “a formação inicial não previu a falta de material e de condições de trabalho; no magistério (só) vimos escolas espectaculares; na realidade há um choque; há

ali um buraco enorme entre os nosso ideais e as condições concretas que não sabemos como ultrapassar” (3º A).

As condições facilitadoras da mudança mais apresentadas são as seguintes: a oferta de formação e a adequação da formação às situações em que os professores trabalham; dar condições materiais às escolas criando, nomeadamente, as áreas escolares; a criação de áreas escolares permitirá também que as professoras interessadas em mudar se unam ultrapassando a solidão e a marginalização a que são votadas; o interesse da sociedade pela escola primária; e, finalmente, a existência de “deixas” para a mudança que permitissem ver a luz mesmo que ao fundo do túnel.

As professoras da amostra referem-se ainda a algumas condições pessoais que facilitam a inovação, que se sintetizam no seguinte enunciado: “ser corajoso, forte, enfrentar, ouvir a crítica e seguir em frente; ter coragem de correr o risco, aceitar as críticas e voltar a fazer e aprender; é preciso ser assim, para se conseguir alguma coisa” (1º D).

Relação com os alunos

Na relação com os alunos distinguem-se duas subcategorias: a dimensão pedagógico-didática - relativa aos objectivos e modos de aprendizagem e formação - e a dimensão sócio-afectiva - relativa à assistência social às crianças independentemente da prossecução de objectivos de aprendizagem e formação. O número de sujeitos que se referem a uma e a outra é semelhante (embora superior na segunda) assim como o número de sujeitos de cada subgrupo.

Na dimensão pedagógico-didática, conseguir que as crianças adquiram o saber transmitido pelo professor e passem é o objectivo fundamental: “a função do professor é proporcionar saber” (1º D); “a nossa missão é ensinar; transmitir pelo menos os conhecimentos obrigatórios de um ano; temos um programa a cumprir e sentimos uma certa vaidade se o aluno sai bem preparado das nossas mãos; é uma coisa que temos que fazer, é uma função da escola, ensiná-los bem” (1º C).

Mas o modo de prosseguir este objectivo é diferente; a compreensão e o conhecimento da criança nas suas características sociais e afectivas é agora uma condição prévia a uma boa transmissão-aquisição de conhecimentos: “é preciso conhecê-las e compreendê-las para depois poder trabalhar com elas” (1º C). Dar a matéria de uma forma agradável ou até divertida, recorrendo a histórias ou materiais diversos, é também uma dessas condições, pois

torna a escola um lugar onde se gosta de estar; “tentar dar as coisas o melhor que se pode para agradar aos alunos, para que a escola não seja vista como obrigação mas lugar de prazer; fazer jogos, trabalhos, atingir os objectivos mas de outra maneira; a propósito da matéria contar uma história divertida” (3º E).

Outros enunciados desta subcategoria referem-se ao facto de a função do professor ser também a de promover o desenvolvimento integral da criança. Na maioria dos enunciados esta dimensão, sendo afirmada, não é especificada. O seguinte enunciado é uma excepção: “não é só ler, escrever e contar, é despertar interesse por tudo, para criar oportunidades; para aumentar as probabilidades e as oportunidades” (3º A).

A maior parte dos enunciados da subcategoria “dimensão sócio-afectiva” refere-se à relação dos professores com a criança em termos de assistência social. Esta assistência social pode estabelecer-se através do papel afectivo que nos dias de hoje os professores desempenham com as crianças: “a criança tem necessidade de ter na escola o que não tem em casa; para alguns o professor é o único elemento afectivo que têm” (2º C); “os miúdos descarregam na escola os problemas que têm em casa; são todos carentes, sem carinho em casa; (os professores) devem ser compreensivos e pacientes” (3º B); “o professor chega a conhecer melhor a criança que os pais; damos ao aluno a protecção que damos a um filho até à idade em que ele precisa; (...) penso na criança que tem muitas dificuldades; que sozinha durante todo o dia vê na professora a segunda mãe; a criança passa muitas horas connosco; se não somos nós a protegê-la anda muito à deriva” (1º C). Pode também estabelecer-se através de um apoio social às condições das crianças: “já não é só a parte pedagógica, é também a vertente social; damos roupa” (2º C); “damos-lhes roupa, às vezes até dinheiro, preocupamo-nos com a alimentação deles; se têm o sapato roto, a gente preocupa-se” (1º C); “conheço colegas que pagam o passeio escolar às crianças” (3º B).

Por vezes, a assistência social traduz-se em acção social: “temos uma vertente social; damos-lhes roupa, vamos à junta” (2º C); “alertamos os pais, as autoridades, as instituições para salvar uma criança” (1º C); “não estão ali só para ensinar; (estão também) para resolver problemas com os pais e a comunidade” (3º E).

Relação com o trabalho docente

Se nos centrarmos na categoria relação com o trabalho docente enquanto dotado de qualidades específicas, verifica-se que a “harmonia” apresentada na categoria a que acabamos

de nos referir é apenas aparente. De facto o trabalho docente não só é visto como exigindo um esforço exagerado da parte dos professores, como também é fonte de um forte sentimento de descompensação nos professores. A descompensação surge porque o professor tem que trabalhar muito para conseguir muito pouco, às vezes nada. O objectivo é conseguir que os alunos aprendam, por um lado, e que os alunos gostem deles, por outro lado; por vezes só o segundo é conseguido; outras vezes nem um nem outro; outras vezes, ainda, mesmo o que é conseguido não é reconhecido. Surge então o “cansaço”, a “desilusão”, a “desvalorização” e a vontade de “fugir para longe”: “o que fazemos é apenas por amor àquilo que fazemos pois não somos minimamente compensados” (2º A); “é duro, sacrificamo-nos, lutamos e sentimo-nos impotentes” (1º C); “damos tudo o que temos para conseguir um mínimo: só com um trabalho muito esforçado se conseguem resultados que muitas vezes não são os melhores” (1º B), “trabalha-se, trabalha-se e é só aquele bocadinho que chega às crianças; é frustrante, chega-se ao fim do ano e não se conseguiu, talvez não se trabalhe como deve ser” (1º D); “parece que há sempre trabalho que falta; chego ao fim do ano e não sei se consegui; (...) trazia tantas ideias, esforço-me tanto e não consegui pôr nada em prática; (...) investe-se ao máximo, consegue-se o mínimo e fica-se com um enorme vazio; a única compensação que temos é os miúdos gostarem de nós” (3º A); “o professor investe muito na classe; se a classe não quer saber desanima” (3º B).

As razões apresentadas pelas professoras da amostra para o carácter inevitavelmente esforçado do trabalho docente são as condições de trabalho, condições onde se incluem as desigualdades sociais e culturais: “sem termos muitos elementos (condições) tentamos superar a família e o mundo” (2º C).

Relação com as colegas

Na categoria “relação com os colegas” encontramos duas subcategorias: numa afirma-se a existência de desunião entre colegas e na outra afirma-se a existência de competição. O motivo da competição é sobretudo a necessidade de reconhecimento de competências ligadas à mudança nos modos de trabalho directo com as crianças: “sem haver competição no ensino, são competitivas; escondem elementos de trabalho; não gostam do trabalho em grupo para não mostrar o que quer que seja, o bom e o mau” (1º C); “ridicularizam as colegas em pequenas coisas para mostrar que são melhores; gostam de fazer floreios para mostrar que são mais que as outras” (3º E); “guardam para si o que fazem e aprendem de novo” (2º E). Esta

competição faz-se sentir sobretudo em relação a colegas “diferentes”, leia-se, que querem fazer “coisas novas”: “tive problemas por ter um método muito diferente; (...) querer fazer diferente é visto como exibicionista; (...) há colegas com ideias bonitas mas há sempre quem corte; (...) as colegas mais velhas há poucas coisas que gostam de fazer” (3º A); “às vezes somos vistos como quem se quer evidenciar; um elemento que é diferente é apontado, rejeitado e posto à parte; se não fizerem nada é melhor; não é uma rejeição aberta é uma certa distância” (1º D); “(os professores são pouco unidos), então em relação a um elemento que saia do comum a dificuldade é ainda maior” (1º B).

A ausência de união é o pano de fundo em que se jogam rivalidades e competições. De uma maneira geral, os enunciados da subcategoria existência de desunião afirmam que os professores não se unem nem para trabalhar, nem para reivindicar e, embora formem um bloco quando é preciso (sobretudo contra outros colegas), entre si não há amizades: “quando alguém levanta a voz não tem apoio nenhum; são cobardes e continuam o medo; o apoio não é activo nem passivo; (...) o português não foi preparado para o trabalho de grupo, tem dificuldade em se unir” (1º B); “as colegas não se unem para fazer grandes coisas; (...) aparentemente são unidas mas são desunidas” (3º A); “não há grandes amizades dentro das escolas; algumas trabalham há tanto tempo juntas e só não dizem mal umas das outras porque não devem; formam bloco contra alguém quando é preciso mas não são amigas umas das outras; sinto uma tristeza tão grande que nem sabe” (2º C); “as professoras são muito prepotentes em relação às colegas; eu fui muito maltratada por colegas” (2º B).

Princípios orientadores

Alguns elementos da amostra referem-se, ainda, aos princípios por que se orientam na sua acção docente. Neste aspecto a maioria refere-se ao princípio da responsabilidade social e algumas referem que no seu trabalho os professores se devem reger por valores pessoais intrínsecos e não por normas externas. De uma maneira geral, na categoria “princípios orientadores” os professores que a ela se referem expõem o que é para eles ser competente: por um lado, ser bom professor não é ser bom funcionário e, por outro lado, ser bom professor é sobretudo conseguir que as crianças sejam, mais tarde, bem sucedidas socialmente. A maior incompetência é não fazer valer as capacidades das crianças: “o essencial é não deixar de atingir o nível de que as crianças são capazes” (1º D). Por isso ser competente “não é cumprir

leis e ensinar a ler, a escrever e a contar mesmo de forma agradável, é fazer tudo o que está ao nosso alcance para dar a mão aos que não conseguem e depois conseguir” (1º D).

5.2.4. - A significação semântica: síntese

Os resultados inerentes ao grupo de idade demonstram não só que a idade é uma dimensão saliente da identidade dos elementos da amostra, mas também que no trabalho esta saliência da idade se traduz em modos diferentes de encarar a mudança e a relação com os alunos e em acusações, sobretudo entre “professores mais novos” e “professores mais velhos”, exactamente no que diz respeito às relações com a mudança no trabalho e com os alunos; pressupõe-se que os “mais novos” estão mais abertos à mudança e são mais agradáveis com os alunos. Entretanto a estabilidade material e emocional nas relações familiares é superior nos “mais velhos”.

As informações recolhidas relativamente aos grupos de pertença e de alteridade de sexo permitem-nos dizer, por um lado, que a maioria dos elementos da amostra define a sua identidade de género em função das suas relações familiares. O modelo ideal aí apresentado corresponde ao estereótipo de “fada do lar”: a mulher sente orgulho em ser mais responsável pela educação dos filhos do que os homens e em “sacrificar-se” em nome do bem-estar “dos seus” e da criação de um bom ambiente familiar. Não prescinde das tarefas e das compensações inerentes a esse estereótipo, por razões em que o pessoal e o social se confundem. Sentindo a sobrecarga, as mulheres adoptam estratégias para a confrontar que raramente põem em causa a divisão desigual do trabalho familiar; o estereótipo acima referido parece dificultar-lhes o assumir do conflito ou até a sua identificação. Entretanto, culpabilizam-se e acusam-se pelo modo passivo e pouco inovador como desempenham o seu trabalho (sobretudo “as mais velhas”), enfatizam nesse desempenho as características positivas também enfatizadas nas relações com os filhos, ao mesmo tempo que valorizam nos homens o modo activo e inovador como desempenham o seu trabalho. Se dos homens se espera ambição e prestígio pelo trabalho, às mulheres recomenda-se um sucesso moderado.

E no entanto, mudar no trabalho é a principal questão para as professoras. Reconhecendo-se incapazes de mudar, culpabilizam-se por serem pouco reivindicativas e muito passivas e acusam-se a si, mas sobretudo acusam as professoras em geral de manterem, no desempenho do seu trabalho, formas tradicionais e rotineiras. As relações entre colegas, vividas como negativas e marcadas pela desunião e pela competição, parecem ser atravessadas

por aquelas culpabilidades e acusações dos “mais velhos” em relação “aos mais novos”: uns são o símbolo da tradição e os outros são o símbolo da inovação; uns são os representantes de um saber, os outros de outro saber. Mas todos, de uma forma geral, continuam a sentir-se competentes na medida em que possibilitam aos alunos a aquisição de saberes que lhes permitam “passar”, ou pelo menos não serem mal sucedidos no seu futuro por “desleixo” dos seus professores. Sob novas formas, o critério de competência é ainda definido no seu modo típico. É neste quadro que as acusações e culpabilidades adquirem todo o seu sentido.

Sem o dizerem abertamente uns aos outros - evitando conflitos e acusações - as professoras consideram que os resultados do seu trabalho são mínimos (mesmo quando o seu esforço é máximo), sentem-se mal por isso e desinvestem o trabalho também por isso. As crianças são a principal fonte de compensações e investimento; as professoras valorizam-se pelas suas novas relações com as crianças, onde a dimensão sócio-afectiva e formativa assume particular relevância.

6 - O discurso da modernização dos anos 90: as escolas e os professores

Em Portugal, a década de 80 é marcada pela adesão à Comunidade Económica Europeia, o que, no dizer de António Teodoro (1995), se tornou um verdadeiro motor exógeno de desenvolvimento do país e atribuiu no discurso político um mandato à educação. A primeira parte da década é marcada pela discussão de numerosos problemas educativos, assumindo a Lei de Bases do Sistema Educativo o carácter de primeira prioridade nacional. Aprovada em 1986, a Lei nº46/86 será posteriormente regulamentada pelos sucessivos poderes políticos.

Segundo Stoer (1986:201-2), nos anos setenta, tornou-se clara “a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário”. Se o período de normalização repõe e consolida a escola meritocrática, com medidas tendentes a “remover a ameaça de anti-acumulação trazida pela revolução” e incidindo na “modernização social e económica” (Stoer, 1994:12), a implementação da Reforma do Sistema Educativo remodela-a ao mesmo tempo que a desenvolve. Esse desenvolvimento integrar-se-á nos processos de regulação tornados, entretanto, dominantes nos países do centro.

6.1. - O estabelecimento de um mercado educativo

Segundo Stoer (1994), no modo de regulação pós-fordista, é possível considerar uma correspondência entre modo de acumulação e modo de regulação. Perante a destruição dos modos de relação social passados delinea-se assim um novo tipo de relações ditadas explicitamente e estritamente pela esfera económica que é mais uma vez uma estratégia de classe, que se pauta pelo “discurso da modernização”, caracterizado por “não reconhecer socialmente a pluralidade de soluções para os problemas” (Correia, 1994:11).

Stoer (1994) fala em hipertrofia do mercado no pilar da regulação e em hipertrofia da racionalidade técnica no pilar da emancipação. Reportando-se à versão portuguesa deste deslocamento, este autor (Stoer, 1994:23) descreve-a como “uma ‘colonização do princípio do estado por parte do princípio do mercado’ e simultaneamente um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade”. Contendo algumas intenções descentralizadoras por parte do Estado, este deslocamento resultaria, no entanto, antes em expansão do Estado, agora sob a forma de sociedade civil. A propósito afirma Sousa Santos: “o Estado está a expandir-se sob a forma de sociedade civil. E porque o Estado se está a expandir sobre a forma de sociedade civil, o controle social pode ser exercido sob a forma de participação social, a violência, sob a forma de consenso, a dominação de classe, sob a a forma de acção comunitária” (Santos, 1990a citado por Stoer, 1994:24-5). Para o mesmo autor trata-se ainda de “um reajustamento das funções do Estado por via do qual o intervencionismo social interclassista típico do Estado-providência é substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos sectores das classes médias (...) e mais diligente no atendimento das exigências macroeconómicas da acumulação do capital” (Santos, 1990a cit. *ibid.*).

No campo educativo aquela expansão e esta substituição traduzem-se no estabelecimento de um mercado educativo orientado pelos princípios da concorrência, da diversidade, do financiamento personalizado e da gestão organizacional; os currículos, a avaliação e a gestão, a formação e a aprendizagem em geral tornam-se cernes da reestruturação dos mecanismos de controle social (Ball, 1990, referido por Stoer, 1994). Stoer (1994) considera que são duas as ideologias que sustentam este discurso no campo educativo, ambas provenientes da nova direita: uma centrada na necessidade de efectuar mudanças económicas e sociais centradas na noção de conhecimento aplicado e na noção de competência e outra referida à excelência académica e à alta cultura. Definindo a nova direita

como uma aliança entre neoliberalismo económico e neoconservadorismo moral, Tadeu da Silva (1995:127) afirma que ela tem um plano claro para a educação e para o currículo: “(t)rata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado (...); (é) importante aqui o desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação que assegurem que professores/as, estudantes e até pais - redefinidos como clientes e consumidores - não saiam da linha” (*ibid.*127).

Reportando-se ao caso português, António Teodoro (1995) refere-se ao desenvolvimento de duas perspectivas relacionadas na evolução do sistema educativo português, conjugando objectivos económicos liberais e tradições culturais: uma realçando o papel económico da educação - através do investimento do factor humano - moldado pela integração europeia, a outra insistindo numa escola de valores. Fazendo notar a semelhança destas estratégias nacionais com outras utilizadas em França ou nos EUA, Teodoro (*ibid.*:59) citando Popkewitz (1990), nota que o “reajuste económico” se alia a um “espiritualismo e nacionalismo renovados” destacando como “a educação pelos valores” foi parte importante do discurso político-educativo do XI Governo e como a “desestatização do ensino” se tornou entretanto um dos eixos da Reforma: tudo baseado no direito das famílias de orientarem a educação dos seus filhos. Este direito traduz-se no desenvolvimento do ensino particular e na participação das famílias no ensino público.

São estas perspectivas que entretanto vão convergir na necessidade de se conseguir que os professores sejam capazes de reproduzir o modelo de mudança pretendido apelando-se à promoção do corpo docente e a condições mais dignas para a profissão, mas desenvolvendo-se também em relação a ele um discurso de responsabilização que contém implícito um discurso de culpabilização. Simultaneamente procura-se reconstituir a capacidade administrativa do Estado e institucionalizar limites à intervenção dos professores, nomeadamente através da profissionalização dos gestores escolares (Decreto-Lei nº 172/91) (Teodoro, 1995).

No tempo a que nos estamos a reportar, estas vertentes vão traduzir-se sobretudo no sistema de formação de professores, componente que é também a que mais nos interessa no âmbito da temática deste trabalho.

6.2. - A formação contínua de professores

Nos estudos do mal-estar docente, a formação assume um papel central na solução da crise. Embora a formação em contextos de trabalho não seja aí tematizada enquanto tal (sendo esta uma das suas falhas) - tal como vimos a propósito da construção de identidades profissionais para uma mudança social real -, esses estudos deixam no entanto claro que a mudança depende de uma formação de ênfase endógena e necessariamente auto-apropriada. Não foi nessas considerações que se basearam as políticas educativas tendentes à reorganização do sistema educativo português evidenciadas desde o fim da década de 80. O regime Jurídico da Formação Contínua de Professores será a medida política que, em Portugal, mais directamente irá influenciar as subjectividades dos professores portugueses fornecendo elementos para uma ilusão de reconstrução identitária que, em vez de prover a sua autonomia, antes a despromove.

Efectivamente, no momento a que nos estamos a reportar, os professores parecem ser parte importante do pólo autoritário do novo intervencionismo do Estado de que fala Sousa Santos. De facto, segundo Correia e Caramelo (1997), a crise do “Estado Educador” traduz-se também na crescente responsabilização dos professores pelos efeitos negativos da escola com o fim de legitimar o reforço de mecanismos de controle sobre eles, numa época em que o Estado de facto se enfraqueceu, deslegitimou e alterou.

A formação contínua de professores posta em acção, desde 1992, com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores vai desempenhar um importante papel a este propósito. Durante a década de oitenta a formação contínua não tinha uma organização administrativa exigente e não tinha implicações nas carreiras profissionais, obedecendo sobretudo “a uma lógica doméstica” (Correia e Caramelo, 1997:17) e a uma “ideologia participativa e comunitária” (*ibid.*:21), nunca codificada administrativamente. No entanto, como fica claro no relatório “A situação do professor em Portugal”, os professores procuravam e frequentavam a formação e, nas acções realizadas, as escolas e os sindicatos foram protagonistas. Os estudos que apresentámos anteriormente demonstram também esta avidez de formação.

Se a Lei de Bases do Sistema Educativo define a formação dos professores como um direito e separa as instituições da formação da administração do sistema (embora também não considere a formação em contexto de trabalho), o Regime Jurídico da Formação Contínua de professores (1992) (com o seu correspondente programa de financiamento, FOCO) define a

formação como um dever dos professores e dá ao Estado o direito de definir o seu papel nesse processo: “(c)ada uma das escolas, ou grupos de escolas associadas, tal como a administração, são pensadas neste modelo como instâncias de identificação de necessidades de formação e de negociação de programas de formação com as Instituições do Ensino Superior, cabendo à administração desempenhar um papel supletivo na formulação da oferta de formação”(Correia e Caramelo, 1997:11). A propósito desta primeira versão do Regime Jurídico, os autores a que nos estamos a reportar afirmam que a forma aí induzida se baseia numa “ideologia dos recursos humanos” - tal como a definimos acima - e numa concepção carencialista da formação que define os contextos de trabalho como lugares de exercitação de competências individuais e não como lugares de qualificação pessoal e colectiva; por exemplo, o documento prevê diversas modalidades de formação, entre elas, as modalidades de projecto, oficina ou círculo de estudos; no entanto, se tivermos em conta as representações prevalecentes de formação e que o produto da formação se traduz sempre e apenas numa qualificação profissional individual com impacto na carreira individual, entende-se que sejam as modalidades tradicionais de formação as preferidas.

Mas é com as alterações introduzidas em 1994 que estas lógicas são claramente evidenciadas: reforça-se o poder do Estado e a natureza académica da formação. No que diz respeito ao primeiro aspecto, uma das alterações com mais impacto na configuração do novo modelo consistiu na substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. Nomeado pelo Ministério da Educação, este Conselho vai ficar subordinado à logística e à administração do programa FOCO, na medida em que deixa de participar na definição de critérios de financiamento e de exercer funções de planeamento na distribuição de recursos: o financiamento passa a tutelar a formação. Quanto ao segundo aspecto, reforçam-se os critérios de natureza académica para o reconhecimento dos formadores, reconhecimento agora feito pelo CCP, directamente dependente da instituição empregadora. Por outro lado, preferem-se as acções cujos conteúdos são pertinentes para o trabalho de sala de aula e para as funções de gestão e administração, o que se traduz não só no regresso aos saberes instrumentais e didácticos, mas também no abandono da ênfase na interdisciplinaridade e no diálogo entre docentes dos diversos graus de ensino.

Neste contexto, os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) tornam-se sobretudo espaços de “adiamento da possibilidade de protagonizarem a reterritorialização das decisões educativas e da possibilidade de construírem a formação como projecto” (Correia

e Caramelo, 1997:30). De facto, as circunstâncias em que o associativismo de escolas teve de se implantar e desenvolver não só o tornam executor local de uma lógica de sistema, como exponencializam algumas dimensões dessa lógica. Uma dessas circunstâncias diz respeito à dependência dos centros em relação ao financiamento do Estado - 3/4 dos CFAE's da região Norte só tiveram o programa FOCO como fonte de financiamento (Correia, Caramelo e Vaz, 1997) -, dependência que acaba por se traduzir na intervenção desse na organização pedagógica da formação através das modalidades de formação preferencialmente financiadas. A esta dependência acrescenta-se a dependência em relação aos pedidos dos formandos: 90% dos Centros inquiridos em Correia, Caramelo e Vaz (1997) adoptaram a mudança de escalão como um dos mais importantes critérios de selecção dos formandos.

Ao nível sócio-pedagógico, a formação, assim estruturada e organizada, segundo Correia e Caramelo (1997), tende a favorecer determinados sistemas relacionais profissionais. As alterações no Regime Jurídico da formação e nas regras de financiamento a que já nos referimos, reforçando o papel do Estado na selecção dos formadores e na determinação das modalidades e conteúdos de formação preferenciais, ainda que indirectamente, “induzem uma hierarquização no interior dos docentes do ensino não superior onde os níveis de ensino mais baixos se subordinam aos níveis de ensino mais altos”; de facto, “a formação dos docentes de um determinado nível de ensino é assegurada por formadores pertencentes a níveis de ensino mais elevados” (*ibid.*:39), aspecto relacionado com “uma valorização diferenciada do capital experiencial” como base para o reconhecimento do estatuto de formador. Os docentes do 1º CEB e as Educadoras de Infância recorrem menos ao reconhecimento do seu capital experiencial para exercerem funções de formadores.

Por outro lado, a formação tende a dirigir-se a formandos de um só nível de ensino ou então a organizar-se, desse ponto de vista, em torno de uma dicotomia entre pré-escolar e 1º CEB, por um lado, e 2º e 3º CEB's e Secundário, por outro. Segundo Correia e Caramelo (1997) a relação entre conteúdos das acções e nível de ensino revela a indução de modelos de profissionalidade através da formação: os profissionais do pré-escolar tendem a ser profissionais das expressões, os do 1º CEB são definidos como especialistas nas didácticas (cujas formação é em 50% controlada por eles) mas com relevância ainda para as expressões e com uma certa importância da área-escola e da avaliação; os professores do 2º CEB são especialistas das didácticas (que não controlam como formadores) sem relevância das expressões e com maior importância da área-escola (que não controlam como formadores) e da avaliação (que controlam como formadores). A ênfase nas didácticas aumenta no 3º CEB e

no Secundário, assim como a ênfase na área-escola e na avaliação; o que os distingue é o facto de controlarem em todas estas temáticas a sua própria formação.

No estudo de Correia e Caramelo (1997), conclui-se que o sistema de formação promove a subordinação dos níveis de ensino uns em relação aos outros e induz modelos de profissionalidade que confirmam essa subordinação; por outro lado, descontextualizam e recontextualizam a profissão administrativamente naturalizando modalidades e temáticas de formação que surgem como as únicas passíveis de configurarem profissionalidades.

6.3. - A formação inicial dos professores do ensino primário

Regulamentado em 1977, o Ensino Superior de Curta Duração, depois denominado Ensino Superior Politécnico (D.L. 513-T/79), cria as Escolas Superiores de Educação (ESE's) e extingue as Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário. As novas escolas formarão educadores de infância e professores do 1º ao 6º ano de escolaridade. Com a integração dos três níveis de ensino na mesma instituição visava-se obviar à “excessiva especialização dos professores do preparatório” (D.L. 513-T/79). A Portaria 352/86 prevê que as competências e regras de formação para as ESES sejam aplicáveis às universidades onde existem Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP).

A Lei de Bases e o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores destacam as seguintes linhas orientadoras para a formação inicial (Inês Sim-Sim, 1994:161): (i) o nível superior da formação e respectiva atribuição de um grau académico (bacharelato ou licenciatura), (ii) a flexibilidade com vista à reconversão e mobilidade dos docentes e (iii) a articulação científico-pedagógica com as práticas metodológicas essenciais ao desempenho posterior da docência”. Quanto à atribuição de grau académico e habilitação para a docência do 1º CEB são possíveis dois tipos de percurso: num primeiro caso, fica-se habilitado para a docência do 1º CEB e obtém-se o grau de bacharel em ensino, com um curso de 6 semestres; num segundo caso, num curso de 8 semestres, obtém-se o grau de licenciado em ensino e fica-se habilitado também para a docência do 2º CEB com indicação da área disciplinar da docência. Os professores habilitados com o primeiro curso podem fazer um curso complementar com a duração de 2 semestres que os especializa na docência de uma área disciplinar do 2º CEB. Esta possibilidade reduziu drasticamente o número de professores do 1º CEB formados nas escolas Superiores de Educação públicas.

No curso de bacharelato, prevê-se 60% da carga horária para a formação nas componentes pedagógico-didáctica e de prática pedagógica e 40% para a componente científico-cultural. No curso de licenciatura, esta última componente ocupa 70% da carga horária.

Comparando os modelos de formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB implícitos nos planos de formação das ESE's públicas, Correia, Caramelo e Vaz (1997:134-5) concluem que a formação dos professores do 1º CEB “apesar de obedecer a uma maior flexibilização curricular” matiza a indeterminação entre formação teórica e prática “pela existência de tendências onde a prática aparece mais acentuadamente como uma aplicação/indução de uma formação anterior onde se atribui uma maior importância aos domínios disciplinares a ministrar e à aquisição de competências instrumentais”. Nos cursos de Educadoras de Infância é dada mais importância às expressões e às ciências da educação e ciências sociais. O mesmo parece acontecer nas ESE's privadas com excepção da importância dada nestas à aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, nas ESEs privadas a formação seria “mais empiricista e referenciada aos conteúdos escolarmente mais valorizados”: a carga horária atribuída à prática pedagógica é percentualmente superior à das públicas, ao passo que a que é atribuída às ciências da educação e às disciplinas de apoio técnico-didáctico - “mais propensas para assegurarem a apropriação de instrumentos úteis a uma compreensão do sentido da prática pedagógica” (*ibid.*:136) - é percentualmente inferior.

6.4. - A formação e as ciências da educação

O carácter recente do ensino e da investigação das Ciências da Educação em Portugal, sendo em si revelador do estado da educação e do ensino em Portugal, é também um aspecto capital para se pensar a construção de identidades dos seus docentes. Ora, em Portugal, o desenvolvimento significativo das Ciências da Educação, como analisa Campos (1993), para além de se reduzir aos últimos 15 anos, relaciona-se, diferentemente do que aconteceu por exemplo em França, com a participação do ensino superior na formação inicial de professores, nos Magistérios primeiro e depois nas ESEs e nos cursos integrados de formação de professores nas universidades. A necessidade de existência de um corpo docente qualificado para a formação nesse domínio aumentou com a criação de Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESEs) e dos Cursos Universitários de Especialização. Estes cursos, acompanhando as necessidades das políticas educativas, versando os temas de administração

escolar, supervisão pedagógica ou animação sócio-cultural, dão equivalência ao grau de licenciado, são válidos para progressão na carreira e qualificam para o exercício de funções diferenciadas no sistema de ensino, necessárias, em princípio, à autonomia e gestão das escolas, aos centros de formação, às estruturas regionais de educação e, em geral, à educação não escolar, cada vez mais em destaque.

As Ciências da Educação desenvolvem-se, assim, não só fortemente ligadas à formação de professores, mas também às necessidades preconizadas pelas políticas de educação. É no final da década de 80 que se criam as Licenciaturas em Ciências da Educação com o objectivo de “formação de recursos qualificados para assegurar a formação inicial de professores ou a formação especializada destes” e também de assegurar “a formação de outros profissionais da educação sem serem professores” (Campos, 1993:14).

E se o ensino em Ciências da Educação decorre das necessidades de formação de professores, a investigação vai desenvolver-se sobretudo para dar resposta às necessidades de progressão na carreira dos docentes do ensino superior universitário, o que se vai repercutir no facto de o maior volume de investigação pertencer a docentes universitários e se realizar nas universidades. Como problemas neste domínio Campos (1993) destaca: a pouca atenção dada à investigação nas ESEs, a separação entre professores das escolas e ‘monitores’ da formação profissional, a separação entre especialistas da educação e especialistas da formação profissional e, ainda, os poucos estudos ainda realizados por docentes do básico e do secundário no quadro da sua actividade. O autor compraz-se, no entanto, com o aumento de estudos realizados por docentes do ensino não superior com a colaboração de docentes do ensino superior em trabalhos de investigação-acção.

Numa apreciação global, Campos afirma: “o grande desenvolvimento de centros de Ciências da Educação em Portugal, nos últimos vinte anos, verificou-se mais na dimensão ensino do que na da investigação, uma vez que o projecto político subjacente era a formação de professores e não o fomento da investigação em Ciências da Educação; em todas as políticas recentes de desenvolvimento educativo em Portugal, a componente investigativa não tem sido considerada” (*ibid.*:16).

Analisando a qualidade da investigação realizada, Campos (1993:19) afirma que a investigação “é constituída por estudos dispersos efectuados numa pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas importadas do estrangeiro, no desenvolvimento das quais não existe grande participação nacional visível, nem que seja na sequência do seu confronto com o contexto sócio-cultural português”. Esta situação é imputada aos seguintes factores:

“inexistência de grupos fortes que desenvolvam investigações de forma continuada e privilegiem determinadas perspectivas teóricas e metodológicas” (*ibid.*:20); o facto de ser “quase inexistente a discussão de paradigmas teóricos e muito fraca a polémica sobre o modelo positivista e as metodologias quantitativas na investigação empírica” (*ibid.*:21). Notando que é a educação escolar que merece mais atenção por parte dos investigadores, o mesmo autor faz notar que, no entanto, raramente os investigadores estão envolvidos no processo de mudança, o que tem o risco “de se julgar que o processo de mudança educativa pode ser científica e racionalmente derivado ou guiado pelos conhecimentos produzidos no âmbito das Ciências da Educação, ou de se substituir as determinações da administração pelas dos especialistas das Ciências da Educação” (*ibid.*:25).

Um dos domínios das Ciências da Educação simultaneamente mais enfatizado, e mais recente, no período a que nos estamos a reportar, foi, já o referimos, o da administração escolar, facto a que não é alheio o Decreto-Lei nº 172/91 que António Teodoro considera constituir “um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na sociedade civil o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral” (Teodoro, 1995:66).

Analisando o ensino da “Administração Educacional”, Lima (1992:2) traça-lhe o seguinte percurso. A Administração e Gestão Escolar, embora remonte ao início do século, para além de não ser questão em regimes políticos centralizadores, visava “fornecer uma informação geral sobre a organização e o funcionamento do sistema de ensino e das escolas, do ponto de vista jurídico e normativo, e não disponibilizar teorias e conceitos para a análise organizacional e administrativa da educação”; na formação dos futuros docentes a administração escolar enquanto disciplina baseava-se no “conhecimento da legislação e dos aspectos formais, e (no) apelo, mais implícito ou explícito, à obediência às normas instituídas e à resolução, em conformidade, dos problemas de implementação”. Em Portugal, com o 25 de Abril de 1974, os problemas relativos à gestão democrática, à descentralização, à autonomia, talvez por falta de tradição científica no domínio, “tendem a ser tratados fora de um quadro teórico e disciplinar bem definido” de modo que “(a) ruptura com a tradição legalista opera-se mais lentamente do que se poderia supor” (Lima, 1992:3).

É com a Reforma Educativa que a democratização, a participação e a autonomia ganham importância teórica. Mas é também com a Reforma Educativa que, já na década de 90, surgem mudanças significativas no estilo adoptado. Segundo Lima já não é a problemática

da democratização que lhe assiste, mas “parece emergir uma associação privilegiada entre a Administração Educacional e a ideologia da modernização, do país e do sistema educativo em particular.” (*ibid.*:4); e, continua o autor, partindo-se do princípio que a democratização da educação é uma questão assegurada, surgem como temas maiores “(a) recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício, e à ineficácia, o elogio da excelência” (*ibid.*), sendo a Administração Educacional assoberbada por temas que têm feito carreira na administração empresarial.

7 - Conclusão

A segunda fase da modernidade, “tempo” a que este capítulo diz respeito, caracteriza-se fundamentalmente pela “crise da normalidade” à qual nos referimos no primeiro capítulo com base em Zoll (1992). Como vimos no capítulo anterior, a escola de massas foi a principal produtora e reprodutora do consenso subjacente à “normalidade” típica da primeira fase da modernidade. Compreende-se por isso que a crise da normalidade, do mundo vivido partilhado, da comunidade que permitia o funcionamento significativo do sistema, se configure no campo profissional docente de forma especialmente intensa.

Classicamente, o funcionamento identitário dos professores adequava-se ao modelo social prevalecente - baseado num só consenso, universal, prévio e exterior às pessoas sociais - de que era aliás produtor e reprodutor. A crise da normalidade - introduzindo diversidade e incerteza nos objectivos, modos e conteúdos do ensinar - põe em crise a própria matéria de trabalho do professor: a possibilidade de transmissão de geração em geração de um modo comum de ver o mundo, baseado em concepções muito precisas sobre o saber e a autoridade.

O questionamento extenso e intenso do saber e da autoridade clássicos, tornados explícitos a partir das décadas de 60 e 70 com a emergência pujante da subjectividade, a contestação da “cidadania atomizante” e a retomada de uma concepção de criança como um ser inocente e maravilhoso, teve aí um papel determinante, introduzindo rupturas na legitimidade dos significados clássicos das duas dimensões do processo de profissionalização da actividade docente - o conhecimento e as normas. Os professores como pessoas não serão mais os mesmos; neles instala-se a dúvida psicológica, sociológica e pedagógica. As pedagogias novas, tornadas salientes sobretudo a partir de meados do século XIX e depois “esquecidas”, antes marginais, “oficializam-se” e, com essa “oficialização”, ganham

extensividade e intensidade a representação de criança subjacente à ideologia do maternalismo, em nome da qual se apela à inovação, e uma representação de profissionalismo baseada no individualismo, pela qual, pondo-se entre parêntesis a organização do sistema e da escola, se estima que qualquer um, em quaisquer condições, se quiser, pode mudar.

Assim, desprezadas as condições organizacionais e comunicacionais do sistema e das escolas que, como vimos, marcam classicamente não só a identidade docente colectiva mas também, por essa via, a própria identidade docente pessoal, os professores, munidos de ideais demasiado idealizados e sem significados comuns alternativos para as duas dimensões estruturantes da actividade numa profissão eminentemente pública e colectiva, confrontando-se com a materialidade e concretude daquelas condições desprezadas, “adoptam” na prática a identidade tradicional em que já não “acreditam”: que já não lhes convém e que já não os convence.

Assim, entre ideais e práticas, identidades profissionais pessoal e grupal, expectativas e condições de exercício, instala-se um hiato: a crise de identidade docente corresponde a esta discrepância bloqueadora entre uma identidade profissional pessoal demasiado ideal e uma identidade profissional grupal demasiado “real”. Sem outras alternativas, a solução para a crise assim gerada é encontrada no retorno à identidade tradicional, retorno nunca bem conseguido e fonte de rotinas rígidas.

De acordo com o que propõe Flament (1989) para a compreensão dos processos de mudança das RS, proposta que orienta a nossa análise no que diz respeito à identidade grupal dos professores, diríamos que a representação do exercício profissional entrou em crise pelos desajustes entre representação e situação, desajustes que, progressivamente, “amolgaram” esquemas periféricos, sem dar origem no entanto, pelo menos para já, a uma nova representação. Os esquemas estranhos gerados pelos desajustes referidos, como dizíamos com Flament (1989), têm quatro componentes: a recordação do normal, a nomeação do novo, a afirmação da sua contradição e a racionalização necessária para suportar transitoriamente a contradição, racionalização que se baseia na cultura antes normal, uma vez que a nova, para além de ser contraditória, não é tão convincente. As inconsistências geradas pela racionalização acabam por se tornar insuportáveis, de modo que, se o campo da representação não se reestrutura pela resignificação do núcleo, retorna-se às práticas antigas, embora com uma sensação de mal-estar. Como diria Moscovici (1988), na ausência de um quadro seguro e completo, em presença da incerteza, os elementos da representação que ficam soltos são enquadrados nos quadros de pensamento já existentes, modificando-se de modo apenas

relativo. Neste bloqueamento, como vimos, as redes de comunicação existentes - os *media* da transformação, entre os quais Shotter (1986) destaca os sentimentos partilhados, teriam um papel determinante.

Se aliarmos a esta leitura o modo como Rossan (1987) concebe a estrutura da identidade pessoal, diríamos que a crise de identidade docente, ao nível individual, corresponde a uma reificação da identidade da pessoa marcada pelo núcleo da identidade. Como vimos com Giust-Desprairies (1996), é ao pôr em evidência falhas já existentes nas identificações pessoais, que até aí se manifestavam adequadas ao contexto social, que a crise social se torna uma crise pessoal: a crise revelaria a fraqueza das construções identitárias clássicas das pessoas sociais cuja eficácia decorria de se deixarem na sombra elementos ameaçadores. Os mecanismos de defesa, compromissos passados entre realidade interna e externa, desempenhariam um papel determinante, ao permitirem confrontar a crise pessoal com o recurso à identidade perdida que se trataria de reencontrar a todo o custo. Para Palmade (1996), a clivagem entre ideais e sociedade, mas também entre sistema e mundo vivido, é o principal mecanismo de defesa que estrutura hoje os processos de individuação e sociação, mecanismo incompatível com o trabalho de desvio ou de ultrapassagem do desvio necessário à simbolização e por isso obstáculo à emergência do trabalho colectivo de resistência à reificação do agir estratégico que “naturaliza” o utilitarismo e o individualismo do modelo dominante de eficácia económica.

Enfim, colectivismo e individualismo deixam de convergir: o carácter colectivo da actividade é assegurado pelo imparável funcionamento do sistema que, sem mundo vivido, dá livre curso à lógica da estratégia. Como vimos com Dubet (1994), na lógica da estratégia, o sistema (perdida a referência comunitária) é um campo concorrencial e a identidade social é uma configuração de oportunidades de sucesso na competição social onde, mais que a adequação à norma, interessa prosseguir interesses, e onde as relações sociais são concebidas em termos de concorrência e rivalidade. É este tipo de relações que a TIS explica: nos comportamento competitivos intergrupos procura-se preservar a identidade pessoal ameaçada.

As componentes valorativas da identidade assumem, na identidade de crise, uma particular importância; desprotegida, a identidade pessoal, numa profissão “psicologizada”, torna-se particularmente sensível. Na medida em que os sentimentos de auto-eficácia e de autenticidade, no contexto, estão inviabilizados, investe-se a auto-estima, através da apresentação de uma “máscara” de si, sempre ameaçada nas relações interpessoais, relações que por isso servem constantemente processos defensivos.

Os estudos que apresentámos sobre a realidade das professoras portuguesas concordam com as leituras apresentadas. A história dos professores portugueses faz, no entanto, com que neles esta configuração crítica tenha alguns conteúdos e aspectos particulares. A intensidade da idealização da imagem nas professoras portuguesas é um desses aspectos, aspecto que consideramos relacionado, quer com a prevalência do tipo B nas professoras portuguesas identificada no segundo estudo de Benavente a propósito do universo simbólico das professoras - prevalência que se acompanha da reificação do “discurso do amor às crianças” -, quer com o carácter egomórfico e predominantemente negativo das representações das professoras sobre o seu grupo ocupacional, notado no segundo estudo de Lopes (1993) - carácter que se liga ao facto de as relações com a mudança (definidas predominantemente como negativas) e as relações com os alunos (definidas predominantemente como positivas) ocuparem a grande parte dos discursos das professoras sobre a sua postura em relação à profissão.

De acordo com Ada Abraham, como vimos, nos professores dos países do terceiro mundo a idealização da imagem atingiria níveis superiores. Nos mesmos moldes, poderíamos imputar a intensa idealização da imagem nas professoras portuguesas, primeiramente, à situação semiperiférica da formação social portuguesa. Como vimos com Araújo, no domínio da política educativa, a situação semiperiférica traduz-se não só na discrepância, mas sobretudo no carácter “avançado” dos discursos em relação às práticas, do ideal em relação às condições reais; nas conclusões do quinto capítulo sugerimos aliás que esta situação poderia ter impacto no vivido dos professores. No primeiro estudo de Benavente de que demos conta está patente a pobreza das condições reais da escola primária em Portugal na década de 80.

Mas os desenvolvimentos deste capítulo permitem-nos ainda considerar que a intensa idealização se pode dever também a aspectos particulares da história recente dos professores primários no nosso país. Referimo-nos concretamente ao investimento ideológico de que foi alvo o ensino primário durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril. Como dissemos, num movimento quase vertiginoso, em dois ou três anos, em termos de ideias, pusemo-nos a par de temas, questões e debates noutros países progressivamente introduzidos na vida social desde a segunda guerra mundial. Como dissemos também, as escolas do Magistério, onde se formavam os novos professores, foram o lugar dessas ideias e debates, e não as numerosas escolas do ensino primário disseminadas pelo país: as professoras primárias portuguesas, ao contrário do que acontecia com os professores de outros níveis de ensino, não estavam a “necessitar” de mudar, considerámos com Benavente.

O período da normalização corresponde, como vimos com Stoer, à emergência de um discurso culpabilizante do professor inovador pelos excessos da revolução, discurso que se acompanha da negação do profissionalismo como ideologia do Estado, profissionalismo que é assumido pelas direcções sindicais como actividade contra-estatal e não pelos professores em si mesmos como responsabilidade pessoal ou de grupo. A normalização resulta, numa primeira fase, tal como acontecia no final da primeira República, numa polarização dos professores em inovadores e tradicionalistas a que subjaz uma polarização político-partidária. No caso do ensino primário, os inovadores coincidiam ainda, genericamente, com os professores mais novos recentemente formados nas escolas do Magistério.

O estudo de Benavente capta as professoras primárias portuguesas durante a década de 80. Nele constata-se, nomeadamente, por um lado, ser a profissão dominada por uma imagem em que o amor das crianças aparece como a “varinha mágica” e, por outro lado, a existência de uma maioria de professoras portadora de um discurso sobre a profissão onde se pressentem mudanças mal integradas no que diz respeito aos alunos e à implicação (nos termos do estudo anteriormente referido, no que diz respeito à relação com a mudança e com as crianças), que a autora aceita corresponder, ao nível pessoal, a uma possível gestão de conflitos. Trata-se do grupo B - implicação negada ou impossível -, grupo de professoras de diversos grupos de idade que não se reconhecem como podendo exercer influência nos resultados dos alunos de meios sociais desfavorecidos. O discurso destas professoras foi assim caracterizado: “as causas dos resultados dos alunos são atribuídas a factores externos à escola, às características das crianças ou a características sociais e raramente ao seu trabalho; neste último caso, consideram de qualquer modo não ter poder de intervenção para poderem ser mais influentes; os alunos são percepcionados em termos de qualidades e defeitos e o seu comportamento é visto como um atributo; o discurso está cheio de ressentimentos e de generalizações; é um discurso cheio de rupturas e de mudanças de nível e registo sem articulações”. O universo cultural das professoras deste grupo, como vimos, revela ausência de consciência das funções políticas e sociais da escola e a prevalência de ideias feitas sobre o social, onde ideologias dominantes sobre a escola e a sociedade são tomadas para justificação.

No segundo estudo de Lopes (1993), cuja recolha de dados se efectuou no início da década de 90, a idade dos professores, tal como noutros países, surge como dimensão de diferenciação e comparação entre as professoras primárias portuguesas, a qual coincide com a diferenciação entre inovadores e tradicionalistas - cada grupo considerado e considerando-se portador de diferentes relações com a mudança, no primeiro caso positivas e no segundo caso

negativas -, diferenciações que in-formam as relações de desunião e competição também assinaladas.

O mesmo estudo permite constatar que, no entanto, genericamente, as professoras portuguesas, novas e velhas, se sentem e se reconhecem desagradadas com a relação que consideram ter com a mudança. O mesmo já não acontece no que diz respeito às relações com as crianças, dimensão em relação à qual as professoras constroem de si uma imagem positiva, não tanto a partir da subdimensão didáctico-pedagógica, mas sobretudo a partir da subdimensão sócio-afectiva; porque as relações que estabelecem com as crianças são assim mesmo, ou porque não estão capazes de se reconhecerem de outra forma.

Benavente, no estudo a que fizemos referência - cujas conclusões são articuláveis com as conclusões do estudo de Lopes (1993) - conclui sobre a existência de uma contradição vivida nos profissionais do ensino primário entre imagens da profissão e condições de exercício e sobre a necessidade de refazer a dimensão social do discurso pedagógico dos professores; a formação de professores seria uma das vias para essa reelaboração.

A primeira metade da década de 90 corresponde ao período de alargamento da escolaridade básica aos 2º e 3º ciclos e à saliência adquirida, em Portugal, pelo discurso da modernização. O modo como o ensino primário é atingido por ele é menos directo que no caso dos restantes ciclos do básico, tornados definitivamente os níveis de ensino de maior contingência sócio-económica e de maior atracção da atenção dos poderes políticos. Os desenvolvimentos deste capítulo demonstram que o ensino primário, para o bem e para o mal, nas últimas décadas se tem mantido (do interior) e tem sido mantido (do exterior), genericamente, marginal em relação aos grandes movimentos sócio-educativos da sociedade portuguesa: desenfocado na década de 60, afastado das dinâmicas revolucionárias da década de 70 e periférico em relação às grandes questões da reforma do sistema no fim da década de 80 e no início da década de 90. No ensino primário também não se fizeram sentir os efeitos da “massificação do ensino”. Podemos então dizer que o modo como as professoras primárias nos surgem nesta fase corresponde a uma intersecção entre os factores culturais presentes na sociedade portuguesa ligados aos processos de transformação das sociedades ocidentais em tempos de modernidade tardia e uma história particularmente longa e profunda de subordinação e dependência. O “comportamento” das professoras primárias em relação à oferta de identidade fornecida pelo Ordenamento Jurídico da FCP na primeira metade da década de 90 é o principal revelador que possuímos para dar conta do modo como “o discurso da modernização” interfere na identidade destas professoras.

Segundo Correia e Caramelo (1977), o que caracteriza esse discurso é o abandono dos apelos à igualdade de oportunidades e à reestruturação das relações sociais, em favor de uma estrita competitividade e modernização, abandono que, então, impediria o refazer da dimensão social do universo pedagógico dos professores a que apela Benavente. Para os mesmos autores, a formação seria um importante veículo desse discurso; a propósito, afirmam que nos anos noventa a formação de professores é “uma formação estruturada que se acrescenta ao trabalho regular dos professores inserindo-se numa lógica de gestão das carreiras de acordo com determinadas regras administrativas” e “uma formação dirigida para individualidades” que, embora inseridas num contexto de trabalho, são, para efeitos de formação, inseridas “num mercado sujeito às leis da oferta e da procura”(Correia e Caramelo, 1997:18). Correia e Caramelo (*ibid.*), citando Bourdieu e Ricoeur, consideram que assim se impõe um só “conhecimento legítimo do sentido do mundo social” e uma semântica da formação que se afirma como um “jogo de linguagem coerente, no qual as regras que governam o uso de um termo formam um sistema com as que governam o uso de um outro termo”. E concretizam a propósito das seguintes noções: (1) “necessidades de formação, (2)”estreitamento da relação entre formação e prática profissional” e (3) “autonomia dos formandos”.

(1) A noção de necessidade remete para um indivíduo desqualificado e para uma concepção de formação como resposta única e obrigatória. Reforça-se assim a descontextualização da formação e o seu valor instrumental centrado na racionalidade técnica.

(2) A vinculação da formação às práticas enfatiza a formação nas didáticas e uma visão solitária do professor confundindo-se com o controle da prática no registo da conformidade pois se trata de conseguir o ajustamento, noção que subentende uma forte previsibilidade que “imuniza de qualquer questionamento ético ou político” (*ibid.*:20). O prático fica assim sem tempo para “se ocupar da coordenação e do sentido da acção” (*ibid.*).

(3) Autonomia, neste contexto, significa individualização e responsabilização que conduz a uma “ilusão de uma auto-determinação da acção dos professores no interior do mercado da formação”; admite-se por um lado que ele é um indivíduo desqualificado, e por outro lado que “intervém racionalmente no mercado de acordo com os seus interesses que coincidem necessariamente com as suas carências” (*ibid.*:22).

Os autores concluem que esta formação se inscreve “num processo de produção de ‘subjectividades educativas’ que, longe de contribuírem para o esclarecimento das opções fundamentais (no domínio do ensino), asseguram, mais ou menos eficazmente, a sua ocultação” (*ibid.*).

Em nosso entender, processa-se assim o que Giust-Desprairies considera dever evitar-se: consolida-se o que está em vias de se desfazer, reforçando-se defesas que perderam a sua capacidade reguladora, e portanto favorecendo a crispação identitária que se alimenta das lógicas da certeza e da mestria e acentuando, a prazo, o processo crísico.

CAPÍTULO VII

**PARA UM MODELO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADES
PROFISSIONAIS DOCENTES: UMA OFERTA EM SITUAÇÃO DE
INCERTEZA**

1. - Introdução

Se algo se destaca da história longínqua e recente dos professores é a sua incessante dependência, exercida pelo poder político sim, mas sobretudo conseguida pela racionalidade dominante que lhes retirou sistematicamente o seu principal material de trabalho: o saber emancipatório. Tendo sido pensada para instruir e emancipar, a escola (en)formou e subordinou, sempre através do saber negado. Se a crise da escola abre novas possibilidades aos professores, o discurso da modernização tende a oferecer-lhes uma solução falsa ou postiça que não se adequa ao projecto emancipatório que está na origem da génese da profissão e da modernidade. A alternativa deve re-significar esse projecto emancipatório para uma retomada do sentido da profissão no novo contexto social.

Na linha de Zoll (1992), também Magalhães (1995) afirma que a modernização, definição pós-moderna da modernidade, atingiu o seu fim no ponto em que os seus pressupostos se separaram das práticas, ou seja, no ponto em que se assume e se toma criticamente consciência da dissociação entre modernidade e a racionalidade que ela hegemonizou. E, no entanto, como vimos no capítulo anterior, ela prossegue insistindo nas promessas mais “cansadas” da modernidade (*ibid.*:106), oferecendo, pelo viés do mercado, soluções do tipo “mais da mesma coisa”, embora através de novos dispositivos, nomeadamente da formação para o trabalho.

Em educação, afirma-o Cabral Pinto (1995), é exactamente quando se pretende que os pontos de vista económico e pedagógico coincidam que eles se tornam incompatíveis: “(a)cima dos imperativos da modernização há-de ser sempre exaltada a prioridade da dimensão pessoal na consideração hierárquica dos objectivos pedagógicos (...) os fins próprios da pedagogia levam-na a exceder inevitavelmente os limites da sua função reprodutora e, quanto mais permissivas forem as condições da sua autonomia relativa, tanto mais disfuncional ela se tornará em relação aos imperativos de integração e reprodução do sistema” (Cabral Pinto, 1995:18).

Se esta pressuposição de Cabral Pinto é uma condição necessária ao registo da esperança, ela não é suficiente: os desenvolvimentos que apresentámos no capítulo anterior a propósito do aparato pessoal e colectivo da crise provam-no. De facto, num contexto de análise semelhante, Stoer (1994), a partir de um estudo anterior (Stoer e Araújo, 1992), considerando que a crise da escola oficial abre possibilidades de diálogo entre diferentes projectos de sociedade - diálogo que é condição de equilíbrio entre os três princípios do pilar

da regulação de que fala Sousa Santos e da realização das promessas da modernidade -, constata que, apesar de a escola oficial portuguesa possuir a possibilidade de exercer “práticas de democracia” não possíveis ainda noutros espaços, “o *espaço de cidadania* proporcionado pela escola oficial não se encontra plenamente aproveitado pelos professores e alunos da escola” (Stoer, 1994:26).

Magalhães (1995), referindo-se à pós-modernidade como “um tempo que ainda não começou mas que já começamos a viver” (1995:104) e dizendo tratar-se aí mais de “uma promessa de nova condição da vida e dos modos de a pensar do que de uma condição de facto” (1995:97), considera-a um “espaço de correcção dos défices e excessos das actualizações” da modernidade, para enfatizar que “(e)m termos de discursos sobre a educação e a escola tal linha de demarcação parece ser útil e re-operacionalizar, por assim dizer, o discurso e as práticas reformadoras com vista à implantação das promessas mais generosas da modernidade, as ligadas ao pilar da emancipação” (1995:98). Para o mesmo autor, trata-se aí ainda de, com o paradigma emergente, revitalizar a utopia tornando-a simultaneamente mais sensata; no mesmo sentido e também com base em Sousa Santos, Correia (1994) refere-se ao “discurso da utopia realizável”.

A concepção de mudança social ou pessoal tem aqui um papel capital por relação com o evolucionismo que caracterizou a noção de tempo modernista, baseada no exílio da tradição. Santos Silva (1994:112) propõe a propósito uma “interpretação analítica não tradicionalista da tradição”, a qual focaliza “o que muitas teorias da modernização desprezam”: “o nada, o amorfo, a passividade, a reacção - falando em resistências à mudança, sem mais especificação, e depreciando, pela própria expressão, o seu significado” (*ibid.*:113:), significado fundamental para se saber como todos nós agimos na mudança. Nesta perspectiva sobre a mudança a compreensão dos processos de permanência das estruturas ou práticas sociais, a tradição e a rotina, é fundamental. Elas são vistas como recursos primeiros das situações e dos actores a serem usadas transformativamente: a mudança adequada “passa pelo diálogo criativo com (as tradições), sob pena de ter de sofrê-las como barreiras estruturais” (*ibid.*:125). Nesta consideração está o cerne da estratégia de desenvolvimento endógeno, aquela que “aceita os condicionamentos estruturais, mas não passivamente (...), compreende a inércia e o sentido de tais condicionamentos, procura identificar os nós em que é possível actuar, sem induzir desestruturações que, para além de ilegítimas, são incontrolláveis e perversas; e procura aproveitá-las como recursos” (*ibid.*). Mas o endógeno não é separável do exógeno; sugere-se, por isso, na linha de Sousa Santos (1995), que a explicação dos processos de mudança deve

jogar “com a dialéctica entre os elos de interdependência e as margens de autonomia de cada estrutura ou sistema, face aos demais (quer na sincronia, quer na diacronia)” (*ibid.*:115).

Esta concepção sobre a mudança é fundamental para pensarmos o campo da utopia sensata ou realizável em que nos colocamos quando dizemos adoptar o registo da esperança, a qual, segundo Giroux (1990), de novo como em Sousa Santos (1995), sendo uma condição do pensamento e da luta, exige a solidariedade e a ética. Para o autor trata-se de, em desacordo com a atitude antiutópica fundamental que o discurso da modernização tende a configurar em educação e nos professores, desenvolver a esperança numa teoria e prática educativas, num discurso que una o ensino escolar “com uma política em que a crítica e a esperança se fundamentem num projecto prático de possibilidade (*ibid.*:279), projecto que implica compromisso com a prática crítica para defender uma nova subjectividade e uma nova comunidade contra a opressão. Referente quer para a mudança social quer para a luta pedagógica, a esperança põe em jogo “visões alternativas de sociedade, de humanidade, de estruturas institucionais, de ordens de conhecimento” (*ibid.*:271). Para o autor, a esperança e o conhecimento que nos põe no seu caminho devem indicar-nos a direcção que deve seguir o nosso tempo.

Nesse sentido, duas dimensões merecem especial apreço do autor, a relação entre atitude crítica social e esfera pública e os referentes morais que relacionam a teoria e a prática com a luta política e pedagógica a favor dos oprimidos e dos subordinados: “(u)m elemento neste projecto é a questão de como formas específicas de prática democrática podem ver-se apoiadas por uma versão particular da justiça e da moralidade”. Baseando-se em Eagleton (1984), Giroux afirma que “a esfera pública clássica girava em torno de um conceito de racionalidade e de discussão que geralmente substituíu o diálogo orientado para o desenvolvimento de formas de solidariedade e de organizações políticas por um discurso e debate educados” (Giroux, 1990:267), acrescentando que, nos países industrializados do ocidente, “dada a natureza actual da indústria da cultura e do poder onnipresente do Estado, a esfera pública dos séculos XVII e XVIII não está em condições de proporcionar o modelo político e ideológico a partir do qual seja possível desenvolver esferas públicas”. Caberia então aos intelectuais, nomeadamente aos professores, “reafirmar uma nova política social (alimentada por) um conjunto vivo de relações concretas” (*ibid.*), integrando-se em movimentos sociais mais amplos.

Como modelos alternativos para as esferas públicas, Giroux (1990) lembra as esferas públicas das classes trabalhadoras - cuja força política se ancorava na organização dos seus

próprios teatros e orfeões, clubes, jornais e centros de recreio - e o movimento feminista, enquanto modalidade de política e forma de socialidade activa onde se identifica a lógica das esferas públicas e que Eagleton (1984) denomina de *política do corpo*: uma política “em que a experiência, os interesses, desejos e necessidades que afloram na vida quotidiana se configuram como parte de uma política cultural que se esforça por ampliar e aprofundar a noção tanto de opressão como de emancipação” (Giroux, 1990:267). Trata-se de relacionar trabalho intelectual e prática política para o desenvolvimento de espaços públicos onde possam construir-se novas formas de subjectividade no contexto de um novo tipo de política.

É em Sharon Welch (Comunidades de resistência) que Giroux encontra a “fundamentação ontológica de um tipo de trabalho intelectual que implique um forte compromisso para superar instâncias de sofrimento e para desenvolver formas concretas de socialidade que, mais que desprestigiar, reforcem uma política cultural crítica” (*ibid.*:268). Para o efeito, a autora combina a preocupação central com os oprimidos da teologia da libertação com “a meta feminista radical de reconstruir as identidades sociais e as subjectivas dentro de formas de comunidade” (Giroux, 1990:271): ambas se centram nas instâncias concretas do sofrimento e nos actos de resistência que ele engendra contra as abstracções universais da bondade da humanidade, admitindo a natureza histórica e ideológica do conhecimento e das suas relações com o poder, natureza e relações em que a linguagem ligada a aparatos de poder e a definições particulares da verdade tem um forte poder construtor e configurador.

O projecto emancipatório está assim profundamente ligado, como com os desenvolvimentos desta tese se tem vindo a argumentar, à estruturação de novas relações sociais baseadas na solidariedade, enfim, baseadas numa concepção social e solidária do humano, como diria Todorov (1995). Sousa Santos (1991) refere-se a relações menos pautadas pela riqueza e bem-estar material e mais marcadas pela cultura e pela qualidade de vida, convidando a uma crítica quer da emancipação socialista quer da regulação capitalista, em favor da visibilidade de novas formas de opressão: a guerra, o machismo, o produtivismo e o racismo.

As repercussões deste projecto no campo do trabalho podem ser explanadas a partir da noção de flexibilidade ofensiva. Correia (1994), baseando-se em Boyer (1987) e dando conta da crise da ideologia clássica do trabalho, refere-se ao “modelo da flexibilização ofensiva” para a superação da crise fordista. Trata-se de um modelo que recusa a organização taylorista do trabalho e que do fordismo apenas retém a importância dada aos sistemas de segurança,

não se confundindo com a flexibilização do emprego e dos salários ou com a redução da assistência social; dá antes uma grande importância ao não agravamento das desigualdades e da marginalização social, baseando-se na aceitação pelos assalariados da mudança de métodos de produção, de qualificação e de instrumentos, em troca do controle sobre as mudanças organizacionais e tecnológicas em curso. A esta flexibilização do e no trabalho estaria subjacente um modelo de desenvolvimento onde o antigo e o novo se combinam, onde nomeadamente a solução da crise do Estado Providência passaria pela reabilitação de redes de sociabilidade: apoiando-se “na sinergia dos efeitos produzidos por intervenções institucionais e formas cooperativas de sociabilidade auto-organizada, algumas delas consideradas como espaços arcaicos típicos da pré-modernidade, é viável, se bem que complexa, a construção de uma saída indutora de uma nova cidadania” (Correia, 1994:23).

Segundo Correia, esta reconceptualização do trabalho que o não reduz ao emprego e explicita uma nova relação com a cidadania “apela a uma nova ética social que deverá fundamentar uma nova ética educativa” (*ibid.*:23). Assim, por exemplo, a redução do tempo de trabalho como um fim em si mesmo exige “*uma política do tempo* que englobe uma reordenação do quadro de vida, da política cultural, da formação e da educação, e que refaça os serviços sociais e os equipamentos colectivos de modo a que eles atribuam uma importância crescente às actividades autogeridas, de ajuda mútua, de cooperação e de autoprodução” (Gorz, 1991 citado por Correia, 1994:23).

Os princípios de autonomia, solidariedade e cooperação, associados ao desenvolvimento de competências comunicacionais para a construção de lugares comuns, devem orientar o ensino e a formação de modo a ampliar os seus efeitos democratizantes. Dado tratar-se da construção de um projecto social alternativo, a formação profissional deverá basear-se no desenvolvimento da capacidade dos profissionais de se distanciarem em relação à função que cumprem, interrogando-se sobre as suas finalidades, económicas, sociais e culturais.

Para o campo do ensino e da formação de professores, é sugerido um novo modelo de professor e um novo modelo de formação. O modelo de professor que corresponde a este posicionamento é assim caracterizado pelo autor que vimos a referir: “(a) relação de trabalho não é exclusivamente aquela que o professor enquanto indivíduo estabelece com o aluno enquanto indivíduo, mas é uma relação construída numa equipa cuja dinâmica determina a pertinência dos diferentes saberes disciplinares e didácticos. A escola encarada como organização de equipas interdisciplinares de trabalho é um espaço público democrático

enraizado na comunidade, não porque responda eficazmente às solicitações imediatas dos seus clientes, mas porque se preocupa em elaborar respostas diferidas tendencialmente indutoras de novas relações sociais” (*ibid.*:16).

A formação contínua de professores deve, por isso, preocupar-se com a “reconstrução da unidade global dos saberes educativos, encarada como o estabelecimento de relações dialógicas entre as suas dimensões teóricas, tecnológicas e práticas” (*ibid.*). Segundo Correia (*ibid.*) este modelo de formação e de professor tem vindo a ser construído “no desenvolvimento de práticas de intervenção apoiadas em colectivos de investigação-acção”.

No domínio dos saberes pedagógicos propõe-se que o reconhecimento da diversidade - e já não a uniformidade - seja a sua dimensão estruturante: permitindo à criança a admissão da diversidade dos usos; substituindo à ética da imposição a ética do diálogo, fomentando a crítica à ética do trabalho industrial. Mantendo este contexto, Correia afirma, citando Gorz (1991), que o ensino “tenderá a “sublinhar a importância dos ‘valores femininos’ como a ‘sensibilidade’ e a ‘imaginação’, o ‘amor e a convivialidade, o sonho e a reflexão’” (*ibid.*:23).

Neste sétimo capítulo, onde se enfatiza a lógica da subjectivação, pretendemos configurar um modelo de formação que se constitua em oferta em situação de incerteza para a construção de novas identidades profissionais docentes, especificando o modelo proposto no final do capítulo quarto para o caso concreto da profissão docente tendo em conta as suas particularidades.

A grelha de análise que temos vindo a usar desde o quinto capítulo para abordar a identidade docente baseia-se na consideração central de que o núcleo da identidade profissional dos professores primários (pessoal ou colectiva) é constituído pelas dimensões do ‘conhecimento e das técnicas’ e das ‘normas e valores’, devendo o sentido do núcleo ser mantido mas re-significado na construção de novas identidades. Os desenvolvimentos efectuados ao longo de todos os capítulos anteriores e as perspectivas globais apresentadas nesta introdução até ao momento sugerem-nos a propósito uma reflexão que se organiza em duas considerações que não pretendemos que se constituam em “verdade”, mas que consideramos plausíveis e pertinentes tendo em conta o nosso objecto de estudo (para outros objectos de estudo, elas poderão não ser plausíveis, nem pertinentes).

A primeira consideração diz respeito à ideia de que a dimensão estruturante da base subjectiva da modernidade - para a qual a escola contribuiu fortemente - é fundamentalmente a epistemologia, uma racionalidade que congrega conhecimento e normas, pela qual se legitimam poderes e submissões - perspectiva que é defendida, nomeadamente, por Giroux

(1990). A segunda, tal como vislumbrámos no quinto capítulo, diz respeito à contingência de género dessa epistemologia: as definições da racionalidade dominante coincidiriam com as definições da racionalidade masculina. Estas considerações reconfiguram e definem a nossa análise enfatizando a epistemologia na problemática em estudo e fazendo de uma possível “epistemologia feminina” o projecto para o prosseguimento da alternativa. Assim, e aliás como desde o início apontámos com Sousa Santos, a re-significação referida teria nas transformações epistemológicas o seu campo de indagação nuclear, transformações que encontrariam na “eficácia feminina” uma referência central: referência que recupera a experiência como fonte de conhecimento e o afecto como fonte de ética, permitindo a racionalização do mundo da vida, refazendo o sentido da cultura, a solidariedade dos grupos e a identidade da pessoa.

Esta re-significação das dimensões do núcleo da identidade põe as técnicas ao serviço do conhecimento e faz das normas o resultado de um processo colectivo e não um *a priori*. Ela deverá por isso, também, repercutir-se ao nível das entidades que enformaram as principais etapas que constituíram o processo de profissionalização dos professores - a funcionarização, a formação e as associações profissionais - cuja força legitimante foi marcada pela noção clássica de esfera pública, ela própria em re-significação. Uma repercussão fundamental a esse nível está na emergência da escola (na comunidade) autónoma como fronteira institucional para a construção das identidades profissionais e na ênfase assumida pela formação contínua em relação à formação inicial, por um lado, e por outro lado na ênfase na formação baseada na escola, não só contínua mas sobretudo continuada, em detrimento de outras formas de formação contínua; não se trata de excluir outros modos de formação, mas de mudar ênfases e re-significá-las em função de novos processos de definição identitária. Um outro papel é reservado ao Estado e à Ciência: compete-lhes promover e facilitar a experimentação capaz de gerar processos autónomos para essa definição; tendo sido as duas principais fontes de (não) reconhecimento clássico dos professores, cabe-lhes o novo papel de intervir para não intervir, ou seja, a sua intervenção é fundamentalmente no sentido da promoção da autonomia e das suas condições.

A dupla transacção identitária, tal como a define Dubar, encontra aqui todo o seu lugar, relevância e pertinência. O que vamos propôr e fundamentar orienta-se pela “hipótese” acima apresentada e pretende, assumidamente, constituir-se num aparelho de socialização secundária com as condições de sucesso inventariadas por Berger e Luckman. Trata-se de, enfatizando a transacção objectiva, configurar um modelo que seja uma “oferta” de identidade

possível, capaz de provocar uma negociação verdadeira entre os que pedem identidade (em situação de abertura) e os que oferecem identidade (em situação de incerteza), negociação que se deve traduzir num novo sistema de categorização profissional ou de legitimidade. É um modelo que pretende fazer da qualidade das relações com o outro um critério central, tendo em conta que a mudança identitária se ancora em identidades herdadas e visadas e se funda no reconhecimento.

No final do terceiro capítulo relacionámos as subjectividades de transição de Sousa Santos com diferentes referentes para a construção de novas identidades sociais: assim considerámos o tópico de fronteira especialmente relevante para conceber novas identidades sociais pessoais; o tópico barroco para as novas identidades sociais grupais e o tópico sul para as relações de facilitação da emancipação, ou seja, da emergência de umas e outras. Estas metáforas assim usadas servir-nos-ão de referência, quer para a organização temática, quer para o desenvolvimento dos conteúdos deste capítulo. É a lógica da subjectivação - que como vimos acentua a necessidade do fortalecimento da pessoa por dependerem agora das suas possibilidades os processos de construção criativa do social - que energiza este capítulo, onde se trata, lembramos, de re-significar a definição identitária dos professores tendo por foco a interacção das pessoas nos seus contextos (o que não quer dizer que ela só se processe nesses contextos) segundo um princípio de autonomia real. As teorias da identidade na lógica da subjectivação (de ênfase na cognição, no afecto e na interacção e focalizando, respectivamente, as necessidades de estrutura, de reconhecimento e de troca) - de que demos conta no capítulo quarto - estão-lhe subjacentes em filigrana.

Como esperamos que já tenha ficado claro, é a dimensão da facilitação da mudança para identidades profissionais mais realizantes do ponto de vista pessoal e construtoras de uma alternativa de esperança do ponto de vista social que nos traçou, enquanto profissionais da ciência, o caminho percorrido, e nos traça, ainda, o caminho a percorrer. Começaremos por fazer uma re-leitura da crise à luz das orientações apresentadas nesta introdução e com base em abordagens capazes de associarem, mais e melhor do que as abordagens apresentadas no sexto capítulo, o diagnóstico à solução; referimo-nos a estudos influenciados pelas correntes de que demos conta no terceiro capítulo. Na sequência dessa releitura aprofundaremos a emergência da escola como objecto de estudo - enquanto integrada no movimento global de deslocação, para a construção de identidades profissionais, da ênfase no grupo profissional para a ênfase no contexto de trabalho - salientando as perspectivas da escola como cultura - enquanto representativa da ênfase na produção de sentido por oposição à ênfase nas relações

funcionais. Referir-nos-emos depois à cultura de colaboração da escola primária como modelo - que se possa constituir em projecto - susceptível de fundar a escola primária como aparelho bem sucedido de socialização secundária, como novo sistema de legitimidade, enfim, como lugar novo de identidade colectiva nova, ou seja, como lugar de novas articulações entre as identidades profissionais pessoais e de grupo. Na medida em que, assim, algumas perspectivas sobre o conhecimento profissional dos professores já avançadas se confirmam e se salientam, abordaremos depois aprofundadamente esse tema argumentando a propósito da “hipótese” que orienta a nossa re-significação da identidade profissional dos professores. De seguida, e de forma consequente, procuraremos configurar um modelo de formação adequado à construção de novas identidades profissionais de docentes do 1º CEB tal como tem sido por nós elaborada ao longo deste trabalho.

2. - Uma re-leitura da natureza da crise

No sexto capítulo referimo-nos já, para dar conta da crise dos professores, a diversas teorias interpretativas. Essas teorias tinham a vantagem de esclarecer o diagnóstico, explicitando o carácter pessoal, vivido e sofrido que lhe está subjacente. Elas não são, no entanto, suficientes para pensar a mudança, tal como nos é sugerida pela teoria da transacção identitária a que fizemos referência no capítulo quarto, por não elaborarem suficientemente o papel central que aí desempenham o desenvolvimento e o conhecimento profissionais, mas também a interacção das pessoas e dos contextos e o papel criativo, pessoal e colectivo delas no prosseguimento e concepção da própria mudança. Essa elaboração é, entretanto, facilitada pelas abordagens interaccionista simbólica e etnometodológica, a que já nos referimos, as quais informam hoje, focalmente, a recientificação do campo educativo, mas também as concepções da mudança social para o desenvolvimento social.

Propomo-nos por isso, agora, fazer uma releitura da crise dos professores e das escolas com base em estudos e teorizações que assentam nessas abordagens; essa releitura permite-nos, não só integrar todas as leituras a que já nos referimos, mas também integrar o “diagnóstico” e a “terapêutica”, e ainda o sofrimento e as dimensões da profissionalidade: o conhecimento e as normas.

2.1. - Mudança sócio-educativa e identidade: a mudança da mudança

Quando Hargreaves (1996) chama a atenção para o facto de as mudanças em educação tomarem hoje um carácter paradoxal, em que as boas intenções facilmente se transmutam em perversões e as emancipações em novas prisões, convida-nos à reflexão sobre a concepção de mudança que lhes tem estado subjacente. Em termos estruturais, as propostas do discurso da modernização e do discurso alternativo muitas vezes coincidem, sendo a procura de um novo sentido intrínseco, que tem na produção de novas relações sociais o seu produto, o que as diferencia.

Como afirma Zarifian (1996), os apelos à colaboração, à formação de grupos e equipas autónomas, à coordenação horizontal, à organização das organizações por projectos, ao partenariado, aos novos perfis hierárquicos, às capacidades de escuta, à animação e ao diálogo fazem hoje parte dos discursos que incitam à transformação das relações de trabalho, não só ao nível das escolas, mas também ao nível das empresas. Para o mesmo autor, este consenso nos significantes indica que uma transformação está genericamente em curso, transformação que tende a que o paradigma da cooperação substitua o paradigma da separação das tarefas, com razões tão fortes quanto o foram as usadas outrora para a separação das tarefas. O autor aconselha, no entanto, a que se distinga entre a versão fraca da cooperação, compatível com os paradigmas clássicos, e a versão forte da cooperação, em que trabalhar em conjunto não é apenas coordenar, mas comunicar, sendo comunicar construir um espaço intersubjectivo, de compreensão recíproca e de acordos sólidos. A cada uma destas versões estão subjacentes diferentes concepções de mudança; na segunda versão considera-se que a comunidade já existe, faltando apenas funcionar como se ela existisse; e Zarifian (1996) considera ser preferível uma transformação (socialização) fundada no “como se” do que provocada por novas regulamentações ou novas modas.

Jennifer Nias (Nias, 1987b; Biott e Nias, 1992), considerando que a lentidão glacial das mudanças em educação é um truísmo, recomenda que, para se pensar e fazer a mudança em educação, se comece por entender a permanência. Classicamente, a mudança é linear, sucessiva, planificável e corresponde ao abandono da tradição, vista como obstáculo ao progresso. Uma outra concepção de mudança é a que se baseia numa concepção não tradicionalista da tradição. É esta a perspectiva de Santos Silva (1994) ao sugerir que para pensar a mudança social se parta dos processos de permanência, mais propriamente da tradição: enquanto processo de estruturação que se consolida ao longo do eixo espaço-tempo;

enquanto reprodução que assegura uma continuidade com o passado, mas também a referência a um colectivo e por isso o controle de si e da diacronia, enfim, o sentimento de identidade.

Definindo o quotidiano como “o modo como numa dada conjuntura, a longa duração permeia o tempo curto” (*ibid.*:109), aproximando, assim, a noção de quotidiano da noção de situação, Santos Silva diz ser aí o tempo reversível: “tempo do retorno, do mesmo, do ciclo, da rotina cuja entropia parece equilibrada pela segurança da repetição e do automatismo” (*ibid.*); nesse contexto, a tradição é, para os actores, “uma referência cultural no sentido antropológico da expressão” (*ibid.*:108) que lhes permite controlar os diversos tempos - “o tempo longo das estruturas históricas; o tempo da conjuntura; o tempo curto do acontecimento” (*ibid.*) - com que se confronta no quotidiano. Nas instituições ligadas a processos de longa duração e a encadeamentos intergeracionais, como é o caso da escola, é um tempo reversível que tende a ser configurado; a tradição seria assim uma combinação da “irreversibilidade pessoal e histórica” com as “reversibilidades sociais apropriáveis” permitindo aos actores o controle da temporalidade, crucial para pensar e agir no presente quando este se configura como tempo de rotina.

Santos Silva (1994) esclarece que as tradições não são estáticas, nem uníssonas; elas são antes diversas e dinâmicas na sua relação com o futuro: o passado que nos marca é aquele que, no presente, em função de futuros prováveis, reconstruímos. As perspectivas de futuro desempenham, assim, um papel importante na configuração da mudança na medida em que sejam capazes de dinamizar as tradições.

Nesta perspectiva podemos imputar o excesso de assimilação que caracteriza a segunda modernidade - que se traduz na manutenção do excesso de acomodação da primeira modernidade, dada a concepção de socialização que lhe esteve subjacente - à ausência de futuros prováveis minimamente acomodantes. Dito de outro modo, a ausência de um mínimo de futuro geraria um excesso de passado, tanto mais excessivo quanto mais esse passado, tendo perdido a sua legitimidade incontestável, se refugiou nas estruturas pessoais dos indivíduos, provocando uma hiper-assimilação que, por ser feita com as estruturas do passado, coincide com uma hiper-acomodação ao passado.

Aplicando este raciocínio à problemática da construção de identidades profissionais docentes e reportando-nos ao paralelismo elaborado por Santos Silva (1994) entre dinâmica da mudança e sentimento de identidade, diríamos que a rotina persiste para assegurar a continuidade e a referência ao colectivo e, por isso, o controle de si e da diacronia, enfim, o sentimento de identidade. Mas, porque o tempo presente já não se configura como um tempo

de rotina do mesmo tipo do tempo de rotina do passado, o sentimento assim conseguido, como indicam os estudos do mal-estar docente, situar-se-ia num registo hiperdefensivo e tendencialmente estagnante.

Entretanto, as soluções presentes no discurso da modernização, apazíveis para quem quer mudar e não muda, seriam, neste contexto, soluções postizas e artificiais, por serem essencialmente económicas, instrumentais e técnicas. Falta à rotina assim instalada, e à técnica com que ela se folcloriza, o projecto emancipatório que constitui a tradição identitária mais relevante da profissão de professor do ensino primário.

A recriação do projecto emancipatório da profissão, a elaboração de um novo sentido para a sua função social definidora, ao fornecer um futuro, diferente mas em continuidade com o passado, seria essencial para pensar e fazer a alternativa: interferindo na transacção objectiva (fonte de critérios subjectivos de avaliação de si e de critérios objectivos de reconhecimento por outro), ele forneceria os meios que permitem sair do registo hiper-assimilativo, que é também hiper-acomodativo, criando espaço e sentido para a inter-estruturação, ou para uma transacção identitária construtiva.

É este futuro possível que vamos procurar configurar, sabendo também que o que, agora, se torna crucial na mudança é a mudança global dos sistemas de referência dos actores, a socialização secundária tal como a definimos: “uma dimensão crucial de qualquer análise de mudanças estruturais que envolvam a participação dos actores (e este parece ser o caso modal) é a elucidação dos processos de conversão conjuntural dos actores, em sentido lato, em *actores*, em sentido estrito e forte, ou, se se quiser, dos agentes em actores” (*ibid.*:121). Para o efeito os programas de mudança devem preocupar-se com a dinâmica de construção de colectivos e zelar pela participação dos actores, vista sobretudo como um resultado que é preciso conseguir.

2.2. - O professor como intelectual: uma referência para a recriação do projecto emancipatório da profissão

Para Santos Silva (1994) é através das perspectivas atrás apresentadas que a pilotagem da mudança social se distingue da engenharia social e que a mudança se torna uma questão política e não uma questão técnica, aspectos que o autor considera urgente considerar num tempo em que tantas mudanças não têm resultado em desenvolvimento social. O mesmo se poderia dizer, e com uma acuidade particular, para o campo específico da educação que

sempre implica uma tradução de valores em acção (Elliot, 1990) e onde, hoje, à lentidão glacial da mudança se acrescentam efeitos paradoxais de mudança.

Giroux defende ser necessário “desenvolver uma perspectiva teórica que redefina a natureza da crise educativa e que ao mesmo tempo proporcione a base para um ponto de vista alternativo sobre a formação e o trabalho dos professores” (Giroux, 1990:172); para o autor, esse desenvolvimento deve ser feito contra a perda crescente de poder dos professores sobre as condições do seu trabalho e a favor do papel do professor como profissional da reflexão por oposição ao papel instrumental e técnico que o discurso da modernização insiste em oferecer-lhe. Segundo o autor, o núcleo do significado dos professores como intelectuais, conjugando crítica e possibilidade para o fim da desesperança, exalta “a capacidade humana de integrar pensamento e prática”; reconhece os professores como “homens e mulheres livres com uma especial dedicação aos valores da inteligência e ao enriquecimento da capacidade crítica dos jovens”; e relaciona “o objectivo da educação dos professores, da instrução pública e do aperfeiçoamento dos docentes com os próprios princípios necessários para desenvolver uma ordem e uma sociedade democráticas” (*ibid.*:176).

Pensar a função social dos professores como intelectuais implica também pensar as escolas como “lugares económicos, culturais e sociais inseparáveis ligados aos temas do poder e do controle”; “lugares que representam formas de conhecimento, usos linguísticos, relações sociais e valores que implicam selecções e exclusões particulares a partir da cultura geral”; “(lugares que) servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social”; como “esferas (de debates) que encarnam e expressam uma certa luta sobre que formas de autoridade, tipos de conhecimento, regulação moral e interpretações do passado e do futuro deveriam ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (*ibid.*:177).

Encontramos, assim, em Giroux uma referência para a recriação do projecto emancipatório da profissão docente, a qual se deve agora ancorar nas tendências sociais adivinhadas no que denominámos de terceira fase da modernidade, entre as quais destacamos, pelos efeitos sinérgicos que provoca em termos de conceptualização, a ênfase na política da vida que Giddens simultaneamente alia e sobrepõe à política da emancipação. Interrogando-se sobre a principal razão que sustenta a mudança da escola nos dias de hoje, Ana Benavente responde: “porque a mudança científica e tecnológica, as transformações sociais e culturais neste final de século exigem que se repense uma instituição de socialização e de transmissão de saber cujo modelo dominante foi produzido em condições históricas hoje inexistentes” (Benavente, 1989:17).

Configurado a partir de uma lógica emancipatória que reportamos à política de emancipação, o projecto emancipatório da profissão haverá de ser recriado através da aproximação dessa lógica à política da vida. Para o efeito, de acordo com todos os desenvolvimentos já apresentados, situar-nos-emos no paradigma pedagógico da modernidade. Nesse paradigma, segundo Cabral Pinto (1995), a racionalidade cognitivo-instrumental, que encontra na eficácia o seu critério, é uma entre outras racionalidades igualmente racionalizáveis, o princípio da realidade não se opõe ao princípio do prazer e a finalidade social da educação evita a ideia de neutralidade dos saberes. Como realça Zarifian (1996), o agir orientado para o sucesso e o agir orientado para a intercompreensão não se excluem mutuamente. Reportando-se ao mundo das empresas, mas de um modo que podemos transpor para as escolas, Zarifian (*ibid.*) especifica que resolver um problema de produção pode ser uma acção colectivamente comprometida desde que se abandone uma concepção funcionalista e abstracta da empresa. De forma concordante em Nias (1984:278) defende-se que nas escolas “uma cultura técnica comum só pode emergir de um debate sobre fins”. Para o efeito propõe-se que sejam fornecidos às escolas “incentivos e oportunidades para a discussão aberta de valores” (*ibid.*), proposta que se baseia numa leitura da crise dos professores de que agora vamos dar conta.

2.3. - Para uma releitura da crise dos professores: as características ocupacionais da profissão

Nias (1985; 1989b; 1991) e Pollard (1985) identificam a preservação do *Self* como questão focal na configuração actual do trabalho docente dos professores primários. Os dois autores, usando metodologias diferentes, concluem, tal como foi por nós sugerido a partir dos estudos apresentados no capítulo sexto, que o investimento dos professores na profissão se organiza em torno de duas dimensões centrais, profundamente relacionadas com as duas dimensões do processo de profissionalização da actividade: os modos de relação com as crianças (baseados no *caring*) e os modos de ensinar (baseados na competência ocupacional). Duas características ocupacionais fundamentais são destacadas por Nias (1985; 1989b) para salientar o modo como a problemática da preservação do *Self* penetra essas duas dimensões: a centralidade dos propósitos e dos valores e a necessidade de controle, fortemente associada à responsabilidade individual e à dependência da autoridade. Dessas duas tradições ocupacionais decorreriam os motivos essenciais que orientam as práticas dos professores:

controlar as crianças em nome da ordem e assegurar-se de que as crianças são bem ensinadas. Nias destaca a propósito um dilema profissional fundamental que atravessa estes investimentos: o dilema do amor e do controle (Nias, 1985)

2.4. - Para uma releitura da crise dos professores: a identidade profissional pessoal e o problema da mudança

É na elaboração do carácter do *Self* profissional do(s) professor(es) que a compreensão aprofundada da crise dos professores se torna possível. A elaboração realizada a esse propósito por Ada Abraham é, como vimos, um contributo inegável e fundamental. Mas a elaboração proposta por Jennifer Nias (1985) para o mesmo conceito tem a vantagem de, dado o quadro teórico em que se coloca, por um lado, aproximar a compreensão do problema da sua solução e de, por outro lado, situar uma e outra no quadro do processo de profissionalização da actividade, ou seja, tendo em conta as duas dimensões centrais da profissão, e portanto a identidade profissional propriamente dita.

Situado numa perspectiva interaccionista simbólica, o conceito de *Self* profissional proposto por Nias (1985) coincide com o por nós adoptado com base em Rossan (1987): ele é, tal como em Abraham (1972), parte integrante do *Self* e, como este, estrutura-se num núcleo - o *Self* substancial, sentido pessoal do que realmente se é e que deriva da socialização precoce, coincidente com o núcleo da identidade pessoal da pessoa - e numa periferia - o *Self* situacional, que se refere aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. O que de profundamente original e fundamental nos diz Nias concerne ao facto de o compromisso com os propósitos e valores - como vimos uma das duas principais características ocupacionais da profissão - se relacionar com o *Self* substancial, de onde decorre a consideração de que o essencial do compromisso profissional não só é eminentemente pessoal, como é dificilmente mutável, uma vez que se trata do núcleo identitário da pessoa.

Na sua acção, nos seus contextos, os professores tentariam fazer valer esses valores, ou seja, o seu *Self* substancial; não sendo bem sucedidos nessa tentativa, adoptariam estratégias de distanciamento e estabeleceriam relações com grupos de referência externos. Segundo Nias é este o percurso seguido pela maioria dos professores. De facto, a autora (Nias, 1985; 1989b; 1991), constatando que a maioria dos professores se define como interessada no debate intelectual, como amante da auto-expressão e como possuindo uma carreira bem

sucedida, verifica também que só para uma minoria ser professor faz parte da sua auto-imagem: sem poderem fazer valer no quotidiano o seu *Self* substancial - ou seja, sem poderem rever-se na sua profissão -, a maioria dos professores recusa as normas do grupo de pertença como defesa em relação ao seu *Self* substancial e investe em grupos de referência externos, de índole profissional ou não.

Esta seria a principal razão subjacente à “lentidão glacial” da mudança em educação (Nias, 1987b; Biott e Nias, 1992) e também a principal razão por que a mudança dos professores deve ser repensada. Com efeito, diversos outros estudos referidos em Nias (1992) - Fullan (1991); Nias (1991); Nias *et al.* (1992); Pollard (1985) e Woods (1991) - demonstram que são os valores e crenças centrais à pessoa que estão no coração da lentidão da mudança, mas também na base de direcções mais fáceis de mudança. Mudar formas de organização da classe, materiais curriculares, estruturas administrativas, enfim, aspectos superficiais do comportamento no ensino, é, para os professores, mais fácil que mudar crenças morais, sociais e educacionais que funcionam como - o termo é usado por Nias (1987b) com base em Elliott - “teorias práticas”.

É porque, então, a mudança corresponde à mudança de definições nucleares de si que ela é assolada pelo conflito, pela culpa, por sentimentos de ansiedade e dúvida de si, enfim, pelo sofrimento, correspondendo-lhe, segundo Nias (1993), um autêntico processo de luto, que, tocando a intimidade da pessoa, a vulnerabiliza. O conflito que está fundamentalmente em causa na mudança prende-se com a segunda característica ocupacional da profissão: a socialização na necessidade de controle (manter a disciplina, ter autoridade), que se associa fortemente com o sentimento de responsabilidade individual e de dependência de autoridade. Qualquer mudança, assim entendida, passa pelo sentimento de perda de poder; estando a profissão enraizada na necessidade de controle, a sua perda, quando se muda, é a principal fonte de medo (Convery, 1992; Mawdsley, 1992); estando o controle fortemente associado à responsabilidade, as mudanças que sugerem partilha aumentam o problema, o mesmo acontecendo com as que sugerem autonomia, dada a dependência da autoridade.

2.5. - Para uma releitura da crise dos professores: a identidade profissional grupal e o problema da mudança

É também a partir da centralidade dos valores que Nias (1984) explica a relutância dos professores em se envolverem num debate comum. Baseando-se em Habermas, Nias (*ibid.*)

lembra, primeiro, que a comunicação dentro de um grupo assenta, não só em normas partilhadas, mas também na aceitação concordante de “estruturas de racionalidade” (sistemas de regras interpretativas) que funcionam como critérios para a justificação de valores; depois, que os valores mudam com a mudança da estrutura de racionalidade que lhe subjaz, mudança que rompe as normas que permitem a interacção social, as quais só podem ser restauradas com novas estruturas de racionalidade; e, finalmente, que o discurso prático (o argumento mais ‘racional’; o consenso justificado) necessário a esses novos sistemas de regras interpretativas só pode, ele próprio, ser atingido mediante as suas próprias condições.

Na situação actual torna-se cada vez mais provável que os professores constatem possuir ideias diferentes das prevalecentes numa escola; nesse caso, começam por tentar o debate, mas depois, ao verificarem a existência de diferentes estruturas de racionalidade, quer para compreenderem, quer para serem compreendidos, ao que se acrescenta a desigual distribuição de poderes, o debate é cancelado. Normalmente, acrescenta a autora, conversar é impossível devido a valores incompatíveis e à ausência de normas consensuais: o professor opta, então, por grupos de referência fora da escola e pelo investimento na sua classe. Enfim, embora estando na escola, os *selves* destes professores são reforçados por grupos de referência que não lhe pertencem e muitas vezes até por grupos de referência que nada têm a ver com o ensino; embora usados para a protecção de um conjunto de valores partilhados, estes grupos de referência, porque não coincidem com os grupos de pertença, obstaculizam a discussão aberta dentro da escola; necessários ao desenvolvimento profissional, eles acabam por o impedir. O desacordo é assim suprimido da escola primária porque os professores não toleram o conflito interpessoal e intervalores.

A este propósito Nias conclui: “as identidades pessoais e os grupos de referência pelos quais estas são fortalecidas e protegidas contribuem para a natureza parcial da socialização profissional entre os professores primários. Poucos destes professores têm algum investimento em normas ou fins profissionais. Pelo contrário, eles falam em termos de identificação com subgrupos particulares ou consideram que o seu comportamento público na escola é moldado pela necessidade de sobrevivência no grupo de *staff*. Sem querermos ter uma visão estreita da natureza da socialização profissional isto não é uma conclusão surpreendente. Torna-se perturbante quando o respeito de valores que formam a base da escolha individual de um grupo de referência leva ao isolamento pessoal e profissional ou à formação na escola de subgrupos íntimos com objectivos divergentes. Na ausência de objectivos partilhados na profissão e do debate aberto que lhes permitiria emergirem, a mística do individualismo é

perpetuada” (Nias, 1984:278). Os únicos valores que são prosseguidos em comum dizem respeito ao prosseguimento individualista da auto-expressão como um fim em si mesmo; entretanto, o conhecimento das normas que é partilhado é tácito e, por isso, não pode ser questionado, criticado ou remodelado (*ibid.*).

2.6. - A escola como situação social pertinente para a identidade dos professores

Tendo em conta o contexto e a situação que acabamos de referir, compreende-se que, como constata Pollard (1993), quando os professores se encontram e conversam, tendam a produzir um certo grau de coesão nas perspectivas sobre o ensino, perspectivas que são compreensões partilhadas, de carácter defensivo e justificativo, sobre as duas dimensões fundamentais do trabalho docente: a qualidade do trabalho (em termos do que se considera bom ensino) e o modo de relação com as crianças (o controle das crianças e a ordem na classe).

Realizando estudos de terreno, Pollard (1985) constata que as principais características desta cultura de *staff* são a ‘praticidade’ e a ‘experiência’ que se traduzem, nas conversas entre os professores, num realismo terra-a-terra. Verificando que estas constatações contrastam com os altos graus de investimento pessoal na profissão demonstrado pelas entrevistadas de Nias (1989b), Pollard (1993) afirma que a discrepância não se deve apenas a diferenças metodológicas (estudos de terreno ou entrevistas), mas antes a processos interpessoais do *staff* que têm forte incidência profissional: para o autor, ela resulta do progressivo “encaixe” entre os *selves* (os seus valores pessoais) e os contextos; de acordo com a nossa grelha de análise diríamos que deriva das identidades situadas.

A explicação apresentada por Pollard (*ibid.*) é a seguinte. Postos juntos pelas circunstâncias, os elementos de uma escola precisam uns dos outros, mas não partilham perspectivas e valores fundamentais. Gera-se então um estilo de conversação e uma cultura baseadas em mínimos denominadores comuns, que fundam um sentimento de pertença necessário à defesa perante ameaças percebidas, mas que se baseiam em temas inócuos: férias, vestuário, cozinhados, família, programas de televisão. Estes temas misturam-se com outros mais directamente ligados ao ensino - as crianças, os pais, as autoridades locais - mas apenas no que destes temas é acordo tácito: predominam os modelos do *défice* sobre as crianças e os pais. Evitam-se, entretanto, os temas políticos, religiosos e morais que podem provocar a ruptura.

Mas, para Pollard (1985;1993), a referência ao discurso dos denominadores comuns não basta para dar conta da escola como situação social para os professores. Em primeiro lugar considera que, enquanto situação social para os professores, a escola primária pode ser vista em três dimensões: a dimensão ideológica - “a projecção de conjuntos particulares de ideias e valores que se pretende que influenciem a prática” (por um director ou por parte de um grupo do *staff*) -, a dimensão interpessoal - “padrões de relação no *staff* da escola - grupos de amizade, claque, animosidades, etc” -, e a dimensão micropolítica onde se “ênfatiza (...) o facto, frequentemente implicitamente negado pelas ideologias da escola primária, de que a interacção nas escolas primárias é influenciada por relações de poder e influência” (Pollard, 1993:106-7). Estas três dimensões - valores, estatuto e poder - permitem posicionar qualquer professor em relação aos colegas.

Considerando as escolas como organizações de natureza dinâmica e desenvolvimental que mudam em resposta a circunstâncias externas, mas também em resposta a iniciativas individuais ou grupais internas, umas e outras atravessando a espessura relacional da escola, o autor vai propor, para dar conta da escola como mundo social, o conceito de “viés institucional”. É esta noção de viés institucional que em Nias, Southworth e Yeomans (1989) se vai fazer coincidir com o conceito de cultura de escola; ele é “o produto da actividade criativa e da negociação das pessoas na escola, transportando na mente não só o seu grau de poder, influência e competências interpessoais mas também o efeito de vários constrangimentos externos e de pressões que se transportam neles” (Nias, Southworth e Yeomans 1989:10). É a cultura de escola, enquanto situação, que marcará os *selves* situacionais dos professores e portanto a sua adequabilidade em relação aos *selves* substanciais, através, podemos dizê-lo, da dupla transacção identitária.

3. - A construção de identidades no registo da esperança: escola como lugar de identidade

Segundo Nias (1984), as escolas deveriam ser lugares nos quais os membros de um grupo social total se podem comprometer na “interacção comunicativa” derivada de estruturas de racionalidade e normas partilhadas, o que parece adivinhar-se no facto de a maioria dos professores dizerem querer trabalhar, ou sentirem-se felizes, numa escola com fins acordados e uma filosofia explícita. A emergência da escola como objecto de estudo, e nomeadamente do conceito de cultura de escola, integra-se de facto nas mudanças mais gerais que deslocam a



base da construção de identidades da ênfase no grupo profissional para os contextos de trabalho e, nestes, do sistema de relações funcionais para o sistema de produção de sentido.

Tradicionalmente, as instituições definem uma pertença objectiva independente de declarações dos participantes. Elas comportam “regulamentos racionais estabelecidos por certos homens e um aparelho de constrangimento concebido como um elemento contribuindo para determinar a actividade” (Zarifian, 1996:157). Neste contexto, a autonomia do indivíduo na escolha e estabelecimento de regras é reduzida e estabelece-se uma divisão de trabalho entre regulamentantes e regulamentados. Instaure-se assim uma dominação legítima e um acordo de submissão. Progressivamente, os conteúdos, as finalidades e as condições subjacentes à regulamentação são esquecidas, restando apenas os seus efeitos na actividade. A comunidade que lhe subjaz existe enquanto simbolicamente reconhecida e interiorizada nos comportamentos. Na linha de Zoll (1992), para Zarifian (1996) as crises de hoje, nas empresas, mas também nas ocupações e nas pertenças categoriais, decorrem da perda de ‘valor’ destas formas comunitárias, ou seja da perda do seu sentido intersubjectivo e do seu conteúdo objectivo. De forma semelhante ao afirmado por Maffesolli (1990), também para Zarifian, a crise é a crise da comunidade de trabalho, do agir em conjunto básico, e sugere a emergência de novas formas de “pôr em comum”.

Segundo Zarifian (1996), a alternativa substitui a instituição pela organização comunitária que se funda no princípio da comunicação de linguagem. Afirmando que a cultura da organização não é a cultura do grupo ou a justaposição de culturas do grupo - Zarifian considera ser provável que as culturas dos grupos já tenham feito o seu tempo -, o autor procura a comunidade adaptada ao desenvolvimento do agir comunicacional.

3.1. - A escola como objecto de estudo: das relações funcionais à produção de sentido

Nas duas últimas décadas, o estabelecimento escolar impôs-se como objecto de estudo. Segundo Derouet (1987), nesta emergência, a sociologia “desiste” do sistema educativo e a psicologia “desiste” do aluno, “descobrimo-se” o estabelecimento escolar com uma ênfase que ultrapassa as anteriores preocupações com a classe ou com a relação escola-comunidade. Porque recente e obrigando à convergência de disciplinas antes separadas, assim como à reflexão metodológica, a investigação no domínio é diversa e pouco coerente; no entanto, é possível discernir aí algumas coerências e condições de possibilidade.

A tradição centralizada ou descentralizada dos sistemas educativos dos países em que surgem estas investigações - curiosamente com uma enorme concordância cronológica - marca o seu carácter. Se na origem da emergência da escola como objecto de estudo está a evolução do movimento intelectual, das sociedades e das políticas, todas elas são contingentes com a explosão escolar, o crescimento demográfico, os apelos à democratização do ensino e a evolução da família e dos costumes. Segundo Derouet (1987), nos países de tradição centralizada como a França (e nós poderíamos acrescentar Portugal) a pregnância política do objecto de estudo é mais forte. Reportando-se ao caso francês, o autor situa a preocupação com a escola em dois acontecimentos, o Maio de 68 e o Colóquio de Amiens: o modo como o primeiro marcou a problematização da escola enquanto tal é de índole pedagógica, enquanto as repercussões do segundo para o mesmo efeito se relacionam com a administração do sistema. O impacto do Maio de 68 estaria relacionado com o modo como esse momento pôs em causa a clássica solidez do modelo escolar, provocando o alastramento do pedagógico à escola: a comunidade escolar seria a resposta a um pedido social no sentido de se ultrapassarem, pela escola, as falhas relativas à socialização familiar nas populações desfavorecidas. No Colóquio de Amiens que, curiosamente, como lembra o autor, visava debruçar-se sobre a formação e as suas condições de trabalho e não sobre o estabelecimento escolar, o estabelecimento escolar surge como ponto de passagem obrigatória para se repensar o sistema e a intervenção nele; dado ser a heterogeneidade e não a homogeneidade que caracteriza o sistema, o interconhecimento torna-se necessário à decisão; é assim que a problemática da gestão escolar surge ligada à da descentralização do sistema. Os estudos são influenciados pela psicossociologia institucional e pela sociologia das organizações e centram-se nas relações sociais no estabelecimento onde se incluem os estilos de autoridade e a socialização das crianças.

Por razões ligadas à história dos sistemas educativos, nos países anglo-saxónicos, como prevê Bressoux (1994), a escola é, à partida, um objecto de estudo mais evidente. Nos EUA a investigação vai centrar-se no efeito de estabelecimento e na procura de uma identidade da instituição: diversos estudos indicavam que os efeitos de uma mesma proposta de inovação eram substancialmente diferentes de uma situação a outra. Mas a problemática da identidade da instituição, por razões de política educativa e também por razões metodológicas - o grande inquérito não permite identificá-la e a etnografia é uma metodologia que, pelo tempo que exige, não é facilmente acessível aos académicos - , vai ser abandonada em favor da centração nos efeitos da instituição sobre os alunos.

A investigação sobre o clima de escola - variável intermediária entre as características objectivas do estabelecimento e a performance dos alunos - decorre da investigação sobre o clima nas organizações e da investigação sobre os efeitos da escola. De acordo com Andersen (1982), a investigação neste domínio deu origem a uma enorme diversidade de tipologias de clima de acordo com a teoria de base, as variáveis em estudo e a relação presumida entre unidades de medida e dados subjectivos e objectivos.

Fazendo uma revisão dos estudos sobre o clima de escola, Andersen (*ibid.*) apresenta a taxonomia de Tagiuri (1968) onde se distinguem diferentes dimensões no estudo do estabelecimento escolar. A dimensão “ecológica” diz respeito às características e tamanho do edifício. A dimensão de “milieu” refere-se às características dos professores e dos alunos em termos de *background* - enquanto variáveis de identificação sociológica - e à sua satisfação com a escola. A dimensão “sistema social” refere-se à organização administrativa, ao programa institucional, às habilidades do grupo, à comunicação, à partilha da decisão e oportunidades de participação e às relações da escola com a comunidade e seu envolvimento no ensino. A dimensão “cultura” diz respeito às variáveis que reflectem normas, crenças, valores, cognições e significados sobre as pessoas e sobre a escola.

Para Derouet, falta ao estudo da escola “uma teoria da construção do social que permita passar da escala das situações à formação social intermediária que constitui o estabelecimento” (1987:104). Indagando sobre as condições de possibilidade destes estudos, Derouet chama a atenção para o rumo tomado pelos estudos mais recentes nos EUA e para a orientação, a este propósito, seguida no Reino Unido. Quanto ao primeiro, o autor refere a etnografia constitutiva de Mehan, resultante da sua interpretação da etnometodologia, onde a estrutura não é separada da estruturação; a segunda é considerada uma importante via para o futuro dos estudos sobre a escola. Aí, a investigação tem-se feito numa perspectiva interaccionista simbólica que evita ver o estabelecimento, à partida, como uma unidade específica. A investigação analisa sobretudo situações que depois devem ser relacionadas no todo do estabelecimento. Estas mesmas perspectivas são também realçadas por Lima (1996) notando no entanto o seu carácter débil na investigação sobre os estabelecimentos de ensino em Portugal, ela também a dar os primeiros passos.

Mais recentemente, interrogando-se sobre a problemática da coordenação das acções no estabelecimento escolar que considera bem definido a partir do lema “cidade a construir”, Derouet (1996), reafirmando a importância de recorrer àquelas abordagens, propõe uma perspectiva simultaneamente “mais modesta” e “mais concreta” afirmando: “(a) coerência dos

estabelecimentos de ensino é tudo menos evidente e, para explicar a relativa coordenação das acções no seu seio, a observação rigorosa dos objectos e dos dispositivos conta tanto como a análise dos debates ideológicos” (Derouet, 1996:71). Para o autor a coordenação das acções no estabelecimento de ensino seria então uma questão de justiça - “um equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa” (*ibid.*), dependente do debate ideológico - mas também uma questão de justeza - adequação dos métodos, dos dispositivos e dos equipamentos aos objectivos. Para o autor a introdução da justeza como questão deve permitir responder à pergunta: “(c)omo é que um projecto pode passar para dispositivos materiais que o farão perdurar, quando a recordação do próprio acordo que presidiu à sua concepção se perdeu?” (*ibid.*).

3.2. - A escola primária em termos de cultura

É este o contexto em que hoje se problematizam as escolas como organizações. Vimos no capítulo sexto, com Lima (1992), como esta problematização, em Portugal, tem dado origem à importação para a escola de modelos empresariais que tendem a centrar-se numa versão fraca de cooperação. Neste, tal como em outros aspectos, parece seguir-se uma lógica comum a outros países. Como referem Nias, Southworth e Yeomans (1989), a investigação no domínio das escolas como organizações enfatiza modelos empresariais; estes tendem a não ver os adultos na escola como pessoas que enfrentam todos os dias interacções que afectam criticamente a sua satisfação profissional e eficácia na sala de aula: enfatizam antes a perspectiva da direcção sem que na gestão se problematizem as relações do *staff* ou a participação deste nessa gestão. Acresce, no que diz respeito à escola primária, que os estudos são sobretudo muito raros (*ibid.*).

E, no entanto, dada a problemática valorativa que lhe está subjacente, a própria actividade educativa, assim como a problemática comunicacional subjacente à crise de identidade dos professores, geradora de uma socialização apenas parcial, requerem uma abordagem à escola primária, não só como organização, mas também em termos de cultura, sabendo-se que a crise (repetimos Zarifian), é a crise da comunidade de trabalho, do agir em conjunto básico, e sugere a emergência de novas formas de “pôr em comum”. Tal como refere Zarifian a propósito das empresas, em Nias, Southworth e Yeomans (1989), considerando-se que, apesar dos apelos crescentes ao trabalho colegial em nome da coordenação e da colaboração, persiste um enorme vazio entre prescrições dos educacionalistas e conhecimento

acessível aos professores, propõe-se o estudo da escola primária como organização em termos de cultura, estudo que adquire toda a sua importância por relação com as vontades para a sua transformação: a cultura - cujo coração é constituído por crenças e valores - tem um profundo impacto no nível moral e no investimento e confiança do *staff*.

O conceito de cultura de escola adoptado em Nias, Southworth e Yeomans (1989) pretende elucidar a permanência e a transformação através do papel aí desempenhado pelos actores e suas relações. Considera-se que as modificações nas práticas dos professores e nas estruturas que as suportam podem ser melhor conseguidas através de uma liderança culturalmente apropriada de dentro das escolas, mais do que por forças exteriores. As culturas de escola parecem não ser, nem culturas de tarefa sensíveis e flexíveis ao mercado, nem lugares de “resistência à mudança”, tal como as define o discurso da modernização; os seus professores parecem também não ser “irresponsáveis”: numerosos estudos indicam que as escolas, embora resistindo a mudanças exteriores, são instituições dinâmicas, abertas a mudanças que envolvem o protagonismo do *staff* (Nias, Southworth e Yeomans, 1989:17).

3.2.1. - A cultura das escolas primárias

Historicamente construídas e determinadas por forças políticas e económicas, as culturas de escola expressam-se em e através de culturas sociais; as pessoas que as constroem e reconstróem não são só parte da escola e da sua história, mas também parte do mundo e da sua história. A organização é “um de muitos lugares (ou *milieux*) nos quais os membros constroem activamente os seus próprios significados e forjam para si uma ordem de existência regulada” (Silverman, 1970 citado em Nias, Southworth e Yeomans, 1989:10). Neste processo, constroem a cultura: “um sentido profundamente internalizado “da maneira como fazemos isto aqui” (Deal e Kennedy, 1983, citado em Nias, Southworth e Yeomans, 1989:10). Forjada pela interacção, sobretudo através da conversação, essa “maneira de fazermos as coisas aqui” é um conjunto de normas - modos estabelecidos de comportamento - que são a expressão de crenças, enfim, de valores centrais.

A cultura expressa, assim, um consenso sobre a vida da escola que, fundando-se na partilha de significados, permite comunicar e falar. Pertencendo à cultura, os membros usam-na para se confrontarem com as situações problemáticas (Delamont, 1976 referida por Nias, Southworth e Yeomans, 1989). Parte da cultura é simbolizada nas palavras, nas gravuras, nos objectos e nas acções: os significados destes símbolos - aos quais os membros respondem

cognitivamente e afectivamente - estão cheios de narrativas sobre o passado que dão aos membros uma história comum. Pertencer à cultura, ser membro, requer a compreensão destes significados simbólicos.

Segundo Nias, Southworth e Yeomans (1989:11), a “cultura”, embora difícil de definir, compreende um conjunto de elementos identificáveis: “crenças e valores, compreensões, atitudes, significados e normas (a que se chega por interacção); símbolos, rituais e cerimónias.” (*ibid.*). As crenças são a parte da cultura mais difícil de discernir; porque a sua partilha faz prescindir da necessidade de falar delas, grande parte dos membros acaba por as “desconhecer”: a sua identificação pode ser feita a partir de testemunhos, mas sobretudo de inferências. O mesmo já não acontece com os valores; estes são identificados pelo *staff* em termos de “fins socialmente aprovados” (Stenhouse, 1983 cit. *ibid.*) e podem ser discernidos a partir do que os seus membros fazem e dizem.

3.2.2. - Dimensões da cultura da escola primária

Segundo Nias, Southworth e Yeomans (1989), obra em que nos baseamos neste ponto, embora cada escola seja única, um mesmo conjunto de factores parece ser em todas elas relevante para dar conta da sua cultura: os edifícios e os arranjos organizacionais; as pessoas que lá trabalham, as suas histórias e as histórias da escola. O modo como estes factores afectam a cultura relaciona-se com o modo como determinam a natureza e a extensão da interacção (da conversação) entre os membros do *staff* e como ajudam a decidir quem de entre eles tem autoridade e influência. Os edifícios e os arranjos organizacionais afectam as interacções na medida em que controlam as oportunidades individuais de participação; as histórias passadas pessoais afectam a inclinação pessoal para interagir.

Já vimos que é sobretudo a conversação que molda a cultura. O edifício cria lugares de encontro e de desencontro, previstos e imprevistos; eles podem reduzir as oportunidades de interacção e encorajar o desenvolvimento de subgrupos; assim, mudanças no edifício podem facilitar a interacção.

Independentemente do edifício em si, há arranjos organizacionais que favorecem o encontro ou o desencontro: por exemplo, o modo como o professor se vincula à sua sala de aula, ficando lá muitas vezes mesmo nos intervalos; o facto de o pessoal auxiliar raramente ter acesso à sala de professores; os horários.

Mas, como sabemos, mesmo quando os edifícios e os arranjos organizacionais favorecem a interação, os professores, na maioria, preferem o isolamento ou a independência, de acordo com a sua inclinação pessoal, fruto da sua história pessoal, mas também de acordo com a sua experiência escolar anterior que, por sua vez, se ancora numa tradição bem impregnada. Outros factores, como a antiguidade na escola ou o período mais ou menos instável atravessado pela escola e as expectativas geradas sobre colegas, podem alterar ou confirmar essa tendência.

Alguns membros do *staff* têm claramente mais poder de influência que outros, poder que lhes advém de serem vistos como possuindo autoridade, autoridade que se relaciona sobretudo com a legitimidade (o peso) das suas perspectivas, mais do que com a sua autoridade formal.

É com base na história da escola que se define o que nela é um comportamento razoável. Normalmente vista com ressonâncias mais positivas que o presente, essa história legitima a tradição tornando quase obrigatório aos novos elementos a aceitação das versões do passado que eles não podem questionar: ganha assim espessura a ideia de que a escola pertence a quem já lá estava.

Da interação emergem modos específicos de comportamento baseados em normas a que subjazem significados partilhados decorrentes da interação: é a cultura da escola, muitas vezes revelada no humor e no riso. Os membros do *staff*, normalmente, não têm consciência delas; só os professores novos, e os investigadores, às vezes, as consideram bizarras. Atentos a todas as pistas, os professores novos vão moldando o seu comportamento e, nessa altura, começam a partilhar significados. As partilhas acabam por se cristalizar na linguagem, dando origem muitas vezes a palavras de significado obscuro para os “outsiders” (as “intelectuais”, as “universitárias”, a “elite”).

Muitas vezes usam-se rituais e símbolos para expressar significados partilhados profundamente enraizados. As festas, os aniversários, as reuniões; as suas fases; quem fica de pé, quem se senta e onde, mas também os discursos, as expressões de voz adoptadas, o tipo de música de fundo escolhida.

Quando um grupo desenvolve padrões distintivos e exclusivos de interação - o que muitas vezes é reforçado pelos edifícios e pelos horários - é visto pelos outros como uma claqué. Uma das características das claques é darem mais importância às suas interações que às interações de toda a escola. A sua interação restrita gera compreensões de *in-group*, modos próprios de avaliar as situações, por vezes de tal modo fixos que mesmo nas reuniões

de toda a escola a participação faz-se por referência à claqué. A progressiva configuração de uma claqué tende a exigir-lhe cada vez mais a sua autoconfirmação, o que acaba por criar sentimentos de exclusão e animosidade.

3.3. - O *viés institucional* e os *selves* profissionais

Aparecendo como evidente, a “maneira de fazermos as coisas aqui” não existe nem se forjou independentemente das pessoas. Estudos sobre a socialização profissional indicam que os indivíduos se acomodam progressivamente ao contexto em três fases: primeiro colaboram com as normas do grupo, depois identificam-se às suas formas de comportamento e finalmente internalizam os valores e perspectivas (Nias, Southworth e Yeomans, 1989:10). No entanto, a possibilidade de acção privada por parte dos indivíduos mantém-se: a aceitação das normas dá acesso a uma linguagem partilhada que informa o indivíduo sobre o comportamento apropriado à situação, mas também sobre o comportamento capaz de a influenciar: “os indivíduos constroem activamente as culturas de que fazem parte e tornando-se membros delas adquirem a capacidade para as alterar” (Nias, Southworth e Yeomans, 1989:10-1); as culturas têm os seus “portadores de cultura” - que representam nas suas pessoas, discursos e comportamentos o que é valorizado lá - assim como os seus “fundadores de cultura”, aqueles cuja contribuição é mudar a cultura. É esta perspectiva dinâmica de cultura da escola que é captada pelo conceito de *viés institucional*.

Pollard (1993) faz duas críticas à investigação sobre a escola em termos de clima ou de *ethos*: ela tem acentuado nela, injustificadamente, a inércia e o consenso e tende a reificar “a escola” como tal. O conceito de *viés* situa-se numa perspectiva interaccionista simbólica, onde - aceitando-se que os desenvolvimentos na escola estão intimamente ligados com os acontecimentos na sociedade mais genericamente - se considera que os indivíduos, nas organizações, têm um papel activo e autoconsciente na negociação de compreensões e práticas; que as organizações são dinâmicas, desenvolvendo-se à medida que as pessoas interagem e negociam; e que o poder não é absoluto mas muda em função das relações entre as pessoas em diferentes tempos e circunstâncias.

O *viés institucional* é definido como “um produto sócio-histórico da negociação entre as pessoas que participam na vida da escola” que corresponde a “compreensões tácitas sobre os comportamentos, valores e práticas que, embora produzidos através da actividade passada,

podem ser experienciados no presente como parte do actual contexto social de uma organização como a escola” (*ibid.*).

São as regras tácitas que ocupam um papel central no viés. Estas regras e a influência que exercem no comportamento podem ser descritas em termos de três dimensões capitais - a forma, o conteúdo e a legitimidade. A forma das regras refere-se ao seu grau de força e sua consistência no tempo: onde as regras são fortes o comportamento esperado é claramente definido. O conteúdo das regras diz respeito aos valores que reflectem, à sua flexibilidade e consistência. A legitimidade é a dimensão mais importante das regras: deriva das perspectivas daqueles que, actuando dentro das regras, representam o viés institucional; elas expressam a compreensão legítima num certo momento.

Para os professores individuais, a questão está na forma como os investimentos do seu *Self* substancial se relacionam com os recursos e práticas que representam o viés institucional da escola. Se há identificação, então a dissonância entre o *Self* substancial e o *Self* situacional é mínima; para estes professores, o viés é legítimo e eles actuam de modo a mantê-lo. Se há desacordo, os professores tenderão a questionar a legitimidade do viés.

O grau de legitimidade do viés institucional é uma variável fundamental que está subjacente à estrutura de grupos e subgrupos, que mesmo uma escola muito pequena, normalmente possui. Se a legitimidade é elevada, os grupos de *staff* existentes contribuem para a coesão. Baseando-se em Yeomans (1986), Pollard (1993) denomina esta situação de polifonia; na polifonia “o *Self* e os valores do professor são integrados nas compreensões e no viés institucional da escola”; neste caso, a pertença é libertadora: “quando a polifonia existe não só é profundamente realizadora para o professor individual mas pode levar a desenvolvimento de recursos e práticas, nas grelhas estabelecidas” (Pollard, 1993:111). Quando a legitimidade do viés é mais baixa, o *staff* fragmenta-se em grupos pequenos, por vezes ligados a grupos de referência externos: a fragmentação do *staff* associa-se a um viés institucional pouco legítimo.

4. - As culturas de colaboração

O estudo de Nias, Southworth e Yeomans (1989) sobre as relações de *staff* nas escolas primárias, baseado numa abordagem à escola primária como organização em termos de cultura, centrou-se em seis escolas primárias onde era “sabido” existir uma “cultura de colaboração”. Esse estudo resultou numa caracterização da cultura de colaboração.

4.1. - Características gerais: a ênfase nas relações interpessoais do *staff* e seu impacto na prática educativa

Como vimos a propósito da noção de *viés institucional*, o modo como os indivíduos participam na cultura dominante da sua escola está sujeito a um constante processo de negociação, que é uma negociação entre os *selves* e a cultura: “(u)ma característica da cultura de colaboração era a de que facilitava a reconciliação dos objectivos do indivíduo e do grupo, na medida em que as diferenças são mais toleradas e resolvidas do que submergidas” (Nias, Southworth e Yeomans, 1989:47).

A cultura de colaboração é construída com quatro crenças em interacção. As duas primeiras especificam fins: os indivíduos devem ser valorizados mas, porque são inseparáveis dos grupos de que são parte, também os grupos devem ser desenvolvidos e valorizados. As duas segundas especificam os meios: os caminhos mais efectivos de promoção destes valores são a abertura e o sentido de segurança mútua.

Estas crenças têm mais a ver com as relações interpessoais que com a aprendizagem das crianças e com a prática de classe: a cultura de colaboração concerne mais às relações interpessoais que à pedagogia. No entanto, este tipo de relações torna-se educativo no resultado e por vezes nas intenções: parece existir um efeito indirecto na pedagogia. Daí o interesse em relacionar cultura de colaboração e questões educativas.

Há três aspectos da vida da escola em que este efeito é mais notório:

1 - A preocupação com a expressão de diferenças individuais e com a melhoria da unidade do grupo provoca a discussão aberta e construtiva de opiniões e práticas variadas, dando espaço à partilha e ao consenso. Desta dinâmica resulta um consenso lato sobre métodos de ensino: em todas as escolas estudadas se dava importância à literacia, ao cálculo e ao equilíbrio no currículo; em geral, os professores partilhavam modos de aprendizagem e ensino da leitura e a importância dada à aprendizagem pela experiência e pela discussão.

2 - As crenças centrais da cultura de colaboração têm também impacto nas visões prevalentes sobre a criança e a sua formação cívica. As atitudes e o comportamento adequados são “captados” e não “ensinados” (Nias, Southworth e Yeomans, 1989:50). Os fins morais são vistos como fins colectivos: a educação deve criar nos alunos a disposição para agir à luz do bem-estar e dos interesses das pessoas, as quais, por sua vez, devem aprender a tratar-se com preocupação e interesse. O grupo é um lugar dentro do qual os indivíduos

podem atingir o seu máximo desenvolvimento: “a individualidade genuína nasce da vida de grupo”(ibid).

3 - Ensinar, sendo uma actividade pessoal, não é uma actividade privada. Em cada escola, a cultura de colaboração resulta num sentido de compromisso numa tarefa comum. Directores, professores e pessoal auxiliar partilham um sentido de responsabilidade e de esforço que resulta num “espírito de corpo” e no sentimento de que a sua escola é especial. A partilha do ensino é comum: muitas vezes os professores juntam grupos para uma mesma actividade ou trocam crianças; os alunos movimentam-se de uma classe para a outra sem ansiedade e sem encontrar descontinuidades; e sobretudo, os professores conhecem-se como pessoas que ensinam.

No entanto, assume-se que só se pode partilhar o ensino e a aprendizagem com aqueles que têm crenças similares sobre o currículo, os conteúdos, a pedagogia e a disciplina. Na medida em que os pares ou os grupos se sentem livres para ensinar em conjunto se o escolherem e para cooperarem quando a necessidade existir, o ensino em equipa pode também não aparecer nestas escolas.

Nias, Southworth e Yeomans (1989:53) resumem a cultura de colaboração como um conjunto de “crenças morais sobre o valor das relações entre indivíduos e grupos (que não) nasce de crenças partilhadas sobre a natureza ou a organização do conteúdo do currículo ou (sobre) métodos de ensino, mas tem impacto de várias maneiras na prática educacional da escola. Gera no tempo um consenso curricular e pedagógico lato, tolerante à diferença e à divergência. É um instrumento de educação social e moral através do currículo escondido e particularmente através da atitude e comportamento do *staff* uns em relação aos outros. Encoraja um sentido de orgulho de equipa e de trabalho esforçado e facilita a cooperação espontânea e relaxada no ensino e noutras responsabilidades profissionais”.

4.1.1. - Valorizando os indivíduos como pessoas e as suas contribuições individuais

Nas escolas de cultura de colaboração há poucos sinais de consciência das diferenças de estatuto entre o *staff*: directores e auxiliares ocupam espaços comuns e estabelecem conversações em comum e os professores novos são rapidamente integrados. Os elementos do *staff* vêem-se uns aos outros mais como pessoas que como ocupantes de papel: as conversas são pessoalmente centradas e o clima é convivial, mais que cordial.

A preocupação com a pessoa regista-se no respeito pela privacidade e na prontidão para revelar interesse pelas vidas pessoais. Mas esta centração na pessoa não significa a abolição da diferença entre vida pessoal e profissional: os professores raramente são amigos de tempos de lazer. O que se salienta é uma atmosfera de respeito pelos outros e pelas suas diferenças que se acompanha do conhecimento do contexto social global em que os colegas se colocam.

O facto de um ou outro elemento do *staff* possuir competências particulares é fonte de contribuição pessoal acompanhada da expressão de gratidão e da apreciação dos outros.

4.1.2. - Valorizando a interdependência: pertencer a um grupo e trabalhar em equipa

Nestas escolas, os professores criam uma equipa forte em que as pessoas se entreeajam, encorajam e substituem e, tendo consciência de pertencerem a um grupo com interdependência social e emocional, valorizam a sua pertença ao grupo: definem-se como “amigos” ou como uma “família” e aceitam a responsabilidade colectiva pelo trabalho da escola.

Nas culturas de colaboração o apoio e a ajuda são habituais e regulares e o sucesso ou as preocupações são partilhadas. Este sentido de partilha estende-se à relação dos professores com as suas classes, os quais em função de valores comuns modificam planos e projectos.

Nas culturas de colaboração as equipas tendem a dar origem a grupos e os grupos tendem a dar origem a equipas. Ser equipa quer dizer trabalhar para os mesmos fins aceitando a contribuição de cada um para um empreendimento conjunto.

4.1.3. - Valorizando a segurança e a abertura: aprender com a diferença

A ligação entre crenças que especificam os fins e crenças que especificam os meios está na noção de interdependência, que é também mútuo constrangimento, mútua aceitação de poder e influência. Esta interdependência é condição da segurança - uma das crenças que especifica mais os meios que os fins - a qual é condição da abertura. A abertura significa aceitar as falhas e as emoções negativas, sem que os problemas e os desacordos violentos levem a quebras permanentes nas relações interpessoais. Esta expressividade não é valorizada apenas como terapêutica ou como facilitação da comunicação interpessoal; trata-se antes de

assumir a diferença - a livre expressão de ideias e de informação - como fonte de desenvolvimento pessoal e de coesão social.

Segundo Nias, Southworth e Yeomans (1989:72), a participação numa cultura de colaboração - que conjuga afectividade e instrumentalidade, cognição e sentimento, atenção à tarefa e preocupações pessoais - resulta na confiança. A confiança tem duas dimensões: a predictibilidade e a partilha substancial dos mesmos objectivos. De facto, os seus professores parecem confrontar-se com o excepcional e com a incerteza sem manifestações fortes de *stress*, como se possuísssem um “saco azul” de recursos pessoais.

5. - Um paradigma pertinente para uma vida docente: re-significação das dimensões da actividade docente

A releitura da crise da identidade docente e as características da cultura de colaboração nas escolas primárias, aliadas a todos os desenvolvimentos já efectuados neste trabalho, surgem-nos como plataformas para pensarmos novos significados quer para as dimensões quer para o processo de construção de identidades.

A nossa elaboração da problemática da construção de identidades profissionais docentes de professores do 1º CEB pode agora tomar um rumo de especificação, especificação que concerne necessariamente ao modo como, nessa construção, as relações das pessoas com os contextos numa visão interdependente e globalizada da mudança se relacionam com mudanças de significado ao nível das duas dimensões fundadoras do sentido da profissão de professor do ensino primário: o conhecimento e as técnicas, por um lado, e os valores e as normas, por outro lado. Na identidade clássica, como vimos, não só genericamente a primeira dimensão se esgotava na segunda, como nesta segunda os valores se esgotavam nas normas, que eram as do sistema, produzindo assim também o esgotamento do indivíduo no colectivo. A identidade crítica corresponde à crise das normas e a solução da crise à construção de novas normas segundo novos processos.

Os estudos sobre as culturas de colaboração (de definição aparentemente frágil) configuram para a escola primária, exemplarmente, as novas relações sociais adivinhadas nesta fase de transição da modernidade. *Trabalhar e aprender em conjunto*, o lema que dá título a um dos trabalhos de Jennifer Nias (Biott e Nias, 1992), resume o que nesse processo está em causa nas escolas e seus professores. Às etapas do processo de profissionalização da actividade docente substitui-se, assim, o processo de construção de identidades profissionais

baseado na comunicação entre adultos num “lugar”; deste novo processo depende a re-significação das dimensões estruturantes do núcleo, o que faz com que o desenvolvimento profissional do professor coincida com a construção de conhecimentos e de normas, com a construção da sua identidade profissional pessoal e da identidade colectiva dos professores.

Neste ponto pretendemos elaborar as implicações da perspectiva apresentada no que diz respeito ao significado que ela permite para as duas dimensões do processo de construção da identidade. Faremos essa elaboração a partir de dois dos principais dilemas do professor na actividade docente, o dilema do amor e do controle e o dilema do rigor e da pertinência, que consideramos relacionados de forma electiva, respectivamente, com a primeira e a segunda daquelas dimensões referidas. A re-significação destas dimensões pode permitir a ultrapassagem daqueles dilemas e ancora-se numa nova relação da pessoa com a profissão, do ocupacional e do convivial, em que a interacção entre adultos mas também a afectividade e a emoção têm um carácter profissional. A propósito, lembramos Nias (1987a:49): “questões de tarefa e pessoais, instrumentalidade e afectividade, racionalidade e sentimento estão inextricavelmente ligados” na competência pedagógica dos professores primários ao lidarem quer com os colegas quer com as crianças.

5.1. - Os pontos de partida

Vimos no capítulo quinto como a “qualificação da pedagogia” se reverteu na “desqualificação dos pedagogos”, tendo tido o projecto positivista da ciência, nesse processo, um papel fundamental e redundante em relação às “vontades” dos poderes políticos. Procurando a “recentificação do campo educativo num contexto onde se acentuam as tendências para a desagregação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação”, Correia (1997:7) enfatiza os “discursos científicos periféricos”, procurando articular o que antes se procurou separar e procedendo a uma análise sócio-histórica em que se recuperam esses discursos, com o objectivo de refundar o trabalho de formação, nomeadamente dos professores, numa lógica emancipatória, recusando situá-lo no “reino da tecnicidade e da eficiência” (*ibid.*:10), embora sem excluir dele a técnica e a eficiência. Neste percurso, o autor lembra a afirmação de Giddens (1995:27) de que hoje no “caso da confiança em agentes humanos, a presunção de credibilidade implica a atribuição de integridade (...) ou de amor” e considera que “(f)oi este amor e esta confiança no educador informado e no educando em formação que o Movimento da Educação Nova soube constituir como símbolo

emblemático da escola”(ibid.:61). Reportando-se à diferença de concepção pedagógica entre Claparède e Montessori, este mesmo autor afirma que com esta última a cientificidade é uma ciência na acção: “(a)quilo que eu percebi, é que a educação científica não pode ser baseada no estudo e na medida dos indivíduos a educar, mas numa acção permanente capaz de a modificar” (Montessori citada por Gillet, 1987:127); a propósito desta postura de Montessori, Gillet (1987:133) afirma que aí a “relação da acção educativa com a ciência é colocada em termos inversos: não é a ciência que prescreve em pedagogia, mas é a prática pedagógica, informada por uma atitude científica redescoberta, que se torna produtora de um saber teorizável”; e acrescenta que assim “(a) clivagem entre práticos e investigadores é reabsorvida”.

Hargreaves (1996), ao pensar a identidade dos professores em tempos de pós-modernidade, frisa exactamente o carácter sensual e emocional por um lado, e prático por outro lado, da actividade docente. No que diz respeito ao carácter sensual e emocional, o autor salienta o papel aí desempenhado pelo desejo: “(n)o desejo encontra-se a criatividade e a espontaneidade que conecta emocional e sensualmente (no sentido literal de “sentir”) os professores com os seus meninos, os seus colegas e o seu trabalho. O desejo está no centro do bom ensino. (...) (O)s desejos dos professores excepcional e particularmente criativos têm a ver com a satisfação, uma intensa utilização, sensações de progresso, proximidade às pessoas e inclusivamente, amor por elas” (ibid.:41).

No que diz respeito ao carácter prático da actividade docente Hargreaves explica que “(n)a ética de praticidade dos professores existe um poderoso sentido do que serve e do que não serve; das mudanças viáveis e das que não são - não em abstracto, nem sequer como regra geral, mas antes para este professor neste contexto” (ibid.:40). O carácter prático da mudança nada tem a ver com o seu carácter funcional: uma qualquer proposta de mudança tem carácter prático se se adapta ao contexto, à pessoa, se se sintoniza com os fins que a orientam e se favorece interesses; ou seja, refere-se a uma constelação de que participam o fim pretendido, a pessoa, a política e as limitações do lugar de trabalho.

Para este autor, as mudanças prescritas, por mais bem intencionadas que sejam, destroem o que as devia dinamizar - o desejo, a própria vontade de ensinar -, pois eliminam a criatividade, a espontaneidade e a sensualidade: “(e)stes instrumentos políticos para a transformação dos professores não casam demasiado bem com os seus próprios desejos de mudança, que nascem de disposições, motivações e compromissos de carácter muito diferente dos que amiúde imaginam e supõem os políticos oportunistas, os administradores impacientes

e os pais ansiosos” (*ibid.*:40). O autor recomenda por isso que nas estratégias de mudança se focalizem os domínios voláteis e imprevisíveis do sentimento e da emoção humanas e se recuse qualquer controle administrativo. Recomenda também que, para o mesmo efeito, se tome em conta o que para os professores é a verdadeira mudança, o seu carácter prático.

Enfim, para Hargreaves (1996) - que frisa a mudança interactiva das práticas e das convicções - é no respeito pelo desejo e pelo carácter prático no ensino que se ganhará ou perderá a batalha pela profissionalidade docente “enquanto exercício de prudência e juízo discrecional em situações que ninguém conhece melhor do que eles”.

O centro da problemática da construção de novas identidades profissionais docentes tem assim um carácter epistemológico: trata-se de construir novas subjectividades em novos mapas com base numa nova epistemologia que é uma nova antropologia, onde o desejo e o saber de acção assumem particular relevância e onde, tal como se alteram os modos de relação social, se alteram as relações entre práticos e entre práticos e investigadores.

5.2. - O dilema do amor e do controle

5.2.1. - De uma epistemologia masculina a uma epistemologia feminina

Frisando-se que a cultura de colaboração não se pode fazer corresponder a uma cultura de género específica, pois a simpatia, o calor e a falta de competitividade não são peculiares às mulheres, embora as tradições culturais o façam pensar, em Nias, Southworth e Yeomans (1989:71) considera-se no entanto que “(o) género (é) claramente um factor não negligenciável” nas escolas de cultura de colaboração; nelas, os meios pelos quais se expressam os valores e as crenças são influenciados pelo género; as conversações centram-se em fotos de família, crianças, compras, roupas e modos de expressão de gratidão: “(a) emoção (é) mais expressa através do toque e das lágrimas do que seria provavelmente em instituições dominadas pelo masculino” (*ibid.*). Sustenta-se, por isso, que se trata de uma cultura que concorda com um discurso que tem sido desenvolvido a propósito do feminino: enfatizando o pessoal e a coesão, legitimando a emocionalidade, valorizando o controle pelos pares, negando a competição.

Ao longo deste trabalho, a racionalidade moderna foi por algumas vezes considerada também uma epistemologia masculina, sendo aí o género não uma entidade, mas um discurso, uma ideologia, de certo modo o próprio paradigma. Entretanto, a problemática do feminino, como discurso, se quisermos também como cultura, foi sendo realçada de forma intermitente

ao longo destes desenvolvimentos, assim como a especificidade do ensino enquanto envolvido por uma ideologia feminina - aspecto notado quase sempre de um ponto de vista negativo - foi, de forma persistente, realçada ao longo dos capítulos quinto e sexto. O paradigma emergente (epistemológico, ontológico e social) - denominação que aqui usamos numa acepção lata -, por outro lado, surge associado a uma epistemologia feminina desenvolvida no âmbito das teorias feministas. Wallerstein *et al.* (1996) fazem-lhes referência, tal como Sousa Santos e Giroux, ou ainda Gorz.

No livro denominado “Engendering modernity - Feminism, Social Theory and Social Change”, Barbara Marshall (1994) dedica um capítulo às identidades de género procurando deslocar-se do sujeito da teoria social ao sujeito da teoria feminista. Tomando a perspectiva de Weber de que a estrutura age pela subjectividade, a perspectiva de Foucault de que internalizando a realidade externa opressiva as pessoas coludem na sua reprodução e considerando a etnometodologia e a fenomenologia úteis para se perceber como a identidade é algo a que se chega pela prática, Marshall começa por frisar a “*materialidade*” da consciência alienada que, segundo a autora, Marx não elaborou: ela “não é meramente um conjunto de falsas ideias ou ilusões mas (...) acompanha modos de ser, maneiras de agir e de se experimentar a si mesmo e à sua existência a que as pessoas se acostumaram, vincularam e até aditivaram num nível afectivo” (Sherover-Marcuse, 1986 citada em Marshall, 1994:97); é essa materialidade que se cristaliza em “estruturas de carácter” e “tipos de personalidade” que funcionam como prisões para os indivíduos, tornando-se a dimensão subjectiva da reprodução da dominação.

Segundo a autora, o paradigma da produção, das coisas ou da vida, é inadequado para dar conta de uma ontologia feminista: ele enfatiza apenas formas externas de dominação ao nível do sistema, a identidade individual corresponde ao lugar da pessoa na divisão social do trabalho e o género é entendido apenas em termos reprodutivos, sem que a intimidade, o prazer ou qualquer coisa que tenha a ver com a sexualidade, sejam considerados. A autora propõe-se, então, retomar a ideia marxista segundo a qual o ponto original da subjectividade é a actividade humana sensual, deslocando-o para o “paradigma da intersubjectividade” baseado na relação do sujeito com o sujeito e não do sujeito com o objecto. Para o efeito, utiliza as contribuições de Habermas - que desloca a ênfase na produção para a acção comunicativa, interrogando-se sobre como é que a feitura de produtos se relaciona com outras formas de expressão cultural - e a filosofia feminista recente que se interroga sobre como o paradigma da produção pode permitir compreender as actividades femininas tradicionais de assistência e

cuidados às crianças, “que são tão intersubjectivas” (Benhabid e Cornell, 1987 citadas por Marshall, *ibid.*).

A reformulação do paradigma da produção realizada por Habermas, diferenciando trabalho e interacção, sistema e interacção social, num modelo evolutivo de mudança social onde a transformação da formação social se acompanha de transformações na identidade individual, permite passar de uma psicologia da dominação a uma teoria construtiva da dominação que recusa a ligação funcional entre economia, cultura e personalidade. Mas, segundo Marshall (*ibid.*), Habermas mantém uma concepção de indivíduo abstracto, desincorporado, que, por isso, é inerentemente masculina e não rompe com assunções universalistas. A teoria feminista reinterpreta o conceito de autonomia do *ego* fundamentando-a, não na separação, mas nas experiências de mutualidade, na relação e no reconhecimento do outro.

Segundo Seyla Benhabid (1986 e 1987, referida por Marshall, 1994), Habermas falha ao restringir a autonomia ideal ao ponto de vista do Outro Generalizado. A justiça institucional é assim mais uma questão de desenvolvimento moral que de amor, mais uma questão de direitos e deveres que de preocupação com as necessidades dos outros, mais uma questão de moral de cognição que de moral do afecto. A autora propõe então que o Outro Generalizado e o ‘outro concreto’ sejam tratados em complementaridade na comunidade ideal de comunicação, passando-se do *ego* autónomo desincorporado ao reconhecimento do *ego* concreto e particular.

As críticas feministas têm em comum as seguintes dimensões: ênfase na intersubjectividade (uma objectividade sujeito com sujeito); reconhecimento da particularidade dos outros; e rejeição do privilégio da razão sobre a afectividade que está subjacente aos modelos androcêntricos, individuados e autónomos da subjectividade. Para Marshall só assim se ultrapassa o dualismo cartesiano da alma e do corpo que Habermas criticou por dar origem a uma razão sem corpo, sem paixão e sem sofrimento, acabando ele próprio por cair nas suas malhas: “os corpos, com certeza, são necessários a qualquer concepção dos seres humanos como agentes, actores ou indivíduos (...) é só pelo reconhecimento da incorporação que podemos reconhecer a particularidade” (Marshall, 1994:103).

5.2.2. - Teoria feminista e pedagogia

Tadeu da Silva afirma que o pensamento sobre educação é hegemonicamente masculino: “as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino: o currículo é masculino” (1995:130). Frisando que “o nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjectividade, é assegurado (...) pelas experiências cognitivas e afectivas corporificadas no currículo” (1995:126), o autor procura as implicações das teorias feministas na pedagogia e no currículo, considerando-as como narrativas e discursos alternativos que devem e podem minar o carácter natural, inevitável e universal de outras prevaletentes. Colocando-se numa “perspectiva que privilegia o papel da linguagem e do simbólico na construção e produção das identidades sexuais e sociais”, o autor propõe que interroguemos e questionemos “os discursos que nos tentam fixar em identidades particulares, supostamente ligadas ao destino ou à natureza” (*ibid.*:131) frisando que assim é a própria ciência que é submetida a uma crítica epistemológica social: “(o) sujeito cartesiano, unitário e centrado que está na raiz mesma do projecto científico, é macho, branco e europeu” (*ibid.*:130). A fim de serem desvanecidas as relações patriarcais, onde convergem outras relações de dominação, Tadeu da Silva apela a que se introduza “o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo” (*ibid.*).

Tal como previmos no final do capítulo quinto, também Tadeu da Silva considera que o facto de ter sido prescrito à mulher, “naturalmente” dotada de características voltadas ao cuidado (carinho, amor, preocupação pelos outros), a responsabilidade de desenvolver o homem como ser racional, lógico e científico não poderia deixar de ter repercussões no modo “ortopédico” como as mulheres professoras tenderam a construir a sua identidade docente. Do nosso ponto de vista, a introdução proposta por Tadeu da Silva pode descrystalizar um dos principais dilemas que estão subjacentes ao modo “sofrido” como as mulheres tenderam a construir as suas identidades profissionais: o dilema do amor e do controle que pomos em paralelo com a discrepância entre representações e condições de exercício, ou ainda, nas palavras de Tadeu da Silva, entre magistério e currículo.

5.2.3. - De uma epistemologia feminina a uma epistemologia do contacto

Sustentando-se em Michel Foucault e em Pierre Bourdieu, Tadeu da Silva, considera que “a inscrição do social na produção da subjectividade está inextricavelmente ligada à

sujeição dos nossos corpos” (*ibid.*:132-3) e defende que “(é) central a uma perspectiva que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no currículo, uma compreensão das formas pelas quais os mecanismos de produção das nossas identidades sexuais se dirigem fundamentalmente ao corpo e ao físico” (*ibid.*:132). Para tal, segundo o autor, “temos que deixar para trás a concepção idealista e racionalista profundamente arraigada na análise e na prática educacionais” (*ibid.*:133).

Segundo Ribeiro (1995a) a “separação racionalista” (Maffesoli, 1990) corpo-espírito introduzida por Descartes - que, interessa frisar desde já, encontra o seu paralelo na separação entre senso comum (ou sentir em comum) e a razão - produziu o “moralismo intelectual” que inferiorizou o corpo e marginalizou os sentidos com a pretensão essencial de “desactivar as funções erótica e sensual” (Ribeiro, 1996a), em favor do papel de comando reconhecido à razão.

Este “moralismo intelectual” teve duas consequências essenciais: a redução do corpo ao registo anatomofisiológico, objecto do saber médico, e a redução da “capacidade de sentir” à visão e à audição, os dois dos cinco sentidos que permitem sentir à distância ou apenas para si. Também os dois dos cinco sentidos menos i-rationais, menos perturbadores da razão e que podem até ser postos ao seu serviço através dos prazeres espirituais que permitem. Eles são, ainda, os dois dos cinco sentidos que menos correm riscos *detectáveis* de vanidade e excesso (Ribeiro, 1995b). O olfacto, o gosto e o tacto, porque implicam proximidade e porque geradores de sensações menos controláveis pela razão, são pura e simplesmente excluídos.

O que sobretudo se nega no “moralismo intelectual” é o contacto corporal: “a *sensualidade* verdadeiramente *desordenada* (relativamente à ‘ordem’ tradicional) é a que viola o *tabu do corpo*” (*ibid.*:5). Segundo Ribeiro, tudo se baseia na crença - prevalecente desde o século XVIII até meados do século XX - de que “o *in-divíduo* é afinal um ser *dividido* ou “composto”, e de que o sujeito se identifica com um dos componentes (o espírito) mantendo com o outro (o corpo) uma relação de poder e de posse” (Ribeiro, 1996a:3).

Distância dos corpos e aparência modesta do corpo são dimensões que caracterizam o uso do “corpo moderno”, um corpo “normalizado”: “o corpo devia ser estrategicamente reservado (ou “recatado”), isto é, a comunicação corporal devia ser cuidadosamente controlada, para não ofender o próprio pudor nem acender nos outros o desejo” (1995:2). O uso do uniforme, da bata, é uma das suas componentes, assim como o uso do estrado, tal como vimos com Barroso no quinto capítulo. Entretanto, o corpo “bem-parecido”, “vestido”,

serve também para marcar a diferenciação social, não sendo congruente com ela mas acrescentando-lhe evidência.

O *tabu* do corpo “acabou por estender-se do contacto ao desejo, e até ao simples pensamento” (*ibid.*), esvaziando ou retirando o “sentir em comum” do senso comum. Parte importante deste processo é a substituição da *ars erotica* pela *scientia sexualis* - se quisermos, o colapso do erotismo na sexualidade - que leva “o homem a reconhecer-se “como ‘sujeito moral’ da conduta sexual” (Ribeiro, 1995b:6) e gera um “‘saber sobre o sexo’ (que) serviu o discurso do poder, conferindo racionalidade à repressão sexual”(ibid.). Este discurso legitimado sobre o sexo atinge a sexualidade, e por essa via o exercício dos poderes, em quatro vectores: “a) histerização do corpo da mulher (que se crê imbuído de sexo, objecto de desejo fatal); b) pedagogização da criança (que é preciso controlar, reprimir); c) socialização das condutas de procriação (sujeitas a uma disciplina e objecto de legislação); d) psiquiatrização do prazer ‘perverso’ (que o discurso racionalista definiu como patologia mental, por referência à ‘norma’, que ele próprio criou)” (Ribeiro, 1995b:6-7 referindo Foucault, 1994).

Foi a geração de 60 que primeiro proclamou a libertação do corpo (Ribeiro, 1996a). À crise das normas que “escondiam” o corpo, seguem-se as aparências que “mostram” o corpo e que numa certa acepção o democratizam. As vivências do corpo e as relações corpo a corpo já não obedecem a normas e o que antes se escondia é o que agora se expõe: o corpo prazer e o corpo espectáculo, enfim, o corpo axacerbado que persegue a excelência, as “emoções fortes”, os “desejos ousados”. Proliferam, por isso, as transfigurações do corpo, as extravagâncias, os regimes dietéticos, as operações cirúrgicas. Marcuzzi (1996, referido por Ribeiro, 1995) chama-lhe “tecnocorpo”, o corpo que, na segunda fase da modernidade, substitui o corpo normalizado da primeira fase da modernidade.

Mas este corpo “mostrado” encerra em si mesmo, implicitamente, como vimos com Maffesolli no terceiro capítulo, um princípio de contacto, que nos remete para um “outro corpo”. Nem o corpo normalizado, nem o tecnocorpo são “o outro corpo”, o “corpo vivido”: o corpo que “não é um mero objecto de posse, antes se identifica com a própria pessoa, ou pelo menos é parte da sua identidade” (1995:1). É neste “outro corpo” que se gozam ou se sofrem as relações interpessoais “vivas corpo a corpo” (Ribeiro, 1995b:1-2). E é deste corpo que depende a vida. Como especifica Ribeiro (1996a:4): “identidade ou relação que não passe pelo corpo é pura abstracção”: o corpo é para o sujeito adulto “o Eu corporizado” (*ibid.*:3), um

“‘invólucro’ psíquico com funções análogas às que exerce a pele enquanto invólucro corporal” (*ibid.*:2).

Dos diversos invólucros psíquicos relativos às diversas áreas sensoriais, Anzieu (1995) destaca o invólucro cutâneo, enquanto fundamento do Eu-pele que “evoca primariamente o tacto/contacto, e desde logo o movimento que proporciona o ‘tocar’” (Ribeiro, 1996a:3); neste Eu-pele se filtrariam as trocas humanas (de acordo com sentimentos de agrado ou desagrad, prazer ou dor). É o Eu-pele que no adulto se tornará “consciência do corpo organismo, das suas propriedades sensuais, das suas funções psicológicas e dos seus papéis sociais” (Ribeiro, 1996a:4).

Para o bebé, a relação com o outro é necessariamente uma experiência erótica, isto é, que se faz passando obrigatoriamente pela experiência do corpo, seus prazeres e desprazeres. A criança passará depois do corpo vivido à imagem do corpo (identidade corporal) e desta ao conceito de si (identidade psicológica) (Ribeiro, 1996a). Este processo pode sofrer bloqueios e desvios de modo que, como afirma Marie-Claire Célrier (1991, citada por Ribeiro, 1997a:1), algumas pessoas parecem ter um “corpo erótico mal construído”: “é tal a insensibilidade a tudo o que as rodeia, que o seu corpo não apresenta marca alguma de prazer procurado, e até de sofrimento (...)”. Neste caso, o indivíduo é incapaz de uma síntese adequada às situações entre as três imagens do corpo identificadas por Dolto (1984): a imagem de base (fonte do sentimento de mesmidade), a imagem funcional que visa a satisfação do desejo próprio e a imagem erógena que focaliza as trocas de prazer e desprazer na relação com o outro (Ribeiro, 1996a). Segundo Ribeiro não dá provas dessa síntese equilibrada aquele que, entre outros, “permanecendo presa do seu corpo erótico, evita todo o contacto ou partilha com o outro” (*ibid.*:4).

É ao corpo vivido “enquanto suporte da pessoa e seu lugar de impressão (sensualidade) e de expressão (comunicação)” que Ribeiro nos convida a voltar “para explicar cabalmente, e resolver definitivamente, os problemas de identidade e de socialidade” (*ibid.*:3). Referimo-nos no capítulo terceiro, com Maffesoli (1990), ao facto de o sensualismo estar de volta. Ribeiro (1995a) compraz-se com esse regresso lembrando com Changeaux (1983) que o prazer e o sofrimento estão inscritos no humano: é o outro concreto e próximo que neste regresso se torna o critério do humano. É esse regresso que, entre outros, muda os modos de construção identitária grupal e pessoal, agora envolvidos por uma epistemologia do contacto, a que faz do sentir a resistência do outro condição de reconhecimento de si e do outro e por

isso de reciprocidade, ou seja, de reconhecimento como um ponto de chegada, tal como concebido por Hegel na metáfora da relação amorosa.

5.2.4. - Prazer e princípio da realidade

É o regresso ao prazer no trabalho através da identificação do sofrimento, da relação com o real e do reconhecimento dos outros que anima as intervenções em psicodinâmica do trabalho a que fizemos referência no capítulo quarto com Dejours (1995). Se a primeira modernidade limitou os prazeres, a segunda modernidade parece limitar o sofrimento; mas com um e outro se faz o “voltar a falar da vida” a que se referia Barcellona (1992), vida que nas escolas - lugares de encontro intra e intergerações - se faz tão concretamente presente. A reaceitação do prazer no trabalho repõe nele o desejo, a relação com o outro e o reconhecimento.

Como defendia Marcuse, que retomamos com Cabral Pinto (1995:10), é possível “submeter a vida colectiva a um princípio da realidade que não tenha que reprimir as exigências de gratificação do princípio do prazer. (...) A civilização ocidental que foi racional-repressiva por necessidade, pode, na fase actual do seu desenvolvimento, devolver à imaginação a sua cidadania e ao homem a sua plenitude”. Marcuse trocava assim de bom grado, segundo Cabral Pinto (1995:11), Prometeu por Orfeu e Narciso: “(o) que nesses heróis anticulturais se exprime é a aspiração da humanidade a uma ordem não repressiva onde se verificasse a ‘reconciliação’ (união) ‘erótica’ de cada um consigo mesmo, com os outros e com a natureza” (Cabral Pinto, *ibid.*).

5.3. - O dilema do rigor e da pertinência

Segundo Cabral Pinto (1995), em nada este novo princípio rejeita o trabalho produtivo e o valor da eficácia; esta é no entanto redefinida em termos de pertinência e não de rigor, redefinição que se baseia em considerações sobre as relações entre saber teórico e saber de acção. Para Schon (1987) o dilema do rigor ou pertinência tem sido uma importante fonte de sofrimento e angústia para os profissionais formados numa visão científica marcada pelo rigor. Nessa visão, o saber profissional obedece a um modelo em que a epistemologia da prática é pautada pela racionalidade técnica segundo o princípio da aplicação - os problemas práticos resolvem-se aplicando-lhes as teorias e as técnicas científicas -, a qual, entretanto,

molda o contexto institucional da vida profissional, nomeadamente, a relação entre investigadores e práticos e entre investigação e formação profissional. Concretamente, a investigação é separada da prática sendo as relações de troca claramente definidas: “(o)s investigadores devem pôr à disposição dos práticos as ciências fundamentais e aplicadas.(...) Por seu lado, os práticos devem prover problemas aos investigadores, os quais poderão estudá-los e verificar a utilidade dos seus resultados. O papel do investigador é distinto do do prático e geralmente considera-se que é mais importante” (*ibid.*:203). Sobretudo em profissões de menos prestígio social, os práticos e investigadores vivem vidas separadas e têm pouco a dizer-se: por exemplo, diz Schon (*ibid.*), os professores tiraram pouco da psicologia e muito menos da ciência cognitiva. A racionalidade técnica introduz, portanto, uma série de dicotomias entre cujos termos se estabelecem ainda as respectivas hierarquias: investigador e prático, mas também meio e fim e saber e acção.

Do ponto de vista da racionalidade técnica (epistemologia positivista da prática) a prática profissional é um processo de resolução de problemas já definidos ou que se tomam como se já estivessem definidos: na solução, trata-se de aplicar as técnicas já previstas. Ora, segundo Schon (1987), a adequação entre o problema e a solução assim encontrada só seria possível se existisse coincidência “entre categorias *pré-estabelecidas* com as características da situação prática” (*ibid.* 204), o que não acontece para a maior parte dos fenómenos da prática, caracterizados por “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e o conflito de valores”(*ibid.* 203); o que não acontece sobretudo em profissões cujo campo é plural em si mesmo, como por exemplo a educação; e o que cada vez menos acontece em outras profissões dada a emergência cada vez mais forte de zonas indeterminadas da prática. Para Schon (*ibid.*), são estas zonas indeterminadas da prática que envolvem as questões de maior importância para a humanidade, pois os problemas passíveis de aplicação são, normalmente, de pouca importância para ela.

O dilema do rigor e da pertinência é vivido da seguinte forma pelos práticos: “(a) sua definição do saber profissional rigoroso exclui os fenómenos que eles aprenderam a considerar como estando no coração da sua prática (*ibid.*:205); e a arte que entretanto desenvolvem para resolver o complexo e o singular tem, para eles, pouco a ver com o rigor do saber profissional; ela é, por isso, desconsiderada por eles mesmos.

5.3.1. - O conhecimento profissional actual dos professores: da experiência negada à experiência afirmada

No quinto capítulo, referimo-nos à grelha do conhecimento educacional em Durkheim, onde a pedagogia era definida como uma teoria-prática, atitude mental intermediária entre a arte e a ciência, feita de combinações de tipo teórico que dirigem a acção. Aí considerava-se que, no contexto em que surgiu, a distribuição dos saberes na grelha durkheimiana provocou a divisão do trabalho entre cientistas e práticos, mais propriamente, a exclusão dos professores da construção do saber sobre a sua própria profissão. Na base deste efeito estaria a incapacidade de se elaborarem as relações entre teoria e prática de outra forma que não fosse a aplicação. Assim, entre as teorias-práticas dos professores e a reflexão científica não era estabelecida qualquer relação, sendo a experiência assunto desconsiderado.

Quer Gillet (1987) quer Lesne (1984) utilizam o conceito de representação social para dar conta destas teorias-práticas. Lembrando que as representações são produtos cognitivos, modos de conhecimento fixados no particular e nos seus atributos, Lesne (*ibid.*) afirma que, com elas, a acção tende a tornar-se limitada, rígida e redundante. Holly e McLoughlin (1989) e Nias (1993) consideram-nas *schemata* ou presunções básicas. Peter Woods (1993), que afirma que o conhecimento académico tem uma influência quase nula na prática dos professores e que o recurso à rotina por parte dos professores é fruto de necessidades estratégicas e da sua socialização primária, defende que o conhecimento pedagógico actual do professor é um conhecimento em primeira mão, um receituário, basicamente indisciplinado, raramente consciente ou explícito, que traduz a necessidade de certezas por parte dos professores; para o autor, toda a rotina rígida se instala para evitar problemas de controle e de organização, de modo a que se possam tomar decisões sem margem para dúvidas. Segundo Elliott (1990a) o conhecimento profissional dos professores é feito de conceitos do senso comum, conceitos sensibilizadores na acepção de Blumer que, diferentemente dos conceitos definidores da ciência, têm um conteúdo diferente em cada caso empírico. Para Elliott (1990a), se estes conceitos não são pertinentes do ponto de vista da racionalidade científica dominante, são-no na acção educativa.

Para Gillet (1987), o saber científico, tal como se apresenta, pode aclarar os problemas dos professores mas não lhes reduz a incerteza, a insegurança e a impermeabilidade à experiência que os encerra nos paradoxos do senso comum e se traduz em rotina; ao entrar em educação, essa ciência deixa sempre um espaço vazio que só o professor pode explorar para

transformar. Esse espaço é um espaço praxeológico cuja conceptualização foi impedida pela oposição clássica entre teoria e prática e que não se identifica nem com as práticas científicas nem com o senso comum. Holly e McLoughlin (1989) defendem que a profissionalização da actividade docente consiste em elaborar a experiência consciencializando dimensões até ao momento escondidas no ensinar e no aprender, consciencialização que, dada a natureza fortemente flutuante da actividade de ensino, requer um esforço consciente. Lesne (1984) fala em “apropriação cognitiva do real”, apropriação que opera sobre representações, mas não se situa em continuidade com elas; pelo contrário, deve introduzir-lhes rupturas. Para Elliott (1990a), os conceitos sensibilizadores podem ser melhorados, nomeadamente através do efeito de surpresa de que falava Schutz, efeito que surge do choque entre conceitos relativos ao tipo de curso da acção. Para Woods (1993) trata-se de deixar de opôr ciência e arte e antes de as relacionar.

5.3.2. - O profissional reflexivo e a compreensão situacional

Segundo Schon (1987), a competência prática nas situações “divergentes” só pode ser explicada “por uma epistemologia do agir profissional que esteja implícita no processo artístico e intuitivo” (*ibid.*): “o saber escondido no agir profissional” (*ibid.*). Para dar conta deste saber em acção (*knowing in action*) (*ibid.*:207) que caracteriza o saber prático de todos os dias, Schon utiliza referências por nós já desenvolvidas neste trabalho - a fenomenologia e a etnometodologia - e resume assim as suas características: há gestos, identificações e juízos que sabemos fazer espontaneamente sem pensarmos neles antes da acção ou durante a acção; apenas tomamos consciência que agimos assim, não sabemos se, ou como, aprendemos a fazer assim; tendo ou não consciência dele, nos dois casos somos, à partida, incapazes de o descrever. Na sua proposta de considerar os práticos “profissionais reflexivos” em situações de incerteza, Schon (*ibid.*) esclarece que a reflexão ou a investigação é despoletada por características da situação concreta, está imediatamente ligada à acção e tem na surpresa o seu ponto de partida. Reflectindo sobre a acção, o prático torna-se um investigador em contexto da prática; esta investigação não depende de categorias de uma teoria ou de uma técnica mas “edifica uma nova teoria do caso particular” (*ibid.*:212).

É neste mesmo contexto epistemológico que Elliott (1993a) define a actividade de ensino como uma ciência prática: a compreensão da acção é conseguida através da acção em situação e as acções são melhoradas à medida que a compreensão se desenvolve. O princípio

fundamental é, por isso, o da compreensão situacional pelo qual a prática actual, compondo-se de interpretações distorcidas de situações particulares num todo, só pode ser melhorada pela melhoria dessas interpretações. A compreensão prática é conseguida pela abertura à situação que torna as distorções iniciais impertinentes à interpretação, provocando um processo de acomodação dos dados discrepantes que se traduz em interpretações mais consentâneas. Neste processo, a teoria pode ter um papel importante, mas está subordinada à compreensão prática, pois a compreensão situacional não se retira de uma análise teórica prévia de todos os seus aspectos; as análises teóricas são episódios numa tentativa global de chegar a uma compreensão holística da situação.

5.3.3. - Compreensão situacional

Preocupado em elaborar uma visão do profissionalismo dos professores baseado numa ciência prática, Elliott (1993a) procura aprofundar a noção de compreensão situacional. Para o efeito baseia-se em Dreyfrus (1981), para quem essa compreensão envolve o exercício de quatro capacidades mentais: reconhecimento, reconhecimento de saliência, reconhecimento da situação total e tomada de decisão.

O reconhecimento diz respeito ao discernimento de vários aspectos do problema relativos à situação. O professor pode referir-se aos problemas de uma criança de modo subjectivo ou objectivo: é diferente o professor considerar que a criança não realiza com sucesso uma tarefa porque está doente, ou porque não lê bem as instruções, de considerar que isso acontece porque a criança é desinteressada ou preguiçosa; as primeiras considerações são dependentes da situação, as segundas são independentes da situação. O professor deve aprender a fazer esta diferença. A capacidade de o fazer relaciona-se com a experiência; de início, o processo deve ser analítico e consciente, acabando por se tornar intuitivo.

O reconhecimento de saliência consiste em discriminar as componentes situacionais que é necessário tomar em conta no prosseguimento de um curso particular de acção. Por exemplo, se no curso da acção, o professor se interessa apenas pelos alunos motivados, aqueles que ele considera preguiçosos não impedem o seu curso de acção. Esta discriminação de componentes salientes está, por isso, dependente da consciência ou não consciência dos fins da acção, ensinar a todos ou só a alguns.

O reconhecimento da situação total diz respeito à habilidade para sintetizar todas as componentes salientes da situação numa compreensão da situação total. Deyfrus (1981)

distingue um reconhecimento holístico e um reconhecimento analítico da situação total. No primeiro caso, a experiência permite uma síntese intuitiva, no segundo a síntese é de tipo analítico.

A tomada de decisão consiste em decidir da resposta adequada. Reconhecer as componentes significativas de uma situação é diferente de escolher as estratégias para um certo curso de acção; mais uma vez elas podem ser racionalmente derivadas ou ser produto da intuição.

Com base nestas quatro componentes, Deyfrus (1981) elabora um modelo de desenvolvimento da capacidade de compreensão situacional em cinco estádios: estágio do principante, estágio do principiante avançado, estágio do competente, estágio do proficiente e estágio do perito.

Elliott (1993a) coloca algumas questões ao modelo de Deyfrus (1981), sobretudo no respeitante à sequencialidade obrigatória dos estádios. Mas, feitas essas ressalvas, considera o modelo importante por duas ordens de razões. A primeira diz respeito à distinção entre: componentes de reconhecimento situacional e não situacional; reconhecimento de componentes e de saliências; formas analíticas e intuitivas de reconhecimento da situação total; tomada de decisão intuitiva e racional. A segunda diz respeito ao facto de se considerar que todas as habilidades cognitivas, à excepção do reconhecimento de componentes não situacionais, depende da experiência que o prático tem dessas situações. Esta consideração tem, segundo Elliott (*ibid.*), as seguintes implicações na elaboração do desenvolvimento profissional: o aprendiz não necessita de possuir todo o conhecimento especializado relevante para reconhecer componentes não situacionais no contexto da experiência; a quantidade de experiência necessária para reconhecer as componentes situacionais é provavelmente menor que a necessária para discriminar saliências para decisões concretas; a validade das compreensões práticas intuitivas aumenta se repousarem sobre um repertório pessoal de casos analiticamente analisados; a qualidade das decisões intuitivas do momento dependem provavelmente da extensão em que no passado se deliberou racionalmente sobre diversas alternativas em curso.

Elliott (1993a) vai depois considerar que estas hipóteses se podem constituir em razões para enfatizar tipos particulares de necessidades de aprendizagem em diferentes tempos do processo experiencial de aprendizagem. Identifica assim quatro fases de formação profissional experiencial:

1 - A fase do principiante avançado (do principiante ao principiante avançado): Aqui os professores devem adquirir habilidade para discernir, com base na observação e na análise, aspectos situacionais e não situacionais. Nesta fase o acesso a conceitos e ideias teóricas é particularmente útil como ferramenta de análise, na medida em que iluminam aspectos da situação que sem eles permaneceriam escondidos. Eles sugerem questões e dados a recolher. É a fase de “pesquisa observacional” ou de “reconhecimento”.

2 - Fase de competência (do principiante avançado ao competente): A ênfase da formação deve ser posta na escolha de um curso de acção e na discriminação de todos os aspectos da situação que devem ser tomados em conta para decidir como implementar um curso de acção. Das componentes salientes retira-se uma estrutura de oportunidades que define a situação. A sua experiência de casos é suficiente e nesta fase há uma dependência das orientações das autoridades, o que os protege de decisões desadequadas mas não os ajuda a escolher o melhor. As necessidades de formação são necessidades de desenvolver capacidades de diagnóstico, as que discriminem analiticamente e sintetizem as componentes da situação em termos de problemáticas e possibilidades.

3 - Fase de proficiência (da competência à proficiência): Agora, os professores podem potencialmente discernir na base da intuição, à luz de fins, e sintetizar saliências numa visão de conjunto da situação. Aqui a aprendizagem centra-se na tomada de decisão: formular estratégias alternativas; deliberar sobre vantagens e desvantagens e avaliar o seu impacto. Desenvolve-se a capacidade de auto-avaliação e de tomar decisões.

4 - Fase de perícia (da proficiência à perícia): Aqui está em causa a aquisição de capacidades de tomada de decisão inteligente na base da intuição, de forma a diminuir o “espaço reflexivo” entre interpretação e decisão. As possibilidades de progressão dependem da quantidade de tomadas de decisão a que são obrigados.

Segundo Elliott na capacidade de compreensão situacional e de tomada de decisão estão implícitas habilidades interpessoais e motivacionais: “ (a) compreensão situacional e as decisões derivadas dela estão fundadas numa consciência do *Self* como agente activo em situações para serem compreendidas, e também como alguém capaz de influenciar as vidas dos outros. Esta consciência (iniciativa cognitiva) gera obrigações éticas com respeito ao cuidado e preocupação pelos outros que o prático exercita na sua própria conduta na situação. Em ordem a exercitar este cuidado e preocupação pelos outros ele necessita de ser capaz de compreender os pensamentos e os sentimentos das outras pessoas na situação (empatia)” (Elliott, 1993a:79).

Elliott (1993a) nota que o desenvolvimento profissional tem períodos de desaprendizagem e reaprendizagem; aos progressos sucedem-se regressões, pois cada vez é mais difícil ser definitivamente perito. Daí a necessidade de suporte coerente e contínuo.

A partir das fases de formação pela experiência profissional prática anteriormente referidas, Elliott (*ibid.*), elabora um padrão de formação de professores baseado na experiência com três componentes não estanques: (i) um currículo básico que fornece aos estudantes a oportunidade para atingirem o estatuto de principiantes avançados e enfatiza o estudo analítico de casos à luz de teoria relevante; (ii) um currículo para professores principiantes que ajude a atingir o nível de competência enfatizando o diagnóstico reflectido, para os ajudar a clarificar as problemáticas e possibilidades de ensinar nas suas classes; (iii) um currículo para professores experimentados progredindo para a proficiência que enfatiza o suporte para decisões deliberativas e auto-avaliação. Segundo o autor as fases identificadas fazem todo o sentido numa visão de profissionalismo baseado numa ciência prática; são elas que iluminam diversas imagens alternativas de profissionalismo, baseadas nos lemas “professores como investigadores” (que o autor faz corresponder à fase 1), “práticos reflexivos” (que o autor faz corresponder à fase 2), “professores auto-avaliadores” (que o autor faz corresponder à fase 3) ou ainda “investigação-acção educacional” (que o autor faz corresponder às fases 2 e 3) (Elliott, 1993a:77).

6. - Um paradigma pertinente para uma vida docente: do processo de profissionalização ao processo de construção da identidade

“Práticos reflexivos” e “investigação-acção educacional” são as imagens de profissionalismo que têm alimentado a formação contínua de professores numa lógica emancipatória. Se com a superação dos dilemas do amor e do controle e do rigor e da pertinência se re-significam as duas dimensões do processo de profissionalização da actividade docente, este processo é, entretanto, reconcebido em termos de processo de construção de identidades profissionais em contextos de trabalho, através de modos de colaboração que permitem superar o dilema do privado e do público (do individual e do colectivo) a que se refere Nias (1996), se quisermos, que permitem a reconstrução de colectivos. Este deslocamento necessário à recriação de novas relações sociais fundadas em novas subjectividades, a questão de fundo em tempos de modernidade tardia, encontra na

investigação-acção um dos seus *media* fundamentais e torna relevantes teorias em educação classicamente marginalizadas.

6.1. - Investigação *em* educação e formação

Ao debruçar-se sobre a investigação em ciências da educação, Guy Berger (1992) considera que o seu estado actual se caracteriza por três tipos de tendências: a diminuição da distância entre os que sabem e os que agem, a desvinculação em relação ao aparelho do Estado e a importância adquirida pela escola. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de um regresso ao “olhar etnográfico” e aos procedimentos clínicos, e à emergência do estabelecimento de ensino, enquanto espaço de interações, como nível privilegiado de análise: “o espaço onde se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social” (*ibid.*:35).

A reelaboração consequente distingue dois caminhos de investigação que são dois tipos de relação com a prática: um, a investigação sobre educação, em que o investigador considera que sabe o que os práticos não sabem sobre a sua própria prática; outro, a investigação em educação, em que o investigador vai ao encontro do saber de que os práticos são portadores.

Diferentemente do que acontece na investigação sobre educação, a investigação em educação não depende das disciplinas já constituídas e define “o seu objecto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo” (Berger, 1992:29), familiares, de ensino ou institucionais; aqui a “entrada” “para as Ciências da Educação já não se faria através da Psicologia, da Sociologia ou da Medicina, mas pelo tipo de objecto de análise escolhido” (*ibid.*:30). Esta investigação é uma praxeologia na medida em que nela se “produz conhecimentos sobre um certo tipo de acções” (*ibid.*), e é sempre impura no sentido de que se desenvolve numa multireferencialidade disciplinar e de que está dependente dos sistemas de valores e dos sistemas de acção dos intervenientes.

Para Guy Berger (*ibid.*) o deslocamento da investigação sobre educação para a investigação em educação corresponde aos deslocamentos da explicação para a implicação, do olhar à escuta e da objectividade ao sentido.

O primeiro deslocamento refere-se ao facto de o investigador ser parte constituinte do dispositivo de pesquisa; ela exige, por isso, “um trabalho sério sobre a questão da implicação entendida não no sentido estrito de comprometimento, isto é, do desejo ou vontade de

produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade, mas resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro que nos remói), numa implicação de tipo institucional (...) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas” (*ibid.*:32). A noção de implicação é especificada com base em Georges Devereux que considera que as metodologias do investigador permitem “proteger o investigador do ‘transfert’ que o outro faz sobre ele” (*ibid.*) e sobretudo proteger o investigador do “contra-transfert”: “da forma como ele reage através de rejeições, aceitações, satisfações ou angústias quando o objecto de investigação o interpela” (*ibid.*: 33). Com a noção de implicação assume-se que “o meu objecto é um sujeito, um sujeito que me fala e a quem eu falo, é alguém que produz um certo número de contra-reacções da minha parte e que reage frente a mim” (*ibid.*); e esta imersão do investigador na relação é um elemento constitutivo do seu trabalho de investigação.

Se na epistemologia do olhar se “anula” aquele que é visto, obedecendo o prosseguimento da investigação a uma estratégia previamente delineada do investigador, na epistemologia da escuta - há aqui uma alusão implícita à noção de resistência no interaccionismo simbólico - esforçamo-nos por nos tornar sensíveis ao aparecimento e desenvolvimento de fenómenos, aparecimento e desenvolvimento protagonizado pelos sujeitos: “(n)a escuta não é tanto o som que é importante” (*ibid.*:34) mas o facto de o investigador se relacionar com a realidade em estudo como estando inscrita numa temporalidade própria e digna que ele não domina.

No deslocamento da objectividade ao sentido torna-se pertinente a noção de situação. Para apreender o sentido de uma conduta o investigador deve apreender primeiro o sentido da situação para aqueles que nela estão envolvidos, ainda que não seja esse o seu objecto de análise.

6.2. - Formação e teorias em educação

Correia, no trabalho por nós anteriormente referido (Correia, 1997) - que, como dissemos, tem por objectivo refundar o trabalho de formação, através de uma análise sócio-histórica das teorias em educação onde os domínios classicamente marginalizados surgem como virtualidades - considera a psicanálise, a psicossociologia e a análise institucional três desses domínios.

Da psicanálise, vista através de Politzer e Foucault, toma-se não “o conteúdo do seu discurso, mas mais o lugar de onde ele é produzido (...)” pois “não é tanto o conteúdo mas mais a *démarche* que interessa ao pedagogo (...)” (Gillet, 1987:142). É com base em Habermas que essa *démarche* é explicitada; Habermas considera que a situação de cura analítica é simultaneamente experimental e terapêutica e realça que ela não é nem experimento nem técnica, mas “interpretação original partilhada, prenúncio da possibilidade de auto-reflexão portadora de intencionalidade emancipatória” (Correia, 1997:95), a qual necessita de “um intérprete que ajude um só e mesmo sujeito a compreender a sua própria língua (...), a ler os textos que ele próprio mutilou e deformou e a traduzir no discurso da comunicação pública os símbolos de um discurso deformado na linguagem privada, (...) (em suma um intérprete que seja capaz de incitar à) auto-reflexão.” (Habermas, 1976:261 cit. *ibid.*:98). São a epistemologia da escuta e a noção de implicação que aqui se patenteiam; neste processo, o investigador “só pode adquirir um conhecimento do objecto se ele se tornar conhecimento para o próprio objecto que se liberta através deste conhecimento para se tornar sujeito” (Habermas, 1976:293 citado por Correia, 1997:100).

Se a psicanálise incide no sujeito, a psicossociologia incide no grupo. A psicossociologia nasceu de uma encruzilhada de disciplinas tentando dar conta, do ponto de vista científico, de fenómenos que escapam à dicotomia do social e do individual, e colocando-se, dos pontos de vista ético e político, contra a burocracia do mundo industrial.

O pequeno grupo - espaço social onde se produzem interacções face-a-face - cuja autonomia organizacional foi analisada por Mayo, era o seu centro de análise: o grupo é um espaço de exercício da democracia, de colegialidade e de negociação de conflitos. Mais tarde, o grupo torna-se também um lugar pedagógico e praxeológico para a mudança social e individual. Progressivamente, a psicossociologia definir-se-á como um trabalho clínico onde assumem particular importância a relação de ajuda e a relação de escuta: a relação de ajuda referindo-se à integração de práticas profissionais diferentes, mas também à integração da implicação com o cliente e com a realidade social a transformar, e a relação de escuta inserindo o “pedido” numa temporalidade.

O campo de intervenção diz respeito aos grupos - espontâneos e duráveis -, às organizações e às instituições, e a análise integra as dimensões políticas, económicas e institucionais do poder, assim como as dimensões inconscientes e imaginárias da vida social, requerendo a integração disciplinar, mas também a reinvenção metodológica. O psicossociólogo “conhece o grupo organizando-o, e a sociedade transformando-a (...); o seu

conhecimento científico estabelece-se a partir de uma prática social e o seu laboratório é constituído pelos grupos reais e pelas organizações sociais (Lapassade, 1967, citado em Correia *ibid.*:111).

A análise institucional incide numa noção original de instituição e pretende dar conta de um conjunto complexo de processos sociais onde o grupo desempenha também o papel de interpretador; ela não se preocupa com a reabilitação e o tratamento mas antes com “a interrogação sobre o sentido, a desocultação do que é ocultado pelos fenómenos institucionais e pelos jogos de interesses” (Ardoino, 1980:18); sentido que ela considera ser, não só condição de mudança, mas também o sentido da própria mudança” (Correia, 1997:132).

O que dá especificidade à análise institucional é a noção de instituição: a instituição “não é reduzida à sua funcionalidade, nem à sua materialidade organizacional, mas é investida de uma “imaterialidade”, de uma espacialidade e de uma temporalidade que a transcende enquanto espaço social delimitado” (Correia, 1997:141); o pequeno grupo é visto como “uma micro-instituição de interpretação, como um espaço de interpelação da instituição, de reconstrução e desocultação de sentidos” (*ibid.*:142).

A intervenção é uma exigência ética, política e epistemológica que baseia o acesso cognitivo à compreensão na interpretação partilhada coincidente com a apropriação do sentido que é “tendencialmente auto-compreensão partilhada das relações do sujeito com os seus contextos de socialização” (*ibid.*:145). O dispositivo de análise é “um dispositivo de (trans)formação, isto é, um catalisador informacional e situacional que transforma as relações do sujeito com o seu contexto de socialização”(ibid.:145): ele “participa na instauração de um sistema de acção que ele não pode analisar como um objecto preexistente à análise, mas como um objecto-projecto que se constrói na própria análise” (*ibid.*) e em que a “transformação do objecto que se quer apreender cognitivamente e a transformação dos próprios sujeitos que se envolvem neste processo cognitivo, não é um subproduto da acção cognitiva, mas é constitutiva da compreensão”(ibid.).

6.3. - A investigação-acção

A investigação em educação de que fala Berger (1992) é assistida pelas teorias que acabámos de apresentar e traduz-se genericamente na investigação-acção. Segundo Ardoino (1994:23 citado em Correia, 1997:112) a investigação-acção realiza “uma aventura epistemológica (que reúne) uma corrente de pensamento antropológico (...) que vai da Scienza

Nuova de Vico à obra de Morin” e afirma-se progressivamente como a metodologia que suporta a simultânea interrogação e produção do sentido à medida que ele se produz e se reproduz.

André Morin (1985), entretanto, especifica assim as características básicas distintivas da investigação-acção: trata-se de uma investigação na qual os actores da investigação e os actores sociais se encontram reciprocamente implicados” e de uma investigação que é concebida para equipar com uma prática mais lúcida, e portanto menos espontânea, os actores da investigação, eles próprios autores: ela inspira-se numa necessidade de passar da teoria à prática e age explicitamente sobre os actores, as suas acções, transacções e interacções.

As origens da investigação-acção (IA) - que Goyette e Lessard-Hébert (1988) consideram um macro-conceito complexo, mas coerente - remontam a Kurt Lewin. O legado de Lewin a propósito diz respeito fundamentalmente ao objectivo prático e ao objectivo teórico da investigação (Barbier, 1985): o seu objectivo é aliviar preocupações de ordem prática, por um lado, e contribuir para o desenvolvimento das ciências sociais, por outro lado; entretanto, relacionando acção e investigação para a mudança, a IA relaciona inevitavelmente investigadores e investigados, fazendo da implicação do investigador no processo de investigação uma das suas principais características, característica que acrescenta às funções de acção e de investigação da IA a função de formação, concebida como aperfeiçoamento pessoal dos envolvidos, investigadores e investigados: acção, investigação e formação são, segundo Lewin, os três vértices da IA (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

De acordo com finalidades, segundo Goyette e Lessard-Hébert (*ibid.*), a IA pode ter, sobretudo, funções de investigação - produção de um saber em e pela acção -, de acção - resolver problemas chegando a uma maneira ordenada de afrontar as situações - ou de formação - facilitação da apropriação dos processos de compromisso.

6.2.1. - A função de investigação

Na função de investigação, os autores referidos distinguem as subfunções de investigação, de bisagra e de crítica.

A primeira coincide *grosso modo* com o que Benavente (1990b) denomina de “configuração dos objectos de estudo”, a qual remete para a atitude científica que lhe é peculiar. Em IA, o desejo de saber não é separável do desejo de actuar em circunstâncias concretas, o que se traduz num tipo de controle praxeológico e utilitário: interessa-lhe saber o

que se passa nos sistemas de actividades humanas quando os actores procuram resolver problemas (Goyette e Lessard-Hébert, 1988). A. Morin (1985) coloca a IA numa visão praxeológica do mundo que é uma dialéctica entre factos objectivos e factos subjectivos, a que subjaz uma interacção contínua entre acção e reflexão, com o objectivo de chegar à resolução de problemas e a conclusões operatórias. Esse autor situa assim a IA entre a investigação experimental - marcada pelo positivismo - e a investigação etnográfica - marcada pela fenomenologia.

Em nosso entender, a noção de resistência do interaccionismo simbólico assume aqui particular relevância. É a própria tentativa de transformação que torna visíveis aspectos relevantes que a investigação não interventora mantém invisíveis: “(i)ntervir nas distribuições de recursos, nos sistemas de poderes, nas regras de interacção, nos processos de comunicação, na constituição de identidades, na mudança de atitudes, na construção de saberes, na formulação de projectos, é muitas vezes condição de possibilidade para investigar em profundidade aspectos nucleares das estruturas e das dinâmicas sociais, através da abertura de espaços de visibilidade e da montagem de plataformas de observação” (Benavente, 1990b:64). Assim, “(o)s problemas de pesquisa equacionados são centralmente problemas de conhecimento sobre processos de mudança” (*ibid.*:61); “(é) prestada particular atenção às variáveis alteráveis e à respectiva articulação com as tendências pesadas e os enquadramentos estruturantes” (*ibid.*). Consequentemente, os objectos próprios da IA são nucleares aos processos de mudança e, por isso, dinâmicos e sujeitos a uma permanente reconfiguração numa lógica de intervenção e investigação integradora (não analítica) e multi-referencial; embora se parta de determinados protocolos ou procedimentos de investigação é na sua progressiva transformação que o conhecimento se constrói.

Porque se trata de identificar mecanismos concretos de produção quotidiana da reprodução e da transformação, de identificar zonas de rigidez e espaços de manobra em relação aos problemas a resolver pela investigação, a intervenção da equipa de investigadores e a participação dos actores fazem parte do objecto de análise: quer os objectivos, quer os resultados decorrem do jogo das interacções. Aproximamo-nos, assim, da segunda subfunção da função de investigação que reportamos ao que Benavente (1990b) denomina de “relações sociais de observação”. Em IA as relações sociais de observação são também “relações sociais de intervenção” e como tal “concebidas, accionadas e interpretadas” (*ibid.*:62). No fundo, na investigação-acção trata-se exactamente de construir novas relações sociais e de, pela tentativa da sua transformação, construir conhecimento, o que envolve trabalhar “em vários níveis

interligados de estruturação das relações sociais, e em vários planos de intervenção” (*ibid.*:63-4).

Em Goyette e Lessard-Hébert (1988), a comunicação entre investigadores e práticos, oral ou escrita, refere-se não só à distribuição da informação, mas também a um processo de negociação que é uma forma de implicação e participação. A negociação refere-se à repartição de poderes, nomeadamente do poder de saber; trata-se de uma negociação bidireccional para a construção de uma obra colectiva, sendo o próprio objecto de investigação construído nessa base. É neste contexto que se torna relevante a noção de investigador colectivo (Bataille, 1981) que se traduz na progressiva redução da assimetria entre os investigadores e os sujeitos de investigação; aos práticos, a IA garante um verdadeiro controle da problematização, do processo de investigação e da gestão dos resultados. A propósito, Bataille (1981:32) afirma que o projecto da IA consiste no fundo em “alargar a consciência colectiva a fim de tornar possível a mudança social”; o investigador colectivo é “um sujeito transindividual que não é nem prático nem investigador, mas que introduz mudanças no plano da produção de conhecimentos e no plano das práticas, o que assegura a articulação entre os dois” (*ibid.*:33).

Pela subfunção crítica, a IA coloca-se como movimento global de reflexão sobre as ciências do homem, os seus produtos e processos, propondo alternativas à visão prevalecente do universo (Goyette e Lessard-Hébert, 1988). Segundo Morin (1985), a investigação-acção produz um conhecimento científico muito sério que reenvia a uma cientificidade prática muito perto duma moral da conduta humana, onde se desenvolve a arte de agir sobre as condições para as mudar.

Stoer e Correia (1995:72), fazendo uma análise crítica da investigação em educação em Portugal concluem, por um lado, que o campo da investigação educacional tem estado sujeito a solicitações sociais ambíguas e por outro lado, que essas solicitações se organizam “em torno de uma dicotomia entre uma tendência para atribuir à investigação uma função de legitimação e/ou de apoio às macro-decisões educativas e uma outra que conceptualiza a investigação como uma instância susceptível de contribuir para que os agentes educativos se reapropriem do sentido das suas práticas”.

Benavente (1990b:56-7) especifica as seguintes qualidades dessa metodologia concretizando para as escolas primárias:

- permite “abordar a complexidade em contextos reais, referindo-a a uma multi-referencialidade teórica e praxiológica”;

- “envolve actores com estatutos diversos, em geral dissociados nas metodologias clássicas de investigação”;
- implica “as professoras na investigação e na produção de saberes sobre a sua profissão”;
- articula investigação e intervenção permitindo elaborar novos conceitos, questões e vias de trabalho;
- permite “conhecer, analisar, sistematizar e generalizar aspectos de processos de construção de novos conhecimentos e de novas práticas, inscritos em contextos específicos, mas cujas problemáticas de suporte são pertinentes noutros contextos”;
- permite “desocultar *implícitos*, espaços e mecanismos sem iludir dificuldades de várias naturezas (das dinâmicas e rotinas institucionais e pessoais aos bloqueios afectivos e relacionais), antes reconhecendo-as como questões reais e pertinentes e não apenas “acasos” irrelevantes”.

Segundo a autora (*ibid.*), a persistente consideração de “ilegitimidade científica” de muitos “mecanismos de natureza individual e relacional que constituem a espessura do quotidiano escolar” - vistos então “mais como ‘acasos’ de personalidade, defeitos e carências individuais, do que como aspectos importantes da inscrição de lógicas individuais, de defesa e procura de espaços de protecção ou de expansão de sujeitos”, ou seja, mais do que como personalidades e modos de praticar a profissão socialmente construídos - é uma das questões centrais que têm dificultado o conhecimento da realidade escolar e a sua transformação.

Benavente (1990b) refere-se também aos seguintes problemas de ordem ética que a IA coloca: há sempre assimetrias de saberes e competências relativas a diferentes estatutos profissionais e sociais entre os investigadores e os professores; a encomenda formal nunca é neutra; a relação que se estabelece é apenas transitória. Segundo a autora, a própria metodologia acciona factores de controle destes possíveis efeitos perversos. Assim o carácter transitório da relação estabelecida seria ultrapassado pela ênfase na apropriação; o carácter tendencioso da encomenda seria ultrapassado pela sua actualização em compromissos negociados e de forma constante; a assimetria entre investigadores e práticos pelas permanência e intensidade das relações de face-a-face que desocultam interesses, valores e representações e permitem a explicitação partilhada do que está em jogo e do que se quer atingir.

6.2.2. - A função de formação

Quando a finalidade de formação é enfatizada, o investigador tem explicitamente o papel de formador. A sua função é propor, fornecer meios e sistematizar, pondo a tónica no processo de aprendizagem do conjunto das pessoas que participam nela e considerando que a mudança só é durável e contínua se os indivíduos aprendem a partir da sua experiência e da do grupo de que fazem parte. A formação incide, assim, quer na pessoa quer no sistema a que ela pertence. Quando a mudança individual é um objectivo explícito, a acção e a investigação são meios e lugares, físicos e psicológicos, de formação (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

Foi depois do fracasso da educação compensatória que a IA se tornou um dos mais importantes meios de formação em exercício (Caoutte, 1976 referido em Goyette e Lessard-Hébert, 1988). Em geral, o objectivo é formar os práticos na investigação com finalidades diversas.

Zuber-Skerritt (1996) distingue entre investigação-acção técnica, prática e emancipatória. Na IA técnica o objectivo é promover a efectividade da prática educacional sendo os práticos cooptados e fortemente dependentes do investigador como facilitador. Na IA prática, para além da efectividade, pretende-se o desenvolvimento da compreensão e o desenvolvimento profissional dos práticos; o papel do investigador “é socrático e encorajar a deliberação e a auto-reflexão práticas da parte do prático” (*ibid.*). Na IA emancipatória acrescentam-se aos objectivos anteriores os seguintes: mudar as condições que impedem a melhoria no “sistema/organização”; fortalecer a capacidade e autoconfiança dos participantes para criarem teorias enraizadas na experiência e na prática através da resolução de problemas em colaboração.

Para a autora, a IA emancipatória é uma investigação colaborativa, crítica e autocrítica levada a cabo pelos práticos para resolver problemas, questões e preocupações da sua prática. A investigação desenvolve-se em equipa segundo um processo cíclico que inclui planeamento estratégico, implantação do plano, avaliação e auto-avaliação, reflexão crítica e auto-crítica sobre o plano e a sua avaliação e auto-avaliação, ao que se segue um novo ciclo.

Kemmis (1996), de forma que podemos considerar paralela, estabelece uma relação entre perspectiva sobre o currículo, tipo de relação entre teóricos e práticos, ênfase dada ao sistema ou ao mundo da vida e atitudes enfatizadas. Assim, na perspectiva técnica enfatiza-se o sistema, as relações entre teóricos e práticos descrevem-se na terceira pessoa (eles) e as atitudes enfatizadas são a sistematização, a regulação e o controle. Na perspectiva prática - a

correspondente à primeira vaga de opositores à perspectiva técnica - enfatiza-se o mundo da vida, as relações entre teóricos e práticos é descrita na segunda pessoa (vós) e a atitude salientada é o juízo prudente sobre o que fazer em contextos sociais partilhados. Na perspectiva emancipatória, enfatizam-se as relações dialécticas do sistema e do mundo da vida, as relações entre teóricos e práticos são descritas na primeira pessoa (nós) e as atitudes salientadas são “a reflexão colaborativa e a acção política e de teorização em direcção a uma reconstrução emancipatória” (*ibid.*212). Segundo Kemmis (1996), numa perspectiva crítica do currículo exploram-se “as contradições nas estruturas e nos processos de educação que ocorrem num *setting* prático, como base para gerar compreensões partilhadas” que promovem a acção colaborativa para a reconstrução de condições e de práticas no *setting*” (*ibid.*:211).

6.4. - Investigação-acção emancipatória: “trabalhar e aprender em conjunto”

Biott e Nias (1992) especificam que no conceito de desenvolvimento profissional que está subjacente ao “trabalhar e aprender em conjunto” se recusa a ideia de desenvolvimento profissional como pedagogia didáctica total, que procura resultados a um nível técnico da classe, que, implicitamente, separa a prática e o pensamento e encoraja o isolamento e o individualismo. Com o “trabalhar e aprender em conjunto” pretende-se ajudar as pessoas a trabalhar com pares, a examinar criticamente pressupostos, processos de pensamento e acções e a examinar alternativas através de facilitadores que funcionam como suporte e desafio: ao trabalhar e aprender em conjunto está subjacente a parceria para o desenvolvimento.

Os meios fundamentais da mudança dos professores são, por um lado, o suporte afectivo e o desafio cognitivo e, por outro lado, a modelação de formas alternativas de comportamento e a criação de uma linguagem comum. No primeiro caso, o foco da mudança é o auto-estudo crítico que se baseia no exame reflexivo do *Self* em contexto partilhado e ocupacional. Trata-se de mudar presunções básicas através de uma perspectiva transformadora que corresponde à tomada de consciência, a uma “nova compreensão” ou a uma “perspectiva de transformação”. No segundo caso, trata-se de atingir a colaboração, só possível quando há algum acordo sobre fins ou vontade de se comprometer na procura desse acordo (que nunca deve ser absoluto), sabendo-se que a discussão de fins só se pode fazer em contexto de confiança; a conversação a partir dos denominadores comuns assume aí um enorme poder, como forma de negociar significados. Os outros facilitam o desafio ou questionamento cognitivo oferecendo novas maneiras de olhar para situações familiares, interpretando a

evidência de diferente maneira, aceitando o desacordo e a diferença de opinião e partilhando aspectos da experiência que estão em conflito com outros. Por isso, Ashcroft (1992) e Yeomans (1992) defendem que a formação de professores deve incluir a experiência estruturada em grupos de trabalho orientados e oportunidades de reflexão com outros sobre processos de colaboração.

Segundo Nias, Southworth e Campbell (1992) os efeitos deste processo de trabalho sentem-se ao nível das pessoas e da qualidade da educação da escola. No que diz respeito à escola, trata-se de esta emergir progressivamente como “escola total” com uma identidade, com um conjunto de valores explícitos partilhados sobre a acção e com formas convergentes de trabalhar para deles se aproximar; trata-se de uma emergência que nada tem de natural e que, por isso, deve ser cuidadosamente moldada com persistência, flexibilidade e paciência, através de uma boa liderança e do próprio trabalho em comum. É pelo próprio ir trabalhando em conjunto que a oposição prevalecente entre responsabilidade individual e responsabilidade colectiva, ou entre currículo de classe e currículo de escola, é ultrapassada.

O processo de construção de uma “escola total” é altamente complexo e feito de progressões e regressões; por isso, o projecto de uma “escola total” surge como uma oportunidade simultaneamente constante e repetida para a sua construção. Três condições facilitadoras são apontadas para o efeito: a existência na escola de uma cultura de colaboração, o valor reconhecido às pessoas como pessoas e possuir estruturas e saber como usá-las de modo construtivo.

Subjacente ao lema “trabalhar e aprender em conjunto” está uma articulação entre IA prática e IA emancipatória que Elliott (1990b, 1993b) denomina de modelo de formação centrado e baseado na escola.

Neste modelo considera-se que o objectivo da educação é formar seres humanos autónomos e racionais e que o objectivo do desenvolvimento curricular é a compreensão social, devendo ser o diálogo e não a instrução o centro da actividade na aula. Trata-se de, por essa via, tomar consciência dos pressupostos através do confronto com a perspectiva do outro. A escola, entretanto, não é “um *sistema impessoal* de tarefas e papéis”, mas “uma comunidade de sujeitos que constroem de forma colectiva a compreensão das suas tarefas e estratégias profissionais” (Elliott, 1990b:246).

O desenvolvimento profissional dos professores articula-se com o desenvolvimento do currículo e com o desenvolvimento da escola. O melhor modo de promover o desenvolvimento profissional é através do “compromisso dos professores de uma escola na

discussão dos problemas práticos com que ela se confronta” (Elliott, 1990b:244); definindo os problemas à luz da sua auto-compreensão, dos seus papéis e tarefas e deliberando e actuando de acordo, os professores auto-determinam as suas próprias práticas: “o desenvolvimento profissional é um processo de autodeterminação baseado no diálogo colegiado” (*ibid.*:246), que emerge à medida que se implanta um tipo de compreensão partilhada sobre as tarefas e os meios de as realizar.

Porque o desenvolvimento profissional tem lugar na escola e o processo de resolução de problemas está sempre marcado pelo contexto, Elliott (1990b), considera o processo de formação que lhe está subjacente um processo de formação centrado e baseado na escola onde os investigadores têm o papel de facilitadores, pois o diálogo e a reflexão não surgem instantaneamente, antes exigem condições psicológicas e de organização. Ao trabalho dos investigadores neste contexto Elliott (1990b) chama investigação-acção de segunda ordem; o termo investigação-acção deliberativa diz respeito aos professores. Elliott (*ibid.*) frisa que de início se incide no desenvolvimento individual do currículo; é à medida que o processo de reflexão/deliberação leva à tomada de consciência das estruturas institucionais que constroem a prática que o centro da atenção se desloca das práticas individuais para a escola no seu conjunto: fala-se então em investigação-acção emancipatória.

Em O’Hanlon (1993) encontramos a explicitação dos efeitos deste processo ao nível das pessoas. Para elas trata-se de, progressivamente, ir possuindo uma teoria própria da sua acção educativa na escola, teoria que corresponde a uma versão personalizada das suas várias teorias profissionais e à consciência do lugar que ela ocupa no contexto da cultura profissional da escola. Construí-la implica mudanças cognitivas, afectivas e de relação.

O processo de formação centrado e baseado na escola insere-se no modelo hermenêutico de formação de professores que Elliott (1993b) distingue do modelo racional - clássico e centrado na autoridade da instituição universitária - e do modelo do “mercado social” - centrado, mas não baseado, na escola - que, aplicando “o sistema de produção-consumo que prevalece na esfera económica das democracias ocidentais à esfera social/cultural dos serviços públicos” (1993b:16) e baseando-se em produtos rentáveis, desloca a *expertise* própria da formação da universidade para o *staff* senior da instituição ou do sistema educativo. O modelo hermenêutico surge, no domínio da formação contínua de professores, como alternativo a um e a outro e define-se na cooperação entre professores e investigadores através da investigação-acção.

6.5. - Os escritos de trabalho

A formação de adultos segundo o modelo de “investigação em prática” de Donald Schon, que se baseia no efeito de surpresa, segue os seguintes momentos:

- “- observação da acção;
- registo de observações - “de maneira que se possa voltar atrás e rever”;
- reflexão sobre os registos de observação;
- descrição da acção - representando o saber ou a reflexão em curso da acção; reflexão sobre a descrição” (Schon, 1987:213).

Segundo Schon nesta formação os cenários reconstruídos pelos participantes “onde se pede para dizerem o que eles mesmos e os seus interlocutores disseram ou fizeram (e o que os práticos pensaram e sentiram mas não disseram)” (*ibid.*) demonstram-se particularmente eficazes.

De acordo com Anne Vancrayenest (1990), quer a análise institucional quer as pesquisas etnográficas anglosaxónicas (as duas com relações com a etnometodologia) dão um importante lugar ao escrito como instrumento de mudança, quer para os práticos (situação de análise interna), quer para os investigadores (situação de intervenção). A escrita surge aí como um método para elaborar e analisar as práticas, mas também como forma de objectivar e materializar a construção da realidade e da pessoa, numa perspectiva de investigação-acção (*ibid.*).

6.5.1. - A escrita de trabalho e as concepções da escrita

A relação entre a transformação do trabalho e a escrita sobre o trabalho encerra uma transformação nas concepções da escrita no trabalho que se acompanha de uma transformação das concepções da própria escrita, com impacto no domínio do processo de ensino-aprendizagem.

Este segundo tipo de transformações prende-se com a passagem de um modelo consumista ou instrumental da escrita a um modelo produtor de escrita. O primeiro modelo constitui, genericamente, a nossa herança cultural. No capítulo quinto, referimo-nos, com Petitat (1984), à relação estabelecida, na primeira modernidade, entre escrita, escola e sociedade de classes e, com Goody (1979), ao modo como a aprendizagem da escrita, podendo servir o espírito crítico e a actividade de comentário, tem servido antes o espírito ortodoxo e o respeito pelo livro, o que, no domínio dos procedimentos de ensino-

aprendizagem, se traduziu na leitura e na cópia do escrito, e, no domínio dos processos de aprendizagem, no papel crucial reservado à memorização. Instrumento crucial da diferenciação de classe provocada pela escolarização, a (não) aprendizagem da escrita reduzia o seu uso, quando existente, a formas estereotipadas.

6.5.2. - Os professores e o escrito

Barré-de-Miniac e Cros debruçam-se sobre a relação com o escrito nos professores, relação que definem como o “sentido que os indivíduos ou os grupos atribuem às suas práticas, o que elas representam para eles, porquê e como elas são ou não investidas” (Barré-de-Miniac e Cros, 1990:121). Essa relação com o escrito refere-se “à ligação de um sujeito a um objecto”, ligação que é “lugar de projecção de um sentido específico segundo o lugar de uso do ‘objecto’ escrita” (*ibid.*:122).

Perguntando-se sobre se a escrita escolar tem características próprias, as autoras afirmam que “a escrita está omnipresente na classe; a escrita do professor prepara a dos alunos, serve-lhes de modelo, e (...) inscreve-se num jogo perfeitamente regulamentado, que não parece espantar ou perturbar ninguém” (*ibid.*:125). Os lugares de professores e alunos no que diz respeito à escrita nas tarefas escolares não interferem: o professor escreve no quadro para ser recopiado ou na secretária; os alunos escrevem nos cadernos, nas carteiras. A escrita do professor no quadro tem um lugar central na reprodução de um modelo de escrita, mas também na disciplinação dos alunos. Por outro lado, o traço escrito é muitas vezes também o único efeito material do trabalho.

No que diz respeito à relação do professor com o escrito fora da escola, Barré-de-Miniac e Cros afirmam que os professores dizem escrever pouco e não gostarem de escrever. As autoras perguntam-se, por isso, se “a imagem do professor letrado, que se supõe ter uma relação privilegiada com a escrita criadora e libertadora” (*ibid.*:128), não é um mito.

6.5.3. - O que está em causa nos escritos sobre o trabalho

Schon (1987) afirma que os práticos estarão genericamente pouco dispostos a reflectir, a não ser que daí retirem compensações. Escrever parece ser para eles ainda mais difícil. Falámos já no quarto capítulo da ausência de um pré-codificado discursivo como explicação para a dificuldade dos práticos em falarem do seu trabalho. Falar sobre o trabalho seria

particularmente difícil em trabalhadores de ocupações de automatização e em profissionais da relação. Nos dois casos, falar sobre o trabalho implica a existência de um discurso para “assuntos” que normalmente não são objecto dos discursos de trabalho: nos profissionais da relação é a pessoa total que aí está comprometida: corpo, desejo, afecto, razões, racionalizações, desconhecimentos. Mas as dificuldades em falar de si têm também origem na relação fundadora que o ser humano tem com a língua. Assim Revuz afirma que “(o) que se observa quando um adulto experimenta dificuldades em se exprimir, seja oralmente ou por escrito, são traços, cicatrizes por vezes, (das) aprendizagens primeiras tanto na família como na escola. Os problemas com o sistema linguístico não são senão muitas vezes manifestações de superfície de uma dificuldade em tomar a palavra, no sentido de se autorizar a um discurso em primeira pessoa” (Revuz, 1990:88). Na tarefa de escrever sobre o trabalho, a estas dificuldades, detectáveis já na oralidade, aliam-se outras com origem na especificidade do escrito. A propósito Dabène (1990:15) afirma que “o escrito é o lugar da norma, da regra, da existência ‘moral’ da língua; (ele) está por isso particularmente exposto ao juízo cultural, sobretudo se o escritor não é legitimado”. Fayol (1990:22) lembra também que a escrita reenvia a uma norma explícita e forte cuja representação é mais ou menos paralisante, o que a torna “cognitivamente custosa e afectivamente muito sensível”. Para Goody (1979) a escrita dá uma dimensão visio-espacial ao que era audio-temporal e serve para fixar, memorizar e sobretudo para estruturar o pensamento, influenciando as estruturas cognitivas.

Segundo Revuz (1990) na escrita trata-se de transformar um objecto interno - um gesto ou uma relação profissional - num objecto de discurso e de reflexão, o que põe em jogo quer a tarefa profissional propriamente dita, quer o si-mesmo. Assim, passar o trabalho à escrita diz respeito quer ao “esforço para passar de um saber ou de um saber-fazer inscritos na intimidade do gesto e na complexidade da acção a um conhecimento formalizado, quer dizer independente da pessoa que o possui e das condições do seu pôr-em-acção” (Jobert, 1990:78-9), quer ao “procurar e dar a ver (em primeiro lugar a si mesmo) a sua maneira de funcionar, de reflectir, de agir” (Revuz, 1990:90). Escrever é então um trabalho esforçado e uma tarefa arriscada. E isto tanto mais quanto mais a tarefa de escrever não está sujeita a nenhuma forma prévia a que o autor se deva ou possa conformar. Os escritos de trabalho, como afirma Revuz (1990), não devem ter género literário especificado.

Instados a escrever, os práticos tendem a proteger-se num discurso écran; em qualquer caso, o escrito resulta do jogo de representações do pedido, da cultura ambiente e do vivido: normalmente a uns são sugeridas as redacções da escola, a outros relatórios de trabalho ou

ainda trabalhos académicos. Para Revuz (1990), normalmente a resultante daquele jogo inscreve-se num espaço de três pólos: o narrativo literário ou uma sua forma escolar, a escrita de gestão e o discurso de tipo universitário.

Enfim, escrever sobre o trabalho é “trabalhar sobre si, sobre a maneira de pensar e de viver o mundo” (Revuz, 1990:88) ou, dito de outro modo, “materializar com mais ou menos complacência uma ou várias imagens de si autenticáveis que podemos olhar ou deixar olhar (Bougain, 1981, citada por Péne, 1995:108). Aprender a ser autor do escrito é, por isso, um caminho que não é possível na solidão; precisa da presença de um terceiro, pronto a estar atento e a relançar o questionamento. Segundo Revuz (1990) o facilitador deve respeitar as prudências do autor, sem esquecer que a censura “mascara” dificuldades profundas.

6.5.4. - Para quê escrever

Para Jobert (1990) é porque os práticos utilizam a sua competência experiencial sem terem uma consciência clara do que a constitui que acabam por justificar a sua acção e a dos colegas a partir de certos traços de personalidade e não a partir de índices profissionais. Para a autora “fazer escrever os práticos” é, quer uma forma de fixar “a parte mais activa e menos substituível da qualificação profissional” - a experiência impregnada de determinantes pessoais -, quer uma estratégia de “reconhecimento social de um grupo profissional” (Jobert, 1990:78).

O jornal - cuja origem Vancrayenest (1990) reporta ao jornal institucional de Remi Hess - é um dos instrumentos de análise profissional com maiores virtualidades para esses propósitos, virtualidades que se encontram na passagem da escrita íntima à escrita pública, a escrita que se dá a ver e se partilha.

No jornal trata-se de escrever três ou quatro vezes por semana, não tudo, mas aspectos marcantes do quotidiano profissional (um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito) relacionados com a classe ou com a escola; como refere Vancrayenest (1990), o jornal deve ser, desde o início, organizado em torno da relação que o autor tem com a instituição; depois de um início difuso, esta relação vai sendo cada vez mais precisa. Daqui que o jornal necessite de um contexto temporal, de uma *durée* que permita o trabalho de análise, de reflexão e de teorização que com ele se pretende suscitar; o contexto de leitura, o quadro institucional, condiciona o seu sentido comunicacional e a sua natureza.

Normalmente, aos escritos iniciais descritivos seguem-se escritos em que emerge a implicação pessoal, o pensamento próprio, a história particular. Depois, a reflexão pessoal deve dar lugar ao diálogo, ao debate e à intercomunicação de pares assistida por um tutor. Este adopta uma postura clínica de abertura ao novo quer em termos da forma do texto, quer em termos da situação descrita. Os escritos tornam-se, para os práticos, lugares de tomada de consciência das suas relações de trabalho e de construção de decisões profissionais. Circulando entre colegas, o jornal altera as suas relações. É nesta dinâmica que se encontra o poder original formativo do jornal.

Os escritos vão expondo assim o modo como o autor se organiza sobre o terreno da prática - as suas estratégias e razões para certas decisões. Por essa razão, o jornal é também uma base para a análise dos procedimentos constitutivos da identidade profissional pessoal do autor do jornal (Vancrayenest, 1990): ele permite uma aproximação à relação que o autor tem com o seu meio, à relação que mantém com os alunos, ao clima psicossocial da classe; ao tipo de interacções que se estimulam; às regras e normas que regulam a interacção. Mesmo quando referida apenas à classe, a *praxis* deve ser lida na dinâmica mais lata da instituição. O jornal permite uma análise profissional, pessoal e institucional.

Com base em Sophie Péne (1995), podemos sintetizar as contribuições dos escritos de trabalho - tal como os descrevemos - para a construção de novas identidades profissionais através de três dimensões. A primeira diz respeito ao modo como a escrita constitui o redactor em autor. A propósito Sophie Péne (1995:117) afirma: “(é) a clivagem entre o estatuto do sujeito da acção e o estatuto de autor do escrito que é a questão central dos escritos de trabalho. Se a escrita no trabalho é uma questão delicada (...) (é) (...) porque suscita um importante trabalho de organização da experiência em linguagem, com efeitos que ligam intimamente a escrita ao conjunto dos actos suscitados pela profissão. Sobretudo ela constitui o redactor como autor, quer dizer, como identificação física de uma fonte do texto, o seu responsável juridicamente e eticamente... A escrita é assim plenamente um acto profissional; reenvia aos actores, aos acontecimentos e aos saberes que designa e transforma por essa designação”.

A segunda diz respeito à “inscrição do saber prático”, tornando a prática, que no quotidiano não tem necessidade ou oportunidade de se representar, não só visível mas também posta à distância (e por isso avaliável) e mais coerente em si e com os actos dos outros. Esta inscrição do saber prático não é a sua simples apresentação: escrevendo-se, “a prática não fica intacta” (Péne, 1995:119). A passagem pelo escrito ou a mudança no escrito é assimilada a

uma transformação da acção para a mestria: o trabalho de escrita modifica a relação do sujeito com a acção e pode ser fonte de elaboração de conhecimento.

A terceira diz respeito ao facto de as práticas de escrita estarem fortemente integradas no trabalho colectivo, como formas de interacção à distância - o escrito, como a palavra, é interactivo - mas também como meios de instalar modos de categorização comuns.

7. - Conclusão

A construção de novas normas de trabalho para obviar à crise da normalidade é o ponto de chegada, sempre revisível, da construção actual de novas identidades profissionais. A ausência de novas normas que permitam partilhar futuros e coordenar acções - enfim, que espelhem a construção de novas relações sociais - traduzir-se-á sempre em reificação da lógica da estratégia ou em reificação da lógica da integração como forma de se assegurar uma identidade profissional minimamente positiva.

A construção dessas novas normas e do seu novo modo de funcionamento releva da, e de certo modo coincide com a, identificação e partilha, em cada situação, de um novo modo credível de ver o “mundo”. Parte importante desse processo de construção é a tomada em conta das condições comunicacionais que permitem aquela identificação e partilha, uma vez que no contexto actual as identidades pessoais estão necessariamente atarefadas na construção da sua defesa, condição da sua manutenção.

No caso das identidades profissionais das professoras do ensino primário e sobretudo das professoras do 1º CEB em Portugal, esta situação, como vimos a partir dos estudos apresentados no capítulo sexto, é particularmente evidente. A organização escolar clássica, que como argumentámos desempenha um papel definitivo na socialização profissional dos professores, é um dos principais obstáculos à concretização dessas condições comunicacionais.

De acordo com os modos de regulação típicos da primeira modernidade, esta situação não tem solução. A noção de construção de identidades profissionais é ela própria uma alternativa que sugere a transformação dos próprios modos de regulação. Ela implica a produção de colectivos de comunicação situados (uma nova comunidade) e a substituição da subjectividade da conformidade pela subjectividade emancipatória (uma nova subjectividade). As “escolas”, enquanto lugares de dimensão e ocupação aceitáveis para favorecer interacções construtoras, surgem como lugares da construção social de uma nova pertinência social para a

profissão: alastrando o pedagógico à escola e fazendo depender as decisões - dada a cada vez maior heterogeneidade do sistema educativo - do inter-conhecimento localizado.

Apesar de a crise gerar margens de liberdade, os professores não possuem os meios pessoais e contextuais para as aproveitarem. Pensar a mudança dos professores e das escolas exige, pois, pensar a própria mudança da mudança, o que passa por compreender a permanência (repôr a tradição na mudança), mas também pela identificação de futuros prováveis geradores de acomodações mobilizadoras contra as assimilações paralizantes.

Estas duas considerações devem repercutir-se num modelo de educação e formação: enquanto imagem partilhada a propósito das suas finalidades e enquanto conjunto de procedimentos capazes de as perseguir.

Em nosso entender, a identificação de uma imagem partilhada a propósito daquelas finalidades possibilitará a reposição da dimensão social do discurso pedagógico dos professores (o espírito de missão) - parte determinante do universo simbólico da profissão que a marca como se de um “tema” de uma melodia se tratasse. Definida inicialmente num registo emancipatório, mas depois definitivamente configurada num registo regulatório - como vimos através dos pontos de vista de Condorcet e Durkheim tal como interpretados por Eliard (1993) - a dimensão social do discurso pedagógico dos professores torna-se a grande ausente na segunda fase da modernidade.

A sua re-elaboração pareceu-nos estar fortemente dependente da re-significação, para novas condições sociais, das dimensões do processo de profissionalização da actividade docente e às quais está subjacente um dos maiores dilemas profissionais dos professores: o dilema do amor e do controle.

O dilema do amor e do controle tem o seu *locus* na dimensão das normas e valores, dimensão onde classicamente a ênfase nas normas normativizou os valores e dimensão que classicamente subordinou o conhecimento. Ele é assim a própria expressão da crise: a crise é também uma crise pessoal caracterizada pela discrepância entre ideais demasiado idealizados (sob o signo do “amor às crianças”) e uma realidade demasiado real (que se mantém, pela organização da escola, sob o signo do controle). De acordo com as perspectivas de Tadeu da Silva (1995), poderíamos ainda dizer que a crise corresponde a uma discrepância entre uma epistemologia feminina por realizar e uma epistemologia masculina prevalecente.

Tendo em conta que a história de opressão e subordinação dos professores, tal como a caracteriza Nóvoa (1989), teve na racionalidade dominante o seu meio fundamental e colocando-nos numa postura de esperança que, de acordo com Giroux (1990:271), deve pôr

em jogo “visões alternativas de sociedade, de humanidade, de estruturas institucionais (e) de ordens de conhecimento” (*ibid.*:271) que nos indiquem a direcção que deve seguir o nosso tempo, neste capítulo argumentámos a favor de uma epistemologia “feminina”, enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao “cuidar de crianças”. Esta epistemologia, tal como a esboçámos, valoriza a ética do amor e a experiência como fonte de conhecimento e anuncia o abandono da separação racionalista corpo-espírito e do moralismo intelectual que ela produziu - fazendo da proximidade, da presença, da alegria, do riso e da festa interditos congêneres do grande *tabu* do corpo em que ele se traduziu. De facto, integramos nesta epistemologia “feminina” o convite que nos é feito por Ribeiro (1996a) de voltarmos ao corpo vivido - enquanto suporte da pessoa, sua impressão e expressão - enfim, ao outro concreto e próximo como critério do humano - para explicarmos e resolvermos cabalmente os problemas de identidade e de socialidade. Neste regresso re-dignifica-se o prazer, o desejo, a relação com o outro e o reconhecimento mútuo, que em nada, di-lo Cabral Pinto (1995), rejeitam o trabalho produtivo e o valor da eficácia, antes lhe introduzem novas relações de produção: como recomenda Dejours (1995), melhorar o trabalho implica o regresso ao prazer no trabalho, através da identificação do sofrimento (que se sente na “pele”), capaz de restabelecer a relação com o real e o reconhecimento dos outros.

Pensamos que é nesta perspectiva que as linhas mestras da primeira modernidade são profundamente desconstruídas: optar mais pelo amor que pelo controle é optar pela realização das promessas mais generosas da modernidade no pilar da emancipação, mas também re-significar a própria emancipação.

Está em causa nesta proposta a estruturação de novas relações sociais baseadas numa concepção social e solidária da pessoa (Todorov, 1995), a que se ancoram, como nos parece indiciar Correia (1994), uma reconceptualização do trabalho e uma nova relação com a cidadania, as quais apelam a uma nova ética social que deve fundamentar uma nova ética educativa. A recriação do projecto emancipatório da profissão docente está assim ligado à construção da sociedade democrática num registo que alia política da vida e política emancipatória e tem implicações na clarificação dos objectivos da educação, na organização da instrução pública e na formação profissional dos docentes.

O “amor às crianças”, referência fundamental nos discursos pedagógicos dos professores a partir da década de 70, poderia assim abandonar o seu registo justificativo, desculpabilizante, defensivo e idealizante, para se assumir como uma alternativa social

definitiva e global, enfim, para de ideal passar a real. Optar pelo “amor” em desfavor do “controle” tem implicações inevitáveis na organização da escola. De facto, a ênfase no “controle dos alunos” prevalece como resultado da manutenção da organização escolar clássica (que coincidia com a organização do sistema) - e do tipo de (in)comunicação entre docentes que lhe subjaz - que não oferece outra alternativa relacional com os mesmos efeitos de coordenação das acções.

A regionalização da construção da identidade a que atrás nos referimos também não a produz necessariamente. A construção de identidade implica a construção (racionalização) do mundo da vida através da actividade comunicacional. O ponto de chegada poderá encontrar nas culturas de colaboração o seu modelo. Trata-se de um modelo onde nem as pessoas coincidem com a instituição nem a instituição coincide com os seus indivíduos e onde a partilha de consensos mínimos e a responsabilidade colectiva não anulam as especificidades e autonomias individuais; onde aos modos de trabalho pedagógico se alia uma dimensão interpessoal com impacto na qualidade dos primeiros, que se caracteriza pelo trabalho pedagógico entre professores e inter-turmas (desfazendo a responsabilidade individual do professor em relação à sua turma e substituindo-a pela responsabilidade em relação à qualidade da educação da escola), pela introdução no quotidiano de uma formação continuada como parte do trabalho profissional e pelo suporte emocional que os professores mutuamente se oferecem; e onde a educação moral não se substitui à ética do conhecimento e o conhecimento não se reduz ao rendimento.

Esta perspectiva tem consequências ao nível da identidade colectiva dos professores: a re-significação do núcleo da representação do trabalho profissional através da ênfase no amor e a re-estruturação comunicacional da organização da escola permitiriam o ajustamento realista entre representação e situação. Tem também consequências ao nível da identidade profissional pessoal: ao desfazer a clivagem entre ideal e real, ela despessoaliza a crise, torna desnecessários os mecanismos de defesa que obrigam a recorrer à identidade tradicional e repõe a possibilidade de simbolização. Antes atarefados na manutenção da sua auto-estima (através de competições e enviezamentos defensivos), os professores poderão ser mais eficazes e mais autênticos; enfim, o discurso das professoras pode tornar-se mais coerente e mais convicto.

Se o que acabamos de expôr configura uma imagem partilhada, um futuro provável, facilitadora de acomodações mobilizadoras e desvanecedora de assimilações paralizantes, a sua perseguição necessita de procedimentos de formação que a despertem. As condições

gerais desta formação, da formação para a construção de novas identidades profissionais, tem sido a temática mais insistente deste trabalho.

A sua tradução no campo educativo expressa-se nas tendências actuais da investigação em ciências da educação, tal como identificadas por Berger (1992), que de certo modo coincidem com as condições por nós identificadas na tentativa de uma releitura iluminadora da crise de identidade docente: tendências para o desvanecimento da distância entre investigadores e práticos, para a desvinculação em relação ao aparelho de Estado e para a importância da escola como espaço onde se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social.

A investigação-acção emancipatória surge como protótipo desta investigação que é simultaneamente trabalho de formação e que se caracteriza por uma opção pelos princípios da implicação, da escuta e do sentido em detrimento dos princípios da explicação, do olhar e da objectividade. A psicanálise, a psicossociologia e a análise institucional, três dos domínios teóricos classicamente marginalizados que são retomados e re-interpretados em Correia (1977) com vista à refundação do trabalho de formação em educação, dão um conteúdo educacional à formação para a construção de novas identidades profissionais docentes para a mudança social real tal como concebida por Claude Dubar (1995). Através da psicanálise chama-se a atenção para o facto de nesta formação se enfatizar mais a *démarche* que o conteúdo da formação, *démarche* que se centra na auto-reflexão e na interpretação partilhada; a psicossociologia focaliza o pequeno grupo como lugar pedagógico de mudança individual e social onde se integram, por um lado, dimensões económicas, políticas e institucionais de poder e, por outro lado, dimensões inconscientes e imaginárias da vida; na análise institucional o grupo tem ele próprio um papel de interpretador que interpela a instituição e o objectivo da intervenção é o acesso a uma interpretação partilhada coincidente com a re-apropriação de um sentido comum que permite que o sujeito se posicione como tal em relação aos seus contextos de socialização; o seu dispositivo de formação - que é também um dispositivo de análise - transforma a relação dos sujeitos com os seus contextos de socialização.

Em nosso entender o “trabalhar e aprender em conjunto”, na perspectiva de Biott e Nias (1992), ou a “formação centrada e baseada na escola”, tal como concebida por Elliott (1990b, 1993b), correspondem a apresentações diferentes desta mesma configuração central - valorizando a pessoa, o grupo e a instituição -, apresentações que a especificam para a actualidade da docência e para os saberes específicos que ela comporta - optando claramente

pela pertinência em desfavor do rigor. Da primeira perspectiva realçamos a ênfase dada, por um lado, ao suporte afectivo e ao desafio cognitivo na provocação do auto-estudo crítico do *Self* como meio de mudança de crenças nucleares e, por outro lado, à modelação de formas alternativas de comportamento e à criação de uma linguagem comum - a partir dos denominadores comuns - na construção da colaboração; realçamos ainda a ideia do projecto da “escola total” como algo que constantemente e repetidamente se persegue. Da segunda salientamos a articulação entre desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvimento do currículo e desenvolvimento da escola e a chamada de atenção para o facto de os investigadores terem aí um papel de facilitadores fornecendo condições psicológicas e de organização.

Os escritos de trabalho são meios de formação quer no que diz respeito à provocação do auto-estudo crítico do *Self*, quer no que diz respeito à construção da colaboração. A escrita de trabalho é um método para elaborar as práticas e materializar a construção da realidade que corresponde ao processo de formação na sua dimensão pessoal e colectiva. Pelas suas características, a escrita sobre o trabalho, concretamente o jornal tal como o descreve Vancrayenest (1990), inscreve o que está na intimidade do gesto num objecto de discurso e de reflexão, dando visibilidade e criando um discurso para as formas de conhecimento profissional mais centrais e também mais invisíveis e, implicando o “procurar-se” e o “dar-se a ver”, autoriza o actor. As suas virtualidades estão exactamente na passagem da escrita íntima à escrita pública. Escrever assim sobre o trabalho inscreve-se num processo de desenvolvimento - pessoal, grupal e institucional - que para os envolvidos corresponde à tomada de consciência das suas relações de trabalho e da construção das suas decisões profissionais.

Para terminar esta conclusão, gostaríamos de fazer notar como os tópicos identificados por Sousa Santos (1995) para as subjectividades de transição, aos quais imputamos diferentes relevâncias no processo de construção de novas identidades profissionais, se salientam nestas considerações: a ênfase no amor faria sobressair o tópico barroco que reportámos à construção de novas identidades colectivas; a ênfase na pertinência faria sobressair o tópico fronteira que reportámos à identidade profissional pessoal e a investigação-acção emancipatória faria sobressair o tópico sul que reportámos à relação de colaboração entre “investigadores”, ou “formadores”, e “práticos”.

No próximo capítulo vamos dar conta do estudo empírico em que se baseou grande parte da elaboração desta tese. Aí prescreta-se o processo de construção de identidade de

elementos de um grupo de reflexão numa escola que integrou o projecto CRIA-SE, projecto onde a formação ocupou um lugar central e obedeceu às perspectivas que acabamos de propor.

O projecto CRIA-SE, cujo relatório final foi publicado em 1997 (Ribeiro *et al.*, 1997), teve por objectivo identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e foi desenvolvido em duas comunidades diferentes, envolvendo jardins de infância e escolas primárias.

O projecto produziu um modelo de Educação para a Criatividade (por oposição ao modelo prevalecente de Educação para a Conformidade) - em que se problematiza o sistema escolar, o sistema educativo e a sociedade em geral - constituído por três dimensões essenciais: o conceito de criatividade adequado aos processos de ensino-aprendizagem para uma educação para a criatividade; uma concepção de currículo e um dispositivo de formação. No que diz respeito ao currículo foram identificados três eixos de desenvolvimento e organização em interacção: o ensino criativo - relativo ao trabalho pedagógico de sala de aula - o intercâmbio - relativo ao trabalho pedagógico interturmas e interprofessores - e a escola criativa - relativo aos aspectos da organização da escola que produzem efeitos educativos e formativos e que responsabiliza todos os professores pela qualidade da educação que é fornecida a todos os alunos da escola. O intercâmbio, enquanto interface entre o ensino criativo, de *locus* na sala de aula, e a escola criativa, de *locus* na escola, assumia um papel charneira na mudança de práticas pedagógicas no sentido da responsabilidade colectiva.

Nenhuma destas três dimensões foi definida *a priori*. A sua definição decorreu antes de um processo de investigação-acção, que se denominou de investigação criativa e definiu o projecto como um projecto que se cria, onde a dimensão da formação adquiriu uma espessura particular.

O trabalho em equipa de docentes e a metodologia do projecto em geral foram as suas estratégias de base. A dinâmica do projecto baseava-se nos grupos de projecto (GP), os quais consistiam em grupos de cinco a seis professoras ou educadoras mais a sua orientadora (elemento da equipa coordenadora do projecto). Os grupos deviam desenvolver o seu projecto de grupo como grupo, competindo a cada professor/educador registar actividades realizadas e/ou reflexões a propósito. Nas sessões de grupo reflectia-se sobre esses registos e reorganizava-se de acordo o desenvolvimento do projecto tendo em conta as suas finalidades. Os orientadores registavam também as suas sessões de grupo, sendo esses registos objecto de reflexão nas reuniões de equipa e apresentados ao grupo na sessão seguinte em forma de acta.

CAPÍTULO VIII

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM DOCENTES DE UMA ESCOLA DO 1º CEB

1. - Introdução

No capítulo que agora vamos iniciar, pretendemos dar conta do estudo empírico relativo à construção de identidades profissionais de docentes do 1º CEB, denominado “Construção de Identidades Profissionais - identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º CEB (CIPROF)”, projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional, de que decorreu, progressivamente, a configuração final desta tese.

O estudo foi realizado numa das escolas primárias onde teve lugar o projecto CRIA-SE - no qual, lembramos, se estudou a implantação, em escolas concretas, de um modelo de Educação para a Criatividade, enquanto alternativo ao modelo prevalecente de Educação para a Conformidade. Concretamente, este estudo constituiu-se como face latente ou “encoberta”-relativa à dimensão identitária - que acompanhou as mudanças manifestas - relativas às práticas curriculares - captadas por esse projecto.

A investigação desenvolveu-se, portanto, no período compreendido entre o ano lectivo de 1993/1994 e o ano lectivo de 1995/1996 - coincidente com o do projecto CRIA-SE -, ou seja, no período imediatamente a seguir à entrada em vigor do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores: o projecto CRIA-SE foi acreditado e creditado, como modalidade de projecto, no âmbito das duas primeiras fases do programa FOCO.

O desenvolvimento do projecto CRIA-SE tornava saliente que a mudança curricular que nele se ia perspectivando - que incidia nas práticas escolares para além da sala de aula - dependia de mudanças identitárias a um nível mais profundo, as quais requeriam condições potentes de facilitação da mudança. Essa saliência parecia vir ao encontro de algumas perspectivas lançadas no estudo anterior realizado pela investigadora (Lopes, 1993) - do qual apresentámos alguns resultados no capítulo sexto - onde se pretendeu sobretudo identificar um quadro teórico-metodológico adequado ao estudo actual da formação de novas identidades sociais e fazer uma primeira aproximação aos principais conflitos e conteúdos da problemática identitária das professoras primárias portuguesas.

Nesse estudo concluíra-se que a crise de identidade vivida actualmente pelos professores - traduzida em mal-estar - resultava sobretudo do facto de estes continuarem a desempenhar a sua função segundo um registo tradicional, apesar da sua vontade de mudança e dos apelos culturais à mudança em educação: “querer mudar e não mudar” era a questão.

Considerando-se que as identidades profissionais, como todas as identidades sociais, não sobrevivem sem a existência de consensos mínimos, nos grupos que as sustentam, a respeito

dos modos de pensar e fazer nelas, explicava-se aquela persistência contra vontade pelo facto de os modos de estar profissionais tradicionais serem os únicos que, à falta de outros alternativos no estado actual, permitem sintonias mínimas, do ponto de vista psicossocial imprescindíveis, entre os diversos agentes e arguentes do campo escolar. O mal-estar decorria da distância entre essas identidades colectivas prevalecentes e as identidades pessoais, portadoras de vontades e desejos bloqueados, e traduzia-se, do ponto de vista pessoal, em centração social como mecanismo de defesa e, do ponto de vista colectivo, em rotina não criativa.

Na medida em que - falando em termos propositadamente simplistas - o problema pessoal subjacente à crise de identidade era mais uma consequência da ausência de mudanças colectivas que uma causa, a construção de novas identidades profissionais, tendo na mudança pessoal uma condição necessária, dependia, pelo menos em parte, da construção de novos colectivos sustentadores e estimuladores dessa mudança pessoal.

De facto, as abordagens à identidade consideradas nesse mesmo estudo faziam decorrer a construção de novas identidades sociais, nas sociedades ocidentais contemporâneas, da existência de determinadas condições contextuais, tais como autonomia dos contextos de trabalho, descentralização nos contextos de trabalho e existência, nestes, de relações interpessoais que permitissem identificar e enfrentar conflitos, por um lado, e negociar e construir consensos, por outro lado. Estas condições, possibilitando a expressão de identidades pessoais pertinentes, abriam caminho, simultaneamente, ao processo de descentração e à construção de novos consensos e novas partilhas. Enfim, a solução da crise passaria, por isso, pela possibilidade de construção de novos colectivos, mais adequados às vontades, desejos e sonhos pessoais, os quais se trataria ainda de despertar.

O dispositivo de formação entretanto construído num processo de investigação-acção no âmbito do projecto CRIA-SE parecia possuir pelo menos os meios para o estabelecimento progressivo dessas condições: tratava-se de um processo de formação centrado e baseado na escola, cujo “coração” residia nos grupos de reflexão.

O objectivo do estudo seria, então, estudar o processo de construção de identidade dos elementos de um grupo de reflexão inserido nesse processo de formação centrado e baseado na escola. Diferentemente do que acontecia no projecto CRIA-SE, a acção e a formação não eram o foco do estudo; elas eram antes “pretextos” necessários para o objectivo central de produção de conhecimento a propósito da construção de identidades profissionais.

No início, o contexto teórico do estudo era constituído pelas teorias da identidade identificadas no trabalho anterior já referido - das quais demos conta, numa nova lógica, no capítulo quarto - e pelas perspectivas de Jennifer Nias e Andrew Pollard a que fizemos referência no capítulo sétimo no âmbito de uma releitura da crise de identidade docente: o interaccionismo simbólico era a metateoria que, simultaneamente, as atravessava.

Sendo as identidades demonstradas ao longo do processo de formação identidades situadas, o processo de cada sujeito seria inseparável dos seus contextos de inserção, o que, desde logo, delineava três níveis de indagação em interacção: a escola, o grupo e a pessoa. Por outro lado, as perspectivas de Nias e Pollard indicavam que se perscrutasse em que medida o processo de formação “aproximava” *selves* (“pessoas”) e *viés institucional* (“escola”), sendo esta “aproximação” um indicador do “sucesso” do processo de formação.

A avaliação da “aproximação” acima referida seria feita com base em “medidas” de entrada e saída. A avaliação das “pessoas” seria feita a partir da entrevista de Rosenberg e Gara (1985) - referida no capítulo quarto -, com a pretensão de identificar o lugar da identidade profissional na estrutura da identidade pessoal. A avaliação da “escola” seria realizada com base em notas de campo, relativas a um certo período inicial e final do processo - interessar-nos-iam a estrutura de grupos e subgrupos da escola, assim como os temas de conversação.

Previam-se, ainda, fazer essa mesma avaliação, e apenas essa avaliação, numa outra escola, com o intuito de, por comparação, conhecer e especificar melhor o caso da escola em intervenção.

O processo desenvolver-se-ia durante os anos lectivos de 1994/1995 e 1995/1996. O ano de 1993/1994 - durante o qual a investigadora já havia mantido contactos frequentes com a escola e com o grupo de reflexão de que era formadora no âmbito do projecto CRIA-SE - seria considerado a fase de acesso (Woods, 1993).

Este processo seria avaliado com base em notas de campo de todos os contactos da investigadora com a escola e em audio-gravações das sessões do grupo de reflexão. O produto do trabalho de investigação traduzir-se-ia em estudos de caso.

À excepção das notas de campo - procedimento de recolha de dados comum ao projecto CRIA-SE, informando o processo de formação -, todos os dados seriam tratados apenas após a fase de campo.

Entre a metodologia de investigação subjacente ao projecto CRIA-SE - a investigação-acção - e a metodologia de investigação subjacente ao projecto CIPROF estabelecia-se uma

relação que pode ser exposta a partir da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a propósito das relações entre investigação-acção e investigação qualitativa.

Bogdan e Biklen definem a investigação em geral como “uma atitude - uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (Bogdan e Biklen, 1994:292) e consideram que toda a investigação tem impacto político. A investigação-acção é definida como investigação-acção emancipatória e é considerada um caso particular da investigação em geral. Na mesma perspectiva por nós considerada no capítulo sétimo, Bogdan e Biklen (*ibid.*) afirmam que a investigação-acção corresponde à “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (*ibid.*) e que se trata de uma metodologia em que o investigador está activamente envolvido na causa da investigação, enquanto membro do grupo com que trabalha, promovendo a sua emancipação em colaboração. Para os autores, a investigação-acção, conduzida como investigação, dá origem a dados e alicerça-se no que é fundamental na investigação qualitativa: as palavras, as pessoas, a compreensão de um problema social e contribuir para a sua remediação.

2. - Um estudo no paradigma interpretativo

Com o *design* inicial de investigação que apresentámos, lançava-se um processo de investigação situado no paradigma interpretativo.

Adoptando a concepção da prática metodológica proposta por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) - que se baseia na existência de uma unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos específicos e em que a dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais é concebida num espaço quadripolar constituído pelos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico -, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) inserem a denominação de investigação interpretativa no pólo epistemológico - relativo aos paradigmas, discursos ou linguagens que dão forma ao objecto de análise.

Na convergência de diversas abordagens que foram por nós enfatizadas ao longo deste trabalho - tais como o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia -, o paradigma interpretativo, ou investigação qualitativa, tem o seu interesse fulcral no significado conferido pelos actores, através de um processo de interpretação, às acções em que se empenham, sendo, por isso, considerado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) como directamente relacionado com o estudo da identidade social, onde o objecto de análise,

formulado em termos de acção, abrange o comportamento e o significado que lhe é atribuído e onde se postula a variabilidade social e não a uniformidade.

Assim, e na linha das perspectivas epistemológicas por nós enfatizadas ao longo do capítulo terceiro, no paradigma interpretativo o conhecimento válido situa-se em continuidade com o senso comum, sendo as pessoas, e não os conceitos, a origem desse conhecimento: o seu *locus* de indagação é a construção de significado com base nas perspectivas dos actores em determinadas condições ecológicas.

Os modos de actuação científica do paradigma interpretativo contêm, por isso, especificidades: as proximidades física e de linguagem entre investigadores e participantes são uma necessidade e não um obstáculo a ultrapassar; e a localização da ligação entre pesquisa e teoria enfatiza o contexto da descoberta e não o contexto da prova (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990). Estas características têm implicações ao nível da definição dos critérios de cientificidade - a objectividade, a fidelidade e a validade - necessários ao valor dado ao conhecimento assim produzido.

2.1. - Investigadores e participantes

As proximidades física e de linguagem são consideradas por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) o principal suporte do valor do conhecimento produzido na investigação qualitativa. A elas devem aliar-se a longa duração e a intensidade do período de observação, o respeito por princípios éticos e a pertinência sócio-profissional do conhecimento produzido. A pertinência sócio-profissional exige uma adesão à prática em desfavor da argumentação formal, e ainda que a investigação responda às necessidades das pessoas nos locais. O respeito por princípios éticos traduz-se numa relação aberta e mutuamente enriquecedora entre investigadores e práticos, a qual inclui informação sobre todos os trâmites da investigação, protecção em relação aos riscos que se podem correr, manutenção da confidencialidade e abstenção de juízos de valor.

Sobre o investigador como pessoa e como profissional recaem todas as responsabilidades da investigação; a propósito, Kirk e Miller (1986 cit. *ibid.*:76) afirmam que “o facto de ter em campo um investigador aberto e inteligente, possuidor de um bom quadro teórico e de um bom relacionamento, durante um longo período, constitui a melhor verificação da validade dos nossos conhecimentos”.

2.2. - A supremacia do contexto de descoberta

No contexto de descoberta, o processo de teorização é fundamentalmente indutivo, ou seja, o esquema de análise executa-se em grande parte no decurso e no final da investigação. Mas, tal como acontece no nosso *design*, o indutivismo nunca é absoluto; o início do trabalho de campo inclui tomadas de decisão e opções, nomeadamente ao nível dos instrumentos a usar, que exigem dedução.

A ênfase no contexto de descoberta liga-se à ênfase no contexto do objecto: quanto mais a investigação se situa no contexto da descoberta, mais o objecto de pesquisa está ligado ao seu contexto. Mas, tal como à medida que a investigação vai progredindo a ênfase no contexto da descoberta pode abrir caminho ao contexto da prova, também a fraca redução inicial do objecto se desvanecerá à medida que a investigação se desenvolve e que a análise se vai efectuando.

2.3. - Validade, fidelidade e objectividade

A validade refere-se ao facto de os dados representarem o que se quer representar. Kirk e Miller (1986) distinguem entre validade aparente (a evidência dos dados), validade instrumental (pragmática ou de critérios, quando as conclusões de um procedimento confluem com outro já validado) e validade teórica ou de construção que focaliza a relação inferencial entre factos alvo de observação e conceitos ou modelos teóricos a ele ligados.

Na investigação qualitativa os dados surgem após uma selecção/codificação da informação suscitada pelas fontes de dados, a qual desvanece particularidades em função de um quadro geral. Por isso, a validade refere-se sobretudo àquilo que se faz aos dados antes, durante e depois do trabalho de pesquisa propriamente dito. Van der Maren (1987, referido em Léssard-Hébert Goyette e Boutin, 1990) fala, a propósito, em “coerência programática” como validade interna de uma investigação, querendo assim referir-se à lógica de argumentação e demonstração que liga as diversas componentes de uma pesquisa. Neste contexto, a gestão da recolha de dados é uma dimensão importante da validade da investigação e corresponde a um processo de resolução de problemas. A validação é ainda assegurada pelo confronto de inferências entre investigadores de dentro ou de fora do campo da investigação e entre investigador e participantes.

A validade pressupõe fidelidade, a qual diz respeito à persistência da resposta independentemente das circunstâncias de pesquisa e pode também referir-se à similitude de

observações diferentes realizadas num mesmo período de tempo (fidelidade sincrónica). No entanto, na investigação qualitativa - que enfatiza a variabilidade e a transformação - a fidelidade assenta sobretudo na descrição explícita de procedimentos de investigação por relação com uma teoria.

Validade e fidelidade concorrem para a objectividade. A objectividade não é absoluta nem completamente relativa. Nas metodologias qualitativas é-se objectivo “pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade” (Van der Maren, 1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990). De facto, lembramos, ela é controlada, por um lado, pela interacção com o mundo empírico que oferece resistência e, por outro lado, pelo necessário confronto com os consensos prevaletentes na comunidade científica. A objectivação actua, então, por reciprocidade no primeiro caso e por explicitação no último caso, explicitação necessária para se poder correr o risco, ou dar ocasião, de se ser refutado.

2.4. - Estudos de caso e multicaseos

Segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) os modos de investigação - estudo de casos, comparação, experimentação (de terreno e de laboratório) e simulação - fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem harmonizar-se com as técnicas da sua recolha. As metodologias qualitativas privilegiam dois modos de investigação - o estudo de casos e a comparação, ou estudo multicaseos - para formular teorias enraizadas ou mais substantivas. Dos quatro modos de investigação, o estudo de caso é o mais real, o mais aberto e o menos controlado. Nele, o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado, abordando o campo de investigação a partir do interior. Espera-se dele uma “atitude ‘compreensiva’ (que) supõe uma participação activa na vida dos sujeitos e uma análise em profundidade, de tipo introspectivo” (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991:224). As informações a recolher devem ser tão numerosas e tão detalhadas quanto possível, com vista a apreender a totalidade de uma situação” (*ibid.*:225). Nos estudos de caso o objecto de estudo é um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real e a fronteira entre fenómeno e contexto não está demarcada. Na comparação multicaseos procura-se descobrir convergências entre vários casos.

2.5. - As fontes de dados

Os sistemas de observação constituem um subconjunto constituinte do pólo técnico do modelo quadripolar da dinâmica da pesquisa proposto por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991). O pólo técnico relaciona instrumentalmente o mundo empírico com o mundo teórico através da recolha de dados. De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) identificam três modos principais de recolha de dados: o inquérito (por entrevista e por questionário); a observação (por observação directa, sistemática; por observação participante); e a análise documental. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), considerando as metodologias qualitativas nesse pólo, salientam o facto de nelas os sistemas de observação não possuírem categorias pré-determinadas, e apresentam uma classificação de sistemas categoriais onde se distinguem os descritivos, os narrativos e os tecnológicos. Dos primeiros aos últimos a selectividade é cada vez menor.

Na observação participante, os sistemas categoriais usados seriam de tipo fundamentalmente narrativo. Nos sistemas categoriais narrativos trata-se de identificar princípios gerais e modelizar situações particulares, sendo o objectivo compreender um caso particular e comparar depois os casos entre si; o método consiste em registar vastos segmentos de acontecimentos por escrito; as formas que o registo pode adoptar são o diário de bordo, as notas de campo e descrições de incidentes críticos. Nos sistemas categoriais tecnológicos o método consiste em registos não filtrados (audio ou video) de todos os comportamentos ou acontecimentos produzidos com o objectivo de apreender ao vivo um acontecimento que será depois analisado.

2.7. - As famílias de codificação

Ao abordarem a análise dos dados na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), para fins didácticos, referem-se às famílias de codificação a que podem dar origem os estudos qualitativos. Ressalvando que elas não são convenções de codificação universalmente definidas e que, normalmente, as famílias se sobrepõem, os autores apresentam, entre outras, as seguintes possibilidades:

- sistemas de codificação pré-estabelecidos: neste caso as categorias de codificação já estão determinadas;
- códigos de contexto: contextualizam amplamente o estudo independentemente da definição da situação pelos sujeitos;

- códigos de definição da situação: referem-se à definição da situação, enquanto contexto amplo, tal como perspectivada pelos sujeitos;
- códigos de processo: sequências de acontecimentos, mudanças no tempo, pontos-chave de um processo;
- códigos de actividade: relativos a comportamentos que ocorrem regularmente;
- códigos de acontecimento: actividades de frequência reduzida e que ocuparam grande parte da discussão ou da atenção dos sujeitos;
- códigos de relação e de estrutura social: correspondem a padrões regulares não oficiais de comportamento entre as pessoas, mas onde se incluem papéis desempenhados;
- perspectivas tidas pelos sujeitos: correspondem a perspectivas dos sujeitos sobre aspectos específicos da situação (normas, por exemplo; certas frases);
- pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objectos: percepções que os sujeitos têm uns dos outros e dos objectos do seu mundo.

Serão estes os códigos usados neste estudo.

3. - Elementos básicos de identificação da escola e do grupo em estudo

Neste ponto, temos por objectivo contextualizar desde já o estudo com base em informações que são independentes da definição da situação pelos sujeitos. As informações referem-se ao ano lectivo de 1994/1995 e foram recolhidas por diversos meios, onde se incluem: entrevista ao presidente da Junta de Freguesia (realizada em colaboração), documentos da escola, conversas com as professoras e a directora da escola, observação e um pequeno inquérito distribuído aos pais com a colaboração da directora e das professoras da escola.

3.1. - O contexto da escola

A escola situa-se no coração de uma freguesia da cidade do Porto, com grande quantidade de recursos culturais e culturais, de estruturas de apoio social e de equipamentos educativos. O meio envolvente da escola é uma das zonas residenciais da cidade do Porto, densamente ocupada e com algum trânsito, onde predominam o comércio e pequenas indústrias têxteis e onde existem diversas associações de empresários do comércio e da indústria.

No momento, a zona, nomeadamente o contexto mais próximo da escola, tem reduzido crescimento demográfico, sendo ocupada por poucos casais jovens.

Existe uma Associação de antigos alunos da escola, formada por elementos bastante idosos. No final do ano lectivo a Associação participa na festa de final de ano, uma festa para os alunos finalistas. Nesta festa, um elemento da Associação discursa e distribui uma lembrança a todos os alunos finalistas.

Em 1993/1994, a taxa de sucesso escolar era de 99% no segundo ano de escolaridade e de 100% no quarto ano de escolaridade.

3.2. - O edifício da escola

Construída em 1969, a escola erige-se em meia lua, ficando de frente para um bairro social, contemporâneo da escola, hoje habitado sobretudo por uma população idosa.

O edifício tem dois pisos e duas alas. As alas comunicam, no primeiro andar, por uma sala onde estava instalado o museu da escola, organizado e incentivado pela Associação de antigos alunos. As portas do “museu” estão por norma fechadas, possuindo cada professor chaves para acesso, quer ao museu, quer à outra ala.

Cada ala possui, no rés-do-chão, uma porta para o recreio; a porta da ala esquerda dá também saída para as casas de banho das crianças e a da ala direita para o espaço destinado à cantina onde se realizam as aulas de Educação Física, animadas pela Junta de Freguesia, e as festas de final de período da escola. Sendo estes espaços recuados, em cada ala há uma pequena área de recreio coberta, mas também de passagem.

Em cada ala existem 5 salas de aula. Na ala esquerda, uma sala do rés-do-chão funciona como sala de recursos e educação especial e uma sala do 1º andar como sala de música. O gabinete da directora e cumulativamente sala de professores é um pequeno espaço localizado no 1º andar da ala direita, próximo da sala museu e da casa de banho do corpo docente.

O recreio é um grande espaço de cimento, virado para o bairro social, gradeado e com dois portões, sendo o da ala esquerda - invisível a partir de qualquer um dos espaços da escola - o usado por todos os utentes não docentes. Os portões estão por norma fechados à chave, sendo o da esquerda aberto nas horas de entrada e saída das crianças ou quando alguém toca à campainha, a qual possui um timbre por vezes não audível por quem deve abrir o portão; esta situação torna difícil o acesso à escola fora das horas de abertura dos portões. A área exterior

da escola é ainda composta por uma zona traseira, estreita e de terra, onde crescem ervas várias.

A escola possui também, no rés-do-chão, próximo das instalações da cantina, uma cozinha e uma arrecadação. A cozinha funciona apenas para o pessoal auxiliar e nela lava-se a louça do almoço que é fornecido, já confeccionado, desde o início do ano lectivo de 1994/1995 pela Junta de Freguesia para seis crianças mais carenciadas da escola.

O edifício da escola possui ainda uma pequena casa a que se acede pela própria escola, no passado habitada pela família da empregada da escola e hoje, por decisão da Câmara Municipal, habitada por um agente reformado da PSP do Porto.

3.3. - Organização e recursos humanos

Na escola funcionam 15 turmas, uma em regime normal e as restantes em regime duplo. O corpo docente é constituído por 21 professoras e um professor, o professor de música.

Das 21 professoras, cinco não têm classe distribuída: a directora da escola, a professora do educação especial, a professora de articulação e duas professoras de apoio. Todas estas professoras sem classe distribuída pertencem ao quadro geral e apenas a professora de educação especial não é efectiva na escola.

As sete professoras que leccionam em regime duplo manhã são todas professoras do quadro geral, e apenas uma delas não é efectiva na escola. Das sete professoras que leccionam em regime duplo da tarde, cinco pertencem ao quadro de vinculação distrital.

As professoras efectivas na escola que leccionam de manhã são as professoras mais antigas na escola. As professoras mais recentemente efectivas na escola estão na escola sensivelmente desde o final da década de 80 e início da década de noventa, altura em que se reformaram as professoras mais antigas e em que algumas professoras da tarde passaram a ser professoras da manhã.

Durante os anos lectivos a que se refere este estudo, metade dos elementos do corpo docente encontrava-se envolvida no projecto Ensinar é Investigar e/ou no Projecto CRIA-SE. A escola recebe normalmente estagiários da ESE do Porto e do Instituto Piaget e também já recebeu estagiários do curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP.

No início do ano lectivo de 1994/1995 a escola possuía três auxiliares de acção educativa e duas tarefeiras.

3.4. - Características dos alunos e ocupação dos tempos livres

A escola é frequentada por 336 crianças que se distribuem por quinze turmas, três ou quatro por cada ano de escolaridade. Apenas 30% destas crianças residem na área abrangida pela escola; cerca de 20 % pertencem à área de uma escola próxima superlotada e as restantes residem longe da escola, por vezes noutra cidade. Nestes casos, a escola é escolhida, quer porque fica perto do emprego dos pais - sobretudo da mãe - e de ATLs - que têm um horário mais extenso que a escola, fornecem almoço e, em certos casos, transporte -, quer porque tem uma reputação razoável.

162 crianças (cerca de metade das crianças da escola) - 105 do regime da manhã (cerca de 2/3 das crianças em regime da manhã) e 57 do regime da tarde (cerca de 1/3 das crianças em regime da tarde) - frequentam ATLs nos tempos não escolares. Dos 6 ATLs frequentados por crianças da escola, um é conhecido pela sua qualidade educativa. Este ATL funciona apenas de tarde e é frequentado por 29 alunos de quatro turmas da manhã. O ATL mais frequentado por crianças da escola, para além de se situar numa zona central da cidade do Porto, funciona de manhã e de tarde, serve almoços e tem transporte próprio.

3.5. - Características dos pais

As profissões dos pais são bastante variadas. A sua distribuição é a seguinte: empregado(a) de comércio (52), funcionário(a) público(a) (38), professor(a) (34), empregado(a) de escritório (33), costureira (22), bancário(a) (14), motorista (13), escriturário(a) (11), engenheiro(a) (11). Em geral, predominam as profissões de comércio e serviços (cerca de 60%). Os desempregados são 18 e, nos últimos 2 anos, o número de mulheres domésticas aumentou de 50 para 90. Em geral, os alunos pertencem a famílias de nível sócio-económico e cultural médio que asseguram a subsistência, lazeres moderados e uma preocupação mínima com o percurso escolar dos filhos. Os casos sociais graves são poucos, embora existam (cerca de 10 no total), e provêm de “ilhas” existentes em número ainda notável nesta zona da cidade do Porto.

3.6. - O grupo em estudo

Das 22 professoras da escola, 11 tinham aderido ao projecto CRIA-SE. Estas onze professoras distribuíam-se no projecto em dois grupos de reflexão: um grupo constituído pela directora da escola e por quatro professoras do quadro de vinculação distrital com aulas de tarde; e o grupo em estudo constituído pela professora de educação especial e por cinco professoras do quadro geral, todas a darem aulas de manhã.

Formados com base na afinidade de horários, estes grupos diferenciavam-se ainda a outros níveis: quatro professoras do grupo em estudo eram das professoras da escola com mais idade e com mais anos de serviço em geral e na escola; estas professoras iniciaram o seu trabalho na escola durante a década de sessenta e sobretudo durante a década de 70, um pouco antes ou um pouco depois do 25 de Abril de 1974. Diferenciavam-se também nos seus percursos profissionais e habilitações académicas: grande parte dos elementos do grupo em estudo tinham um passado de comprometimento com experiências inovadoras, tinham sido formadoras, pertenciam ao Movimento da Escola Moderna e participavam já no projecto “Ensinar é Investigar”. Quatro dos seus elementos estavam e estariam envolvidos em cursos superiores universitários ou não.

Tal como a formação dos grupos, também a vinculação das orientadoras aos grupos obedeceu a critérios práticos: concretamente, os horários da orientadora do outro grupo. A investigadora, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP, foi a orientadora do grupo em estudo.

4. - Alterações ao projecto inicial de investigação decorrentes da fase de campo

Como vimos, uma das características da investigação qualitativa reside no facto de a configuração da pesquisa se efectuar, em grande parte, durante e após o trabalho de terreno. De facto, o *design* apresentado sofreu alterações e especificações que decorreram do próprio desenvolvimento da investigação no terreno. Essas alterações são de dois tipos: as primeiras, situam-se no início do processo de investigação e concernem os meios de recolha dos dados de entrada e saída; as segundas, situam-se na fase final do processo de investigação e dizem respeito ao abandono da escola em comparação e à diminuição do tempo considerado de processo.

4.1. - As primeiras alterações: os meios de avaliação inicial e final

No início do processo de investigação tornou-se claro que os meios previstos para a avaliação inicial (e final) se arriscavam a não captar um “momento”, mas já um processo. Foram por isso usados dois questionários: o questionário nº 1 (Q1) - que pretendeu substituir a avaliação do viés institucional a partir das notas de campo - e o questionário nº 2 (Q2) - que pretendeu substituir a entrevista de Rosenberg e Gara (1985).

4.1.1. - O questionário nº 1: do viés institucional às percepções das professoras sobre a escola e sobre si na escola

Com o questionário nº 1 (anexo1) pretendemos recolher informação relativa às percepções das professoras sobre a sua escola e sobre si na escola.

O questionário é constituído por cinco partes. A parte um diz directamente respeito às percepções das professoras sobre a escola e sobre si na escola. Elaborada a partir de literatura relativa ao clima de escola (*cf.* Carvalho, 1992), ela refere-se à caracterização da escola em geral e dos seus diversos intervenientes. As professoras são chamadas a caracterizar as seguintes dimensões: a escola em geral, os alunos, os pais, as funcionárias, as colegas professoras, eu como professora na escola e a gestão. A segunda parte refere-se aos assuntos de conversa entre professores em diferentes subcontextos da escola: a escola em geral, a sala das professoras, as colegas com quem se está mais à-vontade e o Conselho Escolar (CE). Na terceira parte solicita-se a identificação de subgrupos no grupo de docentes da escola. A parte quatro pretende identificar pontos fortes e fracos desta escola em relação a outras (na perspectiva das suas professoras) e a parte cinco procura dar conta de aspectos pessoais bloqueados no exercício da docência na escola a que as professoras pertencem. Com estas duas últimas partes visava-se aproveitar a situação para recolher outros dados que pudessem vir a demonstrar-se relevantes.

4.1.2. - O questionário nº 2: da estrutura da identidade pessoal à estrutura conceptual

Na entrevista de avaliação da estrutura da identidade pessoal proposta em Rosenberg e Gara (1985), trata-se, em primeiro lugar, de pedir aos sujeitos para dizerem quem são de vinte a cinquenta maneiras diferentes; pede-se-lhes depois para listarem, o mais sistematicamente possível, as características pessoais e os sentimentos que estão associados aos termos assim

apresentados; finalmente, os sujeitos devem ajuizar da presença ou ausência dessas características e sentimentos nesses diversos termos.

Quando iniciámos a realização, para fins exploratórios, das entrevistas previstas, verificámos que elas eram extraordinariamente longas, tornando-se difícil conseguir que as professoras dispusessem de partes inteiras de um dia para realizar a entrevista; entretanto, o processo de formação avançava e corria-se cada vez mais o risco de que as entrevistas não ocupassem o lugar que estava previsto no esboço da investigação. Desistimos, por isso, desse tipo de avaliação e decidimos realizar a avaliação da estrutura da identidade pessoal por questionário.

Tratava-se, agora, de o conceber de modo que correspondesse aos objectivos da investigação. Para o efeito, dispúnhamos da experiência e dos resultados do estudo realizado em Lopes (1993) com base no Inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni (anexo 2), o qual, no entanto, se baseava também numa longa entrevista. Havia, então, que transformar esse inventário num questionário, de modo que a informação recolhida se mantivesse adequada aos objectivos da investigação. Encontrámos essa possibilidade dando-lhe o formato de Diferencial Semântico (DS) - o questionário nº 2 (anexo 3).

O DS é uma “medida objectiva de sentido” (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1978) que decorre da convergência de abordagens psicológicas e linguísticas. Nele estão em foco o “significado semântico” (*ibid.*) - a relação dos sinais com os seus significados - e o sujeito como lugar de mediação entre esses sinais e significados. A sua origem remonta a Charles Morris (1946), que se coloca na tradição de Peirce que procurou ancorar a teoria do significado ao comportamento (*ibid.*).

É a partir dessa origem que Osgood, Suci e Tannenbaum (1978) propõem uma concepção de significado como processo de mediação representacional que dá conta de como certos sinais particulares se ligam a certos significados particulares, mais que a outros. O modo como o significado do mesmo sinal varia para diferentes indivíduos relaciona-se com a extensão em que varia o seu comportamento em relação às coisas significadas, pois a composição do processo representacional que é o significado está inteiramente dependente da natureza do comportamento total que ocorre enquanto o sinal é estabelecido.

O processo de mediação representacional é uma consequência necessária da recepção de sinais estímulo e um necessário antecedente para a produção de sinais resposta. Ele funciona em dois patamares: um de decodificação (associação de sinais com mediadores

representacionais ou interpretação) e outro de codificação (associação da auto-estimulação assim mediada com a expressão de ideias ou actos instrumentais).

O DS relaciona-se com o funcionamento desse processo representacional no comportamento de linguagem: é porque os sinais da linguagem têm um significado psicológico (isto é, se associam a certos processos representacionais) que são consistentemente usados em certas situações e consistentemente produzem certos comportamentos. Numa dada cultura, dada a semelhança de experiências de aprendizagem, o sentido dos sinais verbais é altamente similar, de modo que as variações revelam idiossincrasias da experiência individual.

O DS pretende ser um índice dos processos representacionais no funcionamento de linguagem, ou seja, pretende suscitar nos sujeitos uma actividade particularmente sensitiva aos estados de significação. Osgood (1971:5-6) resume do seguinte modo a natureza, constituição e construção do DS: “(o) diferencial semântico é essencialmente a combinação de associação controlada e processos de gradação. Fornecemos ao indivíduo um conceito que deve ser diferenciado e um conjunto de escalas de adjectivos em oposição - a sua única tarefa deve ser indicar, para cada item (junção em pares do conceito com a escala) a direcção da sua associação e a sua intensidade numa escala de sete graus. A dificuldade do método está, de certo, na selecção das séries dos termos opostos. Idealmente a série deverá ser tão representativa quanto possível, de todos os modos em relação aos quais os juízos com significação podem variar, e ainda suficientemente pequena em extensão para ser eficiente na prática. Por outras palavras, entre os milhares de comportamentos linguísticos e não linguísticos mediados por processos simbólicos, seleccionámos uma pequena mas cuidadosa série imaginada, uma série com a qual demonstraremos que é principalmente indicativa das maneiras como a significação varia, e largamente não sensível a outras fontes de variação”.

Análises factoriais diversas revelam que o espaço semântico assim suscitado é um espaço multidimensional onde mais de quatro factores contribuem para juízos significativos dos sujeitos. No entanto, a sua importância não é igual. De facto, são três os factores ou dimensões mais usados para juízos de significado, por ordem de uso: o valor (bom-mau), a potência (forte-fraco) e a actividade (activo-passivo).

Decidimos, então, que os grupos de pertença social do inventário usado no estudo de 1993 seriam os conceitos do nosso DS. As respostas dadas na distinção Nós/Eles pelos sujeitos nesse mesmo estudo em relação ao grupo de pertença ocupacional - cuja persistência

detectada foi confirmada com a passagem do mesmo inventário a outras professoras não pertencentes à escola em estudo - baseariam a nossa identificação das escalas.

A análise factorial prévia a que o uso deste DS obrigaria era impossível por razões ligadas à necessidade de passar o questionário num tempo que fosse ainda passível de ser considerado de “entrada”. Assim, a escolha das escalas a inserir no DS e sua distribuição obedeceram a um processo que incluiu os seguintes passos: listagem de todos os pares de opostos presentes nas respostas atrás referidas; escolha de três grupos de três escalas relativos a cada uma das três dimensões mais persistentes na mediação dos juízos no uso do DS. Esta escolha foi feita jogando-se com a frequência do seu aparecimento entre as professoras primárias e com a verificação da sua inclusão nas análises factoriais presentes em Osgood, Suci e Tannenbaum (1978). A amostragem final foi a seguinte:

- para a dimensão valor: cultos- incultos, egoístas-solidários, doces-frios;
- para a dimensão potência: fortes-fracos, perseverantes-desistentes, livres-constrangidos;
- para a dimensão actividade: preguiçosos-laboriosos, motivados- desmotivados, resignados-lutadores.

A estas nove escalas acrescentámos mais três, um quarto grupo, relativo a adjectivos muito frequentes entre as professoras, mas não incluídos nas análises factoriais referidas: abertos-fechados, voluntariosos-rotineiros, tradicionalistas-progressivistas.

O questionário foi passado então às professoras da escola em estudo e da escola prevista para comparação e ainda a diversas professoras de outras escolas num total de 57 sujeitos, com o objectivo de, posteriormente, ser realizada a sua análise factorial.

4.2. - As segundas alterações: a escola em comparação e o tempo de processo

A antecipação da avaliação final e o abandono da escola em comparação basearam-se em considerações sobre o processo de mudança ainda durante a fase de campo. O percurso manifesto da escola e do grupo no âmbito do projecto CRIA-SE permite-nos justificar, em grande parte, essas alterações.

4.2.1. - Ano lectivo de 1993/1994: a escola

Durante o ano lectivo de 1993/1994 a escola não existiu enquanto lugar de desenvolvimento do projecto CRIA-SE. Esse centrou-se nos grupos de projecto e seus projectos de grupo e em actividades com a comunidade.

Ao longo do ano, realizaram-se três reuniões denominadas “de comunidade” - reuniões das professoras dos dois grupos da escola com as educadoras do Jardim de Infância da mesma comunidade integrado no projecto. Nestas reuniões discutiam-se textos, apresentava-se o trabalho realizado e programavam-se actividades conjuntas, nomeadamente, de intercâmbio entre as crianças da escola e do jardim. No final do ano realizaram-se, na escola e no jardim, exposições do trabalho realizado.

4.2.2. - Ano lectivo de 1993/1994: o grupo

O trabalho do grupo de projecto iniciou-se em Novembro de 1993 e estendeu-se por um total de 15 sessões; as sessões, como nos outros dois anos, tiveram lugar à tarde, normalmente na sala de recursos, e duravam cerca de três horas.

Neste ano lectivo o grupo era constituído por seis elementos (e durante alguns meses por sete elementos), dos quais cinco se mantiveram nos anos seguintes. Apenas uma destas professoras não tinha classe distribuída por ser professora do ensino integrado. Das restantes, três leccionavam um 4º ano de escolaridade e uma um 2º ano de escolaridade.

O projecto do grupo centrava-se no estudo do meio - área de focagem por que o grupo havia optado - e previa o intercâmbio. O trabalho centrou-se na dimensão ensino criativo e em tentativas de intercâmbio, traduzidas na realização de um plenário.

Os registos de actividade realizados dizem respeito à dimensão do ensino criativo, ou seja, ao trabalho das professoras com a sua turma.

4.2.3. - Ano lectivo de 1994/1995: a escola

Neste ano, até Fevereiro de 1995, o espaço das reuniões de comunidade do ano anterior foi substituído por reuniões dos dois grupos do CRIA-SE na escola, chamadas reuniões de Grande Grupo (GG), as quais se instituíram para responder a problemas identificados no final do ano anterior: permitir uma maior comunicação entre os dois grupos e

fazer delas o lugar de indagação sobre o segundo objectivo do projecto CRIA-SE, verificar os efeitos do desenvolvimento do projecto nas crianças, através de estudos de caso.

Os problemas que essas reuniões fizeram surgir obrigaram a substituí-las de novo por reuniões de comunidade onde cada grupo apresentaria o trabalho realizado e se identificariam semelhanças e diferenças nos percursos dos diversos grupos.

Em Março, dado que o desenvolvimento do projecto gerara em toda a escola um interesse por ele e em alguns elementos dos grupos a vontade de estender o desenho do projecto a um real projecto de escola, inicia-se a elaboração de um projecto de escola (PE), segundo as etapas previstas em Obin e Cros (1991), a qual deu origem a um processo que integrou toda a escola: o carácter desumanizado da escola, para o qual contribuíam factores de natureza variada, era o principal ponto fraco da escola. O objectivo geral do PE, identificado em Conselho Escolar (CE), definiu-se da seguinte forma: fazer da escola “um lugar de pertença e aconchego para adultos e professores”. O projecto era constituído por três eixos: o eixo da partilha pedagógica, o eixo da convivialidade e o eixo da comunicação interna e externa.

Em Maio a escola concorreu aos projectos “Inovar/Educando” do Instituto de Inovação Educacional com o projecto Fazer Escola (FE) que incidia na componente de partilha pedagógica do projecto de escola, a qual por sua vez codificava o Modelo de Educação para a Criatividade, no que diz respeito ao trabalho de turma e ao trabalho interturmas, progressivamente configurado no projecto CRIA-SE.

4.2.4. - Ano lectivo de 1994/1995: o grupo

O trabalho do grupo iniciou-se em Setembro de 1994 e estendeu-se por um total de 13 sessões. O grupo adquire a composição que manterá até ao final do projecto. Um elemento entra pela primeira vez para o projecto e lecciona um 4º ano de escolaridade. Dois elementos não têm turma distribuída, sendo um professora do ensino integrado e outra professora em articulação; um elemento lecciona um 3º ano de escolaridade e dois elementos leccionam o 1º ano de escolaridade.

O projecto do grupo é um projecto centrado no referencial entretanto identificado no projecto CRIA-SE e onde se alia intervenção e autoformação. Trata-se de refazer o modelo de funcionamento escolar em função da educação para a criatividade: mudar a escola enquanto lugar de socialização, para adultos e professores, pelos modos individuais e colectivos de

fazer adquirir saberes e comportamentos. Distingue-se entre projecto de intervenção e projecto de formação. O primeiro baseia-se na negociação dos projectos de turma com as crianças, na criação de grupinhos de projecto e no intercâmbio de turmas ou grupos decorrente dos projectos de turma e dos trabalhos dos diferentes grupos; em termos de estratégias, alia-se a expressividade à pesquisa e a ideação à diversificação. Os elementos do grupo sem turma distribuída colaboram com os outros no desenvolvimento do projecto de intervenção.

O projecto de formação explicita a componente de autoformação. Com ela salienta-se que o modelo de educação para a criatividade exige mudanças de profissionalidade que passam pela reflexividade e pela extensão do afazer pedagógico a toda a escola; ela diz respeito, em geral, à reflexão sobre os registos, os quais passam a abranger, também, problemas cruciais sentidos pelas professoras com as suas turmas e com a escola, de acordo com as funções exercidas.

4.2.5. - Ano lectivo de 1995/1996: a escola

O projecto Fazer Escola (FE) foi aprovado pelo IIE e o Projecto de escola (PE) tem grupos formados que elaboraram o seu projecto de grupo; neles estão envolvidos todos os professores da escola. No início do ano, foram feitas algumas mudanças de quadro de vida e há trabalho visível dos grupos. O FE e o PE materializam para toda a escola os modos de trabalho pedagógico identificados no CRIA-SE: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa.

O trabalho dos elementos do CRIA-SE na escola passa a ter como lugares as reuniões dos grupos de projecto - onde se efectua o trabalho previsto no programa do CRIA-SE aprovado para 95/96 - e os grupos do PE de que faz parte o FE. Espera-se que os elementos dos grupos de projecto se distingam por acompanharem todo o processo com a reflexão e o registo e por participarem nos grupos da escola com uma consciência mais afinada a propósito da sua importância. Espera-se deles que sejam dinamizadores e mobilizadores dos restantes grupos.

A gestão do FE é assegurada completamente pela sua coordenadora e espera-se que a Directora faça a coordenação do PE com o grupo de Pilotagem (GPi).

As orientadoras decidem acompanhar o processo, aconselhando e estando presentes quando solicitadas, mas sem intervir.

Todo o ano foram identificados problemas no que diz respeito à mobilização dos grupos. Em Maio realiza-se uma avaliação do PE onde são inventariadas as realizações conseguidas e não conseguidas e as razões inerentes a umas e outras.

Esta avaliação deu origem a um novo subprojecto centrado na pertença de cada elemento a um só grupo, na autonomia dos grupos, nas dimensões reflexiva e pedagógica de qualquer dos grupos (onde se codifica todo o processo inerente ao ensino criativo, ao intercâmbio e à reflexão de grupo inerentes ao projecto CRIA-SE), nos CE como lugares de avaliação e programação continuada, na informação alargada e sistematizada, na criação de um regulamento interno e externo da escola para todos os envolvidos e na especificação de calendários, responsabilidades e tarefas. Com este sub-projecto, a escola concorreu de novo aos projectos Inovar/Educando do IIE, tendo a candidatura sido, de novo, financiada.

4.2.6. - Ano lectivo de 1995/1996: o grupo

O trabalho do grupo iniciou-se em Setembro de 1995 e estendeu-se por um total de 10 sessões. Um dos elementos do grupo é directora da escola e dois elementos mantêm-se vinculados ao ensino integrado, sendo a professora em articulação a coordenadora do projecto Fazer Escola. Dos restantes três elementos, dois leccionam o 2º ano de escolaridade e outro o 4º ano de escolaridade.

O projecto do grupo manteve os objectivos e estratégias do ano anterior; mudariam apenas os projectos de turma que seriam negociados com as crianças. As novas funções dos elementos na escola dão ao desenvolvimento do processo do grupo uma nova configuração. A directora da escola e a professora do ensino integrado envolver-se-iam na dimensão escola criativa, a coordenadora do FE na dimensão de intercâmbio; e os três outros elementos com turma, com situações bem diferenciadas, nas dimensões de ensino criativo e intercâmbio. O apoio, no quotidiano, dos elementos do grupo sem turma a trabalhar em educação especial aos restantes colegas foi calendarizado. Os registos de actividade diriam respeito aos respectivos envolvimento ou ainda à participação de cada elemento nos diversos grupos do PE.

4.2.7. - Conclusões

O percurso exposto torna saliente, por um lado, que o ano de 1994/1995 corresponde a um tempo especialmente dinâmico e transformador e, por outro lado, que ao longo desse

tempo alguns elementos do grupo se tornaram referências importantes na escola. Foi tendo em conta estas saliências que decidimos restringir o tempo do processo ao período compreendido entre Novembro de 1994 e Fevereiro de 1996. As mesmas saliências levaram ao abandono da escola em comparação: tornou-se claro que o que se pretendia comparando duas escolas era atingível numa mesma escola em diferentes tempos.

A investigação teria, então, a seguinte organização cronológica, a qual, dado tratar-se de um estudo de tipo qualitativo, não seria lida de forma rígida em todos os casos:

Fase de acesso - ano lectivo de 1993/1994 e início de 1994/1995

Avaliação inicial - Novembro de 1994

Processo - de Novembro de 1994 a Fevereiro de 1996

Avaliação final - Fevereiro de 1996

5. - A recolha e a análise de dados

No nosso estudo, foram então usadas as seguintes fontes de dados: o questionário nº 1 e o questionário nº 2, como fontes de dados de entrada e saída; as notas de campo e as gravações/transcrições das sessões de grupo como fontes de dados de processo. Neste ponto, pretendemos expôr sobre os procedimentos de recolha e análise usados, concretamente, em cada caso. Esta exposição permitir-nos-á explicitar a contribuição electiva de cada uma das fontes para os objectivos da investigação e resultará numa configuração a usar para a apresentação dos resultados.

5.1. - As notas de campo

5.1.1. - A recolha

Bogdan e Biklen (1990) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1991:150) e consideram-nas um método de recolha em si mesmo ou um método suplementar a outros métodos de recolha.

As notas de campo são constituídas por dois tipos de materiais, um descritivo e outro reflexivo. Os materiais descritivos consistem na descrição dos locais, das pessoas, das actividades e das conversas. Os materiais reflexivos dizem respeito às perspectivas do observador, suas pressuposições, ideias e preocupações. Na parte descritiva, o observador

tenta ser o mais detalhado possível - embora o grau de detalhe dependa dos objectivos e da fase da investigação - e o mais descritivo possível, sabendo-se, no entanto, que qualquer descrição contém juízos e escolhas. Nos aspectos descritivos, incluem-se retratos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de espaços físicos, relatos de acontecimentos particulares, descrições de actividades e comportamentos do observador.

Na parte reflexiva das notas de campo, normalmente entremeada com a parte descritiva e assinalada com CO (comentários do observador), o investigador deve “deixar sair tudo”: especular; expôr sentimentos, preconceitos, aversões; confessar erros e inadequações. Isto porque a auto-reflexão e a auto-consciência do investigador são uma condição de controle da investigação. De onde a onde, no fim das notas ou independentemente delas, o investigador escreverá ainda fragmentos de pensamentos chamados *memorandos* (Glaser e Strauss, 1967, referidos em Bogdan e Biklen, 1990). Todo o material reflexivo pode consistir em reflexões sobre a análise - temas, padrões e conexões que começam a emergir -, reflexões sobre o método - o que já se fez, sua avaliação, e o que falta fazer, problemas encontrados e como os resolver -, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos - preocupações relacionais, valores e responsabilidades profissionais-, reflexões sobre o ponto de vista do investigador - sobretudo rupturas com preconceitos - e pontos de clarificação - correcção de percepções anteriores.

Depois da sessão de observação, o investigador deve rapidamente encontrar um lugar onde esteja só para tomar notas em forma de tópicos que depois o orientem na escrita das notas propriamente ditas. Estas devem ser escritas, idealmente, em computador, no mesmo dia da observação, antes de se falar com alguém sobre o assunto, com muito tempo disponível, tentando seguir a forma cronológica da observação e deixando fluir conversas e acontecimentos. No fim, todos os acrescentos podem ser feitos.

No nosso estudo, para a realização das notas de campo, foi dada, de início, uma especial importância ao “sentir” da investigadora, por se considerar que ela própria é parte de um processo de construção identitária, que é ele também um processo de interpretação e integração: de facto, tornou-se claro que a investigação no terreno correspondia, para a investigadora, a um processo de *role-taking*, onde se tratava de identificar o papel interactivo de cada participante, resultando esse processo na aquisição do estatuto de membro, por parte da investigadora. Assim, inicialmente, o “sentir” da investigadora funcionava como a única “âncora” de que se dispunha para dar sentido às situações, enfim, para dar conta da vivência pela investigadora da experiência de “resistência” do mundo empírico. Nas primeiras notas de

campo, ainda na fase de acesso, são frequentes as alusões da investigadora à discrepância por ela sentida entre o perspectivado e o realizado.

Mais tarde, as notas começam a distinguir entre descrições e pareceres do investigador, tornando-se as primeiras mais exaustivas. Esta fase dará depois lugar a notas menos sistemáticas, centradas apenas no que se ia tornando essencial nos termos do estudo.

Mas, independentemente da aparência estrutural, material ou formal das notas, é possível detectar-se que elas se referem sempre às tarefas em causa, ao comportamento dos participantes e às apreciações do orientador em relação a esses comportamentos, e incluem também, muitas vezes, perspectivas de acção em relação aos grupos, à escola e às pessoas; para estas apreciações e perspectivas utilizam-se muitas vezes metáforas, ditos ou provérbios: “síndrome do espelho mágico”, “enfim sós”, etc.

Foram realizadas notas de campo das diversas visitas da orientadora à escola, quer para sessões calendarizadas e programadas, quer para qualquer outro tipo de acções. No entanto, a perspectiva da investigadora na sua realização foi a de quem desenvolve um trabalho com um grupo específico que ocupa um lugar próprio na escola e se esforça, por isso, por ver, relacionar e pensar o todo. Nas notas de campo dá-se conta, portanto, do processo seguido pelo grupo em estudo enquanto envolvido num processo mais vasto que lhe dá sentido, que envolveu um outro grupo da escola e ainda toda a escola e as educadoras do Jardim de Infância da mesma comunidade.

A seguir listam-se todos os contactos da investigadora com a escola ou com professoras da escola ao longo do tempo considerado de processo.

Quadro 3 – Notas de campo – Actividades que foram objecto de registo

1994/1995	
Setembro (13)	Comunicação apresentada ao CE Noção de projecto em educação
Setembro (21)	1ª reunião de Grande Grupo (GG)
Setembro (27)	1ª reunião de Grupo de Projecto (GP)
Outubro (10)	2ª reunião de GG
Outubro (25)	2ª reunião de GP
Novembro (8)	3ª reunião de GG
Novembro (10)	3ª reunião de GP
Novembro (22)	4ª reunião de GP
Dezembro (12)	4ª reunião de GG
Dezembro (20)	5ª reunião de GP
Janeiro (10)	6ª reunião de GP
Janeiro (10)	5ª reunião de GG
Janeiro (24)	7ª reunião de GP
Fevereiro (7)	8ª reunião de GP
Fevereiro (14)	6ª reunião de GG (1ª com Educadoras)
Março (8)	9ª reunião de GP
Março (14)	1ª reunião para o Proj. de Escola (com a directora)
Março (14)	7ª reunião de GG (2ª com Educadoras) (no infantário)
Março (27)	2ª reunião para Proj. de Escola (com a directora)
Março (28)	10ª reunião de GP
Abril/Maio	Candidatura ao IIE "Educar inovando ..."
Maio (5)	11ª reunião de GP
Maio (9)	8ª reunião de GG (3ª com Educadoras) (no infantário)
Maio (23)	12ª reunião de GP
Maio (25)	1ª reunião para Proj. de Escola com o C.E.
Junho (13)	1ª reunião para Proj. de Escola do Grupo de Pilotagem
Julho	2ª reunião para Proj. de Escola do Grupo de Pilotagem
Julho	escrita do Proj. de Escola e feitura de grupos de trabalho
Julho (11)	13ª reunião de GP
1995/1996	
Setembro (8)	Encontro com o C.E.
Setembro (19)	14ª reunião de GP
Setembro (26)	Contactos com a escola para fins diversos – CO
Outubro (2)	Encontros em reuniões gerais no exterior – EE
Outubro (13)	EE
Outubro (17)	15ª reunião de GP
Outubro (25)	Gpi
Novembro (6)	CO
Novembro (21)	16ª reunião de GP
Dezembro (20)	17ª reunião de GP
Janeiro (6)	CO
Janeiro (9)	18ª reunião de GP
	Reunião de GG
Janeiro (13)	EE
Janeiro (16)	CO
Janeiro (24)	19ª reunião de GP
	CE
Janeiro (26)	CO
Fevereiro (7)	EE
Fevereiro (8)	CO
Fevereiro (13)	20ª reunião de GP

5.1.2. - A análise

Tal como a recolha, no nosso estudo a análise das notas de campo seguiu as indicações propostas em Bogdan e Biklen (1991). Segundo estes autores, os dados devem, primeiro e após um tempo de distanciação, ser percorridos na procura de regularidades, padrões ou tópicos que constituirão as categorias preliminares de codificação.

Depois de atribuídas siglas às categorias preliminares, os dados são lidos de novo atribuindo-se as siglas a unidades de dados - normalmente parágrafos, mas também frases ou sequências de parágrafos -, atribuição que serve de teste às categorias preliminares. As categorias não devem ser demasiadas e devem ser reservadas para tópicos para os quais haja muito material. A escolha do sistema categorial deve relacionar-se também com as possibilidades de escrita que ele dá. Definidas as categorias principais, elas podem, no caso de o sugerirem, ser subdivididas em subcategorias: para tal deve ler-se todo o material incluído em cada categoria.

Configurado o sistema categorial, todo o material deve ser classificado de acordo; muitas unidades de dados pertencem a mais que uma categoria. Pode então usar-se a abordagem de “cortar-e-colocar-em-pastas-separadas”. Estuda-se depois atentamente o material presente em cada pasta. A escrita só deve ser feita após a análise de várias pastas pois existem relações entre elas.

No nosso estudo, as actividades sujeitas a registo tornaram-se desde logo categorias. As notas eram arquivadas de acordo com a actividade a que se referiam: sobretudo o grupo de projecto (GP), o grande grupo (GG) ou reuniões de comunidade (GG com educadoras), o projecto de escola (PE) (onde se incluíam as reuniões de Conselho Escolar), mas também as outras a que o quadro apresentado se refere. Na leitura das notas, em cada uma das actividades evidenciava-se a distinção, como prevê McCall (1978), entre a dimensão dos programas ou tarefas em que os participantes se encontravam envolvidos e a dimensão das relações e comunicação que as acompanhavam. Identificavam-se ainda quatro grandes entidades em análise: a Escola, o Grupo, as Pessoas - níveis de análise *a priori* no estudo - e a Orientação.

Dados os objectivos do estudo e dada a perspectiva que esteve subjacente à recolha das notas de campo, decidimos que o tratamento das notas de campo incidiria na actividade “grupo de projecto” (GP) e na dimensão das relações e comunicação. A leitura das notas de campo permitia detectar, para o GP nessa dimensão, diferentes tempos, entendendo-se por “tempo” um período de dimensão variável com um enredo particular, como se o processo

fosse uma história onde pudéssemos discernir partes com uma lógica própria. Esses “tempos” eram os seguintes: o fim do ano lectivo de 1993/1994 (1º tempo), o início do ano lectivo de 1994/1995 (2º tempo), de Outubro de 1994 a Janeiro de 1995 (3º tempo), de Fevereiro até ao fim da primeira quinzena de Março de 1995 (4º tempo), da segunda quinzena de Março ao fim do ano lectivo de 1994/1995 (5º tempo) e o ano lectivo de 1995/1996 até 13 de Fevereiro (6º tempo).

Era o comportamento do grupo enquanto tal e através dos seus elementos que dava a cada tempo a sua especificidade. Estes tempos eram anteceditos de um momento particular de reflexão e tomada de decisão da(s) orientadora(s)/investigadora e possuíam um contexto de significação electivo para a compreensão da problemática relacional e comunicacional do grupo. Estes contextos correspondiam às entidades constituídas pelas outras actividades: o projecto CRIA-SE para o 1º e 2º tempos, o GG sem educadoras para o 3º tempo, o GG com educadoras para o 4º tempo, o PE na sua elaboração para o 5º tempo e o PE na sua implementação para o 6º tempo.

A configuração usada para a análise focaliza, então, o grupo na dimensão das relações e da comunicação, ao longo de seis etapas, etapas que, por um lado, possuem um contexto de significação relevante que permite a compreensão e que, por outro lado, são anteceditas de um momento particular de reflexão e tomada de decisão por parte da orientadora.

5.2. - O questionário nº 1 - Q1

5.2.1. - A recolha

O questionário foi distribuído, juntamente com o questionário nº 2, a todas as professoras da escola durante o mês de Novembro de 1994, tendo sido efectivamente preenchido e entregue por 12 das 22 professoras da escola, 6 das quais pertencentes ao grupo em estudo. Em Janeiro de 1996, o questionário foi preenchido e entregue por onze professoras da escola, 6 das quais pertencentes ao grupo em estudo. O questionário era anónimo. A fim de que, em caso de necessidade, se pudesse fazer comparações entre sujeitos no início e no final do processo, na primeira passagem foi atribuído a cada sujeito um nome de código a ser apresentado na segunda passagem. Os questionários dos sujeitos do grupo em estudo foram depois identificados com o seu acordo. Identificámo-los por A1, A2, A3, A5, A7 e A12.

5.2.2. - A análise

O tratamento destes dados obedeceu a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), no caso das respostas abertas: os temas sobre os quais se pede resposta são categorias e os resultados da análise são subcategorias. O objectivo é comparar os resultados de 1994 com os resultados de 1996. Para o efeito, parte-se desde logo de todas as subcategorias presentes no início e no fim do processo, assinalando-se em cada caso a sua presença ou ausência. A quantificação foi feita por sujeito.

Genericamente, constatava-se que o questionário era sensível à razão primeira para que havia sido criado, sobretudo através do item “colegas professoras” da parte um, mas fornecia para além disso muitos outros dados pertinentes.

Preenchidos por cerca de metade das professoras da escola no início e no final do processo, estes dados informavam-nos sobre tendências de mudança nesse grupo total que, não coincidindo com todas as professoras da escola, correspondia ao seu “núcleo duro”.

5.3. - O questionário nº 2

5.3.1. - A recolha

O questionário nº 2 foi distribuído, juntamente com o questionário nº 1, a todas as professoras da escola durante o mês de Novembro de 1994, tendo sido efectivamente preenchido e entregue por 13 das 22 professoras da escola. Em Janeiro de 1996, o questionário foi preenchido e entregue por catorze professoras da escola, doze das quais o tinham preenchido também em 1994. Das 12 professoras que preencheram este questionário no início e no final do processo, 6 pertenciam ao grupo em estudo (A1, A2, A3, A5, A7, A12) e 6 não lhe pertenciam (A4, A6, A8, A9, A10 e A13). O questionário era anónimo. Tal como acontecia com o questionário nº 1, a fim de que, em caso de necessidade, se pudesse fazer comparações entre sujeitos no início e no final do processo, na primeira passagem foi atribuído a cada sujeito um nome de código a ser apresentado na segunda passagem. Também nestes questionários os sujeitos do grupo em estudo foram depois identificados com o seu acordo.

5.3.2. - A análise

A análise factorial foi realizada em relação a cada um dos conceitos. Nessa análise verificou-se que as escalas tinham a melhor distribuição factorial exactamente nos conceitos: por ordem de adequação, professores do 1º CEB, eu como pessoa, professores da minha escola e professores em geral. Por outro lado, a análise factorial envolvendo as respostas a esses quatro conceitos fazia corresponder o factor valor aos dois primeiros conceitos, o factor potência aos conceito “professores em geral” (tudo parece indicar que o referente dos respondentes para este conceito são os professores do secundário) e o factor actividade ao conceito “professores da minha escola”.

A análise dos dados fornecidos pelo questionário restringir-se-ia a esses quatro conceitos. Decidimos então - aspecto manifestamente concordante com o nosso objectivo de investigação - restringir a análise às distâncias semânticas. A distância semântica diz respeito à similaridade entre conceitos ajuizados pelo mesmo indivíduo ou grupo; a similaridade semântica é a medida de relação que toma em conta a covariação de perfil e as discrepâncias entre as médias dos perfis. O cálculo é feito segundo a fórmula $D_{il} = VM_j \text{ dil}_2$, em que D_{il} é a distância linear entre dois pontos do espaço semântico representando os conceitos il , dil é a diferença algébrica entre as coordenadas de il na mesma dimensão ou factor j . D dá-nos então a diferença entre sujeitos, conceitos ou tempos ao longo de um conjunto de escalas. A estrutura conceptual é um dos usos do D que dá conta da distância entre um conceito e todos os outros. No nosso estudo, optámos por considerar a estrutura conceptual gerada pelas distâncias entre os seguintes conceitos: eu como pessoa e professores da minha escola (e.pe); eu como pessoa e professores do 1º CEB (e.pr); eu como pessoa e professores em geral (e.pg).

Assim, se inicialmente, com esta “medida”, pretendíamos conhecer a estrutura da identidade pessoal dos sujeitos, nomeadamente conhecer o lugar ocupado pela sua identidade profissional nessa estrutura, de modo a comparar essa estrutura no início e no final do processo, agora dispúnhamos de distâncias semânticas entre quatro conceitos-chave para cada sujeito - a estrutura conceptual relativa ao campo profissional docente.

5.4. - As transcrições das sessões

5.4.1. - A recolha

Como estava previsto, apenas as sessões de grupo de projecto foram gravadas. Apesar de o gravador já ter sido usado anteriormente em situações pontuais, a gravação intencional das sessões iniciou-se em Novembro de 1994. Durante o tempo considerado para estudo, foram realizadas 15 sessões de grupo, das quais onze foram gravadas; duas sessões não foram gravadas por razões técnicas e duas por decisão do grupo com a orientadora. O uso do gravador obedeceu a um contrato de confidencialidade entre os participantes e a investigadora e sobretudo ao clima de confiança e abertura existente. Algumas partes de certas sessões não foram gravadas ou foram desgravadas a pedido dos participantes.

5.4.2. - A análise

As onze sessões gravadas foram transcritas usando nomes de código para os diferentes participantes e de acordo com uma grelha especialmente concebida para o efeito (anexo 4).

Com a grelha pretendemos adequar a transcrição às necessidades decorrentes de prevermos usar o programa de tratamento de dados qualitativos QSR NUD-ist e, por outro lado, anotar no texto todas as facetas possíveis da conversação, a fim de não limitar nenhuma possibilidade de tratamento posterior.

Estas pretensões traduziram-se na escolha da intervenção de cada participante como unidade de análise, na diferenciação, em cada sessão, de sequências temáticas e na notação de aspectos não verbais da conversação tais como interrupções, entoações, pausas, expressões emocionais (o riso e o choro, por exemplo) e momentos de conversa simultânea imperceptível para transcrição e sua altura de som.

6. - Tratamento e interpretação dos dados

Tendo em conta o que dissemos sobre as circunstâncias concretas de recolha e sobre as possibilidades de análise de cada uma das fontes de dados e ainda os objectivos que pretendíamos atingir com o seu uso, podemos afirmar: as notas de campo informam, electivamente, sobre o processo do grupo na escola; o questionário nº 1 informa sobretudo sobre a escola (o seu “núcleo duro”) no início e no final do processo; o questionário nº 2

informa sobretudo sobre os sujeitos do grupo, mas também sobre o grupo e o “núcleo duro” da escola, no início e no final do processo; e as transcrições das sessões informam sobretudo o processo dos sujeitos, mas também o processo do grupo. Enfim, todas as fontes de dados contribuem para mais que um nível de análise, mas cada uma contribui electivamente para um deles, ora para dar conta do processo, ora para dar conta do início e do final do processo.

No tratamento dos dados optámos por focalizar a contribuição electiva de cada uma das fontes, usando as suas contribuições secundárias para fins de validação, sempre que tal se manifestasse pertinente.

Entretanto, porque as notas de campo foram objecto de análise concomitante ao processo de formação para o informar e foram também objecto de análise no final do processo, tendo essa análise sido apresentada aos intervenientes, considerámos os seus resultados uma referência fundamental na regulação do processo de tratamento dos restantes dados.

As notas de campo foram, efectivamente, a primeira fonte de dados a ser analisada. A interpretação final decorrente dessa análise influenciou o tratamento dos restantes dados num percurso que corresponde à passagem do contexto da descoberta ao contexto da prova, mas também à passagem dos níveis de análise grupo/escola aos níveis de análise pessoas/grupo. Foi este, também, o percurso realmente seguido pela investigadora.

Assim, no tratamento e interpretação dos dados usaremos a seguinte sequência: notas de campo, questionário nº 1, questionário nº 2 e transcrições das sessões.

6.1. - As notas de campo

A apresentação dos “resultados” das notas de campo focalizará o Grupo e seguirá as etapas do processo do grupo antes identificadas. Cada etapa inicia-se com uma hipótese interpretativa de que os dados apresentados pretendem ser indicadores.

6.1.1. - 1º Tempo - fim do ano lectivo de 1993/1994 - o referencial do projecto
CRIA-SE como contexto de significação - o acontecimento de investigação

Hipótese interpretativa

Neste tempo, o referencial do CRIA-SE surge como contexto significativo. Dois aspectos desse referencial são particularmente relevantes: a ênfase na diversidade de práticas e a ênfase no processo em detrimento do produto. Oferecendo, através dessas ênfases, novos critérios de juízo, novas legitimidades, o projecto ameaçou o status quo.

A orientação

Como já dissemos, durante a etapa de acesso, a escola não existiu enquanto lugar de intervenção; o trabalho centrou-se em caçar um dos grupos de projecto da escola, que se encontravam, para efeitos de trabalho no projecto, apenas nas reuniões de comunidade.

No grupo em estudo a orientação consistiu na tradução dos princípios gerais do projecto CRIA-SE em função das características do grupo, entre as quais se destacam:

- ser um grupo constituído, na maioria, por elementos na última fase da carreira, com experiências anteriores e actuais de envolvimento em processos de inovação e que, aparentemente, tinham aderido ao projecto “na procura de mais um fôlego (normalmente nunca recusado) (mas) na estrita medida das suas circunstâncias” (Ribeiro *et al.*, 1997:59);
- ser um grupo que tinha, genericamente, uma relação pedagógica “positiva” com as crianças;
- ser um grupo cujo trabalho com as crianças era desenvolvido de forma individual e colectiva; actividades de outro tipo eram desenvolvidas de forma apenas pontual.

Ao longo do ano a orientadora foi “lendo” essas circunstâncias e adequando-se-lhes, tendo como preocupação central o respeito pelas experiências anteriores - identidades herdadas e visadas - e a sua rentabilização em função dos objectivos do projecto - identidade oferecida.

Em 1993/1994 a orientação prosseguiu os seguintes princípios que integram perspectivas presentes no projecto do grupo:

- codificar o clima já existente no trabalho com as crianças;

- partir das propostas presentes no projecto do grupo e das iniciativas de actividades tomadas pelas professoras para depois salientar, nessas actividades, as dimensões específicas relativas à educação para a criatividade e as suas implicações no trabalho de sala de aula e interturmas;

- insistir na perspectivação das actividades num processo finalizado;

- procurar que o grupo desenvolvesse as actividades do projecto enquanto equipa de trabalho, quer na reflexão, quer na intervenção;

- insistir na valorização dos processos em detrimento dos produtos.

Todo o ano lectivo a orientadora sentiu que, apesar do trabalho realizado e das relações estabelecidas, estava por encontrar a especificidade do grupo. Aparentemente, o que o projecto propunha no âmbito da sala de aula não era novo para o grupo: as novidades consistiam no intercâmbio e na progressiva estruturação de um trabalho em equipa, mas tinham ainda pouca consistência. No final do ano o efectivo alargamento do trabalho à escola começa a desenhar-se; numa reunião de GP de Junho de 1994 fala-se em processo de formação centrado na escola e em projecto de escola.

O grupo

As orientações seguidas pelo outro grupo foram semelhantes mas também diferentes, diferenças que decorreram do princípio de diversidade subjacente ao projecto CRIA-SE.

São estas diferenças que estão na origem do que denominámos “acontecimento de investigação” (códigos de acontecimento) que permitiu começar a “ver” o que até aí tinha estado invisível. Se no grupo em estudo a orientação relativa à valorização dos processos em detrimento dos produtos se repercutiu num investimento apenas razoável na preparação das actividades de divulgação do trabalho realizado que consistiram na preparação de um “número” a ser apresentado pelas crianças na festa final da escola, no outro grupo, a que pertenciam professoras noutra fase da carreira e onde o trabalho se tinha centrado na área das expressões a partir da Língua Portuguesa, essas actividades de divulgação foram bastante valorizadas: elas seriam levadas a cabo num sábado à tarde e seriam abertas especialmente aos pais.

Numa reunião de CE, onde se tentou acordar a realização dessa sessão, um dos elementos do grupo em estudo que mais tinham investido no projecto durante o ano insurgia-se, invocando ser regra antiga na escola que esse tipo de sessões, abertas aos pais, deviam ser

colectivas. Com o apoio da directora da escola e tendo em conta todo o referencial do processo de formação - centrado na iniciativa, na diversidade e na divulgação - a sessão realizou-se com sucesso, para os pais e para os outros professores da escola que reconheciam no trabalho realizado por esse grupo a importância, efectiva, do projecto CRIA-SE.

De facto, no final do ano lectivo de 1993/1994 as realizações no âmbito do projecto tiveram por efeito a criação na escola de interesse pelo projecto; alguns professores dirigiam-se à investigadora manifestando o seu espanto por o projecto estar de facto a provocar mudanças, e sobretudo nas professoras não efectivas.

Mas entre os grupos os ânimos exaltaram-se, e na festa de final de ano, eram frequentes as lágrimas contidas. Para as orientadoras tornava-se visível que o processo de formação tinha alterado o *status quo* ou, pelo menos, permitido vislumbrar a sua alteração em vários dos seus aspectos. A mudança começara, mas tinham começado também os seus grandes obstáculos.

Na avaliação do ano lectivo de 1993/1994, realizada pelo grupo, estes problemas são considerados. De seguida apresentamos os principais aspectos dessa avaliação:

- reforçar no grupo as grandes aquisições deste ano lectivo (o trabalho em equipa e a cumplicidade gerada que tornou possível falar de si; o registo e a reflexão sobre a prática);
- partilhar não só o que se fez mas também o que se vai fazer, nomeadamente, intensificando o intercâmbio;
- evitar que a coesão existente no grupo afaste os outros;
- reunir, idealmente, os dois grupos em conjunto;
- abrir o projecto à escola, prevendo a participação de outros elementos nas suas actividades, pois o projecto teve efeitos na escola “para o bem e para o mal”.

Na sessão de avaliação de final do ano do projecto CRIA-SE, onde estiveram os dois grupos, tendo-se em conta os mesmos problemas, decidiu-se: ser importante os grupos fazerem reuniões conjuntas ao longo do processo (um elemento do grupo em estudo afirma aí que “devemos ser diplomatas da nossa própria causa”) e informar frequentemente o CE das acções no âmbito do processo de formação abrindo-as à participação.

6.1.2. - 2º Tempo - o início do ano lectivo de 1994/1995 - o referencial do projecto CRIA-SE como contexto de significação relevante- o grupo ameaçado

Hipótese interpretativa

As avaliações referidas, realizadas no final do ano lectivo de 1993/1994, faziam pensar que o problema surgido era apenas um acidente de percurso, agora já ultrapassado. O início do ano lectivo de 1994/1995 parece mostrar que o problema é mais profundo. A alteração do status quo provocada pelo CRIA-SE terá tido efeitos negativos para o grupo em estudo; este parece sentir-se desvalorizado e ameaçado. Comportamentos de favoritismo a favor do grupo próprio (onde se inclui a vontade de protagonismo do grupo na elaboração do projecto da escola) de confronto em relação à orientadora e outros demonstrativos de uma vontade de dar mais sistematicidade ao trabalho a desenvolver no âmbito do projecto (nomeadamente através da adopção de uma postura mais académica) sustentam esta inferência.

A orientação

A avaliação realizada no final do ano lectivo anterior baseou as orientações da formação.

O grupo

No início do ano lectivo de 1994/1995, com o destacamento das professoras do quadro de vinculação distrital e com a acreditação do projecto pelo CCFCP, notava-se uma forte vinculação do outro grupo ao projecto e um aumento do interesse da escola por ele: algumas professoras manifestavam interesse em participar nas actividades do projecto mesmo sem estar no projecto e novas professoras, que já no ano anterior eram parte do corpo docente, aderiram ao projecto.

No que diz respeito ao grupo em estudo, a situação parecia diferente. A primeira deslocação da orientadora à escola, neste ano, foi realizada para proferir uma comunicação ao CE sobre “a noção de projecto em educação”, a qual tinha sido “pedida” pelo grupo em estudo. Encontrando-se com alguns elementos dos dois grupos antes da sessão, a orientadora nota a reacção calorosa do outro grupo e a reacção neutra do grupo em estudo, o “seu” grupo.

Todos os elementos da escola estavam presentes. No local, a orientadora apercebeu-se de que a escola elaborava, com a dinamização de um elemento do grupo em estudo, um projecto para a escola. No fim da exposição um outro elemento do grupo em estudo afirmou “eu nunca fui ao projecto”. Mais tarde, ainda um outro elemento do grupo diria à orientadora que a exposição não tinha correspondido às suas expectativas.

O segundo contacto da orientadora com a escola acontece para a realização da primeira sessão de GG (realizada a 21 de Setembro de 1994), sessão proposta pelos elementos do outro grupo. Nessa reunião um elemento do grupo em estudo interpela a orientadora confrontando-a com um problema que ela considerava muito concreto e irresolúvel: tratava-se de uma mãe que não compreendia que ela não usasse manuais escolares.

Mas o grupo parece também fazer uma avaliação negativa do seu investimento no projecto no ano anterior, adoptando, agora uma atitude mais “académica”: diferentemente do que acontecera no ano anterior, este ano todos os elementos tinham um caderno de apontamentos que usavam quando eram referidos aspectos mais “teóricos” (notas de campo da sessão de 27 de Setembro de 1994).

A orientadora, por sua vez, recusando mas também evitando prescrever comportamentos, considerava o grupo cheio de potencialidades mas sem ter ainda identificado como as operacionalizar em termos de trabalho na escola. Nas notas de campo da sessão de 27 de Setembro de 1994 há comentários da orientadora que indicam a sua preocupação de que o grupo identificasse a sua especificidade e o seu caminho próprio independentemente de comparações com outros de forma a assegurar a sua mobilização.

6.1.3. - 3º Tempo - de Outubro de 1994 a Janeiro de 1995 - o Grande Grupo como contexto significativo - a explicitação da competição intergrupos: a relação pedagógica com as crianças como dimensão saliente.

Hipótese interpretativa

As orientações de formação vão corresponder profundamente às expectativas do grupo e às preocupações da orientadora. O grupo vai agarrar com sistematicidade e entusiasmo, quer a componente auto-reflexiva, quer a componente interventiva do processo de formação. No entanto, com as reuniões de GG para apresentação dos estudos de caso de

crianças, as relações intergrupos parecem não melhorar, antes pelo contrário. O trabalho concreto desenvolvido com as crianças parecia ser o cerne do conflito. O investimento do grupo no projecto do grupo é uma estratégia tendente a impedir uma comparação negativa que não corresponde à ultrapassagem da oposição intergrupos.

A orientação

Encontrar para o grupo uma especificidade mobilizadora que não pusesse em causa adquiridos mas que constituísse “novidade” relevante para o grupo foi uma das principais preocupações da orientadora. Para o efeito, tiveram-se em conta: as particularidades do grupo no seu contexto de inserção; a mudança de funções ocorrida no grupo; o modo como o grupo explicitou, na avaliação, a sua expectativa em relação ao projecto; o modo como problematizou a sua relação com a escola e o seu projecto para a escola.

A orientação centrar-se-ia no grupo e nas suas pessoas enquanto elementos inseridos numa escola que pretendem mudar. Tratar-se-ia de adequar o trabalho do grupo às necessidades e capacidades de desenvolvimento do grupo e às necessidades de desenvolvimento da escola:

- fomentando uma maior sistematicidade em todo o trabalho de intervenção e investigação de acordo com o novo projecto do grupo;
- passando de um projecto pedagógico elaborado pelos professores a um projecto pedagógico elaborado pelas (com as) crianças;
- passando de um funcionamento colectivo de sala de aula a um funcionamento diferenciado;
- alargando a problematização da qualidade do trabalho educativo à dimensão interturmas e à dimensão escola propriamente dita;
- incrementando a apropriação do projecto pelo grupo;
- melhorando a comunicação do grupo com a escola;

A introdução da componente de autoreflexão era a principal estratégia para o efeito.

O grupo

Nas reuniões de Grande Grupo, tal como havia sido decidido a 21 de Setembro, tratar-se-ia de, em conjunto, apresentar e analisar os estudos de caso. Na reunião de GG de 10 de

Outubro o conflito entre os dois grupos foi reaberto. Na reunião tratava-se de pôr em comum o trabalho realizado no ano anterior no que dizia respeito aos estudos de caso das crianças a fim de se organizarem e calendarizarem as próximas reuniões de GG. Quando um elemento do outro grupo apresentou a grelha que tinham usado para a realização dos estudos de caso, um elemento do grupo em estudo notou que a grelha não contemplava o comportamento do professor. A partir desse momento fez-se silêncio e mais ninguém interveio. Foram as orientadoras que sintetizaram o trabalho realizado. Quando se tratou de calendarizar a apresentação dos estudos de caso, apenas um elemento do grupo em estudo se ofereceu para o efeito. A orientadora constatava com espanto que as professoras se sentiam mais inseguras quando estava em causa a explicitação do trabalho que realizavam com as crianças.

Na reunião de grupo de 25 de Outubro, o problema da reunião de GG é posto logo de início. Um elemento do grupo considerava que a reunião não tinha resultado, afirmando que não se tinha chegado a discutir nada e que se usavam as mesmas palavras para coisas diferentes. Ao dizê-lo, dava a entender que o problema tinha origem no outro grupo. Um outro elemento parecia não concordar, dizendo que “havia confronto”, “ping-pong”. A orientadora fez sentir que estava preocupada com as reuniões de GG que, surgidas para melhorar a comunicação entre os grupos, pareciam estar a piorá-la. Um elemento do grupo propôs que se cancelassem as reuniões de GG.

A orientadora não concordou, considerando que o grupo devia assumir essas reuniões como um desafio e chamando a atenção para características específicas do outro grupo de modo a permitir que o grupo em estudo compreendesse os seus comportamentos em termos profissionais e não pessoais. Aparentemente, o grupo foi percebendo que tinha algo a fazer de diferente. O elemento do grupo que tinha colocado o problema no início da reunião afirma que talvez tivesse sido melhor não ter dito o que disse e faz saber como é difícil deixar de dizer o que pensa em nome da qualidade da comunicação. Falou-se sobre o facto de na escola existir uma forte diferenciação entre as professoras da tarde e as professoras da manhã. A orientadora acrescentou que alargar o projecto à escola (o que era pretendido pelo grupo) implicava tomar em conta a dimensão da qualidade da comunicação.

O grupo referiu-se ainda ao facto de a escola estar a evoluir para pior. Considerava-se que no passado tudo estava bem apesar de se discutir muito e que no momento tudo estava mal apesar de nunca se discutir.

Nas próximas reuniões de GG desta etapa, diversos elementos do grupo em estudo estarão, por várias vezes, ausentes. Na reunião de grupo de 11 de Novembro considerava-se

que a reunião de GG de 8 de Novembro não tinha corrido bem, mas sem mais comentários. Em 12 de Dezembro, um elemento do grupo em estudo apresenta em GG o seu caso. As apresentações eram organizadas em GP e com a orientadora. Na apresentação, a orientadora fazia uma intervenção de modo a integrar o caso a ser apresentado no desenvolvimento do projecto do grupo.

Na reunião de GG de 10 de Janeiro foi a vez de um elemento do outro grupo apresentar o seu caso; tal como tinha acontecido com o elemento do grupo em estudo, O2 fez uma intervenção integrando o estudo do caso no desenvolvimento do projecto pelo grupo.

Na reunião de GP de 24 de Janeiro, a orientadora verifica que o conflito intergrupos que tinha emergido no final do ano anterior se mantinha.

Entretanto, no grupo em estudo, os projectos de turma (na dimensão ensino criativo do projecto CRIA-SE) e os intercâmbios deles decorrentes não só eram uma realidade como eram produto de um processo bastante satisfatório para o grupo. A esse nível, o grupo sente-se evoluir no sentido das suas expectativas. Também a componente da auto-reflexão, de início tateante, começa a ganhar forma e a produzir efeitos.

6.1.4. - 4º Tempo - de Fevereiro ao fim da primeira quinzena de Março - o GG com educadoras como contexto significativo e o abandono dos estudos de caso - o desvanecimento da grelha comparativa

Hipótese interpretativa

O progresso do projecto CRIA-SE na escola e o facto de o novo projecto do grupo lhe permitir evoluir de acordo com as suas expectativas, assim como as "aprendizagens" por ele provocadas, fazem do grupo um grupo em caminho. O abandono dos estudos de caso como assunto das reuniões de GG e a inclusão das educadoras nestas reuniões desvanecem a grelha comparativa entre os dois grupos e favorecem um clima convivial que se demonstrará frutuoso. Mas o desvanecimento não corresponde à sua irradicação. O grupo continua a evitar relações pedagógicas directas com o outro grupo, ao mesmo tempo que investe na sua auto-confirmação como grupo portador de uma outra relação com as crianças, a qual é identificada à relação típica do pré-escolar.

A orientação

O que estava a acontecer entre os dois grupos deu origem às seguintes reflexões das duas orientadoras:

- a passagem de reuniões de comunidade para reuniões de GG tinha aumentado a oposição intergrupos;

- esse efeito podia ser interpretado como tendo origem em duas ordens de razões actuando simultaneamente; a mudança do tipo de reuniões tinha mudado o seu assunto, não era o projecto em geral que estava em causa, mas o trabalho concreto de cada um com as crianças; a relação com as crianças surgia, assim, como importante dimensão de diferenciação identitária; a ausência das educadoras diminuía a diversidade experiencial acentuando o carácter comparativo das apreciações;

- as pessoas tendiam a “ler” os problemas surgidos como questões pessoais e não como diferenças profissionais a serem integradas;

Uma primeira tentativa das duas orientadoras para alterar a situação, baseou-se em três estratégias:

- já que os grupos não podiam reunir em conjunto, por questões de horários, cada grupo reuniria, pelo menos durante algum tempo, com as duas orientadoras;

- estas centrariam a sua orientação no aspecto índice da comunicação, ou seja, nas tarefas a realizar e nos objectivos a atingir;

- mantendo o objectivo de debater os estudos de caso, seriam retomadas as reuniões com as educadoras de infância.

Verificou-se que a segunda estratégia era facilmente subvertida e que as educadoras não participariam nas reuniões se o seu assunto fosse a discussão dos estudos de caso. Decidiu-se propor que as reuniões, agora com a presença das educadoras, deixassem de versar os estudos de caso.

O grupo

Os extractos das sessões de GP de 7 de Fevereiro e 8 de Março e de GG com educadoras de 14 de Fevereiro e 14 de Março dão conta do processo do grupo nessas duas situações.

Nas notas de campo de 7 de Fevereiro de 1995, a orientadora expõe a sua satisfação com os progressos verificados no grupo, salientando o carácter de equipa do trabalho que está a ser realizado, a comunicação cada vez mais transparente dentro do grupo, a sua integração definitiva no grupo e o modo como a partir desse momento lhe parecia possível definir de forma mais clara e realista o que havia a fazer e a contribuição de cada um para o efeito.

Na reunião de GG com as educadoras a 14 de Fevereiro de 1995, as educadoras apresentaram o trabalho que vinham a realizar no Jardim de Infância. A certa altura um elemento do grupo em estudo afirmou: “as educadoras são assim, de uma coisa pequena fazem muitas coisas”.

Numa ida à escola a 27 de Fevereiro, a investigadora repara que as professoras do seu grupo vestem todas batas aos quadradinhos iguais às típicas das educadoras.

Nas notas de campo da reunião de GP de 8 de Março de 1995 a orientadora faz de novo referência à qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido pelo grupo, salientando o facto de se tratar de um verdadeiro trabalho em equipa. Faz-se também notar que os elementos do grupo estão entusiasmados com a adesão das crianças ao projecto e com o modo como partilham entre si as tarefas. Nas notas de campo da reunião lê-se o seguinte:

“Z refere-se ao impacto positivo que o projecto está a ter nas crianças contando que uma menina disse a outra que tinha faltado no dia anterior, dia das actividades do projecto: “ontem perdeste um dia!”.

(...) Z voltou a contar, com entusiasmo, acontecimentos da sua sala em torno do projecto.

CO: *Fazendo humor, o que ela faz muito; diverte-se com as crianças e gosta de contar*

(...) A propósito dos hábitos de registo dos professores, diz W: “ainda outro dia quando perguntou o que eu tinha feito para me acomodar à turma, fiz tanta coisa, quer dizer, se não fosse a ajuda desta gente toda”. Contaram então a história de R que começou a ler, que U foi a correr para tirar fotografias, que X filmou, etc. Contaram a história do C a dar aula ao Ru e disseram “foi pena não termos a máquina para filmar”.

Nesta reunião decidiu-se tentar concorrer ao IIE com um projecto da escola que versasse os programas do CRIA-SE (ensino criativo e intercâmbio).

No entanto, os progressos realizados pelo grupo a este nível não se acompanhavam de melhoria nas relações de trabalho com o outro grupo.

Nas notas de campo da reunião de GG com educadoras a 14 de Março de 1995 faz-se notar o ambiente humorístico e de convivialidade gerado. Nessa reunião tratava-se de pôr em comum o trabalho realizado pelos diversos grupos. A apresentação do trabalho do grupo em estudo foi feita por um elemento do grupo em estudo que, numa atitude comunicacional intencional, começou por dizer: “o nosso trabalho é igual ao vosso, só é diferente o tema”. Depois continuou, explicando com leveza e humor o que se estava a fazer.

Nesta reunião decidiu-se fazer uma exposição permanente dos dois lados da escola (cada lado tinha professoras dos dois grupos) com os trabalhos que iam sendo realizados pelos meninos; estas exposições poderiam ser visitadas pelas crianças do Jardim de Infância.

- 6.1.5. - **5º Tempo** - da segunda quinzena de Março ao fim do ano lectivo de 1994/1995
- o lançamento do Projecto de Escola (PE) e a preparação do concurso ao IIE com o projecto Fazer Escola (FE) como contexto significativo.

Hipótese interpretativa

A postura inicial questionante da orientadora, as interacções entre os elementos do grupo com sensibilidades diferentes e as estratégias adoptadas na etapa precedente parecem ter gerado uma sensibilidade especial do grupo para a qualidade da comunicação a estabelecer (o comportamento de U na narração que acabámos de apresentar é disso um exemplo). O lançamento do projecto de escola clarifica que a inovação na escola é uma questão de toda a escola. Entretanto, o clima convivial que tende a emergir nas reuniões com as educadoras continua a demonstrar-se frutuoso.

O grupo vai percorrer um caminho que corresponde à passagem de uma representação centrada da inovação onde a relação com as crianças é nuclear a uma representação descentrada da inovação onde é enfatizada a comunicação com os colegas. A evolução conseguida nas relações intragrupo, visível quer na emergência de cumplicidade, intimidade e afectividade de grupo, quer na efectividade de um novo tipo de trabalho pedagógico em comum - trabalho que dará origem ao projecto Fazer Escola coordenado por um elemento do grupo e no qual participam todos os professores da escola - funciona como “contrapeso” que permite essa descentração.

A orientação

Como se detecta na reunião de grupo de projecto de 8 de Março, a evolução feita pelo grupo não se repercutia em relações de trabalho em comum entre os dois grupos do projecto. Verificava-se assim que o alargamento do projecto à escola e concretamente o alargamento do projecto à escola pelos grupos, estava impossibilitado nas suas bases; ia-se assim contra o

referencial do projecto CRIA-SE, mas sobretudo contra a grande vontade do grupo de fazer da escola, através de um verdadeiro projecto educativo, uma comunidade de vida (assunto discutido muito seriamente na reunião de GP de 20 de Dezembro de 1994). Por outro lado, aumentava a “curiosidade” da escola em relação ao trabalho que estava a ser desenvolvido, correndo-se o risco, a partir de um certo momento, de que os progressos realizados por alguns se tornassem perniciosos para outros.

O lançamento do Projecto de escola - iniciado pela orientadora do grupo e pela directora da escola aparecia como um meio de assegurar a integração de diversos interesses na escola, a bem da escola e de todos, mas também como meio de estabelecer um metanível de relação que permitisse suspender configurações relacionais anteriores. Respondia-se assim a necessidades de todos - da escola, dos grupos e das pessoas -, embora nem sempre da maneira por eles prevista.

O grupo

Em Março iniciam-se as reuniões com a directora da escola para lançamento do projecto de escola.

Entretanto, na sessão de 28 de Março de 1995, um elemento do grupo em estudo apresenta um registo longo, uma reflexão modelarmente exemplificativa de um autêntico processo de descentração que doravante dará o tom ao processo do grupo:

“Cada vez percebo, com mais clareza, que todo o trabalho a realizar se centra na estrutura, nos processos e nas atitudes. Não nos conteúdos.

(...) Quando digo <<nosso>> modo de estar, quero mesmo dizer <<nosso>>. Eu estou inserida num grupo com tantas responsabilidades como qualquer outro elemento. Talvez pelo mau estar que sinto, pelas dúvidas que tenho e pelo facto de sentir necessidade de fazer algo, tenha ainda uma responsabilidade acrescida, se não fizer nada. Estar nesta escola foi, sem dúvida um dos factores essenciais para poder questionar, conservando ao mesmo tempo a esperança de poder construir uma mudança de estruturas, de processos e atitudes. Esta é uma escola muito bonita !

(...) No início do ano comecei por me sentir perfeitamente perdida e angustiada com todo o trabalho. É como andar sempre atrás de qualquer coisa, bem definida dentro de mim, mas que me escorrega das mãos, que não existe no exterior (pelo menos com a mesma forma e conteúdo). Acho que perseguir um ideal deve ser parecido com isto que sinto. Saber o que quero, mas ter a consciência de que cada passo é penoso.

(...) Às vezes, fico parada, aninhada neste cantinho doce, rodeada da minha música. Gostava de não pensar. Ficar apenas assim, sem funcionar. Mas, depois, recomeço a pensar, a sentir, a sonhar, a ser <<irrealista>>, como me chamou a L hoje. É, se calhar ela tem razão. Começar de novo a apaixonar-me por uma escola é perigoso. Foi assim que destruí um belo sonho, há uns anos atrás. Nessa altura, nós sonhávamos que era possível abrir uma instituição para a vida, para a comunidade que a rodeava, para valores que subiam mais além do costumado coitadinho.



Porque o sonho surge, cresce e se transmite, começa a ganhar contornos, de realidade quase palpável. Nós alimentávamos o sonho dos outros e os outros alimentavam o nosso. O projecto ia crescendo ! Todos tínhamos consciência das dificuldades e tentávamos superá-las com uma maior coesão do grupo. Mas o grupo não faz uma escola ! Um grupo apaixonado, empreendedor, unido, inovador, mas ingénuo.

Quando estamos num processo deste tipo, não conseguimos avaliar os riscos, as implicações, ... Não conseguimos antever deturpações nem intrigas, nem subterfúgios. Perante factos, reage-se e continua o perseguir de um sonho que, para nós, já tem contornos de realidade.

Quando nos acordam à força, fica-nos apenas um sabor amargo de incompreensão, de injustiça, de perda imensa. Foi assim que fiquei , há quatro anos, quando saí de Es. Tinha acreditado, sonhado e impulsionado uma parte de um projecto conjunto. Tinha dado tudo de mim. Acreditava que era possível pôr diferentes serviços a funcionar em conjunto, sem competição, por uma dignificação das crianças (...)

Quando olho para trás, lembro-me muitas vezes dos momentos em que, já antevendo que nos viríamos embora, ainda tentávamos fazer entender aos outros as nossas razões, o porquê de tanta luta, de tanto sonho. Não conseguimos. Viemos embora.

Vejo, muitas vezes, aquelas carinhas sorridentes. Vêm lá do fundo da minha memória e voltam a acordar em mim, sentimentos de profunda tristeza. Já não consigo lá voltar depois de ver, no ano passado, o A novamente perdido no seu mundo, balançando-se, voltando a comer com as mãos, a barba por fazer, aquele olhar que não pára nem no infinito. Sentei-me à sua frente e fiz um gesto de comunicação estendendo-lhe as minhas mãos. Esperei, esperei,...Chamei-o baixinho. Fiquei à procura dos seus olhos. Falei-lhe baixinho, toquei as suas mãos. Já não me negou o contacto e fixou os seus olhos imensos nos meus. O seu rosto inexpressivo ganhou vida, sorriu, riu, bateu nas minhas mãos e gritou <<pimba A>> <<golo>>. Não chamou o meu nome (nem antes o tinha feito) mas os nossos olhos tinham-se cruzado, ainda havia uma possibilidade de comunicação, havia memória, existia o reconhecer do outro. Enquanto ele agitava as mãos, ria e dizia as expressões que sempre lhe ouvira, não fui capaz de evitar as lágrimas, que até aí tinha jurado não mostrar. Chorei.

Mesmo quando já não se viam as lágrimas, eu continuei a chorar e choro ainda hoje, porque sei que ao afastar-me, fechei mais uma porta para o A. Uma porta que eu julgava aberta para sempre.

(...) A entrega tem de ser total. Se ficamos a meio do caminho não podemos esperar que o aluno continue sózinho. Se não estamos lá, temos que criar algo que nos substitua, transferir, dividir, partilhar as responsabilidades. O caminho tem de se completar. Não tive tempo nem sabedoria para o fazer com o A. Não passei para ninguém este momento de comunicação. Fechei a porta e não deixei a chave a ninguém.

Só agora consigo perceber isto com mais clareza. Agora que partilho com os outros as responsabilidades, os contactos, o dia a dia, o saber reagir, a <<chave>>. Aqui, nesta escola, é essencial passar a chave, ser a sombra e não o sol. Saber tudo isto, aumenta em mim a responsabilidade de não sonhar, mas antes, fazer com que os outros comecem a sonhar.

Quando a L me chamou de irrealista, senti que estava outra vez a sonhar <<sózinha>>. É essencial que sejam os outros a sentir necessidade de sonhar para que eu possa, na sombra, ajudar (se possível) a brilhar o sol!

Construir passo a passo a escola que as crianças merecem ! (...)"

Nas notas de campo da sessão de GP de 2 de Maio de 1995, a orientadora faz notar que o grupo partilha uma filosofia e uma prática e demonstra alguma preocupação no que diz respeito às relações do grupo com a escola.

Na reunião de GG com as educadoras de 9 de Maio de 1995 alguns elementos do outro grupo, devido a problemas fizeram saber que não participariam na equipa do FE. O ambiente humorístico e de convivialidade mais uma vez gerado alterou estas posições.

“A reunião foi rentável e muito divertida. Um elemento do grupo, normalmente particularmente bem disposto, contava muitas anedotas, sendo acompanhado por um elemento do outro grupo; a certa altura tudo cantava e ria”.

Nesta reunião, também mais uma vez, U apresentou o trabalho do grupo com humildade e modéstia, realçando as diferenças no trabalho realizado em relação ao outro grupo e seus porquês.

“CO: (...) Na apresentação do trabalho, um elemento do grupo em estudo demonstrou, mais uma vez, uma particular sensibilidade aos problemas de comunicação existentes e suas razões”

A 15 de Maio é enviada ao IIE a candidatura do FE, cuja equipa é constituída por todas as professoras da escola. A reunião de CE para elaboração do PE realiza-se a 25 de Maio de 1995. Nessa reunião fez-se uma pequena e clara apresentação a propósito das fases de elaboração de um projecto de escola, distribuíram-se documentos com informação e apresentou-se o diagnóstico da situação. A informação relativa à imagem externa positiva da escola foi recebida com uma satisfação particular. Quando se iniciou a fase de “imaginar” com vista à identificação de finalidades, fins e objectivos, gerou-se um tipo de comunicação bloqueada: o que era dito por alguém era logo contestado por outro. Propôs-se então fazer aquela identificação a partir de um *brainstorming*, técnica que se demonstrou bastante eficaz. O projecto de escola teria por fim “fazer da escola um espaço de bem-estar para alunos e professores”. O projecto Fazer Escola (FE) constituiria o eixo pedagógico do projecto. A este eixo acrescentavam-se os eixos da convivialidade e da comunicação interna e externa da escola. Ainda na reunião formou-se o Grupo de Pilotagem do projecto de escola, a que pertenciam a directora, a coordenadora do Fazer Escola (um elemento do grupo em estudo), elementos dos dois grupos do projecto CRIA-SE e professoras da tarde e da manhã.

Para o grupo tinha terminado a “travessia no deserto”. Na última reunião de GP realizada neste ano lectivo, a 11-7-95, a emoção de todos foi o traço mais característico, visível no pedido do grupo para que a sessão não fosse gravada.

6.1.6. - 6º Tempo - de Setembro de 1995 a Fevereiro de 1996 - o PE (FE) na sua implementação como contexto significativo: da comunicação à organização

Hipótese interpretativa

Os lançamentos do FE e do PE, cuja possibilidade decorreu dos trabalhos dos grupos do projecto, resultaram na descentração intragrupo e no desenviesamento na escola; a

descentração operada pelos elementos de grupo através de uma preocupação com a qualidade da comunicação e a abertura à participação de todos (agora que se tinha um projecto em mãos) parecia ser a principal razão do desenviesamento na escola. A componente comunicacional necessária ao trabalho colectivo, estava desbloqueada, desbloqueamento aparentemente decorrente sobretudo da passagem do grupo e no grupo de uma representação centrada da inovação a uma representação descentrada da inovação. Entretanto, uma nova dificuldade se tornaria saliente: a componente organizacional, relativa à gestão da participação e das actividades, a exigir outras competências e tipos de ajuda.

A orientação

Estava gerado um contexto típico de uma investigação-acção emancipatória e de um processo de formação centrado e baseado na escola. A escola elegeu uma nova directora, um elemento do grupo em estudo, e o projecto Fazer Escola, coordenado por outro elemento do grupo em estudo, fora financiado. A escola possuía os seus próprios meios para continuar por si o caminho construído no ano lectivo anterior. As orientadoras decidem assumir um papel de consultoria a ser exercido indirectamente nos grupos de projecto.

O grupo

Sensivelmente até ao final do mês de Novembro, o trabalho no grupo é marcado pelo entusiasmo em relação ao que de positivo se está a passar na escola, no que aliás colaboram activamente. Na fase seguinte e até ao final do processo, a vida do grupo tem duas características fundamentais relacionadas: desbloqueados os problemas comunicacionais que obstaculizavam as vontades de transformação, toma-se progressivamente consciência de novas dificuldades - novos problemas até aí ainda invisíveis e relativos ao que de mais profundo da cultura de escola persistia - a requererem novas competências de índole organizacional; por outro lado, o conflito aberto mas profissionalizado torna-se mais evidente: as discussões são profundas e visam o encontrar de soluções. Os temas em causa são, nomeadamente, a diferença entre a “escola da manhã” e a “escola da tarde”, a organização dos recreios, o acolhimento às crianças durante as horas “mortas”, a organização de festas e a dinamização da Associação de Pais. De resto, a relação do grupo com a escola mudara

profundamente; em todos os elementos do grupo existia a sensibilidade para um agir comunicacional.

No registo da reunião de GP de 19 de Setembro de 1995, lê-se o seguinte comentário da orientadora:

“CO: Apercebi-me de que o projecto da escola estava a prosseguir; o que estava feito demonstrava força, vontade, desejo”.

Nas mesmas notas dá-se também conta de algumas mudanças já realizadas nos diversos eixos contemplados no projecto.

Nos registos da reunião de GP de 17 de Outubro e da reunião do Grupo de Pilotagem de 25 de Outubro de 1995 faz-se referência, a partir de observações realizadas, a transformações no sentido positivo nas relações estabelecidas entre elementos do grupo e outras professoras da escola.

Sobre a reunião de GP de 20 de Dezembro de 1995, a orientadora escreve o seguinte:

“o grupo “sabe” o que é reflectir e que é preciso dizer as verdades, com amizade, embora com discussões e opiniões diferentes pelo meio. Trabalho com pessoas com vontade de trabalhar bem e, no momento, sobretudo de trabalharem bem umas com as outras, sabendo que isso exige rupturas nos seus modos de relação prévia. (...) É um grupo em caminho, claramente. É interessante notar como as pessoas se esforçam por encaixar em vista de uma maior qualidade do trabalho, mesmo que isso implique desvios substanciais em maneiras de ser. Por exemplo U, que necessita de tudo organizado embora sem ser rígida, o modo como prescinde disso em favor de uma dinâmica de par. Ao longo da apresentação do registo, fazia-se a reflexão e eu apercebia-me do que aquelas pessoas sabiam: a história da centopeia, a diferença entre realizações e convicções, a ideia de que se aprende mais a fazer comunicações do que a ouvir comunicações de outros.”

Na reunião de GP de 24 de Janeiro de 1996 é discutida a necessidade de se intensificarem as relações com as professoras da tarde. Três dos elementos do grupo dizem já terem tempos no seu horário para o efeito e acrescentam que já se notam efeitos.

Na sessão de 13 de Fevereiro surge uma discussão entre duas professoras do grupo a propósito do modo de organizar algumas actividades relativas ao eixo da convivialidade. Nessa discussão um dos elementos do grupo afirma, como que resumindo o processo do grupo, que, se insistimos primeiro no dar vez e voz às crianças, é preciso, agora, dar vez e voz aos adultos. Nesta mesma reunião iniciou-se a negociação da interpretação do processo do grupo com os elementos do grupo. Nas notas de campo lê-se o seguinte:

“(…) Comecei depois a ler a minha primeira síntese do trabalho realizado onde se destacava que o projecto alterou situações iniciais, alterando critérios de juízo sobre a adequação da actividade pedagógica. Lembrámos a crise de comunicação do ano passado e o clima de desajustamento entre o grupo e eu nesse início de ano. O grupo concordou que a crise de comunicação deu depois origem a compreensões implícitas e

respectivas mudanças que eu penso que ainda hoje estão a ser trabalhadas na interioridade de cada um; concordou também que se sentiam um pouco perdidas no início do ano, sem saberem o que andavam afinal a fazer, o que teve até impacto na perda de interesse em estar presente; eu concordei também que idealmente deve haver um equilíbrio quanto baste entre processo e produto. Os elementos do grupo consideraram ainda que as relações com o outro grupo se resolveram sobretudo pela introdução de elementos terceiros, as educadoras e a escola, dizendo que “era a única saída”. Explicitei a estratégia da orientação de tentar sair dos problemas pela organização e pela convivência. Concordámos também que o clima positivo e de desenvolvimento que o grupo tem sido capaz de criar se deve muito ao ser constituído por pessoas de boa vontade e ainda ao facto de, no segundo ano, a formação pessoal e de grupo ter sido incrementada.”

6.2. - O questionário nº 1 – Q1

A apresentação destes resultados obedece a uma reorganização das diversas categorias em dimensões e megacategorias constituídas por dados oriundos de diversas partes e itens do questionário. Os dados produzidos organizavam-se em duas grandes dimensões: as percepções e as conversações.

Na parte relativa às percepções configuravam-se três megacategorias: a primeira, relativa à escola em geral e como organização (onde se incluíam os itens relativos às caracterizações da “escola em geral”, do “pessoal auxiliar” e da “gestão” - oriundos da primeira parte do questionário - e ainda os itens relativos à escola, presentes na parte quatro), a que chamaremos componente organizacional; a segunda, relativa à relação pedagógica (onde se incluem as caracterizações de “alunos”, “pais”, e “eu como professora na escola” - oriundos da parte um do questionário - e ainda os itens relativos aos sujeitos presentes na parte cinco), a que chamaremos componente pedagógica; e a terceira, relativa às relações interpessoais entre as professoras da escola (onde se inclui a caracterização de “colegas professoras” da parte um e a terceira parte do questionário), a que chamaremos componente comunicacional.

A dimensão relativa às conversações organizava-se em torno dos lugares indicados na segunda parte do questionário: a sala de professores, os colegas com quem se está mais à vontade, os Conselhos Escolares e a escola em geral. Estes dados foram organizados nas seguintes subcategorias: Alunos, Escola, Mudança profissional, Colegas, Vida privada, Dia-a-dia, Pais, Anedotas e Outros.

Na subcategoria Alunos distinguem-se os seguintes assuntos: problemas com alunos em geral (PAG), problemas de comportamento dos alunos (PAC), problemas de rendimento dos alunos (PAR) e problemas entre alunos e professores (PAP).

Na subcategoria Escola distinguem-se os seguintes assuntos: escola em geral (EG), projecto de escola (PE), recreios, cantina, material escolar (ME), Fazer Escola (FE), necessidades educativas específicas (NEE), limpeza, urgências, obras, orçamento, organização de actividades gerais (OAG), tarefas a cumprir (TC), informação sobre o trabalho realizado (ITR), legislação, participação colectiva (PC) e avaliação do trabalho (AT), críticas e soluções (CS) e generalidades/banalidades (GB).

Na subcategoria Mudança profissional distinguem-se os seguintes assuntos: mudança, situações de trabalho (ST), troca de experiências (TE), pedagogia (ensino), projectos individuais (PI) e desânimo.

Na subcategoria Colegas, distinguem-se os seguintes assuntos: má-língua e colegas.

Na subcategoria Outros, distinguimos entre: Outros 1, relativa a assuntos de tipo cultural (cinema, teatro, livros); Outros 2, relativa a assuntos tradicionalmente femininos (compras, empregadas domésticas, roupas, etc.); e Outros 3, relativa a outros assuntos referidos, tais como televisão, futebol, etc.

6.2.1. - Percepções relativas à componente organizacional

A escola em geral

Em 1994 e em 1996, os sujeitos caracterizam a escola em geral em torno de três subcategorias: as Instalações e condições materiais (I), a Qualidade educativa da escola no que diz respeito ao trabalho com as crianças (Q) e o Ambiente relacional entre os professores (A). No quadro apresentam-se a distribuição das respostas e sua frequência.

Quer em 1994 quer em 1996, a escola é sobretudo percebida em termos de I; mas se em 1994 essas referências eram predominantemente positivas, em 1996 elas são predominantemente negativas. No que diz respeito às outras duas dimensões, se em 1994 Q possui mais referências (todas elas positivas) que A (tantas positivas como negativas), em 1996 a maioria das referências pertence a A (agora, todas positivas).

Os dados do quadro seguinte podem indicar *uma tomada de consciência das limitações, para efeitos pedagógicos, de um espaço físico aparentemente bom; tomada de consciência plausível, dada a problematização de que o espaço escola foi alvo ao longo do processo como lugar a investir para melhorar a qualidade pedagógica da escola* (como vimos a propósito do projecto da escola elaborado em Março de 1995). *Podem indicar, ainda,*

um aumento da importância dada ao ambiente relacional entre professores e a sua mudança para uma tonalidade positiva.

Quadro 4 – Questionário nº 1 – A escola em geral

Anos		1994	1996
Subcategoria		Total	Total
Instalações	(+)	5	3
	(-)	2	4
	Total	7	7
	Outras	---	1
Qualidade educativa	(+)	5	1
	(-)	---	---
	Total	5	1
	Outras	---	---
Ambiente	(+)	2	4
	(-)	2	---
	Total	4	4
	Outras	1	---

A gestão

Durante o processo, a direcção da escola mudou. Em 1994, a direcção é exercida por um elemento do outro grupo, e em 1996 por um elemento do grupo em estudo.

A gestão da escola é apreciada em três subcategorias: administração (relativa às tarefas burocráticas típicas da direcção da escola), relações humanas e organização (relativa à coordenação de tarefas e distribuição da informação). Em cada uma delas as apreciações são positivas ou negativas.

Em 1994 surgem 8 referências positivas na administração, 4 referências negativas em relações humanas e 5 referências negativas em organização (onde se encontram menções à coordenação, ao diálogo e à distribuição da informação). Em 1996, 3 sujeitos referem-se positivamente à directoria em termos administrativos, 4 referem-se-lhe positivamente em termos de relações humanas (com alusões a simpatia e a imparcialidade) e 2 referem-se-lhe negativamente em termos de organização.

Quadro 5 – Questionário nº 1 – A gestão

Anos		1994	1996
Subcategoria		Total	Total
Administração	(+)	8	3
	(-)	---	---
Relações humanas	(+)	---	4
	(-)	4	---
Organização	(+)	---	---
	(-)	5	2

Aparentemente, no que diz respeito à gestão, a escola passa de um oposto a outro em termos de relações humanas; de resto, se diminuem as apreciações negativas em termos de organização, também diminuem as apreciações positivas em termos administrativos.

O pessoal auxiliar

Nesta categoria identificam-se as seguintes subcategorias: “ausência de colaboração pedagógica” (CP), “incompetência em geral” (IG), “incompetência na limpeza” (IL), “incompetência com compreensão por falta de formação” (ICF), “incompetência com compreensão por serem poucas” (ICP), “serem cumpridoras” (C), “relação positiva com as crianças” (RA), “relação positiva com as professoras” (RP) e “serem responsáveis pelo ‘rumor’ na escola” (R).

Quadro 6 – Questionário nº 1 – O pessoal auxiliar

Anos		1994	1996
Subcategorias		Total	Total
Apreciação como profissionais	Ausência de colaboração pedagógica (CP)	---	1
	Incompetência (IG)	4	2
	Má limpeza (IL)	5	4
	São poucas (ICP)	---	2
	Incompetência com compreensão (ICF)	1	3
	Cumprem (C)	3	---
	Total	13	12
Relação positiva com as crianças (RA)		4	1
Relação positiva com as professoras (RP)		5	2
Contribuição para mau ambiente (R)		1	---

O pessoal auxiliar é percebido, quer em 1994 quer em 1996, maioritariamente como incompetente, sobretudo em relação à principal tarefa referida que é a limpeza. A este respeito, em 1996 aumenta a consideração de incompetência com compreensão do facto (seja por falta de formação, seja por serem poucas). Esta alteração acompanha-se da diminuição de referências à relação positiva com as crianças e com as professoras, sem que existam a este respeito referências negativas. Entretanto, de 1994 para 1996 desaparece a categoria rumor e surge a categoria ausência de colaboração pedagógica.

Estes dados podem indicar, genericamente, uma postura menos crítica e mais compreensiva em relação às empregadas da escola, postura esta que se relaciona com a consciência da necessidade de mais pessoal auxiliar e de melhorar a sua formação.

Os maiores problemas da escola

Os problemas referidos organizam-se em três subcategorias: a relação profissional entre docentes; a relação convival entre docentes e a organização, gestão e condições materiais.

Quadro 7 – Questionário nº 1 – Os maiores problemas da escola

Subcategorias		Anos	1994	1996
			Total	Total
Relação profissional entre docentes (-)	elo entre todos; projecto comum; diálogo; dizer o que pensa; entre ajuda		4	2
Relação convival entre docentes (-)	convívio		1	1
Gestão, recursos, condições e uso do edifício	recreios; alunos carenciados; pessoal auxiliar; gestão; condições materiais; edifício		5	9
Total			10	12

Por um lado, diminuem as referências negativas ao trabalho profissional entre colegas e aumentam as referências aos aspectos organizativos. *As indicações da categoria parecem vir ao encontro das indicações fornecidas pelos dados anteriores, nomeadamente os referentes à escola em geral.*

O melhor e o pior da escola

Na identificação do “melhor” e do “pior” da escola distinguem-se cinco subcategorias: a escola em geral, os alunos, os pais, os docentes e outros.

Quadro 8 – Questionário nº 1 – O melhor e o pior da escola

Anos		1994		1996	
Subcategorias		Pior	Melhor	Pior	Melhor
Escola em geral	Instalações	1	6		3
	Localização		3		1
	Recursos materiais		1		1
	Condições de trabalho		1		1
	Pessoal auxiliar	1		2	
	Total	2	11	2	6
Alunos	Comportamento dos alunos	1		1	
	Rendimento dos alunos		4		
	Total	1	4	1	1
Pais	Pais a interferir			1	1
Docentes	Falta de amizade			1	
	Bom ambiente				2
	Relações de troca entre docentes	5			1
	Corpo docente em caminho				1
	Relações entre colegas		1		
	Total	5	1	1	4
Outros	Inovação		2		
	Aulas de música		1		
	Onde se podem fazer loucuras				1
	Tudo				1
	Desorganização por se querer fazer mais do que é possível			1	

Seguindo mais uma vez a tendência dos dados anteriores, as indicações desta categoria vão no sentido, por um lado, *da diminuição forte das valorizações relativas à escola em geral através da diminuição de referências positivas às instalações e, por outro lado, da diminuição razoável das considerações negativas em relação ao corpo docente.*

6.2.2. - Percepções relativas à componente pedagógica

Os alunos

A maioria dos respondentes referem-se aos alunos através de duas subcategorias: origem sócio-económica e características das crianças por relação com o processo de ensino aprendizagem.

Quadro 9 – Questionário nº 1 – Os alunos

Anos		1994	1996
Subcategoria		Total	Total
Origem sócio-económica	Maioria média-bou minoria carenciada	3	4
	Heterogeneidade	4	5
	Total	7	9
Características das crianças	D (-) Rn	1	
	D (+) R (+)	1	
	D (-) R (-)	1	
	D (-) R (+)	2	2
	SE (+) SE (-)	1	1
	SE (+) C+	2	2
	D (-)		1
	Total	8	6
Satisfação com a escola		1	1
Proveniência		2	3
Ocupação tempos livres	(+)	1	
	(-)	3	
	Total	4	
Crianças em NEE		---	3

Se em 1994 o número de referências é semelhante para as duas subcategorias, em 1996 é superior o número de referências à origem sócio-económica. Esta última, quer em 1994 quer em 1996, inclui alusões, por um lado, à pertença das crianças a um meio social médio e à existência de uma minoria carenciada e, por outro lado, à heterogeneidade.

Na subcategoria características das crianças por relação com o processo de ensino-aprendizagem, encontramos referências às qualidades comportamental e intelectual das crianças, umas vezes em termos “tradicionais” (a que chamámos, respectivamente, D - disciplina - e R - rendimento) e outras vezes em termos “inovadores” (a que chamamos,

respectivamente, SE - características sócio-emocionais - e C - cognição). Em geral, e nos dois momentos de avaliação, as referências D associam-se às referências R e as referências SE às referências C. Existem referências isoladas a D ou SE, mas não existem referências isoladas a R ou a C. As referências R são predominantemente positivas e as referências D predominantemente negativas. As referências SE e C são predominantemente positivas. De 1994 para 1996 o número de referências D e R torna-se igual ao número de referências SE e C; isto através da diminuição das referências D e R e sem que aumentem as referências SE e C.

As outras subcategorias identificadas são: a satisfação com a escola (com uma referência em 1994 e uma referência em 1996); a proveniência diversa e externa ao meio da escola dos alunos que frequentam a escola (com duas referências em 1994 e três referências em 1996); a ocupação dos tempos livres das crianças (com referências apenas em 1994); e ainda a categoria crianças em NEE que surge apenas em 1996 (com três referências).

No seu conjunto estes dados indicam que, para os professores, os alunos da escola não têm genericamente problemas de aprendizagem. Indicam também que os comportamentos que uns interpretam como indisciplina podem ser os mesmos que outros perspectivam em termos sócio-emocionais. Indicam ainda que, de 1994 a 1996 diminui o número de professoras que caracterizam os alunos da escola em termos de disciplina e rendimento.

Os pais

As referências aos pais organizam-se fundamentalmente em duas subcategorias: as apreciações positivas e as apreciações negativas.

Os resultados são bastante semelhantes nos dois anos. As referências positivas são francamente superiores às negativas. Na subcategoria das apreciações negativas surgem referências ao atraso na procura da avaliação, à delegação nos professores da educação dos filhos, à superprotecção e ao pouco tempo para os filhos. Na subcategoria das apreciações positivas surgem referências à relação positiva com os professores (que diminui de 5 para 1 em 1996), a características sócio-económicas, a traços pessoais (estas duas com igual número de referências nos dois anos), à relação com a escola (que aumenta de 3 para 6 referências em 1996) e à relação com os filhos. Diminuem portanto as referências positivas à relação com os professores e aumentam as referências positivas em relação à participação na escola.

Quadro 10 – Questionário nº 1 – Os pais

Anos		1994	1996
Subcategoria		Total	Total
Apreciação positiva	Relação com os professores	5	1
	Características sócio-económicas	5	5
	Características psicológicas	4	4
	Relação com a escola	3	6
	Relação com os filhos	3	4
	Total	20	20
Apreciação negativa	Relação com a escola	2	2
	Relação com os filhos	2	1
	Total	4	3

Estes resultados podem indicar uma tendência de mudança dos critérios de apreciação dos pais, onde a participação dos pais na escola passa a ser mais saliente que a sua relação com os professores.

Eu como professora na escola - parte um

As subcategorias segundo as quais os sujeitos se definem como professoras na escola, em 1994 e em 1996, são: as características pessoais, a relação com os alunos, a relação com as colegas, o gostar da profissão e a diversidade de papéis desempenhados. Em 1996 surgem as seguintes subcategorias: a relação com o pessoal auxiliar, a referência à escola na definição de si na escola, o questionamento de si, a insatisfação e a satisfação.

Na subcategoria relação com os alunos, as professoras referem-se, quer em 1994 quer em 1996, umas ao apego e preocupação em dar o programa e à exigência em termos de comportamento, outras à necessidade de conhecer as crianças para melhor as ensinar, ao conseguir que as crianças se sintam felizes e à necessidade de as ajudar.

De 1994 a 1996, a maior alteração refere-se à diminuição da frequência na subcategoria relação com os alunos em favor das subcategorias que surgem apenas em 1996, nomeadamente: referências à escola na definição de si, insatisfação, satisfação e questionamento de si.

Quadro 11 – Questionário nº 1 – Eu como professora na escola – Parte 1

Anos		1994	1996
Subcategoria		Total	Total
Características pessoais		6	6
Relação com os alunos	Preocupação em dar o programa	1	1
	Exigência no comportamento	1	1
	Conhecer a criança para a ensinar	2	1
	Fazer as crianças felizes e ajudá-las	4	1
	Forte vinculação às crianças	1	1
	Total	9	5
Relação com colegas	Forte vinculação às colegas	1	1
	Boas relações com os colegas	2	1
	Aborrecimento		1
	Referência apenas	1	
	Total	4	3
Gostar da profissão		3	3
Referência à escola		1	4
Questionamento de si			2
Insatisfação			3
Satisfação			1
Diversidade de papéis		1	1
Relação com pessoal auxiliar		1	

Aparentemente, introduz-se uma nova perspectiva para a definição de si como professora na escola, de que as referências ao questionamento de si e à satisfação/insatisfação seriam um produto.

Eu como professora na escola - parte cinco

Quer em 1994 quer em 1996, cerca de 2/3 das professoras dizem não usar todos os seus traços pessoais (positivos ou negativos) na sua actividade como professoras na escola.

As restantes respostas a esta parte do questionário organizam-se nas seguintes subcategorias: a relação com a escola, a relação com as crianças, a relação com as colegas, a relação com a mudança, a relação com os pais, preencher fichas de avaliação, fazer relatórios, fazer intercâmbios com certas pessoas, participar no CE e burocracia.

Quadro 12 – Questionário nº 1 – Eu como professora na escola – Parte 5

Subcategoria	Anos	1994		1996	
		O que gostaria	O que não gosta	O que gostaria	O que não gosta
Relação com a escola				7	
Relação com as crianças		5	6		4
Relação com as colegas		3	3	2	2
Relação com a mudança		1	1	1	1
Relação com os pais		1			
Escrever fichas de avaliação			1		
Fazer relatórios			1		
Fazer intercâmbio com certos colegas					1
Participar no CE					1
Burocracia					1

Em 1994, o que as professoras não fazem e gostariam de fazer diz respeito aos seguintes aspectos: na categoria relação com as crianças (5 referências), fazer mais o que as crianças gostariam, dar-lhes bem-estar e estar disponível para elas dando menos importância ao seguir o programa, fazer mais saídas e visitas ao exterior com as crianças; na categoria relação com as colegas (3 referências), conseguir maior colaboração, união e trabalho conjunto entre professoras; na categoria relação com a mudança (1 referência), fazer a mudança mais depressa; na categoria relação com os pais (1 referência), ter mais convívio com os pais. Em 1996, surgem em maioria os seguintes desejos: na categoria relação com a escola (7 referências) que a escola fosse um todo (com ATL próprio), organização dos tempos livres das crianças na escola (sem violência), ser elemento do grupo que fará a outra escola, estar na escola todo o dia, a escola como espaço mais liberto e currículo mais expressivo, melhorar o ambiente familiar das crianças e melhorar a limpeza na escola; na categoria relação com as colegas (2 referências), melhores relações entre colegas em termos de sinceridade e de partilha pedagógica; e na categoria relação com a mudança, realizar os sonhos baralhados que se trazem na cabeça e estão por realizar.

Em 1994, o que se faz e não se gosta de fazer diz respeito aos seguintes aspectos: na categoria relação com as crianças (6 referências), tomar conta ou estar com as crianças em situações diferentes das do ensino-aprendizagem na sala de aula - passeios e festas compridas, vigiar recreios e saídas com as crianças - e ter que cumprir o programa; na categoria relação com as colegas (3 referências), estar calado nas reuniões para não falar demais, ter de 'chamar

a atenção' a colegas ou empregadas e relacionar-se com quem diz fazer e não faz; na categoria relação com a mudança (1 referência), trabalhar-se em cima da hora, sem planificação.

Em 1996, o que se faz e não se gosta de fazer diz respeito aos seguintes aspectos: na categoria relação com as crianças (4 referências), vigiar os recreios; na categoria relações com as colegas (2 referências), não dizer o que se sente ou estar calada quando não se concorda; na categoria relação com a mudança (1 referência), a frustração de nunca fazer o suficiente e suficientemente bem em relação às crianças, à escola e às colegas.

As alterações fazem-se sentir sobretudo no que se gostaria de fazer e não se faz. A este respeito, de 1994 para 1996, o que se gostaria de fazer e não se faz refere-se menos ao trabalho dos professores com as crianças e mais ao modo como a escola globalmente responde aos problemas das crianças.

6.2.3. - Percepções relativas à componente comunicacional

As colegas professoras

Nesta categoria, distinguem-se as seguintes subcategorias: identificação ou não de grupos diferentes entre os colegas; ser trabalhador; diversidade de atitudes em relação à mudança; diversidade das colegas; relação negativa com a mudança; relação com colegas, relação positiva com alunos; relação negativa com o trabalho pedagógico em geral.

Quadro 13 – Questionário nº 1 – As colegas

Subcategoria		Anos	
		1994	1996
		Total	Total
Identificação de grupos		8	1
Ser trabalhador		2	5
Diversidade de atitudes em relação à mudança		1	2
Referência à diversidade		2	
Relação negativa com a mudança			1
Relação positiva com alunos		1	4
Relação negativa com o trabalho pedagógico em geral			1
Relação com os colegas	Convívio positivo		2
	Partilha profissional		1
	Existência de egoísmo		1
	Em geral positiva	1	
	Total	1	4

De 1994 para 1996, a principal alteração diz respeito ao drástico desaparecimento da identificação de grupos entre os colegas da escola, grupos que se formavam segundo diversos critérios: dar ou não dar à escola; centrar-se nas crianças ou nos programas; “doutores e engenheiros”; “tradicionalistas e não tradicionalistas”; “individualistas e não individualistas”; “as que têm um estatuto privilegiado”; as “criativas”; “as que estão à espera do fim do mês”; e as “rotineiras”.

Esta diminuição é compensada com o aumento das referências positivas em relação às colegas como trabalhadoras e como tendo uma relação positiva com as crianças e ainda com o aumento das referências às relações com colegas. Nesta subcategoria passa-se de uma referência genérica em 1994 para duas referências ao carácter positivo do convívio, uma referência à partilha profissional e uma referência à existência de egoísmo.

Estes resultados indicam uma mudança profunda no que diz respeito ao ambiente relacional entre os professores da escola. Nos termos de Pollard (1985;1993), eles poderão indicar um desenviesamento da escola.

Os grupos da escola

Curiosamente, no que diz respeito à parte dois do questionário, onde explicitamente se pede a identificação de diferentes grupos na escola, não se notam alterações de fundo. Solicitados, os sujeitos continuam a apresentar diversos grupos, aumentando ou diminuindo, mas fracamente, o número de grupos identificados.

6.2.4. - As conversações na sala dos professores

Em 1994, na sala dos professores, os sujeitos dizem falar-se sobretudo dos alunos (13 em 20 referências) e sobretudo em termos gerais (8 referências). Dizem ainda falar-se da escola em termos gerais, de má-língua, de assuntos particulares, de política (1 referência) e de notícias (2 referências).

Em 1996, surgem apenas 6 referências (em 21) a conversas sobre alunos na sala dos professores; há três referências a conversas sobre a vida privada (um sujeito frisa que de modo mais superficial), duas referências a anedotas, a conversas sobre a escola em geral e a televisão; e uma referência a notícias, cinema, política, pedagogia (ensino), dia-a-dia e

recreios. Aparentemente, na sala de professores, contam-se mais anedotas, fala-se menos de alunos e mais de assuntos culturais e privados.

Exagerando com o objectivo de salientar tendências, diríamos que há uma convivialização da sala de professores.

Quadro 14 – Questionário nº 1 – Na sala das professoras fala-se de

Subcategorias		Anos	Muito de		Pouco de	
			1994	1996	1994	1996
			T	T	T	T
Problemas alunos	PAG		8	3	2	1
	PAC		2	2		
	PAR		2	1		
	PAP		1			
	Total		13	6	2	1
Escola	EG		1	2		
	PE					1
	Recreios			1		
	Cantina				1	
	ME				1	
	Total		1	3	2	1
Mudança	Pedagogia			1	1	
	Mudança			1		1
	TE					1
	Total			2	1	2
Vida privada			1	3	1	1
Colegas	Má língua		1		1	1
	Outras colegas					
	Total		1		1	1
Anedotas				2		1
Outros	Outros 1		3	1	2	3
	Outros 2				2	
	Outros 3			2		1
	Total		3	3	4	4
Dia-a-dia				1		

6.2.5. - As conversações com os colegas com quem se está mais à vontade

No que concerne às conversações com os colegas com quem se está mais à vontade, as respostas apresentam-se assim:

Quadro 15 – Questionário nº 1 – Com as colegas com quem se está mais à vontade fala-se de

Subcategorias		Anos	Muito de		Pouco de	
			1994	1996	1994	1996
			T	T	T	T
Problemas	PAG		3	4		
	PAC					
	PAR					
	PAP					
	Total		3	4		
Escola	EG		3	2	2	
	PE					
	Recreios					
	Cantina					
	ME					
	Total		3	2	2	
Mudança	Pedagogia			1		1
	Mudança			1		
	TE		4	4		1
	Desânimo			2		1
	ST			1		
	Total		4	9		3
Dia-a-dia				1		
Vida privada			8	6	2	3
Outros	Outros 1				1	3
	Outros 2		1			
	Outros 3					
	Total		1		1	3
Colegas	Má-língua					1
	Outras colegas		1	2	4	
	Total		1	2	4	1
País						1

Com os colegas mais próximos, em 1994, os sujeitos dizem falar-se também de alunos (3 referências), da escola em geral (3 referências), mas sobretudo da vida privada (8 referências) e de troca de experiências (4 referências); existe uma referência a conversas sobre outras colegas e a conversas sobre culinária. Esta ordenação mantém-se, sensivelmente, em 1996, momento em que se encontram: 6 referências a conversas sobre a vida privada, 4 referências a conversas de troca de experiências, 4 referências a conversas sobre problemas com alunos em geral e duas referências a conversas sobre a escola em geral. Em 1996, surgem pela primeira vez referências aos seguintes assuntos de conversa: desânimo (2 referências), outras colegas (2 referências), pedagogia, dia-a-dia e situações de trabalho (1 referência).

Exagerando com o objectivo de salientar tendências, diríamos que há uma profissionalização das amizades.

6.2.6. - As conversações nos Conselhos Escolares

No que concerne às conversações em Conselho Escolar (CE), são as seguintes as respostas dos sujeitos.

Quadro 16 – Questionário nº 1 – No conselho escolar fala-se de

Subcategorias		Anos		Muito de		Pouco de	
		1994	1996	1994	1996	1994	1996
		T	T	T	T	T	T
Alunos	PAG	1	2	2			
	PAC						
	PAR						
	PAP		1				
	Total	1	3	2			
Escola	EG	4	7				
	PE		3				1
	Recreios						
	Cantina						
	Material escolar (ME)						
	FE		4				
	NEE	1					
	Limpeza	1					
	Urgências	1					
	Obras		1				
	Orçamento						1
	OAG	1	1				
	TC	1					
	ITR	1	1				
	Legislação	4	3				
	PC	1					1
	AT						1
	Total	15	20				4
Críticas/Soluções (CS)		1		1			
Generalidades/banalidades (GB)		1	1				1
Mudança	Mudança		1				1
	ST		1	1			
	TE			2			4
	Pedagogia			2			1
	PI						1
	Total		2	5			7
Vida privada				1			
País							1
Outros	Outros 1						2
	Outros 2						1
	Outros 3						
Total							3

Em 1994, nos CE, os sujeitos dizem falar-se sobretudo da escola em geral (4 referências) e de legislação (4 referências). Os restantes temas mencionados aparecem com uma referência: alunos em geral, organização de actividades gerais, limpeza, NEEs, críticas, generalidades, actividades a cumprir, participação colectiva, trabalhos realizados e urgências.

Em 1996, os sujeitos dizem falar-se sobretudo, e mais, da escola em geral (7 referências); seguem-se-lhe o projecto Fazer Escola (4 referências), o projecto de escola e legislação (3 referências), alunos em geral (duas referências), problemas de professores com alunos, organização de actividades gerais, informação sobre o trabalho realizado, obras, mudança e situações de trabalho (1 referência).

Estes resultados indicam a emergência, de 1994 a 1996, de um outro vocabulário posto em marcha na escola representativo das actividades que nela se desenvolvem.

6.2.7. - As conversações na escola em geral

Neste item os dados expressam a tendência central dos dados relativos às conversações nos Conselhos Escolares. Em 1994, na escola em geral, fala-se sobretudo de alunos (7 referências), depois de recreios (2 referências) e depois de escola em geral, de NEEs, de generalidades, de projectos, de colegas, do dia-a-dia, de notícias (1 referência).

Em 1996, fala-se sobretudo, e mais, de alunos (9 referências), depois do projecto Fazer Escola e de generalidades (2 referências) e ainda da escola em geral, de legislação, do PE e de situações de trabalho (1 referência).

Quadro 17 – Questionário nº 1 – Na escola em geral fala-se de

Subcategorias		Anos	Muito de		Pouco de	
			1994	1996	1994	1996
			T	T	T	T
Alunos	PAG		5	4	1	
	PAC		1	4		
	PAR		1	1		
	PAP					
	Total		7	9	1	
Escola	EG		1	1		1
	PE			1		
	Recreios			1		
	Cantina					
	ME					1
	FE			2		
	NEE		1			
	Limpeza			1		
	Total		2	6		2
Mudança	Pedagogia					1
	Mudança					1
	Desânimo					
	ST			1	1	1
	PI		1			
	TE				2	2
	Total		1	1	3	5
Colegas	Má-língua					
	Colegas		1			
	Total		1			
Outros	Outros 1		1		1	1
	Outros 2					1
	Outros 3					1
	Total		1		1	3
Pais			2			
Generalidades/banalidade (GB)			1	2		
Dia-a-dia			1			
Vida privada					1	2

6.2.8. - Fala-se pouco de...

As indagações relativas ao de que se fala pouco são indicativas, simultaneamente, daquilo de que é bom não falar e daquilo de que se gostaria de falar mais; em 1994, as respondentes consideram falar-se pouco de colegas entre colegas e, em 1996, consideram falar-se pouco de troca de experiências no CE e na escola em geral.

6.2.9. - Conclusão

Em geral, estes resultados confirmam a hipótese interpretativa com que abrimos o sexto tempo do processo na análise das notas de campo, no que diz respeito ao desenviesamento da escola e ao aparecimento de uma nova dimensão de problematização de tipo organizacional.

Os dados da componente organizacional explicitam a tomada de consciência quer das limitações, para efeitos pedagógicos, de um espaço físico aparentemente agradável, quer da escola como lugar de problematização da qualidade educativa fornecida pelos seus professores. Com efeito, ela diz respeito aos seguintes aspectos: ultrapassagem de obstáculos relativos à arquitectura do edifício, problematização das empregadas da escola como auxiliares - de facto - da educação fornecida, uma maior e melhor coordenação do trabalho em geral, uma melhor organização de certas actividades do foro colectivo (recreios e festas) e uma melhor rede de distribuição da informação. A mudança de vocabulário patente no item conversações em CE é disso um exemplo. O processo de elaboração e acompanhamento do projecto de escola (PE) teria sido a dimensão do dispositivo de formação com mais impacto a este nível, a única, aliás, que envolveu toda a escola.

Das indicações da componente pedagógica destaca-se a ideia de que a relação com as crianças passou a ser problematizada também no quadro de referência mais geral que é a escola. Como vimos, ao exporem sobre o que gostariam de fazer na escola, as professoras, em 1996, referem-se menos ao trabalho dos professores com as crianças e mais ao modo como a escola globalmente responde às necessidades das crianças. Também os pais passam a ser perspectivados mais através da sua participação na escola que através da relação com o professor dos seus filhos. No mesmo sentido, na definição de si como professoras na escola, as professoras passam a incluir referências à escola.

Os dados da componente comunicacional indicam ter-se operado na escola, durante o tempo do processo, uma mudança no sentido positivo no ambiente relacional entre os professores da escola (indicação para que convergem diversos dados da componente organizacional), mudança que parece ter duas componentes: uma que diz respeito ao desvanecimento do enviesamento da escola, patente no desaparecimento da distinção de grupos na caracterização das professoras da escola e na ténue convivialização das trocas quotidianas entre professores (expressa nas conversas na sala dos professores) outra que diz respeito à perspetivação, mas também à efectividade, de uma nova envolvência profissional e

pedagógica entre os docentes, patente na diminuição bastante razoável das referências ao trabalho profissional entre colegas como aspecto problemático na escola, na tendência, embora ténue, de profissionalização das amizades (expressa através do item conversas com os colegas com quem se está mais à vontade) e na vontade das professoras, em 1996, de que no CE e na escola em geral se fale mais de “troca de experiências”.

Enfim, o processo de formação parece ter alargado e transformado o campo de definição e problematização profissional das professoras da escola que responderam ao questionário. Essas definição e problematização incluem agora as relações com os adultos e o trabalho de escola, nos aspectos organizacionais e pedagógicos.

O aumento na definição de si, em 1996, das referências à insatisfação, ao questionamento de si ou ao desânimo, parece ser mais o produto de um alargamento que de uma restrição de perspectivas e expectativas. Enfim, o que do dispositivo de formação se traduziu em intervenção na escola não criou a solução, mas criou a possibilidade, a convicção e o desejo, enfim, criou mobilização. A elaboração de uma alternativa viável (o FE e o PE) para todos (nas suas componentes organizacional e pedagógica) por um lado, e o desvanecimento de oposições intergrupos na escola por outro lado, são provavelmente duas faces de uma mesma moeda.

6.3. - O questionário nº 2 - Q2

No tratamento destes dados começámos por indagar, tal como estava previsto, sobre a distância semântica e.pe nos diversos respondentes.

6.3.1. - As distâncias semânticas

Os resultados relativos às distâncias semânticas dos conceitos em estudo apresentam-se nos quadros nºs 18 e 19.

Quadro 18 – Questionário nº 2 – As distâncias semânticas no grupo em estudo

D	A1		A2		A3		A5		A7		A12	
	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96
e.pe	10.39	10.00	4.12	4.58	12.00	5.92	6.71	6.93	5.74	6.00	6.56	7.21
e.pr	10.39	9.95	3.74	5.74	12.00	5.92	7.14	9.00	2.45	3.46	9.71	10.72
e.pg	5.10	9.27	4.90	6.48	10.39	7.07	7.75	8.72	5.83	5.66	9.17	10.30

Quadro 19 – Questionário nº 2 – As distâncias semânticas nos outros respondentes

D	A4		A9		A10		A13		A6		A8	
	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96
e.pe	10.00	11.36	8.94	6.63	6.24	7.94	7.55	9.80	3.61	5.48	4.00	9.17
e.pr	14.49	10.91	12.29	10.54	9.06	6.86	4.69	5.20	6.73	1.73	2.45	6.40
e.pg	5.20	12.37	11.27	10.58	4.80	3.16	6.40	5.74	6.32	4.12	5.83	9.06

Da observação dos quadros conclui-se que, em termos absolutos, a distância e.pe, de 1994 para 1996, aumenta na grande maioria dos casos (10 em 12). *O processo de intervenção na escola teria provocado, não a diminuição, mas o aumento da distância semântica entre os conceitos “eu como pessoa” e “os professores da minha escola”.*

6.3.2. - A ordenação das distâncias semânticas

Com o objectivo de verificarmos a existência de alterações em termos relativos, ordenámos, para cada sujeito nos dois tempos de avaliação, as distâncias entre o conceito “eu como pessoa” e os três conceitos relativos ao campo profissional docente: o conceito “professores da minha escola” (distância e.pe), o conceito “professores primários” (distância e.pri) e o conceito “professores em geral” (distância e.pg) (quadros nºs 20 e 21).

Quadro 20 – Questionário nº 2 – Ordenação das distâncias semânticas no grupo em estudo

	A1		A2		A3		A5		A7		A12	
	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96
1º	pg	pg	pr	pe	pg	pe=pr	pe	pe	pr	pr	pe	pe
2º	pr=pe	pr	pe	pr	pe=pr	pg	pr	pg	pg	pg	pg	pg
3º		pe	pg	pg			pg	pr	pe	pe	pr	pr

Quadro 21 – Questionário nº 2 – Ordenação das distâncias semânticas nos outros respondentes

	A4		A9		A10		A13		A6		A8	
	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96	94	96
1º	pg	pr	pe	pe	pg	pg	pri	pri	pe	pri	pe	pri
2º	pe	pe	pg	pr	pe	pe	pg	pg	pg	pg	pr	pg
3º	pr	pg	pr	pg	pr	pr	pe	pe	pri	pe	pg	pe

Da observação dos quadros conclui-se, em primeiro lugar, que genericamente a ordenação das distâncias é alterada, o que indica que de 1994 a 1996 se verificaram mudanças da estrutura conceptual relativa ao campo profissional docente. No grupo em estudo, a distância e.pe mantém-se em primeiro lugar em dois sujeitos (A5 e A12) e passa para primeiro lugar em outros dois sujeitos (A2 e A3); num outro sujeito essa distância mantém-se em último lugar (A7) e em um outro passa para último lugar (A1). No grupo em estudo, de 1994 a 1996 o número de sujeitos em que a distância e.pe surge em primeiro lugar passa de dois (A5 e A12) para quatro (A5, A12, A2 e A3); nos restantes elementos esse número passa de três para um; entretanto, nestes últimos, o número de sujeitos com a distância e.pri em primeiro lugar passa de um para quatro.

Enfim, o processo de intervenção teria provocado nas pessoas do grupo em estudo uma alteração na estrutura conceptual relativa ao campo profissional docente, caracterizada por uma maior identificação com os professores da escola por relação com os professores primários ou dos professores em geral. Nos restantes elementos este tipo de alteração traduzir-se-ia numa maior identificação com os professores primários por relação com os professores da escola ou os professores em geral.

6.3.3. - Análise dos protocolos individuais

Para compreendermos melhor a alteração de significado engendrada nestas transformações, procedemos a uma análise intensiva dos conteúdos propriamente ditos das respostas dos diferentes sujeitos no conceito “eu como pessoa” e no conceito “professores da minha escola”. Comparámos, então, para cada sujeito em cada conceito, os conteúdos das respostas dadas em cada escala nos dois momentos de avaliação, anotando e quantificando, para cada caso, as alterações no sentido crescente (mais positivo) e as alterações no sentido decrescente (mais negativo); depois, comparámos as alterações nos dois conceitos para cada sujeito. Desta análise resultou o quadro nº 22.

Quadro 22 – Questionário nº 2 – Alterações nos protocolos individuais nos conceitos “eu como pessoa” e “os professores da minha escola”

Eu como pessoa				Os professores da minha escola			
Sujeitos	+	-	Total	Sujeitos	+	-	Total
A1	0	12	12	A1	2	2	4
A2	5	2	7	A2	10	1	11
A3	0	12	12	A3	4	8	12
A5	2	4	6	A5	5	2	7
A7	7	4	11	A7	2	5	7
A12	2	8	10	A12	6	2	8
Subtotal	16	42	58	Subtotal	29	20	49
A4	0	2	2	A4	3	6	9
A6	0	3	3	A6	2	2	4
A8	4	3	7	A8	5	4	9
A9	0	11	11	A9	1	6	7
A10	0	2	2	A10	0	9	9
A13	4	1	5	A13	3	8	11
Subtotal	8	22	30	Subtotal	14	35	49
Total	24	66	88	Total	43	55	98

A observação do quadro indica que:

- as alterações são bastante superiores às manutenções;
- as alterações no conceito “professores da minha escola” são superiores às do conceito “eu como pessoa”;
- as alterações no sentido decrescente ou “negativo” são superiores às de sentido crescente ou “positivo”, excepto para o grupo em estudo no que concerne aos “professores da minha escola”.

O “comportamento” do grupo tem, de facto, algumas especificidades. No conceito “eu como pessoa”, no grupo em estudo e nos restantes elementos, as mudanças “negativas” são superiores às “positivas” e mais ou menos na mesma proporção. Mas no grupo em estudo, quer as mudanças “negativas” quer as mudanças “positivas” são o dobro das mudanças verificadas nos restantes elementos (58 para 30). No grupo, a mudança pessoal teria sido superior.

No conceito “professores da minha escola”, o número total de alterações é igual no grupo em estudo e nos restantes elementos (49). Mas no grupo em estudo esse total é conseguido sobretudo com alterações positivas (29 contra 20 negativas), e nos restantes

elementos sobretudo com alterações negativas (35 contra 14 positivas). No grupo em estudo, portanto, a mudança em relação às perspectivas sobre os professores da escola verifica-se, sobretudo, no sentido “positivo”; nos restantes elementos essa alteração verifica-se sobretudo no sentido “negativo”.

Esta análise permite-nos as seguintes reflexões.

No grupo em estudo, a mudança pessoal é superior e a perspectiva em relação aos professores da escola torna-se mais positiva. Nos restantes elementos, a mudança pessoal é inferior e a perspectiva em relação aos professores da escola torna-se mais “negativa”. Esta indicação parece concordar com a indicação do ponto anterior segundo a qual, no grupo, a alteração da estrutura conceptual relativa ao campo profissional docente se traduz, mais que nos restantes elementos, numa aproximação de significado entre o conceito “eu como pessoa” e o conceito “professores da minha escola”.

A estrutura de transformação verificada - forte mudança pessoal no sentido negativo e forte mudança em relação aos professores da escola em sentido positivo para o grupo em estudo, e fraca mudança pessoal e forte mudança no sentido negativo em relação aos professores da escola para os restantes elementos - poderia explicar o aumento, em geral, das distâncias absolutas e.p.e nos dois grupos.

6.3.4. - Os padrões de mudança

Mas o “comportamento” dos sujeitos do grupo” era diferenciado. Se considerarmos os casos em que o número de alterações é superior a seis, metade do número de escalas, identificamos os seguintes padrões de mudança nos elementos do grupo.

eu (-) pe (+) - alteração de sentido sobretudo negativo em “eu como pessoa” e de sentido positivo em “professores da minha escola” (A5 e A12)

eu (-) pe (-) - alteração de sentido sobretudo negativo nos dois conceitos (A3)

eu (-) - alteração de sentido negativo em “eu como pessoa” (A1)

eu (+) pe (+) - alteração de sentido positivo nos dois conceitos (A2)

eu (+) pe (-) - alteração de sentido positivo em “eu como pessoa” e de sentido negativo em professores da minha escola” (A7)

Da análise destes padrões gostaríamos de destacar o seguinte. Os sujeitos em que a mudança pessoal é sobretudo negativa são os sujeitos que se mantiveram no grupo durante os três anos do projecto CRIA-SE e de forma assídua: A1, A3, A5,e A12. Entre estes, diferenciam-se três situações no que diz respeito ao conceito “professores da minha escola”: as mudanças são de sentido positivo (A5 e A12); as mudanças são de sentido negativo (A3); as mudanças não existem (A1).

Os dois sujeitos da primeira situação constituem-se, assim, em protótipos da tendência geral do grupo na escola.

6.3.5. - Conclusões

Desta análise podemos tirar conclusões relativas aos níveis de análise escola (através das distâncias absolutas e.pe), grupo (através da ordenação das distâncias e.pe, e.pri, e.pg) e pessoas do grupo (através dos padrões de mudança).

Os dados relativos ao primeiro nível parecem dar espessura à conclusão da análise dos questionários nº1, segundo a qual o processo de intervenção teria criado uma extensão da definição e problematização de si na escola, alargando perspectivas e expectativas; esta extensão fomentaria a capacidade crítica em relação a si ou em relação aos professores da escola provocando mais o aumento que a diminuição das distâncias semânticas e.pe.

Os dados relativos ao segundo nível, por sua vez, dão robustez à hipótese interpretativa relativa ao último tempo da análise das notas de campo, segundo a qual o desenvolvimento da escola parece decorrer sobretudo da descentração do grupo em estudo, descentração que se teria operado através de mudanças pessoais no sentido negativo equilibradas com mudanças em sentido positivo no significado dado aos professores da escola.

No que concerne ao nível de análise “pessoas do grupo” destacamos, por um lado, o facto de os quatro sujeitos do grupo em que a duração e a intensidade do processo foram superiores coincidirem com aqueles em que a mudança pessoal se operou no sentido negativo; e, por outro lado, o facto de o padrão de mudança de dois desses sujeitos - A5 e A12 - corresponder ao padrão de mudança do grupo.

6.4. - As transcrições das sessões

Com as transcrições das sessões pretendemos aprofundar o nível de análise “pessoas do grupo”. Foram tomados para esse estudo individual apenas as quatro professoras do grupo que se mantiveram com frequência elevada no projecto CRIA-SE durante os três anos e cujo padrão de mudança inclui mudanças pessoais no sentido negativo.

6.4.1. - O sistema categorial

As sessões transcritas deixam claro que o processo de formação, independentemente da sua perspectiva explícita, se efectuou num campo representacional a propósito da identidade profissional docente onde, simultaneamente, persistem e são redefinidas as duas dimensões do processo de profissionalização da actividade docente, tal como propostas em Nóvoa (1987). À dimensão das normas e valores chamámos dimensão da forma e à dimensão do conhecimento e das técnicas chamámos dimensão de conteúdo. A dimensão da forma diz respeito, electivamente, às relações interpessoais - consciência ou ausência de consciência do seu impacto no exercício profissional e seu tipo - e a dimensão do conteúdo diz respeito aos modos de trabalho pedagógico propriamente ditos.

Classicamente, as duas dimensões restringem-se ao referente aluno-sala de aula. O processo de investigação - acção - formação estendia cada uma delas aos adultos da escola e muito particularmente aos colegas de trabalho. Assim, na dimensão da forma distinguir-se-ia entre relações com as crianças e relações com os adultos, e na dimensão do conteúdo distinguir-se-ia entre representações de trabalho de sala de aula e representações de trabalho de escola. Entretanto, tornava-se possível destrinçar, para cada uma destas quatro áreas identificadas, três níveis diferenciados: um nível que denominámos de tradicional, um nível que denominámos de inovação centrada e um outro nível que denominámos de inovação descentrada. Assim, ser-nos-ia possível colocar cada sujeito neste espaço profissional constituído por doze posições, preenchíveis ou não por cada sujeito no início e no final do processo. As posições ocupadas corresponderiam à “estrutura da identidade profissional”.

Entretanto, identificavam-se também, para cada sujeito, interacções especialmente provocadoras de mudança: as relações com as colegas e as relações com a orientadora. Estas interacções eram identificáveis pelos seus efeitos e manifestavam-se dependentes do facto de o parceiro da interacção ser uma figura significativa, significatividade que dependia do modo como a identidade oferecida por essa figura ia ao encontro da identidade visada pelo sujeito.

Nestas interacções, podíamos ainda distinguir entre vertente interpessoal ou de suporte e vertente profissional ou indicativa (estruturação, modelização, simulação de actividades propostas). No que diz respeito à dinâmica das interacções, era ainda destrinchável, em alguns casos, uma categoria que denominámos de relação consigo mesmo, expressa sobretudo nos registos de actividade. Se as primeiras interacções referidas se enquadravam na transacção relacional ou objectiva, estas enquadrar-se-iam na transacção biográfica ou subjectiva.

Foram então identificadas as seguintes categorias: relações com as crianças e relações com os adultos, na dimensão forma; representações do trabalho de sala de aula e representações do trabalho de escola, na dimensão conteúdo; a relação com as colegas no grupo, as relações com a orientadora e as relações consigo mesmo, no que diz respeito à dinâmica das interacções.

Para darmos conta do percurso de cada professora nas categorias relativas à estrutura da identidade profissional - relações com as crianças e representações do trabalho de sala de aula; relações com adultos e representações de trabalho de escola - servimo-nos da distinção apresentada entre níveis de tradição, representação centrada de inovação e representação descentrada de inovação, de modo a salientar as áreas mais permeáveis à mudança nos sujeitos. Identificadas estas áreas, perscrutámos as interacções férteis - transacções objectivas - que as provocaram e suas condições de suporte, através dos dados fornecidos pelas categorias relação com colegas do grupo e relações com a orientadora, e ainda, sempre que possível, da transacção subjectiva correspondente.

6.4.2. - O *corpus* da análise e as sequências de conversação

Para dar conta do percurso das quatro professoras em estudo foram tomadas seis das sessões transcritas, sessões em que todos esses sujeitos estiveram presentes e/ou que são representativas das grandes fases do grupo, tal como identificadas pela análise das notas de campo, análise que devemos ter presente nesta leitura. O *corpus* da nossa análise foi então constituído pelas sessões de: 10-11-94 (1ª sessão no corpus), 24-1-95 (2ª sessão no corpus), 28-3-95 (3ª sessão no corpus), 23-4-95 (4ª sessão no corpus), 20-12-95 (5ª sessão no corpus), 24-1-96 (6ª sessão no corpus) e 13-2-96 (7ª sessão no corpus).

Especificados o *corpus* e o modo de análise, as sequências de conversação das sessões que lhe correspondem foram reelaboradas em função desses objectivos. Estas sequências funcionam como unidades que permitem contextualizar as intervenções de cada sujeito. Cada

sequência foi identificada por um título que resume a sua temática central e por um intervalo numérico, pelo qual se identifica o início e o fim da sequência nos protocolos das sessões no programa NUD-ist. Os intervenientes são identificados com os seguintes nomes: Ana para a investigadora; Marta para o sujeito A12; Paula para o sujeito A5, Dália para o sujeito A3; Joana para o sujeito A1; Luísa para o sujeito A7 e Fernanda para o sujeito A2. De seguida, com carácter exemplificativo, apresentam-se as duas primeiras sequências da sessão de 10-11-94.

1ª sequência - Introdução (4-197)

Dália conta histórias das suas crianças, rindo e apelando à atenção das colegas: “Martinha, ouviste esta?”. Marta procura falar do projecto do grupo. Dália tenta começar a tratar da apresentação do seu estudo de caso em reunião de Grande Grupo (GG). Ana questiona o grupo sobre a ordem de trabalhos a seguir, preocupada com Luísa e Joana que ainda não tinham as suas tarefas definidas; propõe que se comece por Joana e Luísa “para elas se sentirem mais integradas”. Opta-se por começar por debater os problemas de Luísa; Luísa apresenta os seus temas de trabalho pedindo ao grupo opinião para fazer a sua escolha.

2ª sequência - Debate sobre a violência das crianças (198-509)

Dália diz que optaria pelo tema da violência das crianças (tratava-se de um tema onde se relacionava a violência das crianças com a não ocupação dos tempos livres) e vai perguntar, sucessivamente, a todas as colegas o que pensam dessa opção. A certa altura, Marta, que até aí tinha estado calada, o que Dália já tinha feito notar (“Ai estás a olhar para mim?”), perguntou Marta a Dália, em certo momento), põe em questão a concepção implícita de criança violenta que estaria subjacente à apresentação do tema.

Inicia-se então um debate longo sobre essa concepção - a partir de crianças concretas que vão sendo referidas - entre Dália, Luísa e Marta. Marta defende, por um lado, que não existe uma relação especial entre não ter os tempos livres ocupados e ser violento (andar pelo bairro não é sinal de abandono), por outro lado, não considera violentas as crianças que são referidas como exemplos, muito especialmente uma delas. Diz não considerar essa criança violenta, na medida em que ela tem crises de meiguice e assume o que faz. Dália faz intervenções em que dá a entender que, para ela, à partida, essa criança é violenta; diz que a criança “tem repentes” e exemplifica com alguns comportamentos que observou: “foi na semana passada que eu estive no recreio, ela andava nos quartos de banho a fechar as portas e a abrir, e a abrir e a fechar, com uma força que ninguém, ninguém entrava lá dentro”. Marta insiste que essa criança não é violenta, “é respondona”, “é refilona”, “tem aqueles repentes” e explicita que ela só tem esses “comportamentos agressivos” quando as coisas lhe correm mal em casa. Perante a insistência de Marta, Dália afirma: “eu já a tenho visto tomar atitudes violentas, não sei se ela é violenta”. Marta diz “há uma diferença entre isso”. Dália, esforçando-se por compreender Marta, compara essa criança com uma outra e diz que o que a criança faz é por revolta, enquanto que a outra criança o que faz é porque a deixam fazer. Mais à frente, Marta alarga a sua ideia: “a própria organização numa sala de aula pode gerar violência (...) a própria organização, porque o professor quer ter os meninos todos calados, gera violência, violência que não se nota na sala mas que se nota cá fora (...) aliás isso acontece muito”. Dália acrescenta: “muitas crianças também precisam disso, precisam de deitar cá para fora, de dar prali uns saltos, dar uns pulos, um pouco desorganizadas e sem vigilância, sem vigilância, não é?”.

6.4.3. - As pessoas

No quadro que se segue apresentam-se as unidades de análise consideradas para cada sujeito em cada categoria: a relação com as crianças (RÇ), a representação do trabalho de sala de aula (RS), a relação com os adultos (RA), a representação do trabalho de escola (RE), a relação com as colegas do grupo (RC) e a relação com a orientadora (RO). As unidades de análise são identificadas de acordo com os exemplos seguintes: S1.1 (4-35) = unidade de análise correspondente ao intervalo numérico 4-35 no protocolo do NUD-ist, pertencente à 1ª sequência da sessão nº 1 (S1); S1.4 (608-684) = unidade de análise correspondente ao intervalo numérico 608-684 no protocolo do NUD.ist, pertencente à 4ª sequência da sessão nº 1 (S1).

Quadro 23 – As sessões transcritas – Categorização e sequências em análise por pessoa

	MARTA	PAULA	DÁLIA	JOANA
RÇ	S12 (281-438) S15 (958-984) S17 (1068-1116)	S26 (1684-1690) S37 (1335-1384) S39 (1438-1490) S74 (242-271)	S11 (4-35) S12 (279-453) S15 (958-984) S16 (988-1045) S19 (1492-1527) S111 (1633-1935) S31 (111-142) S63 (340-478) S64 (480-571) S65 (617-630)	S14 (608-650) S22 (237-354) S27 (1735-1829) S410 (1890-1912) S62 (217-228) S63 (428-441)
RS	S14 (608-684) (730-737) (805-822) S18 (1159-1160) (1391-1394) S110 (1594-1604) S22 (199-354) S23 (359-476) (500-509) S63 (458-478)	S18 (1155-1182) (1265-1435) S21 (7-232) S22 (237-354)	S18 (1183-1200) S110 (1572-1642) S28 (1933-2022) S31 (157-167) S36 (1052-1089) (1115) S61 (33-59) S63 (341-378) (382-389) (460-478) S64 (480-564) S65 (617-630) S73 (222-240)	S13 (513-564) S14 (608-650) S18 (1138-1157) S22 (237) (269-354) S26 (1690-1732) S27 (1735-1929) S29 (2023-2087) S31 (167-202) S32 (273-258) (291-316) (336.367)
RA	S19 (1495-1502) S25 (746) S34 (710-724) (937-942) S46 (987-1009) S54 (750-770)	S25 (884-902) (1144-1163) S34 (704-738) S39 (1438-1860) S46 (882-903) S51 (5-217) S52 (555-600) S66 (772-811) S69 (1170-1190) S77 (478-523)	S12 (456-480) S19 (1492-1527) S25 (830-878) (886-945) (946-1022; 1063-1108) (1119-1163) (1374-1408) S34 (617-630) (730-787) S37 (1173-1179) S46 (904-955)	S34 (775-822)
RE	S13 (513-525) (549-550) (565) S23 (399-476) (500-509) S42 (356-373) S48 (1465-1501) (1515-1586) S49 (1590-1737) ? S52 (566-582) S54 (749-817) S57 (1110-1138)	S26 (1415-1510) S31 (16-79) (179-213) S33 (461-532) S46 (882-903) S52 (555-584) (585-600) S53 (606-716) S57 (1143-1153) S66 (772-811)	S33 (461-526) S34 (730-787) S37 (1173-1179) S46 (904-955)	S29 (2023-2087) S54 (717-817) S57 (1110-1156) S63 (428-441) S66 (771-841)

Quadro 23 (cont.) – As sessões transcritas – Categorização e sequências em análise por pessoa

	MARTA	PAULA	DÁLIA	JOANA
RC	S11 (61-64)	S18 (1155-1183)	S11 (58-71)	13 (513-564)
	S12 (233-235) (249-255)	(1183-1200)	S12 (198-271)	S32 (169-278)
	S13 (513-565)	(1452-1480)	S18 (1175-1200)	S34 (799-822)
	S18 (1124-1126) ?	S110 (1572-1586)	S110 (1572-1642)	S52 (220-218) (266-280)
	S19 (1495-1501)	S111 (1643-1935)	S111 (1657 - 1935)	(413-420) (461) (489)
	S25 (746)	S21 (7-232)	S26 (1511-1738)	(501-508)
	S26 (1617-1663)	S22 (237-354)	S27 (1739-1813)	S54 (753-817)
	(1669-1691)	S26 (1623-1691)	S28 (1933-2022)	S55 (818-914)
	(1702-1709)	S28 (1933-2022)	S33 (461-526)	S57 (1110-1156)
	S34 (711-724)	S39 (1511-1522)	S39 (1823-1860)	S63 (471-473)
	S46 (985-1009)	(1820-1860)	S410 (1890-1907)	S65 (601-608)
	S52 (220-532)	S51 (5-217)		
	S54 (753-779) (780-803)	S52 (220-600)		
	S57 (1107-1115)	S54 (749-817)		
	S63 (341-478)	S57 (1100-1127)		
		S58 (1159-1304)		
		S63 (341-478)		
		S77 (843-929)		
RO	S13 (574-591)	S31 (16-79)	S18 (1315-1413)	S12 (246-270)
	S14 (608-957)	S33 (461-532)	S25 (830-878) (886-945)	S13 (566-574)
	S18 (1138) (1146-1151)	S33 (1563-1819)	(946-1022)	S18 (1155-1157)
	(1211-1228) (1248-1228)	S69 (1170-1190)	(1063-1108)	S56 (915-1058)
	(1337)(1364)(1373-1429)		(1119-1163)	S59 (1372-1398)
	S110 (1625-1637)		1374-1408)	S62 (282-304)
	S26 (1415-1585)			S66 (752-770)

É ao percurso de cada uma das quatro professoras em estudo que nos iremos referir em seguida, servindo-nos sobretudo das transcrições das sessões, mas também de todas as informações pertinentes nas restantes fontes de dados. Iniciaremos cada percurso apresentando alguns dados de identificação e uma síntese biográfica elaborada a partir de uma entrevista realizada em Julho de 1993, no âmbito do projecto CRIA-SE.

7. - O percurso de Marta

7.1. - Elementos de identificação e dados biográficos

A carreira profissional de Marta é marcada por 12 anos de interrupções. Realizou o curso do Magistério Primário em A., na década de 50. As interrupções estendem-se de 1960 a 1975. Iniciou funções na escola em 1977. Iniciou leccionação no período da manhã em 1992. Pertence ao Movimento da Escola Moderna e está no projecto Ensinar é Investigar.

Durante o primeiro ano do projecto CRIA-SE Marta leccionava um quarto ano de escolaridade. Foi o elemento mais activo do grupo podendo ser considerada a fundadora da cultura e da dinâmica do grupo - que, como vimos, se centrou no ensino criativo e na área de Meio Físico e Social -, através das actividades e dos registos realizados. É Marta que protagoniza o acontecimento de investigação que teve lugar no final do ano lectivo de

1993/1994. No fim desse ano é convidada por Paula para ser professora de articulação no ensino integrado e aceita; nos próximos dois anos será esta a função de Marta na escola. No início do ano lectivo de 1994/1995 Marta é encarregado pelo CE de organizar o projecto da escola denominado O Bairro. Em Maio de 1995 será escolhida por toda a escola para coordenar o projecto Fazer Escola.

O percurso escolar

Teve uma escola primária muito severa. Era uma criança inquieta. Ia passando, porque a mãe, quando via negativas, tratava logo de a pôr num colégio; correu vários colégios e Liceus. A mãe teve que pagar muitos azulejos do painel do Liceu, porque Marta travava o patim no azulejo. Ela acha que era aquilo a que hoje chamam “desadaptados”.

A formação inicial

Tirou o curso do Magistério em A., porque a mãe achou que ela não era capaz de fazer nada de maior. Não foi ela que escolheu. Dava jeito à mãe que ela fosse para A., porque tinha lá família.

Fez o curso numa escola particular onde conheceu um professor, quase sem formação, mas de quem gostou muito; os outros pouco a marcaram, e ela era ainda muito brincalhona. O Magistério foi quase nada, o professor da escola onde estagiou não ensinava, deixava-as sozinhas, ia beber o seu “marquês” e nunca mais voltava; nunca deu uma aula; tomavam conta das crianças e brincavam com elas.

Mas o tempo em que estive em A. marcou-a, porque estive no Teatro Experimental.

Percurso profissional

Deu só um ano aulas, em C., que na altura considerou uma zona difícil (era uma zona pobre, os meninos tinham tantas carências que desmaiavam); fez algumas asneiras, porque andou a experimentar.

Depois, foi com o marido para o Ultramar, um pouco antes do início da guerra colonial. Deu aulas a crianças e a adultos, nem sempre de forma oficializada: primeiro em Angola, depois na Guiné, depois em Moçambique. Os adultos, lá, iam aprender porque

queriam, não era para ter o diploma. Chegou a dar aulas com tradutor, o “Soba”; as meninas, sobretudo, não falavam português; os rapazes falavam mais, porque eram eles que faziam o trabalho de casa (as mulheres iam para o campo) e por isso tinham mais contactos com os brancos. Dava-lhes aulas com os livros de cá que falavam de elevadores e de gatos...

Em 1975, voltou e foi trabalhar para V., uma escola com muitas dificuldades (havia navalhas e conquistadores). Depois, esteve em G.; as crianças bebiam logo de manhã, eram muito apáticas e a escola também; mas também eram muito disciplinados.

Na escola actual

Depois veio para a escola em estudo, onde qualquer pessoa é boa professora: os meninos não têm problemas de aprendizagem, nem grandes carências.

A partir de 1975 procurou muita formação; achava que precisava, pois tinha estado muitos anos afastada. Depois do 25 de Abril, a formação era um bocado anárquica mas ela ia a tudo.

Fez um projecto de 3 anos com a Câmara do Porto que era aquilo a que se chama hoje a “área-escola”. Foi nessa altura que os meninos “plantaram o Jardim”. Ainda hoje, com 18 anos, dizem “o nosso jardim”. Fizeram o primeiro cortejo. No segundo ano estudaram o B., a Igreja, as campainhas de incêndio, o sino da Igreja que Marta sempre gostou de ouvir, a Santa Clara. No terceiro ano, viram o que havia na zona e procuraram soluções. Fizeram desenhos dessas soluções e levaram à Junta que só fez um passeiozinho.

Eram só quatro, mas uma puxava a outra; duas já se aposentaram; resta Joana. Esteve com Joana nos cursos do FSE (Fundo Social Europeu) e fizeram formação em algumas zonas do país. Depois foi chamada pela DREN para fazer formação para os novos programas. Agora está um bocado separada de Joana, ela está na faculdade e Marta está na ESE (no CES de Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular). No ano que passou, cada uma fez as suas coisas. Este ano, trabalhou-se muito de forma isolada. As pessoas recusam; houve tempos em que não, partilhava-se tudo, embora fossem sempre poucas. O trabalho de sala é mais personalizado, e depois o trabalho em equipa exige horas extra. Vamos lá a ver para o ano.

Tem uma ligação muito grande com os seus alunos.

7.2. - O percurso expresso pelos questionários

No questionário nº 2, Marta, de 1994 a 1996, mantém a ordenação e.pe, e.pg e e.pri enquanto a distância absoluta e.pe, tal como as distâncias absolutas e.pri e e.pg, aumentam. O seu padrão de mudança é um dos dois padrões que expressam a tendência do grupo: eu (-) pe (+). É Marta que tem mais mudanças no sentido negativo em “eu” e mais mudanças no sentido positivo em “pe”.

O percurso de Marta expresso no questionário nº 1 dá conteúdo mais concreto a este padrão. No questionário nº 1, na componente organizacional, Marta não se refere à escola em geral em termos de instalações e condições materiais. Refere-se, no entanto, em 1994 e em 1996, à qualidade positiva da educação fornecida pela escola, e em 1996 é uma das professoras que passam a referir-se de forma positiva ao ambiente relacional entre colegas. Em 1994, o que de melhor a escola tem, para Marta, são as instalações, as condições de trabalho e o bom rendimento dos alunos, e em 1996 a escola tem de bom o ser um sítio “onde se podem fazer loucuras”. Na gestão, em 1996, Marta deixa de se lhe referir negativamente em termos de organização e de relações humanas. Marta é também uma das professoras que deixam de se referir ao pessoal auxiliar em termos de incompetência em geral para se lhe referir, em 1996, em termos de incompetência por falta de formação. Se em 1994 Marta considerava que o maior problema da escola era o pessoal auxiliar, em 1996 não faz qualquer referência nesse item. Quer em 1994 quer em 1996, para Marta, os maiores problemas da escola situam-se ao nível da organização e da gestão.

Na componente pedagógica, Marta percepciona os alunos, em 1994 e em 1996, em termos sócio-emocionais com uma tonalidade simultaneamente positiva e negativa, e em 1996 considera que os alunos sentem satisfação com a escola. Em 1994 Marta define-se, enquanto professora da escola, como preocupada em fazer as crianças felizes e em ajudá-las e como tendo boas relações com as colegas. Em 1996, define-se, enquanto professora da escola, como insatisfeita e simultaneamente como gostando da profissão.

É uma das poucas professoras que afirmam usar todas as suas características pessoais na profissão. Em 1994 o que mais lhe custa fazer na escola é cumprir o programa e preencher as fichas de avaliação dos alunos; em 1996 custa-lhe sobretudo vigiar os recreios. Em 1994, o que gostaria de fazer e não faz é o trabalho conjunto com todos os professores; em 1996 gostaria de fazer coisas por fazer que andam baralhadas na cabeça.

Na componente comunicacional, em 1996 Marta não identifica grupos ao caracterizar as colegas professoras (o que acontecia em 1994), considera as colegas trabalhadoras, tal como em 1994, e passa a considerar que as colegas têm uma boa relação com os alunos.

Marta é das poucas professoras que se referem a aspectos culturais nas conversações e considera, em geral, que na escola se fala pouco de cultura.

7.3. - Percurso nas sessões transcritas

O percurso de Marta ao longo do tempo do processo em análise traduz-se sobretudo em transformações na dimensão de conteúdo.

Na dimensão forma, o seu percurso demonstra que, desde o início, a sua postura corresponde ao sistema de legitimidade proposto pelo processo de formação.

O que se salienta do seu discurso na categoria relação com as crianças é exactamente o seu carácter não justificativo, defensivo ou desculpabilizador; entretanto, é interessante notar a possível relação existente entre o modo como Marta se refere às crianças “violentas” ou aos pais das crianças e o modo como se refere à sua própria biografia.

No que diz respeito aos adultos, e apesar de Marta ter estado na origem do “acontecimento de investigação”, encontramos a mesma “prontidão”: a qualidade da comunicação com os colegas é para Marta desde sempre um “assunto” de profissionalidade fortemente ligado à sua personalidade; o acontecimento de investigação acentua-lhe, no entanto, a nitidez e o carácter imperativo. Ana funciona a este propósito, enquanto modelo observado e adivinhado, como agente confirmador.

São aliás estas características que fazem de Marta no grupo, mas também na escola, uma referência, um elemento que influencia, um elemento em quem se confia. São também estas características que acabarão por fazer de Marta a “agente local” do processo de formação ao ser escolhida para coordenar o projecto Fazer Escola e conseguindo das colegas vinculação e responsabilização.

Dotada destas aquisições, sintomáticas de outras, o percurso construtivo de Marta vai incidir na dimensão do conteúdo. A este nível, a postura de Marta, no início do processo, corresponde tipicamente ao que denominámos de representação centrada de inovação. Organizando o processo de ensino-aprendizagem de um modo que em nada pode ser assemelhado ao tradicional, Marta no entanto trabalha com as crianças a partir da sua própria configuração temática e de forma colectiva ou homogénea, demonstrando alguma

desconfiança na capacidade das crianças para interferirem na configuração da sua aprendizagem e reconhecendo dificuldades na organização da aprendizagem de acordo com novos processos e metodologias centradas nas crianças. A relação entre esta representação inicial do trabalho de sala de aula e a representação inicial do trabalho de escola é grande, sendo disso um exemplo o modo como, enquanto responsável pelo projecto de escola, configura o projecto “O Bairro”; nessa organização encontramos também uma configuração prévia de tipo temático na qual se tratava de integrar as diversas turmas e professores; nesta representação, o projecto de escola é reduzido à dimensão pedagógica e esta, nas próprias palavras de Marta, é representada como “área escola”, entendida como desenvolvimento por cada professor individual de um mesmo tema.

De facto podemos dizer que, nestas áreas, Marta de início visava retomar o trabalho que durante a década de 80 tinha realizado na escola com um grupo de professoras de que, agora, restava Joana; esse era para Marta o horizonte possível de inovação. A modelização da negociação de projecto com as crianças, a modelização do intercâmbio e depois a própria elaboração do projecto de escola funcionaram para Marta como indicações de outros horizontes possíveis, aos quais estava perfeitamente capaz de aderir, mas que até aí eram para ela invisíveis. Trata-se, por isso, em Marta de um percurso de actualização e rentabilização de potencialidades já existentes.

Mas este percurso é também marcado por uma profunda reflexão sobre si mesma, para que Marta possuía também já todos os meios, mas nunca rentabilizados e usados em termos de construção identitária e formação profissional. O facto de Marta ter mudado de funções na escola exerceu aí um forte papel confrontativo. O seu registo reflexivo apresentado na reunião de 24 de Janeiro de 1995 forneceu ao grupo o modelo de uma reflexão profissional.

8. - O percurso de Paula

8.1. - Elementos de identificação e dados biográficos

Paula terminou o curso do Magistério Primário na segunda metade da década de 70. Iniciou funções na escola em 1991. Pertence ao quadro geral mas não é efectiva na escola. Pertence ao Movimento da Escola Moderna e esteve no projecto Ensinar é Investigar.

Foi Paula que escreveu o projecto do grupo no ano lectivo de 1993/1994. Tendo estado presente nas sessões, durante esse ano a participação de Paula não é muito relevante em

termos de tarefas; estando a terminar o CESE em Educação Especial, pediu que, por isso, lhe fosse dado algum tempo. Na avaliação do final do ano, após o acontecimento de investigação defende que “devemos ser diplomatas da nossa própria causa”. Na avaliação do trabalho do grupo enfatiza a orientação referindo-se a ela como “colo quentinho” e “devolução de estruturação”. No início do ano lectivo de 1994/1995 Paula está, por um lado, disposta a agarrar a educação especial na escola - agora que acabou o DESE e que conta com a colaboração de Marta - e, por outro lado, preocupada em aliar esse trabalho com o trabalho a desenvolver no âmbito do projecto CRIA-SE. As crianças em apoio são alunos das colegas do grupo. Quatro dessas crianças representam um desafio especial para Paula; três são crianças do primeiro ano de escolaridade: duas, com trissomia 21, estão na turma de Fernanda e uma criança de quadro autista está na turma de Joana; uma outra criança hemiplégica e com hidrocefalia pertence à turma de Dália. Após a reunião de GG para preparar a apresentação de estudos de caso - onde se discutiu a grelha usada pelo outro grupo para análise do trabalho realizado com as crianças - defende que se cancelem essas reuniões.

O percurso escolar

Ir para o Magistério foi uma opção de criança; trabalhar com crianças pequeninas, não obrigatoriamente do ensino primário, foi sempre o seu desejo; talvez pensasse mais em ser educadora.

Quando chegou a altura de ir, os pais fizeram tudo para que ela não fosse; achavam que ela devia ir para a Faculdade, concretamente para Economia, pois tinha muito boas notas a Matemática. Obrigaram-na a inscrever-se na Faculdade com a irmã que estava em Filosofia; tudo para ver se ela desistia do Magistério. Era nova e isto confundia-a; mas um dia optou, só o Magistério.

A formação inicial

Frequentou o Magistério numa época muito conturbada, mas foi uma história muito gira, pois apanhou professores novos, cheios de ideias, que não diziam como era mas ensinavam a procurar.

Fazia parte de um grupo muito unido e coeso, mas talvez fechado em relação a outras turmas da escola. Gostou do Magistério, fez uma semana de campo em F. para verificar que as escolas não tinham mudado nada; foram muitíssimo mal recebidas.

Percurso profissional

Começou a dar aulas numa aldeia de L (mais uma história gira para contar). Foi recebida por uma directora de socos e xaile, que lhe corrigiu o ofício, que punha a empregada a fazer os registos para ela só assinar e que a mandou logo trabalhar. Eram meia dúzia de meninos com ar infeliz, que quando viram que ela ensinava como escrever, perguntaram “mas e depois os bolos?” (se ela ensinava como escrever, depois não havia “bolos”). Acabou por ficar efectiva nessa escola passados dois anos, e foi directora. Lá, fez uma reunião de pais (mães) onde tentou promover o planeamento familiar (havia famílias com 16 filhos; dizia uma mãe que tinha de os contar para saber se estavam todos; as pessoas casavam, punham o lenço e pronto).

Logo a seguir foi para S. T., para uma escola mesmo em frente de um centro de Educação Especial; acedeu a um pedido para integrar uma criança desse centro na sua turma. O menino tinha quase 16 anos, quase não sabia escrever e passava por deficiente mental. O trabalho com ele foi um sucesso, embora lento: o menino acabou por emigrar com os pais para a Suíça e é uma óptima pessoa; trabalhador, casou, tem um filho e às vezes telefona. No ano seguinte teve um 1º ano e trabalhava numa garagem; muitas vezes, saía para o exterior e toda a gente a via; no final, a directora do centro de Educação Especial convidou-a para trabalhar lá.

Aceitou experimentar um ano; estava grávida, convivia com deficiências profundas e, em vez de sonhos, tinha pesadelos, mas foi bom. Esteve lá 10 anos. Havia uma equipa muito interessante que, apesar das dificuldades, trabalhava em equipa: torneavam as propostas para conseguir que a direcção as aceitasse. Foi um autêntico trabalho em equipa onde a certa altura não era preciso acabar as frases: não sabe como se começa um trabalho em equipa, mas sabe que é bom. As pessoas juntavam-se para alcançar alguma coisa e isso fazia-as cooperar. Todo o plano individual era discutido em conjunto e podia ser o professor de Ginástica a trabalhar aquilo.

Quando a direcção se regionalizou, tudo foi mais difícil. Mas a equipa conseguiu mudar isso. Começaram por encerrar a sala dos “profundos”; foram fazendo pequenas

integrações e trouxeram-nos para o exterior. Abriram um ATL que trazia à escola todo o tipo de crianças (integração feita ao contrário). Os meninos do centro começaram a adoptar posturas mais normais; fizeram um disco cantado por eles. Exigiram terapeutas próprios e queriam fazer render as instalações espectaculares na comunidade. Para a direcção, era tudo folclore e tentativa de promoção dos professores. Vieram embora por não conseguirem furar a barreira da direcção para aumentar o trabalho com os pais.

Na escola actual

Está há dois anos no Porto. Quando concorreu ao integrado, foi uma desgraça, não percebia nada. Trabalhava na escola em estudo e numa outra: as coisas não foram fáceis com os professores, “eu estava longe do regular”. Tiveram que a convencer a ficar mais um ano.

Este ano foi melhor, um grupo mais alargado de professores, uma escola com uma certa dinâmica. Não se sente tão isolada; quando se fala, alguém olha e entende. A sala de apoio foi pedida como sala de recursos e 8 professores da escola trabalhavam com ela; quando queriam fazer plástica ou jogos, os meninos dessas professoras iam para lá e trabalhavam com os meninos do apoio.

Para o ano tem que funcionar de outra maneira; há coisas que têm que mudar. Vai tentar trabalhar com os professores, de dentro da sala para toda a escola. É uma orientação central, mas também uma necessidade dela, pois chegou à conclusão de que a sala de apoio não resolve, pelo menos, os problemas todos.

Neste momento não há trabalho em equipa na escola, mas é possível. Não foi difícil a integração e há um grupo de professoras que trabalham muito bem, são empenhadas e gostam de coisas novas.

Fez o primeiro curso de especialização na ESE. Adquiriu segurança nas convicções, sabe agora onde procurar o que precisa.

É optimista em relação ao futuro da educação; a reforma tem coisas bonitas se as pessoas souberem aproveitar com atitude construtiva. Para que as coisas mudem é preciso tirar os professores das salas e pô-los a falar uns com os outros.

8.2. - O percurso expresso pelos questionários

No questionário nº 2 verifica-se, em Paula, um ligeiro aumento da distância eu.pe em termos absolutos, aumento no entanto inferior aos aumentos das outras duas distâncias absolutas, e.pri e e.pg. De 1994 para 1996, na estrutura conceptual relativa ao campo profissional docente, a distância e.pe mantém-se em primeiro lugar e a distância e.pg, que ocupava o terceiro lugar, passa para segundo lugar. O seu padrão de mudança coincide também com o padrão representativo do percurso do grupo: eu (-) pe (+).

As respostas de Paula aos questionários nº 1 dão conteúdo específico a este padrão. Quer em 1994 quer em 1996, Paula, diferentemente de Marta, caracteriza a escola em geral referindo-se às instalações e às condições materiais mas, se em 1994 essa referência tinha uma tonalidade positiva, agora ela tem uma tonalidade negativa. De modo concordante, em 1994 o melhor da escola para Paula eram as instalações, a relação entre colegas e ser uma escola onde se pode inovar; em 1996, o melhor da escola é possuir um corpo docente em caminho.

Paula considera o pessoal auxiliar incompetente por falta de formação, quer em 1994 quer em 1996. Quanto à gestão, Paula deixa de se lhe referir em termos de relações humanas negativas mas continua a referir-se-lhe negativamente em termos de organização. Para Paula, em 1994 os maiores problemas da escola situavam-se na relação profissional entre docentes; e em 1996 passam a situar-se ao nível da organização, gestão e condições materiais.

Na componente pedagógica, no que diz respeito aos alunos, Paula é das poucas professoras que se lhes referem, quer em 1994 quer em 1996, em termos simultaneamente sócio-emocionais e cognitivos. Em 1996 passa a não se referir à proveniência e à ocupação dos tempos livres dos alunos em termos negativos e passa a referir-se aos pais em termos de características sócio-económicas e da sua relação com a escola. Enquanto professora na escola, nos dois anos, Paula refere-se a si como fortemente vinculada às crianças e fortemente vinculada às colegas e integra nessa definição referências à escola e à diversidade de papéis que nela desempenha. Em 1996, passa a referir que gosta da profissão.

Paula é também uma das poucas professoras que dizem, em 1994 e em 1996, usar todas as suas características pessoais na profissão. Em 1994 gostaria de, na escola, ser capaz de fazer a mudança mais depressa. Em 1996 diz que gostaria de fazer parte do grupo que fará a outra escola e que lhe custa a frustração de “não chegar lá, não conseguir ajudar, não ser mais estruturada, não poder dizer o que sente, não conseguir dar resposta aos problemas”.

Com as colegas com quem está mais à vontade, Paula diz falar em 1994 e em 1996 de troca de experiências e da vida privada; em 1996, com essas colegas, Paula diz falar também de desânimo.

8.3. - Percurso nas sessões transcritas

O percurso de Paula ao longo do tempo do processo em análise traduz-se sobretudo em transformações na dimensão forma, mais propriamente nas relações com os adultos.

Na dimensão conteúdo, o seu percurso demonstra que ela teve no grupo um papel também incitativo e com as vantagens de ser um elemento interno à escola; entretanto, não podemos deixar de considerar que, dada a sua pouca experiência de trabalho em classe regular e em escolas regulares, também esta dimensão foi para ela uma descoberta, se quisermos, uma confirmação de possibilidades que adivinhava, para o trabalho de sala de aula e para o trabalho de escola; de um ponto de vista mais estrito, o dispositivo e o processo de formação permitiram-lhe realizar o projecto profissional, enquanto professora de educação especial, de experimentar e acompanhar na sala a integração de crianças a tempo inteiro na classe regular, numa perfeita parceria com as suas professoras.

A sua relação com as crianças, pelo seu passado profissional mas também pela sua personalidade (ou pelo modo como as duas componentes se habituaram a entrosar-se nela), é uma relação profundamente maternal, protectora, clínica, mas também incitadora. Protege-as, defende-as, mima-as e ralha-lhes como uma mãe preocupada e consciente. A sala de apoio é um ponto de atracção para as crianças da escola, a sala interessante de uma escola, semelhante ao jardim de infância. A escola é sonhada como uma casa, uma comunidade de vida, “uma escola a tempo inteiro”.

O projecto profissional de Paula é um sonho pessoal estruturante de si de que dificilmente pode prescindir, mas pouco próximo da realidade da escola.

Sonhando com carácter de urgência para si, Paula distingue no seu contexto entre os que lhe permitirão realizar o sonho e os que não lho permitem. Procura então realizar o seu sonho com os que lhe são semelhantes. Tal como acontecera na sua experiência profissional anterior, Paula, que demonstra uma forte apetência por situações ovais e nutrientes que o grupo de projecto representa (refere-se-lhe várias vezes como “colo quentinho”), como já lhe aconteceu outras vezes antes, vai procurar criar uma equipa coesa que trabalha muito bem, mas com o risco de se fechar ao exterior.

É a partir do confronto mais ou menos directo com Ana, Marta e Dália, acompanhado da indicação de um caminho alternativo em que fica claro que a participação de todos os outros contribui para a realização do seu projecto (“a escola a tempo inteiro”), que Paula vai ser capaz de perceber o que ainda não tinha percebido no seu percurso passado.

Nesta dimensão o percurso de Paula é um percurso de conversão, acompanhado de um profundo sofrimento e de um enorme esforço pessoal que o grupo, incluindo Ana, compreendeu, apoiou e acompanhou. O seu registo da reunião de 28 de Março de 1995, onde se destaca a frase “ser a sombra e não o sol”, é exemplar a este propósito: desempenhou no grupo - pela via da emocionalidade que provocou - um importante papel de cimento de cumplicidades e marca o início da descentração do grupo.

A discussão de Paula com Luísa sobre a organização dos recreios e do grupo dos lazeres, onde a certa altura afirma que agora é preciso também “dar a vez e a voz aos adultos” é exemplificativo do percurso feito a este nível por Paula.

9. - O percurso de Dália

9.1. - Elementos de identificação e dados biográficos

Dália nasceu no interior do país e terminou o Magistério Primário do P. na década de 60 depois de ter frequentado o Instituto Comercial. Iniciou funções na escola no fim da primeira metade da década de 70, depois de ter interrompido as funções docentes dois anos, durante os quais trabalhou numa empresa de cassetes nos EUA. Na escola, foi quase sempre professora da manhã. Pertence ao Movimento da Escola Moderna e participa no projecto Ensinar é Investigar.

Dália foi, com Marta e aproveitando as propostas desta como recurso, um dos elementos mais activos durante o ano lectivo de 1993/1994. Aderiu ao projecto CRIA-SE, diz na sessão de Junho de 1994, por causa do Meio Físico e Social, a mesma razão que a tinha feito entrar no projecto Ensinar é Investigar. É o elemento do grupo mais estável em termos de papéis desempenhados. Durante todo o tempo acompanhou uma classe do 2º ao 4º ano de escolaridade. Tem com o projecto uma relação contratual: o que se compromete a fazer faz.

O percurso escolar

Sempre quis ser professora, mas o pai queria-a sempre perto. Frequentou a escola Aurélia de Sousa e depois a Filipa de Vilhena onde faria o curso Comercial contra a sua vontade, pois detesta contabilidade e define-se como sendo “toda de Letras”. Tendo “chumbado” a Cálculo, frequentou, no ano seguinte, a Sala de Estudos Sebastião Ribeiro com o objectivo de ingressar no Instituto Comercial, não porque gostasse, mas porque fazendo duas cadeiras podia entrar no Magistério.

Na altura já namorava desde os 15 anos com um professor primário 5 anos mais velho. Ambos de R. M., os pais dela migraram para o P. e os pais dele para L.. O pai era exigente e, portanto, desde que começou a namorar, Dália deixou de ir a R. M. Foi o namorado, actual marido, que a preparou para o exame de ingresso ao Magistério. Na altura constava-se que só se entrava no Magistério com cunha, mas ela entrou sem cunha.

Formação inicial

Entrou no Magistério em 1961/1962, no início da guerra do Ultramar, e detestou o curso: havia muita lamechice, diga-se, engraxamento. Às disciplinas de que menos gostava dava o máximo de faltas. Gostou muito do estágio; estagiou na Sé com o professor António Branco, pai de José Mário Branco.

Percurso profissional

Quando fez o exame de Estado, já era casada e vivia em P.B., onde estava colocado o seu marido. A sua casa tinha 16 divisões e todo o seu vencimento era para pagar o aluguer. Dava explicações a adultos, mas a alguns não tinha coragem de levar dinheiro. Esteve 8 anos em P.B., onde deu aulas.

Depois, foi com o marido e os filhos para os EUA. Ela trabalhava numa fábrica de fitas de cassettes (CBS), ele numa fábrica de lápis; sendo competente e reconhecida pelos patrões; sofreu um pouco com os demais portugueses que também lá trabalhavam; ganhava muito bem.

Em 1973 voltou a Portugal para preservar a família. Começou a dar aulas, voltando para o quadro de agregados. Primeiro trabalhou em M., e em 1974, ao abrigo da lei dos

cônjuges, entrou na escola em estudo, onde está há 20 anos. Das professoras de hoje da escola, já lá estavam Joana e E.. Viria a ter na escola uma grande amiga, RQ.

Em 1975 foi nomeada pelo Delegado Escolar representante do IASE e foi responsável com RQ pela animação pedagógica; as escolas propunham temas que elas deviam tratar durante uma manhã de sábado.

Em 1987 entrou para o Ensinar é Investigar. A partir daí, mudou bastante a sua maneira de ensinar; entrou por causa do Meio Físico, mas aquilo “era um serviço Vista Alegre onde já destoavam os pratos de pirex”. Por isso, já sofreu e continua a sofrer alguma coisa; por exemplo, com o método global, as crianças demoram mais tempo a demonstrar que sabem ler e escrever e isso criou-lhe problemas com os pais e com colegas.

9.2. - O percurso expresso pelos questionários

Dália é uma das duas professoras em que a distância absoluta e.pe diminui claramente de 1994 para 1996, o que acontece também com as outras duas distâncias absolutas, embora menos para a distância e.pg. Em Dália as distâncias e.pe e e.pri coincidem, quer em 1994 quer em 1996. Em 1996 são estas distâncias que surgem em primeiro lugar, ao contrário do que acontecia em 1994. O seu padrão de mudança é eu (-) pe (-), sendo a mudança pessoal máxima e a mudança no sentido negativo em relação às colegas da escola equilibrada com 1/3 de mudanças no sentido positivo.

Também em Dália o questionário nº 1 permite dar um conteúdo concreto a este padrão de mudança. No questionário nº 1 Dália refere-se à escola em geral, nos dois momentos, apenas em termos de instalações e condições materiais e com tonalidade negativa, mas com qualificativos e razões de tipo diferente: se em 1994 Dália acentua o carácter devassado da escola, em 1996 destaca a sua humanização incompleta. De modo concordante, para Dália, os maiores problemas da escola, em 1994 e em 1996, situam-se na subcategoria gestão, organização e condições materiais. Também no mesmo sentido, a gestão deixa de ser percepcionada positivamente em termos administrativos e continua a ser percepcionada negativamente em termos organizativos. O pessoal auxiliar deixa de ser visto como incompetente na limpeza e passa a ser visto como incompetente por falta de formação. Enfim, Dália mantém uma perspectiva crítica em relação à escola na componente organizacional, mas as razões que lhe subjazem demonstram os efeitos do processo de formação e intervenção. Mas, em 1996, para Dália a escola em que está é em tudo melhor que outras escolas.

Os pais, em 1996, passam a ser vistos também em termos da sua relação com a escola. Em 1994 o que mais custa a Dália fazer na escola é vigiar os recreios sem alternativas para a violência. Em 1996 o que mais lhe custa fazer na escola são as tarefas burocráticas e o que gostaria de fazer na escola e não faz é organizar os tempos livres das crianças de modo a que não exista violência.

Em 1994, o que Dália gostaria de fazer na escola e não fazia eram saídas e visitas de estudo com as crianças. Neste mesmo ano, tal como em 1996, Dália define-se como professora na escola através das relações com os alunos: o seu objectivo é fazê-las felizes e ajudá-las. Em 1996, acrescenta a esta definição a relação com as colegas (diz ser um bocado chata, às vezes), a referência à escola e a insatisfação.

Ao referir-se àquilo de que mais fala, em 1996, com as colegas com quem está mais à vontade, Dália, que em 1994 dizia falar com elas sobretudo de vida privada e de trocas de experiências, diz falar sobretudo de mudança e de desânimo.

Na componente comunicacional, ao caracterizar as colegas professoras, Dália em 1996, diferentemente do que acontecia em 1994, não diferencia grupos; refere-se, entretanto, à sua diversidade e à sua relação negativa com o trabalho pedagógico em geral.

Aparentemente, as problemáticas centrais de Dália mantêm-se, mas alterou-se a sua perspectiva e portanto também a sua postura em relação a elas.

9.3. - Percurso nas sessões transcritas

O percurso de Dália ao longo do tempo do processo em análise traduz-se sobretudo em transformações na dimensão conteúdo, sobretudo nas representações do trabalho de sala de aula, mas também nas representações do trabalho de escola. No que diz respeito às representações de trabalho de escola é protagonista na modelização do intercâmbio, mas sobretudo toma consciência de aspectos da organização e da dinâmica da escola, para além dos aspectos administrativos, sendo uma das participantes que se tornaram mais sensíveis às qualidades da escola como quadro de vida.

Responsabilizando-se por cumprir as tarefas fundamentais subjacentes ao contrato do CRIA-SE e capaz de aproveitar tudo como oportunidade, apesar das desconfianças e hesitações, com o grupo e sobretudo através de Paula, Dália, como já outras vezes antes, realmente ou metaforicamente, partiu para outras terras. Com a sua turma, Dália realiza o que poderemos considerar o percurso tipo e ideal em relação ao processo no que diz respeito às

representações do trabalho de sala de aula. O trabalho de sala de aula é no que investe a todo o pano; é no trabalho com as crianças, no qual congrega ensinar, aprender, alegria e formação pessoal, que se sente viva.

Docente tradicional até 1987, como ela própria o reconhece, e portanto tendo a tradição por herança, o processo de formação foi para Dália uma oportunidade de dar espessura à sua escolha recente.

Conhecedora dos critérios tradicionais de avaliação de competência e mantendo uma relação ambígua com eles, Dália é uma pessoa preocupada em saber se o que faz é o caminho certo. São esta ambiguidade e esta incerteza que fazem com que Dália esteja, por vezes, na origem de alguns problemas na relação com os adultos. A este nível Dália nem ofende nem se defende, não repara e é a custo que se apercebe um pouco de que, por vezes, nem tudo são rosas. Respeita muito o trabalho dos outros, sobretudo quando se trata de funções que ela seria incapaz de exercer e por isso, só no limite se torna crítica. Por vezes, é até protagonista na tentativa de estabelecer uma boa comunicação, uma vez tomada consciência da sua importância.

De facto, na relação com os adultos, a sua postura, embora possa aparecer como ofensiva, é sobretudo defensiva; quando provoca enviesamento nas relações, não só não é intencionalmente que o faz como não o faz a pensar na minorização dos outros; fá-lo a pensar na manutenção de si, se é a qualidade do seu trabalho com as suas crianças que está ameaçada.

Instigada por Paula, com quem tem relações pedagógicas electivas, vai sucessivamente experimentar os novos modos de trabalho pedagógico modelizados no grupo e sentir-se muito satisfeita por isso.

10. - O percurso de Joana

10.1. - Elementos de identificação e dados biográficos

Joana terminou o Magistério Primário numa cidade do interior na década de 60. Trabalha na escola desde a década de 70 e é professora da manhã desde 1992. Pertence ao Movimento da Escola Moderna e ao projecto Ensinar é Investigar.

Ao longo do primeiro ano do projecto CRIA-SE, Joana leccionava um 4º ano de escolaridade. Numa reunião do grupo em Junho dá a entender que não se sente integrada no

grupo. Em 1994/1995 lecciona um primeiro ano de escolaridade bastante difícil. No início de 1995/1996 é eleita directora da escola.

O percurso escolar

Viveu a escola desde pequenina; toda a família, quer da parte do pai, quer da parte da mãe era de professores. Fez o 5º ano no colégio, e o 7º ano em V.; depois, não quis ir para a Faculdade para ficar mais cedo independente. Isto em 1956.

Formação inicial

O Magistério (de V.) deu-lhe uma teoria muito velha e uma formação muito prática para a vida (Didáctica A e B e trabalhos manuais).

Percurso profissional

Deu pela primeira vez aulas a quatro classes numa aldeiazinha perto de C.: muitos meninos. Sentiu que não estava preparada; no Magistério, tinham pouco contacto sério com meninos. Viu-se um bocado atrapalhada e teve logo uma inspecção; estava lá há 2 ou 3 dias, nem sequer tinha a sala em ordem; o inspector, em vez de a estimular, fez muitas críticas. Esteve lá 2 anos. Nunca mais teve inspecção. O ensino era completamente tradicional: nada de inovações.

A escola actual

Começou a namorar no Magistério; o marido veio logo depois para o P., para a Faculdade. Ela veio também e casou passado um ano, quando o marido tinha acabado o curso. Ao fim de três anos no P., em 1969, veio para a escola em estudo (que não funcionava ainda no edifício actual). Teve que pedir à direcção licença para usar calças.

Nos primeiros anos na escola em estudo, ensinou pelo método tradicional, depois começou a ter contacto com colegas, com coisas novas. Tudo começou em 70, ia a umas reuniões à noite com um senhor que vinha de Lisboa. Pouco antes, ou já depois de 74,

começou a ir à Escola Académica; foi um curso de Verão organizado pelo Ministério e aí as coisas começaram a mudar.

Na escola, criou-se um grupo não muito grande, de 4 ou 5; tudo o que aparecia faziam juntas. Hoje junta-se sobretudo com Marta, com quem já fez formação do FSE: são muitos anos. Fez formação em C. B. e durante 2 anos está disponível para dar formação.

A Faculdade, o curso de H. que começou este ano a frequentar, é um sonho antigo; primeiro achou que era sobrecarga para os pais; depois casou, veio o filho, e acomodou um bocadinho. O curso é um desporto; está a cinco anos da Reforma; enquanto houver vivacidade vai continuar; não sabe se vai ter coragem para terminar.

10.2. - O percurso expresso pelos questionários

No questionário nº 2, em Joana altera-se a ordenação das distâncias e.pe, e.pri e e.pg. Em 1994 e em 1996, esta última ocupa o primeiro lugar; mas em 1996 a distância e.pe, que igualizava a distância e.pri, passa a ocupar o último lugar. No entanto, quer a distância absoluta e.pe quer a distância absoluta e.pri diminuem, ao passo que a distância e.pg aumenta substancialmente. O seu padrão de mudança é eu (-), sendo a mudança pessoal máxima (12 alterações em 12 possibilidades de alteração).

Nos questionários nº 1, as respostas de Joana apresentam-se da seguinte forma. Nos dois momentos a escola em geral é percebida positivamente em termos de ambiente relacional e de instalações e condições materiais. Referindo-se em 1994 à gestão em termos administrativas e positivamente, em 1996, sendo directora da escola, não responde ao item. O pessoal auxiliar é considerado incompetente na limpeza nos dois momentos de avaliação; é percebido também, em 1994 em termos das suas relações positivas com os alunos e, em 1996, em termos das suas relações positivas com os professores.

Para Joana, os maiores problemas da escola situam-se, quer em 1994 quer em 1996, ao nível da gestão, organização e condições materiais. Em 1996, Joana considera a escola melhor que outras no que diz respeito ao bom ambiente entre colegas.

Na caracterização das colegas, em 1996, deixa de identificar grupos e deixa de se lhes referir em termos de diversidade de atitudes em relação à mudança. Em 1996, considera as colegas trabalhadoras e alude às relações entre colegas em termos de convívio positivo.

Em 1994, Joana refere-se aos alunos da escola através da sua origem sócio-económica média, da sua satisfação com a escola e das suas características como alunos; a este propósito,

Joana é uma das poucas professoras que se referem às características dos alunos em termos simultaneamente sócio-emocionais e cognitivos. Em 1996, Joana - agora directora da escola - caracteriza os alunos realçando apenas a sua origem sócio-económica diversa. Os pais são, nos dois momentos, percebidos em termos de características psicológicas e de características sócio-económicas.

Ao definir-se como professora na escola, em 1994 Joana realça as suas características pessoais (a alegria) e o facto de gostar da profissão; em 1996 refere-se apenas às suas boas relações com as colegas. Se em 1994 Joana diz não usar todas as suas características pessoais na profissão, que o que mais lhe custa fazer na escola são os passeios e as festas compridas e que gostaria de não seguir o programa, em 1996 diz usar todas as suas características pessoais na profissão, que nada lhe custa fazer na escola e que gostaria que a escola fosse um todo e uma escola a tempo inteiro.

10.3. - O percurso nas sessões transcritas

Joana é uma pessoa especialmente sensível à dimensão forma. Nesta dimensão o seu percurso com as crianças em 1994/1995 corresponde a um período pessoalmente difícil. Na dimensão conteúdo, talvez por isso, os recursos que lhe são oferecidos são dificilmente vistos como oportunidades. Durante este tempo Joana foi, no entanto, especialmente apoiada pelas colegas do grupo, como ela própria reconhece.

Eleita directora da escola em 1995/1996, Joana liberta-se dessa experiência negativa com as crianças e assume a dimensão forma no que diz respeito aos adultos, aspecto para que tem uma apetência especial. Preocupa-se sobretudo em manter o desenvolvimento da escola ou em evitar, de acordo com a sua percepção da situação, o seu re-enviesamento. Na dimensão conteúdo evitará tudo o que ameace tocar negativamente a dimensão forma. Investirá no entanto na promoção da Associação de Pais e na melhoria das condições do edifício.

11. - Conclusão

Nesta conclusão não pretendemos resumir os principais resultados do estudo - o que seria desnecessário tendo em conta o tipo de apresentação que deles fizemos -, mas antes realizar o que Van der Maren (1987) denomina de interpretação criadora. Para Van der Maren (1987, referido em Léssard-Hébert Goyette e Boutin, 1990) na interpretação criadora há uma

função de encenação e adivinhação pelas quais se introduz o comentário e se estabelece uma relação entre o já revelado e o encoberto.

São de índole diversa as conclusões a retirar deste estudo. Começemos por relembrar o objectivo que o orientou: “estudar o processo de construção de identidade dos elementos de um grupo de reflexão inserido num processo de formação centrado e baseado na escola”, ou ainda, dito de outro modo, “produzir conhecimento a propósito da construção de identidades profissionais” de docentes do 1º CEB. Lembremos também a abordagem: o processo de cada sujeito - as identidades situadas aí demonstradas - era inseparável dos seus contextos de inserção - a escola e o grupo enquanto integrados num dispositivo de formação específico, o do projecto CRIA-SE tal como desenvolvido nesta escola concreta.

Uma das primeiras conclusões concerne ao tipo de impacto deste projecto no que diz respeito à construção de identidades profissionais docentes, enfim, ao que do projecto CRIA-SE é captado pelo projecto CIPROF. Independentemente do que acabou por ser o seu referencial explícito - aliás ele próprio elaborado num processo de investigação-acção -, o projecto CRIA-SE nesta escola apresenta-se como tendo oferecido um novo quadro para o trabalho profissional - centrado na participação construtora das crianças no processo de aprendizagem, no trabalho pedagógico entre professores e inter-turmas e na problematização do impacto da escola como um todo na qualidade da educação fornecida - a que correspondiam novos critérios de avaliação do valor do trabalho, ou seja, a que correspondia um novo sistema de legitimidade.

Ao fazê-lo, o projecto “mexia” com o *viés institucional* da escola, cuja característica essencial, no momento em que ele se inicia, consistia na existência de um grupo na escola - mais ou menos coincidente com o grupo em estudo - que, de certo modo, na percepção dos diversos actores, incluindo os próprios, “absorve” grande parte da inovação existente na escola e dos benefícios e malefícios daí decorrentes.

Entrava-se assim na problemática específica do projecto CIPROF. Pela sua inserção geográfica e pela sua história passada e recente, a escola em estudo é uma escola com uma boa reputação na comunidade, a qual é constatada nos diversos dados apresentados, mas também inferível do facto de a escola ser local de estágios, quer de professores, quer de psicólogos. A essa boa reputação não serão também alheias as dinâmicas inovadoras em que a escola esteve envolvida durante a década de 80, as quais foram asseguradas, como se pode inferir das biografias de Marta e Joana, por um grupo de quatro ou cinco professoras - onde elas próprias se incluem.

Segundo estas professoras, no momento em que a investigação se inicia - momento coincidente com a entrada em vigor do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores essa dinâmica estaria em abrandamento - por um lado, algumas das professoras do grupo tinham saído da escola e, por outro lado, Marta e Joana estavam envolvidas, respectivamente, num CESE e num curso superior universitário. Além disso, o corpo docente da escola havia sofrido alterações recentes: em 1991 diversas professoras se reformaram, o que levou novas professoras à escola mas também fez com que muitas professoras do turno da tarde passassem ao turno da manhã, como aconteceu, por exemplo, com Marta e Joana.

Salientado este contexto, da análise do processo através das notas de campo pode inferir-se que às adesões ao projecto CRIA-SE estão subjacentes diferentes estratégias identitárias: para o grupo em estudo, estaria em causa a sua confirmação como grupo portador da inovação na escola; para os restantes elementos, a adesão ao projecto era uma oportunidade de alteração do *status quo* da escola no que à inovação e seus benefícios (reconhecimento) dizia respeito, oportunidade tanto maior quanto o grupo em estudo se encontrava em fase de abrandamento e a escola num momento de reajustamento de posições e estatutos dadas as alterações verificadas no corpo docente e sua distribuição. O “acontecimento de investigação” e o processo que dele decorre são sintomáticos a este propósito.

Confirmava-se assim, para esta escola concreta e para estas professoras concretas, uma das principais conclusões do estudo anterior da investigadora: a de que a crise de identidade docente - traduzida em mal-estar - decorre sobretudo de uma vontade de mudança que não se torna efectiva, ou seja, a ideia de que a adesão à inovação é para a maioria dos professores uma importante fonte de reconhecimento não concretizado. Daí que, fornecidas as oportunidades e as condições de inserção na inovação, os professores as aproveitem. Mas no estudo actual, por relação com esse estudo anterior - onde se detectava que a relação com a mudança e a relação com os alunos eram dimensões centrais da problemática identitária actual das professoras do 1º CEB - especifica-se a representação de inovação prevalecente entre os docentes.

Essa representação parece ser constituída por duas dimensões, uma nuclear e outra periférica. A dimensão nuclear diz respeito à relação com as crianças, relação que tende a ser assemelhada à prevalecente no pré-escolar em desfavor da representação clássica do aluno. A dimensão periférica diz respeito à visibilidade - divulgação e publicitação por diversos meios e formas - dos produtos de um trabalho diferente, ao envolvimento em actividades distintas

das típicas da sala de aula ou à assunção de determinadas responsabilidades de escola (enfim, “viver para a escola e não da escola”).

A articulação das duas dimensões não é inevitável nem obrigatória. Das duas, a nuclear é a mais dependente de outras características individuais, não sendo por isso acessível *a priori* a qualquer estrutura pessoal. A dimensão periférica pode ser um modo mais fácil e estratégico de acesso à inovação.

Aparentemente, na escola em estudo investe-se esta componente periférica da representação prevalecente da inovação como modo de manutenção da boa imagem da escola, numa postura colectiva que denominámos de “inovação codificada”, por ser predominantemente reactiva e de carácter estratégico: trata-se de uma inovação que se alia à tradição sem a tocar. Digamos que a este nível a escola, enquanto tal, acumula lógica da integração ainda predominante e lógica da estratégia que se efectiva sobretudo num registo especular. Interessa notar que este tipo de inovação, que decorre de apelos e pedidos de entidades exteriores (nomeadamente, as autarquias locais), porque funciona por adição e não dá origem a uma nova *gestalt*, se traduz normalmente em aumento do carácter sobrecarregado do trabalho docente.

O grupo em estudo satisfazia os dois critérios de apreciação, fosse ela externa ou interna, subjacentes à representação prevalecente de inovação. De facto, a relação “diferente” com as crianças surge como dimensão que especifica o grupo e são as pessoas do grupo em estudo que asseguram na escola grande parte das tarefas que saem da rotina e que mantêm a sua boa imagem. Numa visão retrospectiva, é lícito considerar que o grupo em estudo no início do processo se encontra, na escola, no que diz respeito à inovação, numa situação de duplo constrangimento: por um lado, é-lhe pedido o quanto de inovação de que a escola necessita para manter a sua imagem (os aspectos visíveis centrados nos produtos, portadores de juízos de beleza) e, por outro lado, não lhe é reconhecido o valor da inovação que anuncia a outros níveis mais centrais, como o é a relação com as crianças.

A relação com as crianças surge como eixo de fractura fundamental nas identificações e atribuições profissionais. Actualizando-se, por assim dizer, o dilema do amor e do controle, à relação com a criança da representação prevalecente de inovação (centrada sobretudo numa visão sócio-emocional do comportamento da criança) contrapõe-se a competência de ensino da representação prevalecente de tradição (onde os alunos são percebidos em termos de disciplina e rendimento). Aparentemente, ambas as representações se vinculam a aspectos centrais das estruturas pessoais dos envolvidos, os quais surgem como igualmente carenciadas

de estima. Uns, “os inovadores”, sentem-se constantemente fragilizados perante os argumentos da tradição; outros, “os tradicionalistas”, sentem-se constantemente culpabilizados perante os argumentos da inovação. Interessa acrescentar que não é um pormenor o facto de, apesar da extensão e da já longa duração dos apelos à inovação em educação, os “inovadores” se manterem uma minoria por relação com os “tradicionalistas”.

O que do quadro e do sistema de legitimidade do projecto CRIA-SE foi inicialmente explicitado e retido dizia respeito exactamente à relação com as crianças que nos professores dá significado à inovação. Nesse contexto, ao longo do primeiro ano do projecto CRIA-SE, os dois grupos tornaram-se “semelhantes”. O grupo em estudo não só viu gorada a sua expectativa em relação ao projecto como perdeu a exclusividade em relação à inovação, o que baseava a sua distinção e os benefícios (reconhecimento) dela decorrentes. A esta perda, que podemos denominar de interna (para si), associava-se uma perda externa (para os outros) fortemente vinculada ao carácter invisível do trabalho realizado pelo grupo (que se tinha centrado nos processos). Para o grupo a situação era ainda particularmente dolorosa, na medida em que, assim, perdia também a única fonte de compensação para as energias pessoais gastas nas outras tarefas mais periféricas que se associam à representação da inovação.

Se uma situação deste tipo incitaria sempre os envolvidos à confirmação recíproca e à diferenciação em relação aos outros, a situação criada com o primeiro ano do projecto CRIA-SE aumentará inicialmente este tipo de efeitos como expressão de defesa da identidade pessoal ameaçada. Enfim, se o projecto CRIA-SE tinha permitido perspectivar a alteração do *status quo*, tinha também tornado saliente, e portanto mais intenso, o enviesamento já existente mas latente.

Com as suas expectativas goradas, o grupo em estudo estava desmotivado, nas suas próprias palavras. Para se manter, enviesa a favor de si e investe no trabalho e na escola de acordo com a sua representação de inovação.

A situação criada é então perfeitamente interpretável à luz da teoria da identidade social de Tajfel (TIS) e seus desenvolvimentos a partir da teoria da auto-categorização (TAC), aspecto que nos permite, desde já, inferir que estamos perante uma situação onde predominam o colectivismo e a competição como herança cultural, pois, como vimos com Hinkle e Brown (1990), é nestes grupos que a TIS se torna pertinente. Na origem do favoritismo a favor do grupo próprio estavam comparações em dimensões relevantes para o grupo (a relação com as crianças e a relação com a mudança), a que se ligavam recompensas de carácter intrínseco e não extrínseco. Presume-se assim, tal como prevê Ng (1986), que o enviezamento a favor do

grupo próprio se associa a uma identidade profissional insegura induzida por uma relação incongruente e saliente entre estatuto subjectivo (resultado de comparações do *Self*) elevado e estatuto atribuído (resultado de comparações de outros) baixo; esta identidade insegura, lembramos, induziria insegurança no auto-conceito geral, aumentando a sensibilidade defensiva da identidade pessoal em relação à ameaça.

Em consequência, o grupo, constituído por elementos entre os quais existiam já algumas afinidades, define mais nitidamente os seus contornos, aliando à atracção interpessoal já existente a partilha de uma pertença categorial relevante no contexto: um certo tipo de relação com as crianças. As diferenças internas são minimizadas e as diferenças externas são maximizadas. Alguns elementos do grupo são mais prototípicos a este respeito que outros.

Enfim, o comportamento do grupo assemelhava-se ao de uma minoria com um estilo de negociação rígido, sendo portanto a sua originalidade facilmente transformada em atributos pessoais negativos. As suas possibilidades de influência estavam, em consequência, bloqueadas.

Esta interpretação da dinâmica identitária da escola e dos seus elementos no início do processo releva, nos termos de Tajfel, de estratégias de crença na mobilidade social, típicas do individualismo ocidental, onde se admite a permeabilidade de fronteiras entre os grupos, presumindo-se que ela é sempre possível desde que o indivíduo o queira e se esforce e, por isso, aceitando-se também a ausência de reconhecimento do grupo subordinado. É esta perspectiva sobre a mudança que corresponde à representação prevalecente de inovação, não só entre os professores, mas também no campo educativo em geral, que denominámos de representação centrada de inovação. Trata-se de uma perspectiva onde a mudança (reconhecimento) de uns precisa da não mudança (não reconhecimento) de outros. Dito de outro modo, trata-se também de uma perspectiva onde as mudanças instrumentais não se articulam com mudanças comunicacionais concordantes.

Ora, como vimos com Claude Dubar (1995), a mudança social real exige a construção de um mundo específico baseado em novas relações de autoridade e poder, construção que exige a reconstrução (racionalização) do mundo da vida, enfim, dos saberes profissionais anteriores que são verdadeiros universos simbólicos.

Numa interpretação do estado inicial da escola e dos seus elementos que releve de crenças na criatividade social, admite-se que o contexto actual não possui os meios para a alternativa e assume-se que a melhoria da identidade profissional implica uma reavaliação que exige acção no seio do grupo como um todo. A intervenção teria então que redefinir o campo

social com o objectivo de permitir identificações para além da diferença de crenças. Como vimos com Pérez e Mugny (1990), essa redefinição deve redistribuir as características do campo cognitivo através de um processo de descentração que implica o deslocamento do ponto de ancoragem definido pela maioria dominante (a extensão da partilha da representação prevalecente de inovação). Essa descentração implica o desvanecimento da comparação social, a qual é desprezada quando o universo de referência se torna multidimensional, permitindo juízos independentes ou um funcionamento sócio-cognitivo divergente.

A estratégia adoptada pela orientação no quinto tempo do processo - com o início da elaboração do projecto da escola com a directora da escola - corresponde a esta preocupação, e os seus efeitos positivos são demonstrados sobretudo através dos resultados do questionário nº 1. O seu impacto pode ser imputado a diversos aspectos, entre os quais adquire relevância o facto de o projecto de escola constituir um modelo sensato - adequado às possibilidades dos protagonistas, baseado num diagnóstico da situação concreta e em finalidades, fins, objectivos e estratégias negociados por todos e abrangendo as três componentes relevantes do trabalho quotidiano na escola (o eixo organizacional, o eixo pedagógico e o eixo convivial) - em relação ao qual os participantes, na sua diversidade, podem fazer convergir as suas perspectivas de futuro e coordenar as suas acções, enfim, o facto de o projecto de escola constituir uma estrutura de acomodação mobilizadora capaz de neutralizar assimilações paralizantes. Se nos reportarmos às conclusões dos capítulos quinto e sexto, diríamos que o lançamento deste projecto de escola permitiu vislumbrar alterações ao nível da organização clássica da escola que, como tecnologia molar fundamental na socialização profissional dos professores, tende a pré-definir e a prescrever percursos individuais e colectivos independentemente dos desejos e vontades dos envolvidos.

Mas a compreensão cabal desses efeitos no grupo e pelo grupo - a passagem deste a uma representação descentrada de inovação, aspecto essencial ao desenvolvimento da escola, como o questionário nº 2 deixa claro - exige uma elaboração mais abrangente que tome em conta os ganhos do grupo na dimensão do conteúdo (nos quais se inclui a própria existência do projecto de escola - reivindicação identitária que nele se tinha vindo a desenvolver) por um lado, e as suas interacções internas por outro. Como vimos, após o acontecimento de investigação, o grupo, através de interacções de suporte e indicativas, investiu e progrediu fortemente no seu projecto de grupo, o qual se demonstrava assim adequado às expectativas dos participantes, embora rompendo com a sua representação de inovação. Aparentemente, este tipo de progressão permitiu-lhe “compensar” ou “aceitar” as “perdas” - os ganhos -

emergentes na dimensão da relação com os adultos. Vista como obstáculo, esta dimensão, redefinida positivamente (comunicacionalmente), passa a ser considerada uma condição importante - tal como acontece com as relações interpessoais nas culturas de colaboração - para o sucesso na dimensão do conteúdo e portanto para o sucesso na relação com as crianças - a qual parece manter-se o motivo essencial da inovação.

De facto, depois de exposto o conflito identitário, o que se vai passar ao longo dos quarto e quinto tempos na relação do grupo com a escola corresponde ao que McCall e Simmnons (1978) denominam estabelecimento de um consenso de trabalho, ou de identidades, a partir do qual é possível o investimento mais claro nas tarefas. O acordo de trabalho existe, lembramos, quando os processos cognitivos de uma pessoa no que diz respeito às identidades sociais não estão em grande conflito com os processos expressivos da outra, quando o *altercasting* de uma pessoa não é muito inconsistente com o seu papel improvisado e quando a apresentação do *Self* por uma parte não é muito inconsistente com o papel que lhe é imputado pela outra. Trata-se de uma imagem mútua que consiste mais na inexistência de desacordos impeditivos que na existência de acordos. Segundo os autores, o seu estabelecimento é um processo complexo de ajustamento e regateio motivado por considerações de custo-benefício e onde há um compromisso entre um acordo de “avaliação honesta” (onde se supõe que cada um é uma audiência cooperativa e honesta para outro) e uma certa quantidade de permuta de “favores”. O facto de no grupo as mudanças no sentido negativo se equilibrarem com mudanças em sentido positivo, quer em relação ao eu quer em relação aos professores da escola, traduz, de certo modo, este processo de ajustamento.

Foi o processo do grupo que fundamentalmente lhe tornou possível o consenso de trabalho referido. A construção da relação de grupo correspondeu ao que Dubar denomina construção de um mundo específico, que deve estar subjacente à transformação da identidade profissional, transformação que exige um processo de socialização secundária em ruptura com socializações anteriores. As condições de sucesso dessa transformação foram por nós identificadas no capítulo quarto com base em Claude Dubar - a redefinição de identidades é uma negociação verdadeira que implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades; ela organiza-se em torno do reconhecimento ou não reconhecimento das competências, saberes e imagens de si que são núcleos duros das identidades reivindicadas - e em Sainsaulieu - na dinâmica do reconhecimento estão presentes a cognição e o afecto, a experiência afectiva das relações e a experiência cognitiva da descoberta de um sentido no mundo e nas coisas; a identidade é

poder, poder que é capacidade de viver a experiência da diferença e possibilidade de ser reconhecido como portador de um desejo próprio e ao qual se acede pelo exercício de reciprocidade em relações próximas e frequentes que permitem a fusão para a diferenciação e a articulação entre imagens passadas de si e novas imagens arriscadas de si - e ainda em Berger e Luckman - a transformação da identidade depende da articulação durável de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada”. Estes últimos autores especificam estas condições referindo-se, nomeadamente, à acção contínua de um aparelho de conversação que permita a transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem e à existência de um laboratório de transformação permitindo a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a outros significativos novos, percebidos como legítimos.

As narrações que fizemos das sessões em estudo e o sistema categorial usado na sua análise e tratamento, através das estrutura e dinâmica identitárias identificadas, expõem estas condições no processo do grupo em estudo. No grupo, a passagem de uma representação centrada a uma representação descentrada de inovação corresponde à inclusão de três novas áreas no núcleo da representação da inovação: as representações de trabalho de sala de aula e de escola (enfim, a dimensão de conteúdo) e a relação com os adultos na dimensão da forma. Esta inclusão fez-se exactamente através da acção contínua de um aparelho de conversação (de negociação e construção da realidade) e traduz-se, nos termos de Dejours, na transformação da formação de linguagem que lhe era peculiar, formação que se enriquece com um novo vocabulário - que num registo performativo corresponde a novas possibilidades e posturas de acção - e com a introdução dos sofrimentos subjectivos - que os registos pessoais e as conversações tão bem demonstram - que permitem passar de uma descrição do trabalho dominada pela noção de execução de procedimento a uma descrição do trabalho que inclui o sofrimento compartilhado provocado pelas falhas no trabalho “prescrito”, induzindo à cooperação e à construção de novas regras de trabalho.

As interacções - transacções objectivas - que permitiram aceder-lhe incluem duas vertentes igualmente presentes e que de certo modo se equilibram: a vertente interpessoal ou de suporte e a vertente profissional ou indicativa. Ou seja, a mudança precisou de estrutura (com efeitos cognitivos), de reconhecimento (com efeitos afectivos) e de troca (com efeitos na manutenção da interacção). Na mudança, a figura significativa assume uma particular relevância; os efeitos provocados por esta são produtivos na medida em que ela é fonte de rupturas que se acompanham da manutenção da conotação positiva e do suporte emocional e

na medida em que o ponto de ruptura vislumbrado nas identidades oferecidas está próximo da identidade visada - o que pode implicar actualizações ou conversões.

O facto de, no grupo, a mudança pessoal sobressair e ser sobretudo de sentido negativo nos seus elementos mais efectivos valida as considerações que vimos a fazer. Ele é a própria expressão do processo de descentração que nas pessoas se traduz na aceitação de uma definição de si menos “grandiosa” ou “perfeita”. Os percursos daqueles elementos são no entanto diferenciados, diferenciação que, como seria previsível, é imputável à articulação entre identidades visadas e oferecidas, mais propriamente, à dupla transacção identitária. Os padrões de mudança de Marta e Paula, que considerámos como protótipos do processo do grupo, parecem corresponder aos padrões típicos e ideais por relação com o sistema de legitimidade (o modelo) oferecido pela intervenção na escola e no grupo, cuja característica determinante é a inclusão do trabalho de escola e da relação com os adultos no campo de definição identitária profissional.

Nestes padrões de mudança aliam-se aspectos de índole interpessoal e profissional, e as mudanças no sentido negativo equilibram-se com mudanças no sentido positivo, quer na pessoa, quer em relação aos professores da escola. Num caso e no outro, a estrutura conceptual do campo profissional docente no final do processo corresponde à ordenação eu.pe, eu.pg, eu.pri, ordenação já existente em Marta no início do processo - pessoa a que corresponde, como dissemos, um percurso de actualização - e que em Paula - a quem corresponde um percurso de conversão - implicou a passagem da distância eu.pri para último lugar.

Nestes dois casos a transacção objectiva funcionou igualmente como um espaço de reconhecimento em relação à identidade visada; mas se em Paula a transacção subjectiva implicou ruptura, em Marta ela implicou continuidade. Aparentemente, no início do processo correspondiam a estas duas pessoas diferentes modelos relacionais ou tipos identitários. A Marta corresponderia o tipo negociador e a Paula o tipo afinitário. Como vimos, aos tipos identitários, que podem ser caracterizados de diferentes perspectivas, correspondem distintas pertinências para a transacção objectiva de três tipos de dimensões: “campo de investimento no trabalho” (os dois tipos a que nos estamos a referir investem no trabalho como espaço de poder); “normas de comportamento no trabalho” (o tipo negociador relaciona-se com a solidariedade e o tipo afinitário com o separatismo); “valores decorrentes do trabalho” (o valor da criatividade nos negociadores e o valor das pessoas no afinitário). Correspondem-lhes também diferentes histórias identificatórias a que se ligam diferentes meios de conseguir

diferenciação. O negociador tem possibilidade de impôr resistência por negociação decorrente da possibilidade de identificar diferenças objectivas e cognitivas; o afinitário possui uma sensibilidade excessiva às diferenças intelectuais nas trocas entre pares, enfim, uma sensibilidade cognitiva que enfraquece as relações afectivas.

Compreende-se assim o percurso de conversão de Paula sobretudo através de mudanças na relação com os adultos na dimensão da forma e o percurso de actualização de Marta que resulta sobretudo numa identidade profissional de tipo negociador confirmada. Compreendem-se assim também os modos diferentes como uma e outra professora contribuíram para o sucesso do processo no grupo e na escola. Na escola, Marta funcionou como uma segurança, um elemento agregador, Paula, até ao seu registo da conversão, como fonte de questionamento, e depois como uma força. No grupo, Marta era uma referência pela sua presença, Paula foi uma referência pela sua crítica e pelo seu incitamento.

Nos percursos de Joana e Dália o impacto das características fundamentais do sistema de legitimidade oferecido é também visível; em Dália através sobretudo da dimensão do conteúdo (representações de trabalho de sala de aula e representações de trabalho de escola) e em Joana sobretudo através da dimensão da forma (relações com os adultos). Mas os padrões de mudança destas duas pessoas - duas professoras para quem a tradição é claramente uma herança, ao contrário do que acontece com Marta e Paula - caracterizam-se por um excesso de mudanças no sentido negativo, sobretudo de mudança pessoal, por relação com as mudanças no sentido positivo. Mas se em Dália este padrão negativo parece corresponder a uma transacção objectiva de reconhecimento (que lhe permite aceitar uma imagem menos perfeita de si), em Joana parece corresponder-lhe uma transacção objectiva de não reconhecimento. Entretanto, ao percurso de Dália parece corresponder uma transacção subjectiva de actualização e ao de Joana uma transacção subjectiva de ruptura.

A mudança verificada em Joana na estrutura conceptual do campo profissional docente (com a passagem da distância eu.pe para último lugar e manutenção da distância eu.pg em primeiro lugar) parece traduzir este percurso que resultou numa identidade ameaçada. O percurso de Joana - com uma sensibilidade especial à dimensão forma (a que está subjacente uma incapacidade de assumir o seu espaço de poder) e com investimento na dimensão convivial da escola - parece tornar-se mais claro se o virmos à luz do tipo identitário fusional. Trata-se de um tipo que no que diz respeito ao “campo de investimento no trabalho” não acede ao poder, que na dimensão “normas de comportamento” se relaciona com o unanimismo e que na dimensão “valores decorrentes do trabalho” se relaciona com o valor das

normas e dos colectivos. Para Sainsaulieu (1987), a fusão consiste numa apreensão sobretudo afectiva do outro sem que se tenha a possibilidade de apreender a sua diferença no plano cognitivo, sendo a diferença cognitiva vivida como ameaçadora da fusão afectiva e esta ligada a uma vida de grupo gregária e à aceitação de uma autoridade oficial sobre o conjunto das pessoas.

Não é fácil fazer corresponder a Dália um modelo relacional ou tipo identitário. A interpretação do seu percurso fica no entanto mais clara se lhe atribuirmos a forma identitária denominada por Dubar (1995) de identidade de ocupação (*métier*) enquanto caracterizada através: do espaço que lhe é nuclear - o trabalho de sala de aula; da relação com o espaço social e sub-espacos que a estruturam - os projectos e associações profissionais em que se envolve e motivos subjacentes (fundamentalmente didácticos); e do tipo de saber específico que estrutura a sua lógica de acção - um saber que articula saberes práticos e saberes técnicos. De facto, Dália surge-nos como uma típica profissional do *métier* no que diz respeito ao ensino primário (que aparenta o tipo “pedagogista” a que se refere Nóvoa (1987) ao apresentar as tipologias de professores existentes no início do século XX), com um percurso ao longo do processo marcado pela sua consolidação e alargamento por relação com o sistema de legitimidade oferecido.

Nesta conclusão, gostaríamos de fazer sobressair ainda dois aspectos que estiveram presentes no estudo, cuja interpretação consideramos relevante para a construção de novas identidades profissionais de docentes do 1º CEB: um diz respeito ao efeito diversificador da inclusão das educadoras nas reuniões de GG e outro aos efeitos positivos desempenhados também nessas reuniões pelo clima convivial gerado. Um e outro parecem ter a razão dos seus efeitos positivos no desvanecimento de saliências que são fonte de oposições e defesas. O primeiro realça a necessidade de se insistir na diversidade de caminhos possíveis de inovação desfazendo a bipolaridade para que tendem as apreciações a esse respeito. Os diversos percursos pessoais de que este estudo dá conta são representativos dessa diversidade real, inevitável e enriquecedora. O segundo chamou-nos a atenção para o que Shotter (1986) denomina de fase muda na formação de identidades sociais: uma fase de partilha de sentimentos para uma circunstância já partilhada - tópico de entrada para novas linguagens e acções conjuntas - que no capítulo terceiro reportamos à “ética da estética” em Maffesolli (1990) - um novo modo de “estar com” centrado na ética (que é uma moral sem obrigação e sanção) - e ao tópico barroco das subjectividades de transição - tópico que no dizer de Sousa

Santos (1995) se refere à festa, gerando vontade de movimento, gosto pela turbulência e tolerância ao caos é intensificando a acção e as suas consequências em tempo curto.

Feitas estas últimas considerações gostaríamos de terminar dizendo que o processo do grupo para a escola e da escola para o grupo produziu uma base instrumental e comunicacional que possibilitou a transformação individual e colectiva: fornecendo um novo quadro de problematização da definição profissional, desfazendo a grelha comparativa prevalecente, dando a cada um papel e um lugar nesse processo (poder), enfim, retirando a economia do reconhecimento da sua base competitiva. Rompia-se, assim, ao mesmo tempo com acções onde predominava a lógica da integração - a tradição - e com acções onde predominava a lógica da estratégia - nas versões de inovação centrada ou codificada - e introduzia-se um novo horizonte para a inovação, centrado em acções onde predomina a lógica da subjectivação - a inovação descentrada. Assim, foi possível desenlaçar o pedido, *libertar o desejo, resgatar a inovação*.

CONCLUSÃO

LIBERTAR O DESEJO RESGATAR A INOVAÇÃO

Libertar o desejo, resgatar a inovação, eis um apelo que traduz a conclusão fundamental desta tese no que diz respeito à construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB, tese que pretendeu contribuir para ultrapassar uma situação de crise pessoal e colectiva nos docentes traduzida em *querer mudar e não mudar*.

Nela procurámos por um lado dar conta do processo de construção de identidade de algumas professoras que integraram um grupo de reflexão no âmbito do modelo formação do projecto CRIA-SE (Ribeiro *et al*, 1997) e, por outro lado elaborar, no registo da esperança, a construção de identidades profissionais de docentes do 1º CEB na lógica da emancipação.

A “fidelidade” à experiência intensamente e autenticamente vivida, reflectida e partilhada com o grupo de professoras em estudo em particular e em geral com todas as professoras da escola em que elas se inseriam marcou os nossos passos nas duas vertentes de indagação.

Fruto de progressivas ultrapassagens de “resistências” de todos os envolvidos e de consensos comumente estabelecidos, essa experiência encerrava uma “verdade” que não só não podíamos trair mas que devíamos até, o mais possível, elaborar. Em situação e através da acção e da reflexão pessoal e partilhada havíamos identificado e vivido um novo tipo de relações sociais (educativas) na escola primária que, permitindo a expressão dos desejos dos envolvidos - fornecendo um caminho adequado e viável para a realização de sonhos e projectos “esquecidos” -, resgatava a inovação - colocando-a numa concepção de mudança social orientada pelo princípio da criatividade social por oposição ao princípio da mobilidade social.

Fazendo-o, aliávamos às mudanças instrumentais necessárias as mudanças comunicacionais que não só as tornam efectivamente possíveis, mas também, e sobretudo, lhe dão sentido, outro sentido: o sentido que faltava.

Fornecendo um novo quadro de problematização da definição profissional, desfazendo a grelha comparativa prevalecente, dando a cada um um papel e um lugar (poder) no processo de mudança, enfim, retirando a economia do reconhecimento da sua base competitiva, a dinâmica relacional subjacente ao dispositivo de formação do projecto CRIA-SE permitiu construir uma versão descentrada de inovação em substituição da sua versão corrente centrada e codificada.

Pretendemos agora alargar esta conclusão enraizada ao domínio da construção de novas identidades profissionais de docentes do 1º CEB em geral. Para o efeito sintetizaremos o percurso teórico realizado.

Ao objectivo de elaborarmos, no registo da esperança, a construção de identidades profissionais docentes na lógica da emancipação estiveram subjacentes duas considerações: a primeira relativa à existência de uma relação essencial entre modernidade e construção da profissão de professor primário, e portanto entre crise da modernidade e crise da profissão docente e entre soluções da modernidade e soluções para a profissão docente; a segunda relativa ao modo como na primeira modernidade o processo de profissionalização dos professores obedeceu a uma lógica de subordinação.

Estudar a construção de novas identidades profissionais docentes passaria então em grande parte pela reflexão sobre as novas vias para a modernidade, e isto tanto mais quanto a crise da modernidade parecia coincidir em essência com a crise das identidades que ela produziu sobretudo através da “escola”.

Começámos por isso por traçar o quadro da crise da modernidade procurando tornar evidente a relação referida e considerando, com Sousa Santos (1995), que à crise manifesta corresponde, em latência, uma transição paradigmática de carácter simultaneamente societal (crise dos “mapas” ou das “fronteiras” para as práticas sociais) e epistemológica (crise das subjectividades que as realizam). Para o fazermos identificámos três “tempos” na modernidade que denominámos de primeira modernidade (a modernidade propriamente dita), segunda modernidade (que reportámos *grosso modo* ao “discurso da modernização”) e terceira modernidade. À terceira modernidade corresponde uma perspectiva de esperança no futuro que referimos quer ao “discurso modernista de Habermas”- segundo Cabral Pinto (1995) realizado contra as perspectivas do “pessimismo histórico” e do “optimismo tecnocrático” no que diz respeito aos efeitos da modernidade -, quer à heterotopia de Sousa Santos (1995) - cujas condições são a recusa do fim das expectativas e das possibilidades e a recusa da subjectividade da conformidade -, quer ainda a Giroux (1992) para quem a esperança e o conhecimento que nos põe no seu caminho devem indicar-nos a direcção que deve seguir o nosso tempo.

A cada tempo fizemos corresponder diferentes “mapas” e diferentes “subjectividades”, diferentes lógicas de acção - respectivamente, a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjectivação (Dubet (1994) - e diferentes ênfases do processo adaptativo do actor -

respectivamente, a ênfase na acomodação, a ênfase na assimilação e a ênfase na inter-estruturação dos sujeitos e suas situações - considerando que a transição se caracteriza pela sua sobreposição, mas também que o registo da esperança exige uma assimetria a favor da subjectivação.

Se na lógica da integração a personalidade coincide com a personagem social e o eu é a representação do papel e da posição in-corporada, na lógica da estratégia a identidade social é uma configuração de oportunidades de sucesso na competição social; se na lógica da integração a “cultura” é um conjunto de representações colectivas únicas e partilhadas que asseguram a ordem, a submissão à autoridade e a passividade em relação à hierarquia, na lógica da estratégia os valores e as ideologias da lógica da integração são tornados meios de acção útil. Na lógica da subjectivação a identidade é criatividade, autoria e compromisso e a cultura é um conjunto de valores e normas disponíveis que o indivíduo deve tomar de modo próprio. Dubet (1994) afirma que nesta lógica o sujeito moral da integração dá lugar ao sujeito ético, “sujeito capaz de se tornar filósofo”. As descoincidências e relação simultâneas entre o “eu” e o “nós” fazem com que a identidade da lógica da subjectivação se experimente e identifique na impossibilidade, no inacabamento e no sofrimento. A alienação e a dominação são os seus maiores adversários e por isso nela as relações sociais são percebidas em termos de obstáculo à expressão da subjectividade e ao reconhecimento.

Mapas e subjectividades, ou sistema, actores e suas relações sociais emergiram assim como as grandes vertentes de análise para no registo da esperança perscrutarmos “visões alternativas de sociedade, de humanidade, de estruturas institucionais e de ordens de conhecimento” (Giroux, 1992:271), capazes de “desenvolver uma perspectiva teórica que (redefinisse) a natureza da crise educativa e que ao mesmo tempo (proporcionasse) a base para um ponto de vista alternativo sobre a formação e o trabalho dos professores (*ibid.*:172).

Os dois pilares que Sousa Santos (1995) considera constituírem a modernidade configuraram a nossa análise: o pilar da regulação com os princípios lógicos do Estado, do mercado e da comunidade, e o pilar da emancipação com as racionalidades cognitivo-instrumental, estético-expressiva e prático-moral. Tendo em conta o nosso “objecto” de análise traduzimos os excessos e défices da modernidade nestes pilares tal como identificados por Sousa Santos (1995) da seguinte forma: no pilar da regulação a modernidade realizou-se num excesso de Estado (e de mercado) comprometendo a comunidade; no pilar da emancipação a modernidade realizou-se num excesso da racionalidade cognitivo-instrumental (e prático-moral) comprometendo a racionalidade estético-expressiva.

A exaustão da modernidade corresponde ao colapso da emancipação na regulação (Sousa Santos, *ibid.*) para o que contribuiu electivamente a construção da sua base subjectiva (Cabral Pinto, 1996), fonte de identidades individuais e colectivas particulares. Neste processo, que corresponde à tradução para a vida quotidiana da conduta racional anunciada pela ciência - denominada então “conduta de vida metódica” -, a religião, na sua forma secularizada, teve um papel fundador e o capitalismo um papel catalizador. A execução coube às novas ciências sociais e humanas emergentes (Wallerstein *et al*, 1996).

O paradigma das ciências exactas vigentes permitiu às ciências sociais e humanas estabilizar a vida social e legitimar novas hierarquias e novos estatutos sociais, agora sob o critério do saber científico: inspiradas pela mecânica celeste de Newton mas também pela teoria evolucionista emergente - baseada na noção de sobrevivência do mais apto - as ciências sociais, nascidas para a ordenação, tornam-se também ciências de poder e domínio.

Foi sobretudo a sociologia clássica que contribuiu para a “confecção” de uma concepção de sociedade adequada à necessidade dos modernos Estados-nação de dar unidade e ordem a territórios de identidade inexistente ou ameaçada pelas transformações sócio-económicas (o desenvolvimento tecnocrático desenfreado) e político-sociais (o surto cultural suscitado pela revolução francesa). Como referem Wallerstein *et al* (1996), Auguste Comte com a sua “física social” pretendia pôr fim à revolução e permitir a emergência de uma nova elite.

A equivalência entre a ciência e o político resultou numa equivalência entre o Estado e a sociedade e entre o actor e o sistema. A definição de sociedade como um conjunto de indivíduos que lhe são funcionais faz coincidir o actor com o sistema, assegurando a conciliação da ordem e do progresso. Os sistemas educativos estatais e práticas pedagógicas correspondentes desempenharam na socialização deste actor-sistema um papel único e insubstituível, produzindo a base subjectiva (comunitária) que sustentou a base objectiva da modernidade (societária).

A psicologia clássica é em todas as suas facetas a psicologia do indivíduo personagem social de que depende a reprodução e produção da sociedade- estado-nação definida pela sociologia. Ela torna-se por isso sobretudo a ciência dos métodos e dos testes que distinguem o normal e o patológico, o socialmente aceitável e o que deve ser reprimido, controlando definitivamente, através de classificações, avaliações e hierarquizações, a produção do homem moderno adaptado, conformado, mediano e com orgulho nisso.

À “visão do mundo” assim produzida estava subjacente uma antropologia individualista e associal (Todorov, 1995) que, caracterizando-se pela consideração de que a sociabilidade não faz parte da natureza humana, recomenda que o ser humano seja precocemente socializado nas virtudes da vida em sociedade através de uma moral que lhe deve ser imposta.

Era sobretudo na escola que o actor se tornava personagem social, uma identidade onde as categorias da experiência pessoal coincidem com as categorias sociais. A formação desta identidade sustenta-se no controle externo firme cuja face invisível é o recalçamento, ou seja, a reclusão de um conjunto de disposições, nomeadamente de tipo afectivo, nos enclaves da intimidade.

Formada, esta pessoa personagem social dispensava-se de outras relações sociais “significativas” que não fossem as necessárias às trocas económicas ou as *aprioristicamente* definidas através de uma relação abstracta e “intima” com uma entidade suprema (Deus, Soberano ou Razão). Produzia-se assim um actor sem reciprocidade e uma cultura sem sociabilidade que assim também reduzia a política à política do Estado e as legitimidades ao Direito abstracto.

Para Sousa Santos (1995), o paradigma emergente constrói-se a partir das virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade no pilar da regulação e da racionalidade estético-expressiva no pilar da emancipação. Estas virtualidades indicaram-nos o caminho a seguir para a identificação de novos mapas - alternativos aos Estados-nação - para práticas sociais alternativas e de novas subjectividades com a vontade e a capacidade para as promoverem.

Na identificação de novos mapas - a vertente societal do paradigma emergente - fizemos um percurso que se estendeu da sociologia clássica e suas concepções quer de “sistema” (dimensão objectiva da sociedade) quer de “mundo da vida” (dimensão subjectiva da sociedade) às sociologias dos lugares de argumentação no mundo (Sousa Santos, *ibid.*) e que corresponde ao deslocamento da ênfase dada à conformidade e à uniformidade para a organização da vida social à ênfase na criatividade e na diversidade.

Provocando a destruição do “mundo da vida” (a base subjectiva que sustentou a modernidade), a segunda modernidade traduz-se num excesso de “sistema” (sem “mundo da vida”) e portanto na perda de sentido da cultura antes produzida. Os actores confrontam-se então com a sua a-sociabilidade e a sua incapacidade de reciprocidade, por ausência de

qualquer elaboração a seu propósito. As relações sociais típicas da segunda modernidade - orientadas pela lógica da estratégia - correspondem à desocultação desta "verdade".

Mas são os excessos dos mapas clássicos que deixam espaços vazios que os novos mapas podem ocupar. Se o aumento do espaço do problemático incita a "adesões" ao sistema, incita também à intercompreensão (Habermas, 1987a e b).

Em Sousa Santos (1995) os novos mapas são lugares comuns (a base material do mundo da vida) onde se podem contruir "lugares comuns" (significados partilhados): trata-se agora de construir sociedade através da criação de consensos por discussão e vontade numa lógica de construção social consciente de si mesma, elaborando a sociabilidade das pessoas e a reciprocidade nas suas relações. Trata-se enfim de reconstruir (racionalizar) o mundo da vida produzindo normas novas em conteúdo e no modo de acção.

Para a elaboração de novas subjectividades enfatizámos a vertente epistemológica do paradigma emergente, tendo em conta que toda a epistemologia encerra uma antropologia e uma psicologia (Sousa Santos, *ibid.*).

O construcionismo social em psicologia é um movimento que - baseando-se no interaccionismo simbólico, na etnometodologia e nas teorias da linguagem - pretende transformar as relações que a psicologia tem tido com a sociedade. Nele o conhecimento não é algo que as pessoas possuem na mente - seja a sua versão empiricista ou racionalista - mas algo que as pessoas fazem juntas: uma actividade partilhada que tem na linguagem uma expressão privilegiada.

O movimento situa-se assim na linha do conhecimento pós-moderno que na perspectiva de Sousa Santos (1995) pretende repôr as relações entre ciência e virtude. Com a noção de dupla ruptura epistemológica este autor faz da reinvenção da ciência e do senso comum e da reinvenção das suas relações o cerne dessa reposição.

No interaccionismo e na etnometodologia redefinem-se quer os investigadores, quer os práticos e as suas relações. Nas duas abordagens o conhecimento é contextual, temporal, construído em comum, revisível e expressável em diversos níveis e formas de linguagem. O problemático, a resistência, a impossibilidade de acção ou o conflito são pontos de partida obrigatórios para a construção do conhecimento - tenha ele a forma de acção reflectida ou de investigação científica. O incremento da consciencialização e da apropriação, enfim, da emancipação, assim como o incremento do estabelecimento de novos consensos são, por sua vez, pontos de chegada obrigatórios quer da acção reflectida, quer da investigação científica.

Salientava-se assim uma concepção de conhecimento que alia ao referencial epistemológico um referencial ontológico: um conhecimento que aumenta as nossas competências ontológicas inserindo-o no desenvolvimento e construção de uma relação (Shotter, 1990). De facto, o paradigma emergente - “um conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1995), faz do caos e da solidariedade formas básicas de conhecimento: o caos dá ênfase à conexão entre acção e suas consequências e a solidariedade dá ênfase ao conhecimento obtido no processo de se tornar capaz de reciprocidade. A dupla ruptura epistemológica abrange, assim, quer a libertação do Norte colonial (a ciência clássica), quer a libertação do Sul imperial (o senso comum clássico) e traduz-se essencialmente na ideia de que o senso comum enriquece a nossa relação com a vida (Sousa Santos, *ibid.*).

A subjectividade emergente insere-se então numa lógica emancipadora e numa retórica dialógica que a concepção relacional e situada da linguagem - baseada nas teorias da enunciação e na pragmática do discurso - traduz ao definir o sujeito como autor em contexto polifónico. Para dar conta das subjectividades de transição Sousa Santos (*ibid.*) utiliza três metáforas interligadas: a “fronteira”, o “barroco” e o “sul”, a que correspondem electivamente, respectivamente, as dimensões cognitiva, afectiva e relacional da subjectividade. A subjectividade de “fronteira” implica disponibilidade para uma contínua recriação de mapas mentais. O tópico “sul” esclarece o caminho da colonização à solidariedade, enfatiza a experiência pessoal em detrimento do progresso material e implica pensar um mundo alternativo baseado na libertação da vítima e do opressor. A subjectividade “barroca” é convivial, emocional, apaixonada e refere-se à festa e ao movimento; “visão estética do senso comum encantado”, corresponde-lhe o anúncio de uma nova autoridade partilhada (Sousa Santos, *ibid.*).

Por razões analíticas fizemos corresponder cada um destes tópicos ao esclarecimento das vias para a construção de novas identidades pessoais - informadas pelo tópico “fronteira” -, de novas relações sociais - informadas pelo tópico “sul” - e de novas identidades colectivas - informadas pelo tópico “barroco”. Com efeito, relacionámos o “barroco” com a “ética da estética”, que segundo Maffesoli (1990) corresponde a um novo modo de “estar com”, e com os “sentimentos partilhados” que para Shotter (1986) constituem a primeira base comum (e muda) das subjectividades colectivas.

Esboçados novos mapas e indicadas novas subjectividades, tratámos então de configurar um modelo de formação capaz de construir uns e de fazer emergir as outras

focalizando as relações sociais e a formação das pessoas através delas. Para o efeito percorremos as teorias da socialização e da identidade produzidas pela sociologia e pela psicologia distinguindo entre teorias da socialização situadas na lógica da integração - nas quais não se reconhece aos actores a possibilidade de construção de novos mundos -, teorias da identidade situadas na lógica da estratégia - centradas em representações da mudança social em termos de mobilidade social - e teorias da identidade situadas na lógica da subjectivação - nas quais se reconhece aos actores a possibilidade de construção de novos mundos pela articulação das três lógicas de acção.

Esclarecendo que no mundo contemporâneo a identidade só é “visível” por referência a uma actividade, considerámos que a construção de identidade em tempos de modernidade tardia e no registo da esperança correspondia à elaboração da subjectivação.

Se nas teorias na lógica da integração a mudança social é concebida como reprodução social, nas teorias na lógica da estratégia (que, lembramos, corresponde à lógica da integração posta em acção) a mudança social é concebida como mobilidade social e nas teorias na lógica da subjectivação a mudança social é concebida como criatividade social. Aos dois últimos conjuntos teóricos estão subjacentes diferentes concepções do papel do reconhecimento na formação (na transformação) da identidade. As primeiras decorrem de uma antropologia individualista e associal do humano e as segundas de uma concepção social e solidária da pessoa. Nas primeiras - a que subjaz a metáfora do “senhor e do escravo” - o reconhecimento de uns implica o não reconhecimento de outros: partindo-se do *a priori* da igualdade presume-se que o indivíduo pode sempre melhorar a sua situação desde que o queira e se esforce por isso. Nas segundas - a que subjaz a metáfora da “relação amorosa” - o reconhecimento é reconhecimento mútuo: partindo-se do *a priori* da diferença o reconhecimento é um ponto de chegada que resulta em identidade própria (reconhecimento da subjectividade) e em identidade comum (reconhecimento da intersubjectividade).

A teoria da construção de identidades sociais e profissionais de Claude Dubar (1995) faz deste reconhecimento a fonte de formação de identidade. Nela o grupo profissional deixa de ser o referente para a formação da identidade (referente que colocava a construção da identidade na lógica da integração e na lógica estratégica) e são os lugares sociais das relações concretas (os contextos de trabalho) os novos mapas para a sua construção. As identidades profissionais - identidades sociais onde os saberes profissionais, constituindo um verdadeiro universo simbólico, assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento - são uma resultante constante da dupla transacção identitária que inclui uma transacção subjectiva ou

biográfica e uma transacção objectiva ou relacional. Se a primeira nos chama a atenção para a socialização primária (e para as estruturas identitárias por ela produzidas), a segunda chama-nos a atenção para a socialização secundária e suas articulações com a primária (e para as dinâmicas identitárias transformadoras que ela torna possíveis).

É com base em Sainsaulieu (1988) que Dubar (1995) concebe a transacção objectiva ou relacional. Em Sainsaulieu (*ibid.*) a identidade individual é concebida numa tensão entre o desejo e o relacional: ela é a parte do sistema do actor que reage em permência à estrutura do sistema social e exprime a força que ele encontra nas relações sociais para se fazer reconhecer como detentor de um desejo próprio.

A crise actual das identidades de trabalho é para o autor (Sainsaulieu, 1996) uma crise da autoridade tradicional e uma crise de diferenciação com origem numa crise cultural do sentido geradora de novas dependências. Para Zoll (1992) o clássico conflito capital-trabalho traduz-se agora na contradição entre sistema de relações funcionais e sistema de produção de sentido. A sua tradução nas identidades pessoais corresponde à instauração de um processo de clivagem devida à reificação do agir estratégico, que impede a simbolização (Palmade, 1996) e resulta na afirmação da identidade anterior ameaçada (Giust-Desprairies, 1996).

Para Claude Dubar (1995) a construção de novas identidades profissionais para a mudança social real exige que as mudanças “instrumentais” dos sistemas de produção do trabalho se acompanhem de mudanças “comunicacionais” das relações de trabalho, o que implica que as mudanças instrumentais entrem em contradição com as relações de poder existentes. A socialização secundária deve por isso “produzir identidades e actores sociais orientados para a produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem eles mesmos através de uma acção colectiva” (Dubar, 1995:104).

O aparelho de formação que lhe corresponde deve permitir “a transformação das identidades de actor num sentido que não se contenta em reproduzir ou adaptar identidades anteriores mas que permita uma verdadeira criação institucional” (*ibid.*). Com base em Berger e Luckman (1966), Dubar (1995) explicita que a transformação da identidade assim preconizada depende da articulação durável de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada”. Esse aparelho de legitimação é um “aparelho de conversação” que permite a transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem e um “laboratório de transformação” que permite a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a outros significativos novos percebidos como legítimos. A

transformação pessoal faz-se em torno de uma estrutura típica cujo protótipo é “antes pensava que ... agora penso que”.

A construção de novas identidades profissionais exigiria então um trabalho na subjectividade. Considerando que a alienação no trabalho expressa uma defesa contra o sofrimento, Dejours (1995) considera que a construção de novas identidades implica o reconhecimento do sofrimento e a passagem do sofrimento ao prazer. Porque estão em causa identidades profissionais, esta passagem envolve a relação com o real (a referência às actividades de trabalho, seus saberes e competências) e a relação com o colectivo (seus consensos e partilhas a propósito). Intervir para a construção identitária no trabalho é por isso, fundamentalmente, transformar as regras de trabalho. Essa transformação tem nos sentimentos (sofrimentos) partilhados a sua fase muda e primeira a que se deve seguir a produção de um nova formação de linguagem. Na intervenção ergonómica a oferta de uma nova linguagem sobre o trabalho que ultrapasse a actual centrada nos procedimentos de execução e inclua o vivido de trabalho é uma das suas dimensões fundamentais.

Progressivamente, concebíamos assim a construção de identidade no registo da esperança como um encontro entre uma identidade pessoal mais fortalecida e um contexto interactivo suficientemente estruturado e suficientemente flexível para permitir a inter-estruturação do sujeito e das situações. Para a formação destas identidades duas vias electivas se salientavam: o incremento da razão comunicacional inerente ao debate e discussão em grupo (que reportámos também à experiência significativa em Schutz, fonte de consciência do outro); e a identidade narrativa que, articulando estrutura e génese, mesmidade e ipseidade, consciência prática e consciência narrativa, é, em Ricoeur (1990), visão ética de descoberta e de transformação do sentir e do agir das experiências relatadas (que reportámos também à interpretação pela compreensão em Schutz, fonte de consciência de si).

Dada a profundidade das problemáticas afectivas, cognitivas e interactivas envolvidas, o pequeno grupo de trabalho emergia como lugar electivo para a formação de novas identidades: definimo-lo como “meio expectável médio”, “espaço potencial”, enfim, como lugar seguro - fornecedor de estrutura, de reconhecimento e de troca - para a emergência de sociabilidades e de subjectividades de alto risco.

Esclarecidas as problemáticas e as dimensões centrais relativas à formação de novas identidades profissionais no mundo contemporâneo, procurámos então conceber um modelo para a construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB.

A identificação de um modelo adequado à construção de novas identidades profissionais de docentes do 1º CEB obedeceu à tradução do esquema da profissionalização da actividade docente, que António Nóvoa (1987) utiliza para dar conta da construção da profissão no passado, em função das noções de identidade emergentes das teorias da identidade na lógica da subjectivação e da noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar.

O esquema de profissionalização da actividade docente é um modelo centrado no grupo profissional, onde se considera que o processo de profissionalização dos professores se elaborou em torno de duas dimensões nucleares - a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas - e ao longo de quatro etapas - o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação e o desenvolvimento de associações profissionais.

Tendo em conta a essência do conceito de identidade - um sentimento de continuidade diacrónica e um sentimento de unidade sincrónica -, considerámos a estrutura desse processo - constituído por dimensões e etapas - a matriz permanente da estrutura da identidade profissional pessoal ou colectiva dos professores: as dimensões ocupando uma posição nuclear e as etapas ocupando uma posição periférica. As estruturas propostas por Rossan (1987) - para a estrutura da identidade pessoal - e por Abric (1984;1989) e Flament (1989) - para a estrutura das representações sociais - surgiam-nos como adequadas às análises subsequentes relativas, respectivamente, à identidade pessoal e à identidade colectiva dos professores ao longo dos três tempos da modernidade. Estas duas propostas distinguem na estrutura da identidade um núcleo - com função integradora - e uma periferia - com função adaptativa: no núcleo, fortemente resistente à mudança, estariam os conteúdos centrais quer da identidade pessoal quer da representação social, cujo sentido estaria determinado pela sua génese. Na análise que fizemos tivemos em conta que no núcleo de uma e outra das identidades podem e devem verificar-se mudanças de significação, mas nunca mudanças de sentido - o que destruiria a própria identidade - e que as mudanças no núcleo se processam não por exclusão mas por integração de novas componentes.

A tradução do esquema do processo de profissionalização da actividade docente fazer-se-ia então pela re-significação das dimensões do seu núcleo e pela redefinição da sua periferia em função da nova dinâmica comunicacional que a noção de construção de identidades profissionais considera necessária à formação de novas identidades sociais para a

mudança social real. Fazê-lo exigia perscrutar os significados e as definições que lhes foram dadas no passado e lhes são dadas no presente.

Para o efeito utilizámos as posturas de análise adoptadas e identificadas anteriormente: vinculámos o passado da profissão à lógica da integração e a uma transacção identitária hetero-estruturante de ênfase na acomodação; o presente à lógica da estratégia e a uma transacção identitária de ênfase na assimilação; e o futuro à lógica da subjectivação e à dupla transacção identitária com as qualidades necessárias à mudança social real.

Ao indagarmos o passado da profissão concluímos que a escola primária (a escola de massas da primeira modernidade) foi a principal fonte de socialização na lógica da integração e portanto o lugar electivo de construção da base subjectiva da modernidade. Modelarmente teorizada por Durkheim (*cf.* Durkheim, 1992), essa socialização enfatiza o papel moralizador do ensino primário e não a instrução. Se com a ascensão da burguesia o saber passa a ser o novo critério de poder e estratificação social, a escolarização da sociedade através da escola primária teria obedecido a um propósito de moralização do saber. De facto, permitindo a emergência de uma nova classe social - a classe média - e a profissionalização da sociedade, o saber recebe traduções diferentes de acordo com a classe social e/ou o nível de ensino: nas classes menos favorecidas e no ensino primário ele é moralizado nos seus conteúdos e nos modos de lhe aceder.

A profissão de professor primário no passado surge-nos assim moralmente saturada, saturação que serve a sua subordinação e que é condição de produção/reprodução de um tipo concreto de sociedade. Assim, prescreveu-se sistematicamente aos professores um saber “quanto baste” quer através da manutenção de salários baixos e do tipo de recrutamento por eles assegurado quer através da impermeabilidade do saber educacional (científico) - curiosamente, já identificado no inquérito-inspecção de 1875 sob o nome de competência científico-literária - ao saber profissional (pedagógico) - identificado no inquérito-inspecção de 1875 sob o nome de competência de ensino.

Considerámos então que na primeira fase da modernidade a dimensão do conhecimento e das técnicas se havia colapsado na dimensão das normas e dos valores e que nesta dimensão os valores se tinham colapsado nas normas. Para este efeito teria contribuído a dependência dos professores tanto do poder político estatal como dos poderes científicos dominantes.

A organização da escola (através dos modos de ensino), profundamente relacionada com as finalidades e as práticas profissionais (Barroso, 1995) e - dada a lógica da

uniformidade - coincidente com a organização do sistema, teria sido sempre a principal fonte de configuração das práticas profissionais dos professores.

A estrutura da identidade grupal clássica dos professores seria constituída, no seu núcleo, pelos seus papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos e, na sua periferia, pelos esquemas de acção ligados à organização escolar clássica, cuja característica essencial se revela na coindidência entre individualismo e colectivismo: a uniformização das práticas e das situações “colectivizava” uma definição da actividade docente individualista e centrada na sala de aula. A identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional. Não tendo a autenticidade qualquer pertinência para o equilíbrio identitário, os correlatos valorativos da identidade, os sentimentos de auto-estima e de auto-eficácia, ficavam assegurados pela simples identificação ao grupo, que era um só grupo. À profissionalização correspondia uma despersonalização.

Ao indagarmos o passado da profissão, concluímos ainda que a configuração do ensino primário como trabalho de mulheres não está em si mesma na origem nem da redução da actividade docente à sala de aula nem da efectiva subordinação dos professores aos poderes políticos; estas integram-se antes numa lógica global, patente na segunda década do século XX, tendente a despolitizar definitivamente a actividade ou seja a neutralizar a vocação emancipatória da instrução no projecto iluminista. A feminização da profissão, que se acompanhou do discurso do maternalismo, pareceu-nos antes dever ser vista como uma representação inacabada da modernidade e portanto como uma potencialidade para pensar o futuro. Entretanto, o facto de o *habitus* escolar, especialmente durante o Estado Novo mas não só, pouco concordar com a ideologia que atrai as mulheres ao ensino foi visto por nós como podendo estar na origem de um dos maiores dilemas profissionais das professoras primárias: o dilema do amor e do controle. A situação semiperiférica de Portugal, provocadora de uma construção mais retórica que real das realizações educativas, era pensada como podendo repercutir-se nos professores portugueses numa discrepância especialmente intensa entre ideais e realidade.

Nas nossas indagações sobre o presente crítico da profissão estas considerações vão adquirir uma maior espessura. A crise da identidade docente foi aí perspectivada como resultante de desfazamentos simultâneos entre a escola e a sociedade envolvente e entre a

escola e os seus professores. A crise da normalidade que havia sustentado as sociedades da primeira modernidade, e para cuja construção se orientaram os sistemas educativos, pondo em questão um modelo social baseado num só consenso, universal, prévio e exterior às pessoas sociais, introduz diversidade e incerteza irreversíveis nos objectivos, nos modos e nos conteúdos do ensinar: os professores como pessoas não serão mais os mesmos.

As pedagogias novas oficializam-se e com elas ganha intensidade e extensividade a representação de criança que lhes corresponde - que se opõe à representação de aluno da primeira modernidade - e em torno da qual se configura toda uma representação de inovação. Esta representação não põe no entanto em causa a organização da escola: a crise põe a nu o individualismo que o colectivismo tradicional agora desgastado escondia. De facto, vértice da ambiguidade e da crise, a escola - desprezadas (impensadas) as suas condições organizacionais e comunicacionais - mantém a sua organização clássica. Sem significados comuns alternativos para a organização da vida em comum numa profissão eminentemente pública e colectiva e munidos de ideais demasiado idealizados que configuram a sua representação de inovação, os professores adoptam na prática uma identidade profissional que já não lhes convém e que já não os convence.

Hiato entre ideais e práticas, entre expectativas e condições de exercício, entre uma identidade profissional pessoal demasiado ideal e “nova” e uma identidade profissional colectiva demasiado real e clássica, a crise da identidade profissional dos professores traduz-se neles numa crise pessoal profunda. Como defende Giust-Desprairies (1996), a crise pessoal subjacente à crise social é a crise das construções identitárias pessoais clássicas cuja eficácia decorria de se deixarem na sombra elementos ameaçadores. Compromissos passados entre a realidade interna e externa, os mecanismos de defesa permitem confrontar a crise com o retorno à identidade perdida. Mas, como afirma Flament (1989) a propósito das mudanças representacionais que não chegam a efectuar-se na sua completude, a sensação de mal-estar não os vai mais abandonar. Constantemente sob ameaça, a identidade pessoal para sobreviver constrói de si uma imagem idealizada, uma máscara, que serve a manutenção da sua defesa.

Nas professoras portuguesas a crise surge especialmente intensa. A forte idealização da imagem nas professoras da amostra do estudo de Lopes (1993), a prevalência do tipo B nas professoras estudadas em Benavente (1990a) e o carácter egomórfico e predominantemente negativo das representações das professoras sobre o seu grupo ocupacional notado também em Lopes (1993) confirmam essa intensidade especial. Correspondem-lhe inevitavelmente relações interpessoais entre os professores - denominadas pelos próprios como de desunião e

competição - marcadas por conflitos não assumidos, a que subjaz uma grelha comparativa bipolar; nessa grelha salienta-se a oposição entre inovadores e tradicionalistas (Lopes, 1993). As relações com a mudança e as relações com as crianças surgem como duas dimensões centrais da dinâmica críscica da identidade dos professores: a primeira dando origem em todos eles a apreciações negativas do grupo profissional; a segunda dando origem em todos eles a apreciações positivas de si sob o signo do “amor às crianças”.

Compreendida a permanência, pensar a construção de novas identidades profissionais docentes implicaria identificar futuros prováveis a propóstio das finalidades da educação primária, capazes de gerar acomodações mobilizadoras contra as assimilações paralizantes provocadas pela crise. Perspectivando o futuro, a construção de novas normas de trabalho - que espelhem novas relações sociais - foi considerada a principal condição para a construção de novas identidades profissionais docentes: elas funcionariam como uma nova imagem partilhada capaz de oferecer uma alternativa relacional para o trabalho entre docentes com os mesmos efeitos de coordenação das acções que a organização escolar clássica parece continuar a oferecer.

A identificação dessa imagem partilhada a propósito daquelas finalidades possibilitaria simultaneamente a reposição da dimensão social do discurso pedagógico dos professores que marca o universo simbólico da profissão como se de um “tema” de uma melodia se tratasse. Definida inicialmente num registo emancipatório, mas depois definitivamente configurada num registo regulatório - como vimos através dos pontos de vista de Condorcet e Durkheim tal como interpretados por Eliard (1993) - a dimensão social do discurso pedagógico dos professores torna-se a grande ausente na segunda fase da modernidade.

A sua re-elaboração pareceu-nos estar fortemente dependente da re-significação da dimensão das normas e valores do núcleo da estrutura da identidade dos professores. Para esse efeito considerámos também que o dilema do amor e do controle - o maior dilema profissional da profissão e expressivo da própria crise - tinha nessa dimensão o seu *locus*.

A ênfase dada pelas professoras ao “amor às crianças” na manutenção de uma imagem positiva de si pareceu-nos transportar, em gérmen, uma nova racionalidade e uma nova epistemologia cujas potencialidades deviam ser explicitadas e elaboradas. Tendo-se em conta que a história de opressão e subordinação dos professores teve na racionalidade dominante o seu meio fundamental de actuação e que a essa racionalidade subjaz também uma ideologia masculina dominante, colocando-nos numa postura de esperança, esboçámos uma

argumentação a favor de uma epistemologia “feminina”, enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao “cuidar de crianças”.

A identificação desta epistemologia permitir-nos-ia estabelecer novas relações entre as duas dimensões nucleares da profissão e novas relações entre as identidades individuais e colectivas. Esboçámo-la como valorizando o amor como ética e a experiência como fonte de conhecimento e também como anunciação de um novo clima relacional nas escolas mais caracterizado pela festa e pela alegria que pela burocracia. De facto, integramos nessa epistemologia “feminina” o convite que nos é feito por Ribeiro (1996) de regressarmos ao corpo vivido, enfim, ao outro concreto e próximo como critério do humano para explicarmos e resolvermos cabalmente os problemas de identidade e de socialidade do nosso mundo contemporâneo.

Desgastado o moralismo intelectual produzido pela separação racionalista corporeamente, o prazer e o desejo regressam ao trabalho. Prazer e desejo que em nada rejeitam o trabalho produtivo e o valor da eficácia, antes lhe introduzem novas relações de produção (Cabral Pinto, 1995).

Pensamos ser nesta perspectiva que as linhas mestras da primeira modernidade (que a escola primária produziu e reproduziu) são verdadeiramente desconstruídas: optar mais pelo “amor” que pelo “controle” seria optar pela realização das promessas mais generosas da modernidade no pilar da emancipação, mas também re-significar a própria emancipação. A recriação do projecto emancipatório da profissão docente surge-nos ligada à construção da sociedade democrática num registo que alia política da vida e política emancipatória e tem implicações na clarificação dos objectivos da educação, na organização da instrução pública e na formação profissional dos docentes.

A formação para a construção de novas identidades profissionais docentes teria na imagem partilhada a propósito das finalidades da educação da criança “em idade escolar” assim esboçada uma fonte de sentido e portanto de novas convicções, vontades e legitimidades. No campo educativo a investigação-acção emancipatória surge como protótipo dessa formação pretendendo produzir uma nova estrutura identitária dos professores através de uma relação de colaboração (solidariedade) entre “investigadores” e “práticos” orientada pelos princípios da implicação, da escuta e do sentido em detrimento dos princípios da explicação, do olhar e da objectividade. A psicanálise, a psicossociologia e a análise institucional são três dos domínios teóricos classicamente marginalizados, retomados e re-

interpretados em Correia (1977) com vista à refundação do trabalho de formação em educação, que, em nosso entender, dão um conteúdo educacional à formação para a construção de novas identidades profissionais docentes para a mudança social real tal como concebida por Claude Dubar (1995). O “trabalhar e aprender em conjunto”, na perspectiva de Biott e Nias (1992), ou a “formação centrada e baseada na escola”, tal como concebida por Elliott (1990b, 1993b) - valorizando a pessoa, o grupo e a instituição - correspondem a apresentações diferentes desta mesma configuração central que ao mesmo tempo a especificam para a actualidade da docência e para os saberes específicos que ela comporta.

Resolvendo o dilema do rigor e da pertinência a favor da pertinência, estas perspectivas fazem do trabalho em equipa entre docentes numa escola - enquanto lugar de suporte afectivo e de desafio cognitivo - o lugar comum de desenvolvimento de novas identidades profissionais pessoais e de novas identidades profissionais colectivas orientadas pela razão comunicacional e pela identidade narrativa. As segundas encontram nos tópicos “barroco” e “sul” as suas grelhas de realização electivas, as primeiras encontram no tópico “fronteira” a sua forma ideal. Essa forma traduz-se numa estrutura que acrescenta a escola, nas suas componentes instrumental e comunicacional, ao núcleo da estrutura da identidade clássica dos professores, re-significando assim as dimensões já existentes centradas na sala de aula. À dimensão do conhecimento e das técnicas chamámos dimensão do conteúdo e à dimensão das normas e valores chamámos dimensão da forma. Para a nova dinâmica da identidade profissional docente assim preconizada, inclui-se na primeira o trabalho pedagógico de escola e na segunda a relação com os adultos na escola. Estas identidades são identidades capazes de novas “relações de produção”, aliando às mudanças instrumentais as mudanças comunicacionais que as devem acompanhar.

As “interacções férteis” representam o modo de lhes aceder. Nestas o suporte emocional equilibra-se com a indicação cognitiva, e a identidade oferecida aproxima-se da identidade visada e das capacidades estruturais dos envolvidos.

Terminada a síntese a que nos propusemos nesta conclusão final interessa explicitar, ainda que sucintamente, algumas outras questões suscitadas por este estudo que se podem constituir em interesses para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

A primeira diz respeito à “epistemologia feminina” esboçada e a necessitar e merecer uma maior elaboração enquanto relacionada com a construção de novas formas de relação social e de uma nova sociedade e portanto de uma outra escola. De facto a sua identificação

constituiu para nós um ponto de chegada imprevisto, cujo desenvolvimento efectivo se traduziria numa outra tese. O interesse desse desenvolvimento surge-nos no entanto evidente. O carácter heurístico das transformações que ela encerra no que diz respeito à construção de novas identidades pessoais e colectivas e de uma outra escola surge-nos adivinhado em alguns títulos de obras de Snyders - tais como “La joie à l’école” (1986) ou “Des élèves heureux” - de Botanski - “L’amour et la justice comme compétences” (1990) - de Pagès - “O trabalho amoroso” ou de Le Boulch - “Le corps à l’école au XXIème siècle” (1998).

A segunda concerne o novo posicionamento social adquirido pelo ensino primário com o alargamento da escolaridade obrigatória. O facto de o ensino primário ter perdido, assim, a sua contingência sócio-económica clássica abriria caminho a um trabalho profissional no clássico ensino primário mais pautado por essa “epistemologia feminina” que pela “epistemologia masculina” que caracteriza as suas práticas mais correntes. Esta “suavização” do ensino primário repercutir-se-ia numa aproximação pedagógica entre o ensino pré-escolar e o 1º CEB com ascendência do primeiro sobre o segundo e não o contrário (cf. Ribeiro, 1996b, 1996c e 1997b).

A terceira diz respeito à psicologia da educação. Realizados num registo de desconstrução, os desenvolvimentos deste trabalho fizeram crescer em nós também o interesse de elaborar uma psicologia do desenvolvimento da criança em “idade escolar” que torne visível a criança que o “aluno” sempre escondeu, aos professores mas também aos formadores e aos investigadores.

A quarta incide na formação inicial. O processo de formação inerente à construção das novas identidades profissionais docentes tal como as configurámos parece-nos ser uma parte constituinte da sua profissionalidade que a formação inicial devia anunciar. Profundamente esquecida nos últimos anos, esta formação surge-nos como fundamental enquanto configuradora de uma outra identidade profissional de base nas suas componentes pessoal e colectiva, obviando ao carácter quase sempre demasiado tardio de algumas soluções. A formação inicial teria duas grandes vertentes de acentuação. A primeira seria relativa à reconstrução da dimensão social do discurso pedagógico dos professores; a este respeito, a formação “teórica” em ciências da educação, enquanto fonte de elaboração do universo cultural dos professores que dá sentido e razão ao seu universo pedagógico, porque indutora de novas atitudes e por essa via de novas práticas, parece-nos dever ser uma componente importante dessa formação. A segunda seria relativa ao fortalecimento da dimensão pessoal da identidade profissional da qual agora depende, em última análise, a qualidade da construção

de novos colectivos. Como considera Jesus Sousa (1995:428) ao debruçar-se sobre a formação inicial de docentes do 1º CEB: “formar pessoas psicologicamente maduras e fortes (é) cada vez mais pertinente na nossa época. (...) Temos necessidade de elementos activos, cognitivos, participativos e críticos, para assegurar a renovação do sistema”.

A quinta e última questão diz respeito ao estilo de investigação realizada. Com ela gostaríamos de deixar claro que considerámos que o que se aprende de novo no conhecimento “prudente para uma vida docente” diz essencialmente respeito à subjectivação, ou seja, à passagem dos objectos a sujeitos. E esta passagem não é, de forma alguma, um pormenor. Ela muda tudo. Talvez até a lógica das provas académicas.

REFERÊNCIAS

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...
16. ...
17. ...
18. ...
19. ...
20. ...
21. ...
22. ...
23. ...
24. ...
25. ...
26. ...
27. ...
28. ...
29. ...
30. ...
31. ...
32. ...
33. ...
34. ...
35. ...
36. ...
37. ...
38. ...
39. ...
40. ...
41. ...
42. ...
43. ...
44. ...
45. ...
46. ...
47. ...
48. ...
49. ...
50. ...
51. ...
52. ...
53. ...
54. ...
55. ...
56. ...
57. ...
58. ...
59. ...
60. ...
61. ...
62. ...
63. ...
64. ...
65. ...
66. ...
67. ...
68. ...
69. ...
70. ...
71. ...
72. ...
73. ...
74. ...
75. ...
76. ...
77. ...
78. ...
79. ...
80. ...
81. ...
82. ...
83. ...
84. ...
85. ...
86. ...
87. ...
88. ...
89. ...
90. ...
91. ...
92. ...
93. ...
94. ...
95. ...
96. ...
97. ...
98. ...
99. ...
100. ...

- ABOUD, E.; RUBLE, D. (1987), Identity constancy in children: development processes and implications, in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul, 95-107.
- ABRAHAM, A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EPI.
- ABRAHAM, A. (1984a), *L'enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 11-13.
- ABRAHAM, A. (1984b), L'univers professionnel de l'enseignant: un labyrinthe bien organisé, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 20-26.
- ABRAHAM, A. (1984c), Témoignages du vécu des femmes enseignantes, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF.
- ABRAHAM, A. (1984d), *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (MISPE), Issy-les-Moulineaux, Édition Scientifiques et Psychotechniques.
- ABRAHAM, A. (1984e), Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 23-24.
- ABRAHAM, A. (1984f), Tensiones propias de las profesoras, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 169-181.
- ABRAHAM, A.; SCHAHBARI, A. (1984), Soi professionnel de l'enseignant arabe en Israel, in Abraham, A. (Dir), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 80-85.
- ABRAMS, D. *et al.* (1990), Knowing what to think by knowing who you are: Self-categorization and the nature of norm formation, conformity and group polarization, *British Journal of Social Psychology*, nº 29, 97-119.

- ABRAMS, D.; HOGG, M. (1988), Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination, *European Journal of Social Psychology*, nº 18, 317-334.
- ABRAMS, D.; HOGG, M. (1990), An introduction to the social identity approach, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 1-9.
- ABRIC, JC. (1984), L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, *Bulletin de Psychologie*, nº 366, 861-875.
- ABRIC, JC. (1989), L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 187-203.
- ALEXANDER, N.; WILEY, M. (1992), Situated activity and identity formation, in Rosenberg, M.; Turner, R. (Eds), *Social psychology - sociological perspectives*, London, Transaction Publishers.
- AMIEL, R. (1980), Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante, in *Equilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 77-82.
- AMIEL, R. (1984a), Psicopatología del malestar de los enseñantes, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 135-142.
- AMIEL, R. (1984b), El profesor enfermo por la enseñanza y el médico, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 205-212.
- AMIEL, R. et al. (1984), Santé mentale des enseignants, in Abraham, A. (Dir.) *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 44-51.
- AMIEL, R.; MACE-KRADJIAN, G. (1972), Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et la psychopathologie du monde enseignant, in *Annales médico-psychologiques*, nº 3, 319-353.

- AMIEL-LEBIGRE, F.; PICHOT, P. (1969), Psychopatologie de la fonction enseignante, in Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 147-163.
- ANDERSON, C. (1982), The search for school climate - a review of the research, *Review of Educational Research*, nº 3, 368-420.
- ARAÚJO, H. (1990), As mulheres professoras e o ensino estatal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, 81-103.
- ARAÚJO, H. (1993a), *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*, Milton, Keynes, Open University, Vols I e II.
- ARAÚJO, H. (1993b), Uma outra visão sobre o professorado em Portugal, *Colóquio Educação/Sociedade*, nº 4, 161-183.
- ARAÚJO, H. (1995), As professoras primárias e as suas histórias de vida - das origens aos primeiros anos da vida profissional, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 97-123.
- ARAÚJO, H. (1996a), Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- ARAÚJO, H. (1996b), Da história de uma profissão em mutação - as professoras primárias na viragem do século, *Análise Psicológica*, nº 4, 479-486
- ASHCROFT, K. (1992), Working together - developing reflective student teachers, in Biott, C.; Nias, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press, 33-45.
- BARBIER, R. (1985), *A pesquisa-acção na investigação educativa*, Rio de Janeiro, Zahar.
- BARCELLONA, P. (1992), *Postmodernidad y comunidad - El regreso de la vinculación social*, Valladolid, Editorial Trotta.

- BARDIN, L. (1977), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C.; CROS, F. (1990), Enseignants et écriture - un paradoxe, *Éducation Permanente*, nº 102, 121-129.
- BARRETO, A. (1995), Portugal na periferia do centro: mudança social -1960 a 1995, *Análise Social*, nº 134, 841-855.
- BARROSO, J. (1995), *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BATAILLE, M. (1981), Le concept de "chercheur collectif dans la recherche-action, *Les Sciences de L'éducation*, nº 2-3, 27-38
- BAUGNET, L. (1991), L'état de la question: l'identité comme paradigme, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, nº 9-10, 15-29.
- BAYER, E. (1984), Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 107-122.
- BENAVENTE, A. (1989), Sociologia, formação e mudança, *Inovação*, nº 1, 17-21
- BENAVENTE, A. (1990a), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1990b), Práticas de mudança e de investigação - conhecimento e intervenção na escola primária, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, 55-79.
- BENAVENTE, A. (1991), Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras - mudança e "resistência" à mudança, in Stoer, S. (Org.), *Educação, ciências Sociais e realidade portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 171-186.

- BERGER, G. (1992), A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 3-4, 23-36.
- BIOTT, C.; NIAS, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press.
- BLACKBURN, S. (1997), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Gradiva.
- BLIN, Thierry (1995), *Phénoménologie et sociologie comprehensive*, Paris, L'Harmattan.
- BLUMER, H. (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcellona, Hora.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- BOLTANSKI, L. (1990), *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- BOURDONCLE, R. (1993), La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, nº 105, 83-119.
- BOUTET, J. (1994), *Construire le sens*, Berne, Peter Lang.
- BOUTET, J. (1995a), Présentation, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 11- 19.
- BOUTET, J. (1995b), Le travail et son dire, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 247-266.
- BOUTET, J.; GARDIN, B.; LACOSTE, M. (1995), Discours en situation de travail, *Langages*, nº 117, 12-31.

- BOUTINET, J.P. (1987), Do trabalho de projecto em formação à identidade profissional do docente, in GEP, *As ciências da educação e a formação de professores*, ME, Lisboa, 159-189.
- BRESSOUX, P. (1994), Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, nº 108, 91-137
- BREUSE, E. (1984), Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 143-164.
- BRUNER, J. (1990), *Actos de significado - más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BUGARD, P.; CROCQ, L. (1980), Existe-t-il des névroses du travail? in *Équilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 161-172.
- CAMPOS, B. (1993), As ciências da educação em Portugal, *Inovação*, nº 6, 11-28.
- CARVALHO, L. (1992), *Clima de escola e estabilidade dos professores*, Lisboa, Educa.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1984), La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation, *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, nº 366, 877-886.
- CONVERY, A. (1992), Insight, direction and support - a case study of collaborative enquiry in classroom research, in Biott, C.; Nias, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press, 91-106.
- CORREIA, J. A. (1994), A educação em Portugal no limiar do século XXI - perspectivas de desenvolvimento futuro, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 7-30
- CORREIA, J.A. (1997), *Análise crítica das teorias em educação*, Porto, FPCEUP.

- CORREIA, J.A.; CAMELO, J. (1997), *A formação contínua de professores - da gestão da profissão à gestão da carreira*, Comunicação apresentada ao VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE.
- CORREIA, J.A.; CAMELO, J.; VAZ, H. (1997), *Formação de professores - estudo temático*, Porto, FPCEUP.
- CORREIA, J.A.; STOER, S. (1995), Investigação em educação em Portugal, in Campos, B. (Org), *A investigação educacional em Portugal*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 53-75.
- COSTA, M.E. (1990), *Contextos de vida e desenvolvimento dos estatutos de identidade - um estudo longitudinal junto de estudantes universitários*, Porto, FPCEUP.
- COULON, A. (1987), *L'Ethnomethodologie*, Paris, PUF.
- COURTINE, J.J. (1981), Quelques problèmes théoriques et méthodologique en analyse du discours: a propos du discours communiste adressé aux chrétiens, *Langages*, nº 62, 9-127.
- CRAHAY, M. (1989), Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?, *Revue Française de Pédagogie*, nº 88, 67-94.
- CROZIER, M. (1982), Mudança individual e mudança colectiva, in *Mudança Social e psicologia social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- CRUZ, M.B. et al. (1990), *A situação do professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação [documento policopiado].

- DABÈNE, M. (1990), Les pratiques d'écriture - représentations sociales et itinéraires de formation. Points de vues sociolinguistiques et didactique, *Éducation Permanente*, nº 102, 21-30.
- DANIELLOU, F.; GARRIGOU, A. (1995), L'ergonomie, l'activité et la parole des travailleurs, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 73-92.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991), *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais - os pólos da prática metodológica*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- DE GIORGIO, M. (1991), La bonne catholique, in Duby, G; Perrot, M. (Dir.), *Histoire des femmes*, Paris, Plon, Vol. 4, 169-197.
- DE LANDSHEERE, G. (1978), *A formação dos professores amanhã*, Lisboa, Moraes.
- DEBESSE, M. (1969), Une fonction remise en question, in Debesse, M.; Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 11-26.
- DEJOURS, C. (1995), Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 181-224.
- DEROUET, JL. (1987), Une sociologie des établissements scolaires - construction d'un nouvel objet scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, 73-108.
- DEROUET, JL. (1996), O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França - um objecto científico em redefinição, in *O estudo da escola*, Porto, Porto Editora, 61-85.
- DESCHAMPS, J.C. (1980), Definição de si mesmo e identidade social, in Doise *et al.*, *Psicologia Social Experimental*, Lisboa, Moraes, 35-47.

- DIEHL, M. (1988), Social Identity and minimal groups: the effects of interpersonal and intergroup attitudinal similarity on intergroup discrimination, *British Journal of Social Psychology*, nº 27, 289-300.
- DOISE, W. (1980), O sujeito: um indivíduo interpelado e identificado, in Doise *et al.*, *Psicologia social experimental*, Lisboa, Moraes, 143-156.
- DOISE, W. (1986), Les représentations sociales, définitions d'un concept, in Doise, W.; Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé, 81-94.
- DOISE, W. (1989), Attitudes et représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 220-238.
- DOISE, W.; PALMONARI, A. (1986), Caractéristiques des représentations sociales, in Doise, W.; Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 12-33.
- DUBAR, C. (1992), Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, nº 4, 505-529.
- DUBAR, C. (1995), *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (1996), Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, *Éducation Permanente*, nº 128, 37-44.
- DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUCROT, O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. (1991), *Dicionário das ciências da linguagem*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

- DUNHAM, J. (1984), *Stress in teaching*, London, Croom Helm.
- DURKHEIM, E. (1992), L'enseignement de la morale à l'école primaire, *Revue Française de Sociologie*, n° 4, 609-623.
- ELIARD, M. (1993), Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim, *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, 55-60
- ELIAS, N. (1989), *O processo civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- ELIAS, N. (1993), *A sociedade dos indivíduos*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- ELLIOTT, J. (1990a), Investigación en el aula - ciencia o sentido común?, in Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 27-38.
- ELLIOTT, J. (1990b), La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado, in Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 234-260.
- ELLIOTT, J. (1993a), Professional education and the idea of a practical science, in Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*, London, Falmer Press, 65-85.
- ELLIOTT, J. (1993b), Three perspectives on coherence and continuity in teacher education, in Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*, London, Falmer Press, 15-19.
- EMLER, N.; HOPKINS, N. (1990), Reputation, social identity and the self, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 113-130.
- ERIKSON, E. (1976), *Identidade, juventude e Crise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

- ESTEVE, J.M. (1981), Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador, in *La calidad de la educación - Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, Madrid, C.S.I.C., 187-193.
- ESTEVE, J.M. (1984), Études sur la personnalité des enseignants, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions, ESF.
- ESTEVE, J.M. (1988), El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 292-313.
- ESTEVE, J.M. (1989), *El malestar docente*, Barcelona, Laia.
- ESTEVE, J.M. *et al.* (1984), Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 223-234.
- ESTEVE, J.M.; FRACCHIA, A.F. (1988), Le malaise des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, nº 84, 45-56.
- FAYOL, M. (1990), La production de textes écrits - introduction à l'approche cognitive, *Éducation Permanente*, nº 102, 13-19.
- FERNANDES, R. (1977), *Educação - uma frente de luta*, Lisboa, Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1978), *O pensamento Pedagógico em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa/MEC.
- FLAMENT, C. (1986), L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales, in Doise, W.; Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé, 139-155.



- FLAMENT, C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 204-219.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GARFINKEL, H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, New Jersey, Prentice-Hall.
- GERGEN, K. (1992), *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K. (1985), The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, n° 3, 266-275.
- GERGEN, K. (1987), Toward self as relationship, in Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 53-63.
- GIDDENS, A. (1986), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, A. (1994), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta.
- GILLET, P. (1987), *Pour une pédagogie - ou l'enseignant praticien*, Paris, PUF.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996), L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation Permanente*, n° 128, 63-70.
- GLADY, M. (1996), Répétition et décalage - le travail identitaire du langage, *Éducation Permanente*, n° 128, 71-83.
- GOGUELIN, P. (1980), Travail, fatigue et équilibre, in *Équilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 15-21.

- GOMES, J. F. (1992), Luís António Verney e as reformas pombalinas do ensino, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1, 101-123.
- GOODY, J. (1979), *La raison graphique - la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit
- GOODY, J. (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- GOSSELIN, M.F. (1984), Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 163-167.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1988), *La investigación-acción - funciones, sus fundamentos y su instrumentación*, Barcelona, Laertes.
- GUMPERZ, J. (1989), *Engager la conversation - introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- HABERMAS, J. (1989), *Consciência moral e agir comunicativo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- HABERMAS, J. (1987a), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, Vol. I.
- HABERMAS, J. (1987b), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, Vol. II.
- HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad - (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- HÉRAUD-BONNAURE, L. (1984), Images et tensions du soi des enseignants français, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 66-71.
- HERZLICH, C. (1972), La représentation sociale in Moscovici, S. (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Larousse, 303-323.

- HEWITT, J.P. (1991), *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*, Boston, Allyn and Bacon.
- HEWSTONE, M. (1989), Représentations et causalité, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 252-274.
- HINKLE, S.; BROWN, J.R. (1990), Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae, in Abrams D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 48-70.
- HOGG, M.; ABRAMS, D. (1990), Social motivation, self esteem and social identity, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 28-47.
- HOGG, M.; MCGARTY, C. (1990), Self-categorization and social identity, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 10-27.
- HOGG, M.; TURNER, J. (1985a), When linking begets solidarity: an experiment on the role of interpersonal attraction in psychological group formation, *British Journal of Social Psychology*, nº 24, 267-281.
- HOGG, M.; TURNER, J. (1985b), Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 15, 51-66.
- HOLLY, M.L.; McLOUGHLIN, C.S. (1989), Professional development and journal writing, in Holly, M.L.; McLoughlin, C.S., *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press.
- HONESS, T.; YARDLEY, K. (1987), Self and social structure: an introductory review, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 83-88.

- HOOK-DEMARLE, MC. (1991), Lire et écrire en Allemagne, in Duby, G; Perrot, M.(Dir.), *Histoire des femmes*, Paris, Plon, Vol. 4, 147-167.
- HUBERMAN, M., (1989), Les phases de la carrière enseignante - un essai de description et de prévision, *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, 5-16.
- JAMES, W. (1978), *Pragmatism and the meaning of truth*, London, Harvard University Press.
- JOBERT, G. (1990), Écrite, l'expérience est un capital, *Éducation Permanente*, n° 102, 77-82.
- JODELET, D. (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 31-61.
- JULES-ROSETTES, B. (1986a), Quelles sont les racines américaines de l'ethnomethodologie?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 80-82.
- JULES-ROSETTES, B. (1986b), Peut-on considérer qu'un certain ensemble déterminé de huit concepts soit appelé à jouer en ethnomethodologie un rôle dominant?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 50-52.
- KAËS, R. (1989), Psychanalyse et représentation sociale, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 87-114.
- KEMMIS, S. (1996), Emancipatory aspirations in a postmodern era, in Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *New directions in action research*, London, Falmer Press, 199-242.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KNIPPENBERG, A., OERS, H. (1984), Social identity and equity concerns in intergroup perceptions, *British Journal of Social Psychology*, n° 23, 351-361.

- LAPASSADE, G. (1994), Présentation du numéro: court traité de microsociologie, *Pratiques de formation*, n° 28, 27-57.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1985), *Vocabulário da psicanálise*, Lisboa, Moraes.
- LE BOULCH, (1998), *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Paris, PUF.
- LECERF, Y. (1986a), La négation de tout enjeu? L'indifférence?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 45-48.
- LECERF, Y. (1986b), Lexique ethnomethodologique, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 169-196.
- LÉON, A. (1969), La profession enseignante: motivations, recyclage, promotion, in Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 27-49.
- LESNE, M. (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1992), Organizações educativas e administração escolar em editorial, *Revista Portuguesa de Educação*, n° 5, 1-8.
- LIMA, L. (1996), Construindo um objecto - para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola, in *O estudo da escola*, Porto, Porto Editora, 15-39.
- LITTON, I.; POTTER, J. (1985), Social representations in ordinary explanation of a "riot", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 15, 371-388.

- LOGAN, R. (1987), Historical change in prevailing sense of self, in Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 13-26.
- LOGAN, R. D. (1986), A reconceptualization of Erickson's theory: the repetition of existential and instrumental themes, *Human Development*, nº 29, 125-136.
- LOPES, A. (1993). *A Identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP
- LORENZI-CIOLDI, F.; DOISE, W.(1990), Levels of analysis and social identity, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 71-88.
- LOUBAT, JR. (1986), Une alternative face à une "crise actuelle de la sociologie française"?, *Pratiques de formation*, nº 11-12, 24-27.
- MAFFESOLI, M. (1990), *Au creux des apparences: por une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon.
- MAGALHÃES, A. (1995), A escola na transição pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 97-123.
- MAINGUENEAU, D. (1991), *L'Analyse du discours - introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1995), *Présentation*, *Langages*, nº 117, 5-11.
- MAINGUENEAU, D. (1997), *Os termos-chave da análise do discurso*, Lisboa, Gradiva.
- MALAPERT, C. (1994), Le nécessaire recours à l'écrit. A propos d'une expérimentation d'analyse des pratiques de l'ANPE, *Éducation Permanente*, nº 120, 107-116.

- MANDRA, R. (1984), Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 213-222.
- MARC, E.; PICARD, D. (1989), *L'interaction sociale*, Paris, PUF.
- MARSHALL, B. (1994), *Engendering modernity - feminism, social theory, and social change*, Boston, Northeastern University Press.
- MARTINS, M. (1991), "O discurso da identidade e o modo de enunciar a periferia", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 33, 203-215
- MARTY, R. (1986), Des enjeux épistemologiques au plan de la théorie sémiotique?, *Pratiques de formation*, nº 11-12, 42-45.
- MATOS, M. (1978), Escolas do Magistério Primário - uma experiência apunhalada, *O Professor*, nº 5, 39-44.
- MATOS, M. (1978), Escolas do Magistério Primário - uma experiência apunhalada, *O Professor*, nº 6, 37-42.
- MATOS, M. (1978), Escolas do Magistério Primário - uma experiência apunhalada, *O Professor*, nº 8, 49-53.
- MAWDSLEY, J. (1992), Learning to help others, in Biott, C.; Nias, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press, 86-90.
- McCALL, C.J. (1977), The social looking-glass: a sociological perspective on self-development, in Mischel, T. (Ed.), *The self - psychological and philosophical issues*, Oxford, Basil BlackWell, 274-287.
- McCALL, G. (1987), The structure, content, and dynamics of self: continuities in the study of role-identities, in Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 133-145.

- McCALL, J.; SIMMONS, J.L. (1978), *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*, London, Free Press.
- McGUIRE, W.J. *et al.* (1986), The self in society: effects of social contexts on the sense of self, *British Journal of Social Psychology*, nº 25, 259-270.
- MEAD, G.H. (1962), *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MIALARET, G. (1976), *As ciências da educação*, Lisboa, Moraes.
- MOLLO, S. (1969a), Le statut social des enseignants, in Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 51-73.
- MOLLO, S. (1969b), *A escola na sociedade*, Lisboa, Edições 70.
- MORIN, A. (1985), Critères de "scientificité" de la recherche-action, *Revue des sciences de l'éducation*, nº 1, 30-49.
- MORLEY, I. (1982), Henri Tajfel's human groups and social categories, *British Journal of Social Psychology*, nº 21, 198-201.
- MORTIMER, T.; GECAS, V. (1987), Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood, in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul, 265-286.
- MOSCOVICI, S. (1969), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S. (1985), Comment on Potter & Litton, *British Journal of Social Psychology*, nº 24, 91-92.
- MOSCOVICI, S. (1986), L'ère des représentations sociales, in Doise, W.; Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 34-80.

- MOSCOVICI, S. (1988), Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 62-86.
- MOSCOVICI, S. (1992), La nouvelle pensée magique, *Bulletin de Psychologie*, n° 405, 301-324.
- MOYNE, A. (1984), La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 27-35.
- MUGNY, G. (1980), A influência das minorias, in Doise et al., *Psicologia social experimental*, Lisboa, Moraes, 125-139.
- MUGNY, G. et al. (1984), Intergroup relations, identification and social influence, *British Journal of Social Psychology*, n° 23, 317-322.
- MUMMENDEY, A.; SCHREIBER, H.J. (1984), "Different" just means "better": some obvious and some hidden pathways to in-group favouritism, *British Journal of Social Psychology*, n° 23, 363-368.
- NG, S.H. (1986), Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 16, 239-255.
- NG, S.H. et al. (1989), Self-categorization theory and belief polarization among christian believers and atheists, *British Journal of Social Psychology*, n° 28, 47-56.
- NG, S.H.; CRAM, F. (1987), *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation*, Dunedin, University of Otago.
- NIAS, J. (1984), The definition and maintenance of self in primary teaching, *British Journal of Sociology of Education*, n° 3, 267-280.

- NIAS, J. (1985). Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity, in Ball, S.; Goodman, I. (Eds), *Teacher's Lives and Careers*, London, Falmer Press, 105-119.
- NIAS, J. (1987a), One finger, one thumb - a case study of deputy head's part in the leadership of a nursery/infant school, in Southworth, G. (Ed.), *Readings in primary school management*, London, Falmer Press.
- NIAS, J. (1987b), Learning from difference - a collegial approach to change, in Smith, W.J. (Ed), *Educating teachers - changing the nature of knowledge*, London, Falmer Press.
- NIAS, J. (1989a), Teaching and the self, in Holly, M.L.; McLoughlin, C.S. (Ed.), *Perspectives on teacher professional developement*, London, The Falmer Press, 155-171.
- NIAS, J. (1989b), *Primary teachers talking - a study of teaching as work*, London, Routledge.
- NIAS, J. (1991), Primary teachers talking - a reflexive account of longitudinal research, in Wolford, G. (Ed.), *Doing educational research*, London, Routledge.
- NIAS, J. (1993), Changing times, changing identities - grieving for a lost self, in Burgess, R. (Ed.), *Educational evaluation for policy and practice*, London, Falmer Press, 139-156.
- NIAS, J. (1996), *Self or others*, documento fotocopiado fornecido pela autora.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; CAMPBELL, P. (1992), *Whole school curriculum developement in the primary school*, London, Falmer Press.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R. (1989), *Staff relationships in the primary school - a study of organizational cultures*, London, Cassel.

- NICKEL, H. (1981), *Psicología de la conducta del profesor*, Barcelona, Editorial Herder.
- NÓVOA, A. (1987), *Le temps des professeurs*, Lisboa, INIC, Vol(s) I e II.
- NÓVOA, A. (1989), Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, nºs 1-2-3, 435-456.
- NÓVOA, A. (1991), Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, in Stoer, S. (Org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 59-130.
- NÓVOA, A. (1988), A República e a escola - das intenções generosas ao desengano das realidades, *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, 29-60.
- Ó HANLON, C. (1993), The importance of an articulated personal theory of professional development, in ELLIOTT, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*, London, Falmer Press.
- OBIN, JP.; CROS, F. (1991), *Projet d'établissement*, Paris, Hachette
- OIT (1981), *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Genève, BIT.
- OSGOOD, C. (1971), Exploration in semantic space - a personal diary, *Journal of Social issues*, nº 4, 5-6.
- OSGOOD, C.; SUCI, G.; TANNENBAUM, P. (1978), *The measurement of meaning*, London, University of Illinois Press.
- PACHECO, N. (1996), *Tempos de "sozinhos" em Pasárgada - estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*, Porto, FPCEUP.
- PAGÈS, M. (1982), *A vida afectiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*, Petrópolis, Vozes.
- PAGÈS, M. (s/d), *O trabalho amoroso - elogio da incerteza*, Lisboa, Vega.

- PALMADE, J. (1996), L'identité comme travail de l'écart, *Éducation Permanente*, n° 128, 85-99.
- PARKER, I. (1989), *The crisis in modern social psychology - and how to end it*, London, Routledge.
- PEMÁN, M. J. (1993), *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*, Madrid, Libertarias/Prodhuvi.
- PÈNE, S. (1995), Traces de mains sur des écrits gris, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 123-122.
- PÉREZ, J.; MUGNY, G. (1990), Minority influence, manifest discrimination and latent influence, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester Wheatsheaf, 152-168.
- PIAGET, J. (1977a), *Estudios sociológicos*, Barcelona, Ariel.
- PIAGET, J. (1977b), *Seis estudos de psicologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- PIAGET, J. (1985), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PINES, M. (1987), Mirroring and child development: psychodynamic and psychological interpretations, in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London Routledge & Kegan Paul, 19-37.
- PINTO, F.C. (1995), A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade, *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 4, 7-48.
- PINTO, F.C. (1996), *A formação humana no projecto da modernidade*, Lisboa, Instituto Piaget.
- POLLARD, A. (1985), *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart and Winston.

- POLLARD, A. (1993), Primary school teachers and their colleagues, in Demamont, S. (Ed), *The primary school teacher*, London, Falmer Press.
- QUERÉ, L. (1986a), Une anti-sociologie? Un néo-populisme?, *Pratiques de formation*, nº 11-12, 29-37.
- QUERÉ, L. (1986b), Un mode d'étude du monde social tel qu'il est en train de se faire?, *Pratiques de formation*, nº 11-12, 23-24.
- QUERÉ, L. (1986c), Les "correctifs" et l'ethnomethodologie, *Pratiques de formation*, nº 11-12, 67-75.
- RESWEBER, J.P. (1986), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF.
- REVUZ, C. (1990), Moi, écrire ...? ...Je Ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques, *Éducation Permanente*, nº 102, 83-100.
- REVUZ, C. (1994), Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur? Les impasses du bilan des compétences, *Éducation Permanente*, nº 120, 21-37.
- RIBEIRO, A. (1990), A relação educativa, in Campos, B. (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, Lisboa, Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A. (1991), A psicologia da educação na formação de educadores, in *As ciências da educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Porto, Afrontamento/SPCE, 609-616.
- RIBEIRO, A. (1994), *Escola, família, comunidade*, Conferência proferida em 9 de Julho na ESE do Porto.
- RIBEIRO, A. (1995a), *Comunicação corporal*, Comunicação apresentada ao Colóquio "Linguagem e ensino", Associação de Professores de Filosofia, Maio, Fundação Cupertino de Miranda, Porto

- RIBEIRO, A. (1995b), *Fugir à norma - aparências e prazeres*, Conferência proferida no âmbito da “TV Semana de Psicologia e Ciências da Educação”, Novembro, FPCEUP.
- RIBEIRO, A. (1996a), O corpo vai ao psicólogo, *Cadernos de Consulta psicológica*, nº 12, 39-43.
- RIBEIRO, A. (1996b), Função e estatuto da educação pré-escolar, Comunicação apresentada ao Forum “Educação pré-escolar pública e gratuita” em 20 de Maio.
- RIBEIRO, A. (1996c), *Três equívocos sobre a educação pré-escolar*, Comunicação realizada ao 4º Congresso da AEPEC, “Escola, Aprendizagem e criatividade”, Setembro, Universidade de Évora.
- RIBEIRO, A. (1997a), *Notas para uma dieta dos prazeres*, Comunicação apresentada no colóquio “O corpo reflectido”, realizado em 21 e 22 de Abril e organizado pela Associação de Professores de Filosofia
- RIBEIRO, A. (1997b), Deixem estar as crianças no jardim - a escola pode esperar, *Territórios educativos*, nº 2, 16-20.
- RIBEIRO, A. et al (1997), *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*, Porto, FPCEUP.
- RICOEUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROCHA, C.; FERREIRA, M. (1994), Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal (1820-1950), *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 59-90.
- ROSENBERG, S.; GARA, M. (1985), The multiplicity of personal identity, in Phillip S. (Ed.), *Self, situations and social behaviour*, Beverly Hills, Sage Publications, 87-113.

- ROSSAN, S. (1987), Identity and its development in adulthood, in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London Routledge & Kegan Paul, 304-319.
- ROY, M. (1984), Former a la stabilité pour vivre l'instabilité, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 56-62.
- SAINSAULIEU, R. (1988), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAINSAULIEU, R. (1989), L'identité et les relations de travail, in Tap, P. (Dir.) *Identités collectives et Changement sociaux*, Toulouse, Privat, 275-286.
- SAINSAULIEU, R. (1996), L'identité et les relations de travail, *Éducation Permanente*, n° 128, 187-206.
- SAMPSON, E. (1985), The decentralization of identity - toward a revised concept of personal and social order, *American Psychologist*, n° 11, 1203-1211.
- SAMPSON, E. (1990), Social psychology and social control, in Parker, I.; Shotter, J. (Eds), *Deconstructing social psychology*, London, Routledge, 117-126.
- SANTOS, B. S. (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1991), Subjectividade, cidadania e emancipação, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 32, 135-191.
- SANTOS, B. S. (1995), *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*, London / New York, Routledge.
- SARBIN, Th.; SCHEIBE, K. (1983), A model of social identity, in Sarbin, Th.; Scheibe, K. (Eds), *Studies in social identity*, 5-28.

- SCHON, D. (1987). A la recherche d' une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in Stengers, I. *D'une science à l'autre - des concepts nomades*, Paris, Seuil.
- SCHON, D. (1983), *The reflective practitioner, - how professionals think in action*, London, Temple Smith.
- SCHUTZ, A. (1990), *Collected Papers*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- SCHUTZ, A. (1994), *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- SEMIN, G. (1986), The individual, the social, and the social individual, *British Journal of Social Psychology*, n° 25, 177-180.
- SEMIN, G. (1989), Prototypes et représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 239-251.
- SHOTTER, J. (1986), A sense of place: Vico and the social production of social identities, *British Journal of Social Psychology*, n° 25, 199-211.
- SHOTTER, J. (1990), Social individuality versus possessive individualism - the sounds of silence, in Parker, I.; Shotter, J. (Eds), *Deconstructing social psychology*, London, Routledge, 155-169.
- SIGNORINI, J. (1986a), Une double révolution copernicienne en sociologie?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 27-29.
- SIGNORINI, J. (1986b), Faut-il au contraire insister sur le rôle central d'un seul concept qui serait l'indexicalité, et sur celui du langage, intervenant "comme méthode" et "comme machinerie"?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 52-56.
- SILVA, A. S. (1988), *Entre a razão e o sentido - Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais*, Porto, Afrontamento.

- SILVA, A. S. (1994), Alguns temas para pensar a mudança social, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1, 105-128.
- SILVA, T. (1995), Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 125-142.
- SIM-SIM, I. (1994), Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã, *Inovação*, nº 7, 145-171.
- SNYDERS, G. (1986), *La joie à l'école*, Paris, PUF.
- SNYDERS, G. (1991), *Des élèves heureux*, Issy-les-Moulineaux, EAP.
- SOUSA, J.M. (1995), *La dimension personnelle dans la formation des enseignants - de l'enseignement de base du 1er cycle à Madère*, Caen, Université de Caen, Vols I e II.
- SPEARS, R. et al. (1990), De-individuation and group polarization in computer-mediated communication, *British Journal of Social Psychology*, nº 29, 121-134.
- STOER, S. (1985), A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, 61-83.
- STOER, S. (1986), *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980*, Porto, Afrontamento.
- STOER, S. (1994), O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, 3-33.
- TAJFEL, H. (1982a), *Grupos humanos e categorias sociais*, Lisboa, Livros Horizonte, Vol. I.
- TAJFEL, H. (1982b), Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança, in *Mudança Social e psicologia social*, Lisboa, Livros Horizonte.

- TAJFEL, H. (1983), *Grupos humanos e categorias sociais*, Lisboa, Livros Horizonte, Vol. II.
- TAYLOR, M.; JOHNSON, M. (1986), Strategies for linking individual psychology and social structure: interdisciplinary and cross-disciplinary social psychology, *British Journal of Social Psychology*, nº 25, 181-192.
- TEIGER, C. (1995), Parler quand même: les fonctions des activités langagières non fonctionnelles, in Boutet, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 45-72.
- TEODORO, A. (1995), A Reforma Educativa ou a legitimidade do discurso sobre a prioridade educativa, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 49-70
- TODOROV, T. (1981), *Mikhail Bakhtine - le principe dialogique*, Paris, Seuil
- TODOROV, T. (1995), *La vie commune*, Paris, Éditions du Seuil.
- TURNER, et al. (1983), Social categorization, interpersonal attraction and group formation, *British Journal of Social Psychology*, nº 22, 227-240.
- TURNER, John (1981), Towards a cognitive redefinition of the social group, *Cayhiers de Psychologie Cognitive*, nº 1, 93-118.
- TURNER, John et al. (1984), Failure and defeat as determinants of group cohesiveness, *British Journal of Social Psychology*, nº 23, 97-111.
- TURNER, John et al. (1988), Social categorization, interpersonal attraction and group formation, *British Journal of Social Psychology*, nº 22, 227-239.
- TURNER, John et al. (1989), Referent information influence and group polarization, *British Journal of Social Psychology*, nº 28, 135-147.

- TURNER, John; OAKES, P. (1986), The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence, *British Journal of Social Psychology*, nº 25, 237-252.
- TURNER, Jonathan (1988), *A theory of social interaction*, Stanford, Stanford University Press.
- TURNER, R. (1987), Articulating self and social structure, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 119-132.
- VANCRAYENEST, A. (1990), L'écriture descriptive des pratiques éducatives comme outil de changement, *Pratiques de Formation*, nº 20, 45-56.
- VILA, J. (1988a), *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro.
- VILA, J. (1988b), *El profesor principiante*, Valencia, Promolibro.
- WADDELL, N.; CAIRNS, E. (1986), Situational perspectives on social identity in Northern Ireland, *British Journal of Social Psychology*, nº 25, 25-31.
- WALLERSTEIN, E. (1996), *Para abrir as ciências sociais*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- WILEY, M.; ALEXANDER, C. (1987), From situated activity to Self-attribution: the impact of social structural schemata, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 105-117.
- WOODS, P. (1993), *La escuela por dentro - la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- YARDLEY, K. (1987), What do you mean "Who am I?": exploring the implications of a self-concept measurement with subjects, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self*

and identity: psychosocial perspectives, Chichester, John Wiley and Sons, 211-230.

YARDLEY, K.; HONESS, T. (1987), Metatheoretical commentaries: an introductory review, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 3-12.

YEOMANS, R. (1992), Preparing for school staff membership - students in primary teacher education, in Biott, C.; Nias, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press, 19-32.

ZARIFIAN, P. (1996), *Travail et communication - essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, Paris, PUF.

ZARIFIAN, Ph. (1996), *Travail et communication*, Paris, PUF.

ZAVALLONI, M. (1973), L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, in Moscovici, S. (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Larousse, 246-263.

ZAVALLONI, M. (1979), Identité sociale et égo-écologie - vers une science empirique de la subjectivité, in Tap, P. (Dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 195-209.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN, C. (1984), *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*, Paris: Éditions Kimé.

ZUBER-SKERRITT, O. (1996), *New directions in action research*, London, Falmer Press.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO Nº 1

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

RESPONSÁVEL: AGOSTINHO RIBEIRO

NOVEMBRO DE 1994

Cada um de nós tem perspectivas diferentes sobre a escola em que trabalha, a sua gestão e seus intervenientes.

Neste questionário pretendemos conhecer as suas perspectivas sobre a sua escola e os seus diversos intervenientes.

*Para isso pedimos-lhe que preencha, **sem comentar com outros**, as CINCO partes que constituem este questionário, seguindo as instruções presentes em cada uma delas.*

Agradecemos profundamente a sua disponibilidade

1ª PARTE

Nesta parte pedimos-lhe que caracterize, nas suas próprias palavras, a sua escola actual em geral e alguns dos seus intervenientes. Na descrição de cada aspecto tente ocupar, pelo menos, metade do espaço previsto para tal.

Caracterize a sua **escola** em geral

Caracterize os **alunos** da sua escola

Caracterize-se a **si própria** como professora na sua escola actual

Caracterize os **pais** dos alunos da sua`escola

Caracterize as(os) **professoras(professores)** da sua escola

Caracterize as(os) **funcionárias(os)** da sua escola

Caracterize a **gestão** da sua escola

[illegible]

2ª PARTE

Pense nos assuntos de que se costuma conversar na sua escola e responda nas linhas previstas utilizando três palavras ou frases.

Na sala dos professores, nos intervalos, fala-se

muito de:

pouco de:

Com as colegas com quem se sente mais à-vontade, fala

muito de:

pouco de:

Nos **conselhos escolares** fala-se

muito de:

pouco de:

Em geral na escola fala-se

muito de:

pouco de:

3ª PARTE

Em geral, no conjunto de professoras(professores) de uma escola é possível identificar subgrupos de afinidades e semelhanças, em vários aspectos.

No seu entender que subgrupos de professoras (professores) existem na sua escola actual? Dê um nome a cada um, caracterize-os sumariamente e indique o número aproximado de docentes que lhes pertencem. Dos espaços previstos preencha só os que considera necessários.

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

Nome do grupo_____

Nº de docentes_____

Caracterização do grupo

4ª PARTE

Nesta parte fazemos-lhe algumas perguntas sobre a sua escola. Responda como melhor entender às perguntas que lhe são feitas.

1-Em que é esta escola melhor e pior que outras em que já esteve?

É melhor no seguinte:

É pior no seguinte:

2-No seu entender quais são os maiores problemas da sua escola?

3-No seu entender os alunos que saem desta escola são

_tão desenvolvidos como outros

_mais desenvolvidos que outros

_menos desenvolvidos que outros

5ª PARTE

Nesta parte fazemos-lhe algumas perguntas sobre si como pessoa e sobre a sua relação como pessoa com a sua escola actual. Responda pensando em si na sua escola.

1-Defina-se como PESSOA:

2-Dos aspectos que referiu para se definir como pessoa quais são os que não "usa" muito na sua acção profissional?

Porquê?

3-Como em muitos outros lugares nem sempre se consegue fazer na escola tudo o que gostaríamos de fazer. Do que gostaria de fazer na sua escola o que sente que não pode fazer?

4- O que mais lhe custa ter que fazer na escola (com as crianças ou não)?_____

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 2

INVENTÁRIO DE IDENTIDADE PSICOSSOCIAL (ADAPTADO)

INVENTÁRIO DE IDENTIDADE PSICOSSOCIAL
(IIP)

(Adaptado de:
MARISA ZAVALLONI, 1984)

· Se quiser releia tudo o que escreveu e faça, ainda, outros acrescentos que considerar importantes.

· Agora leia as instruções que se seguem até ao final e depois responda progressivamente.

Retome as suas respostas desde o início, indicando para cada uma das características que descreveu, por um lado, as que se aplicam a si pessoalmente e por outro lado aquelas que não se aplicam a si.

Para isso

a) .Faça um círculo em torno das características que (de perto ou de longe) "fazem parte da sua personalidade" ou que refletem aspectos da sua vida

.Faça uma cruz (sem apagar) sobre todas as características que "não fazem parte da sua personalidade", ou que não reflectem nenhum aspecto da sua vida.

TODAS AS SUAS RESPOSTAS DEVEM SER CLASSIFICADAS COM UMA OU OUTRA DESTAS DUAS CATEGORIAS.

b) .Retome todas as características em torno das quais fez um círculo e ponha, para cada uma e na coluna assinalada com (a),

o nº1 naquelas que se aplicam completamente a si

o nº2 naquelas que se aplicam bastante a si

o nº3 naquelas que se aplicam um pouco a si

.Retorne todas as suas respostas (as que têm círculo e as que têm cruz):

Classifique-as em termos de favorável, desfavorável ou neutro, colocando os seguintes sinais com os seguintes critérios na coluna assinalada com (b):

. Ponha o sinal + nas características que julga favoráveis

. Ponha o sinal - nas características que julga desfavoráveis

. Ponha o sinal 0 nas características que considera neutras (nem favoráveis, nem desfavoráveis)

Nas características em que colocou o sinal + e a que dá grande valor, quer dizer que considera importantes e essenciais na sua vida, ponha ainda um E (ESSENCIAL)

· Se quiser releia tudo o que escreveu e faça, ainda, outros acrescentos que considerar importantes.

· Agora leia as instruções que se seguem até ao final e depois responda progressivamente.

Retome as suas respostas desde o início, indicando para cada uma das características que descreveu, por um lado, as que se aplicam a si pessoalmente e por outro lado aquelas que não se aplicam a si.

Para isso

a) .Faça um círculo em torno das características que (de perto ou de longe) "fazem parte da sua personalidade" ou que refletem aspectos da sua vida

.Faça uma cruz (sem apagar) sobre todas as características que "não fazem parte da sua personalidade", ou que não reflectem nenhum aspecto da sua vida.

TODAS AS SUAS RESPOSTAS DEVEM SER CLASSIFICADAS COM UMA OU OUTRA DESTAS DUAS CATEGORIAS.

b) .Retome todas as características em torno das quais fez um círculo e ponha, para cada uma e na coluna assinalada com (a),

Nós, _____, somos(2):
 (a) (b) (coluna
 reservada)
 1 _____
 2 _____
 3 _____

Eles , _____ (1), são (2):

(a) (b) (coluna
 reservada)
 1 _____
 2 _____
 3 _____

1. Estas respostas são facultativas
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Acrescentar outras ideias, se quiser
 Nós:

Eles:

Se houver outros grupos aos quais pertence e que gostaria de mencionar, continue (1)

Nós, _____, somos(2):

(a) (b) _____ (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

Eles , _____ (1), são (2):

(a) (b) _____ (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

_____ 3 _____

1. Estas respostas são facultativas

2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:

Eles:

Se ainda não o fez, considere, agora, o grupo de colegas da escola

A acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:	
Eles:	

Nós, _____ (1), somos(2):
(coluna reservada)

(a) _____ (b) _____
_____ 1 _____
_____ 2 _____
_____ 3 _____

Eles (elas), _____ (1), são (2):
(coluna reservada)

(a) _____ (b) _____
_____ 1 _____
_____ 2 _____
_____ 3 _____

- 1. Especifique como quiser
- 2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Há certamente outro grupo ao qual pertence e que não foi mencionado como por exemplo, os (1):

Nós os _____, somos(2):

(a) (b) (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

Eles os _____, são (2):

(a) (b) (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

1. Mencione um grupo que lhe pareça essencial na sua identidade e que tenha muita importância presentemente na sua vida.
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

~~Apresentar outras ideias, se quiser~~

Nós:

Eles:

A que grupo de idade pertence(1)?

Nós as pessoas de _____, somos (2):

(a) (b) (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

Elas as pessoas de _____ são (2):

(a) (b) (coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

A acrescentar outras idêias, se quiser

Nós:

Eles:

1. Especifique a sua idade aproximada ou a geração à qual pertence
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Nós as mulheres, somos (1):

(a)	(b)	1	_____	(coluna reservada)
_____	_____	2	_____	_____
_____	_____	3	_____	_____

Elas as mulheres, são (1):

(a)	(b)	1	_____	(coluna reservada)
_____	_____	2	_____	_____
_____	_____	3	_____	_____

Descreva, agora os elementos do sexo oposto ao seu.

Eles os homens, são (1):

(a)	(b)	1	_____	(coluna reservada)
_____	_____	2	_____	_____
_____	_____	3	_____	_____

1. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

A acrescentar outras ideias, se quiser	Nós:	_____
	Elas:	_____
	Eles:	_____

Qual a sua profissão actual ou a sua ocupação principal(1)
(Leia a nota antes de continuar. Faça o mesmo sempre que lhe apareça uma nota.)?

Nós os _____, somos (2):

(a) (b) _____
(coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

Acabou de descrever o grupo profissional a que pertence em termos de NÓS. A seguir pedimos-lhe que descreva o mesmo grupo em termos de ELES. Para todos os outros grupos procederá da mesma forma. Eles, os _____ são (2):

(a) (b) _____
(coluna reservada)

_____ 1 _____

_____ 2 _____

_____ 3 _____

1. Especifique _____

2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas) escrevendo-as em frente dos números respectivos. Não se preocupe, para já, com as restantes colunas. Proceda da mesma forma nas folhas seguintes.

A acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:

Eles:

Sinal de Identificação:_____

Cada um de nós é, por identidade e afinidade, membro de vários grupos sociais diferentes. Aqui, pedimos-lhe para descrever certos grupos aos quais pertence e outros aos quais não pertence e que são constituídos por pessoas mais ou menos diferentes de si.

Gostaríamos que tivesse em conta que não há boas nem más respostas, de facto, só as suas impressões pessoais são correctas e importantes

Agradecemos-lhe a colaboração e pedimos-lhe que individualmente responda progressivamente ao que lhe sugerimos (sem ler no início as questões seguintes).

Se, ao longo das questões, mais ideias lhe surgirem escreva-as nos espaços previstos

Tem o tempo que quiser para preencher as diferentes partes.

OBRIGADO

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO Nº 2

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTRUMENTO PARA INVESTIGAÇÃO

RESPONSÁVEL: AGOSTINHO RIBEIRO

Novembro de 1994

Com este estudo pretende-se medir os diferentes significados que diferentes pessoas dão à sua pertença a certos grupos.

Por isso, ao preencher este teste, por favor, faça os seus próprios juízos tendo em conta o que os diversos grupos significam para si; não peça ajuda, não comente com ninguém.

Em cada página encontrará um grupo diferente para ser ajuizado e um conjunto de dimensões para o fazer.

Deve, quando lhe fôr pedido, dar um nome a cada grupo e depois classificá-lo em cada uma das dimensões.

Aqui está como deverá proceder.

Se considera que o grupo em causa está muito próximo de um dos extremos da dimensão, coloque uma cruz assim:

simpático ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ antipático

ou

simpático ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ antipático

Se considera que o grupo está próximo de um ou outro extremo mas não muito coloque uma cruz assim:

fraco ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ forte

ou

fraco ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ forte

Se lhe parecer que o grupo só se relaciona vagamente com um ou outro dos extremos da dimensão deve colocar a cruz assim:

activo ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ passivo

ou

activo ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ passivo

A direcção em que colocará a cruz depende de qual dos extremos considera caracterizar melhor o grupo.

Nos restantes casos deverá colocar a cruz no espaço do meio, assim:

seguro ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perigoso

IMPORTANTE: (1) Ponha a sua cruz no centro dos espaços e não dos lados.

Assim sim

Assim não

____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____

(2) Certifique-se de que pôs uma cruz em todas as dimensões em cada grupo; não deixe nenhuma dimensão sem cruz.

(3) Nunca ponha mais de uma cruz em cada dimensão.

(4) Para ajuizar cada grupo deve seguir a ordem das dimensões que lhe é sugerida na página respectiva.

Para cada grupo e em cada dimensão faça um juízo separado e independente; apesar das dimensões serem as mesmas para cada grupo elas terão significados diferentes para si de acordo com o grupo em causa; apesar de algumas das dimensões terem um sentido aparentemente semelhante tal pode não ser o caso para si.

Preencha o teste com alguma velocidade, não seja excessivamente cuidadoso; são as suas primeiras impressões, os seus sentimentos imediatos que nos interessam.

Os portugueses são:

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

Qual é a sua região de origem? _____

As pessoas com a mesma região de origem que a sua são:

cultas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ incultas

egoístas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ solidárias

doces ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ frias

fortes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ fracas

desistentes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ perseverantes

livres ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ constrangidas

preguiçosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ laboriosas

motivadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ desmotivadas

resignadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ lutadores

fechadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ abertas

voluntariosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ rotineiras

tradicionalistas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ progressivistas

As **mulheres** são:

preguiçosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosas

motivadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivadas

resignadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadoras

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracas

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidas

fechadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertas

voluntariosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiras

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

cultas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultas

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidárias

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frias

Qual é a sua origem religiosa? _____

As pessoas com a mesma origem religiosa que a sua são:

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracas

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidas

cultas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultas

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidárias

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frias

preguiçosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosas

motivadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivadas

resignadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadoras

fechadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertas

voluntariosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiras

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

Os professores em geral são:

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

A que classe ou meio social considera que pertence? _____

As pessoas que pertencem à sua classe ou meio social são:

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracas

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidas

fechadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertas

voluntariosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiras

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

cultas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultas

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidárias

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frias

preguiçosas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosas

motivadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivadas

resignadas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadoras

Qual é a sua postura política? _____

As pessoas com uma postura política semelhante à sua são:

cultas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ incultas

egoístas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ solidárias

doces ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ frias

fechadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ abertas

voluntariosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ rotineiras

tradicionalistas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ progressivistas

preguiçosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ laboriosas

motivadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ desmotivadas

resignadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ lutadoras

fortes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ fracas

desistentes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ perseverantes

livres ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ constrangidas

Qual é a sua idade? _____

As pessoas com essa idade são:

preguiçosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ laboriosas

motivadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ desmotivadas

resignadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ lutadoras

fortes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ fracas

desistentes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ perseverantes

livres ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ constrangidas

cultas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ incultas

egoístas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ solidárias

doces ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ frias

fechadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ abertas

voluntariosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ rotineiras

tradicionalistas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ progressivistas

Qual é o seu estado civil? _____

As pessoas de estado civil igual ao seu são:

cultas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ incultas

egoístas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ solidárias

doces ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ frias

preguiçosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ laboriosas

motivadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ desmotivadas

resignadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ lutadoras

fechadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ abertas

voluntariosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ rotineiras

tradicionalistas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ progressivistas

fortes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ fracas

desistentes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ perseverantes

livres ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ constrangidas

Os professores da minha escola são:

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

As pessoas da minha **família** são:

fortes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ fracas

desistentes ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ perseverantes

livres ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ constrangidas

fechadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ abertas

voluntariosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ rotineiras

tradicionalistas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ progressivistas

cultas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ incultas

egoístas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ solidárias

doces ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ frias

preguiçosas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ laboriosas

motivadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ desmotivadas

resignadas ____; ____; ____; ____; ____; ____; ____ lutadoras

Os meus **amigos** são:

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

Eu sou uma pessoa:

preguiçosa ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosa

motivada ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivada

resignada ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadora

culta ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ inculta

egoísta ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidária

doce ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fria

forte ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fraca

desistente ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverante

livre ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangida

fechada ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ aberta

voluntariosa ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineira

tradicionalista ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivista

Os professores do 1º ciclo do ensino básico (ensino primário) são:

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

Os **homens** são:

fortes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ fracos

desistentes ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ perseverantes

livres ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ constrangidos

fechados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ abertos

voluntariosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ rotineiros

tradicionalistas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ progressivistas

preguiçosos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ laboriosos

motivados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ desmotivados

resignados ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ lutadores

cultos ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ incultos

egoístas ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ solidários

doces ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ ; ____ frios

Confira apenas se pôs sempre **uma, e só uma, cruz.**

OBRIGADO pela sua colaboração.

ANEXO 4

GRELHA DE NOTAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

GRELHA DE NOTAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DAS SESSÕES DE GRUPO

1- Os participantes nas sessões serão identificados pelos seguintes nomes: (...)

2- A intervenção de cada participante é precedida da inicial do seu nome, em maiúscula, seguindo-se o texto na mesma linha. Em caso de dúvida no que diz respeito à identificação do falante, ele deve ser identificado sempre por X, a não ser que seja evidente que se trata de interlocutores diferentes; então deve pôr-se X, Y, Z etc.

3- Em cada intervenção a pontuação deve ser posta de modo a dar conta ao leitor do verdadeiro conteúdo do que se quis dizer e, sempre que possível, do como se disse. Quando muda o falante, e só nesse caso, deve fazer-se parágrafo. A exclamação no final de uma expressão ou frase deve ser colocada quando elas são claramente exclamativas _ ex Ah! _ e, nessa altura, podemos pôr um ou mais pontos de exclamação de acordo com a sua força. Quando o falante interrompe uma frase e depois continua ou começa outra de seguida, devem colocar-se reticências.

4- Quando durante uma intervenção, há uma outra intervenção individual mesmo que pequena ou inaudível (mesmo que seja apenas reforçando por "haha"), deve fazer-se como se mudasse o falante, adoptando-se então os modos de notação previstos nesta grelha para as intervenções de cada interveniente. Se fôr mais nítida a simultaneidade que a sequencialidade, a simultaneidade deve ser anotada entre parêntesis à frente da inicial maiúscula do novo falante, assim:

R (em simultâneo). Neste caso o fim da intervenção anterior não tem qualquer pontuação.

5 - O parêntesis com texto incluído é usado sempre que o transcritor ou o investigador queiram anotar algo que esta grelha não prevê e ainda:

*no caso referido em 4

*na notação de:

_ emoções associadas (ex: rindo, aparentemente triste, etc) no início ou a meio da intervenção, de acordo com o momento em que surgem;

_ (risos) ou (gargalhadas); mas quando se trata da gargalhada de uma pessoa bem identificada e a gargalhada faz parte da conversação, então, ela deve ser transcrita como se se tratasse de uma intervenção.

_ silêncios: (pausa-1s) quando o silêncio é pequeno; (silêncio-2s) quando é normal; e (silêncio+-3s) quando é mais que o normal.

6 - O final da intervenção de alguém, no caso de sequencialidade, será anotado de três formas:

_ ponto final se a pessoa disse tudo o que tinha a dizer e ninguém a interrompeu

_ reticências se ninguém a interrompeu mas ela não acabou a ideia, sendo a conversa retomada por outro interveniente

_ um traço / se há interrupção

7- Quando numa intervenção não se compreendem palavras, nos seus lugares, deve anotar-se (mas nunca no início de uma linha)

* quando só uma palavra não se compreende

** quando não se compreende uma frase

*** quando não se compreende mais que uma frase

8- Quando há intervenções de vários intervenientes, imperceptíveis quer entre intervenções, quer a meio de uma, anotamos em sequência

#(1 a 4 s); #-; #+ se isso acontece por pouco tempo numa altura de som normal, baixa ou alta, respectivamente;

##; ##-; ##+ se isso acontece durante um tempo superior a pouco e em altura de som normal, baixa ou alta, respectivamente;

###; ###-; ###+ se isso acontece durante muito tempo numa altura de som normal, baixa ou alta, respectivamente.

9- Quando alguém se destaca a falar de forma perceptível, mas há várias pessoas a falar simultaneamente sem que percebamos exactamente sobre o quê, sem pretenderem intervir no que a protagonista está a dizer e provocando sobreposição deve-se:

_ no caso em que esse tipo de sobreposição percorre toda a intervenção do falante, anotar dois traços // antes da letra maiúscula que o identifica. Por ex assim: //R

_ no caso em que a sobreposição desse tipo ocorre durante uma parte da intervenção, em cada parte em que isso acontece, anotar dois traços, no início e no fim dessa sobreposição, assim: //.....//.

10- Quando um falante repete várias vezes a mesma letra de uma palavra ou a mesma palavra isso deve ser escrito sem pontuação nenhuma, a não ser que isso permita dar conta do conteúdo ou da expressividade.

11- Anotar o tempo em que ocorre uma mudança de assunto tratado e dentro destes o tempo em que ocorre mudança de tema de conversação.

12- As intervenções de tipo reforço que indicam concordância são anotadas por eheh ou ahah de acordo com o som predominante.

13- Nas partes de texto em que há um tipo de entoação especialmente diferente ou relevante deve sublinhar-se.

14- Quando o falante cita alguém, crianças por exemplo o discurso citado deve pôr-se entre aspas.

12-12-96