

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A IDENTIDADE DOCENTE**

**CONTRIBUINDO PARA A SUA COMPREENSÃO**

*Trabalho de Síntese para Provas de  
Aptidão Pedagógica e Capacidade  
Científica, elaborado conforme o  
disposto no n.º 1 do art.º 58.º do  
Decreto-Lei n.º 448/79 de 13 de  
Novembro*

**Maria Amélia da Costa Lopes**

1993

*A meus pais*

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho deseja a autora expressar ao seus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e entidades que de algum modo contribuíram para a sua concretização, muito particularmente:

- ao Doutor Agostinho Ribeiro, orientador deste trabalho, pela paciência e dedicação com que acompanhou a sua elaboração e pelo constante estímulo com a sua palavra inteligente, as suas observações argutas e os seus ensinamentos oportunos e, em geral, pela confiança e estima permitidas;
- ao grupo de Ciências da Educação, pelo ambiente de abertura ao debate científico que nele se vive;
- ao Doutor José Alberto Correia, que de uma forma muito amigável se mostrou sempre aberto a fornecer indicações frutuosas;
- ao Doutor José Marques pelas indicações e bibliografia fornecidas no âmbito da Teoria da Identidade Social;
- às professoras do 1º ciclo que participaram no estudo empírico deste trabalho;
- à Delegação Escolar de Gaia, pelas informações fornecidas;
- ao Colégio de Gaia, na pessoa do professor Jorge Tormenta, pela disponibilização de instalações para a recolha de dados relativos ao estudo empírico deste trabalho;
- à Dra. Margarida Felgueiras, pela solidariedade constante;
- à Ângela, pela competência e dedicação postas desde o início deste trabalho no processamento do texto;
- Ao Sr. Manuel Carvalho, pela competência e pelo sentido da responsabilidade com que, na fase final deste trabalho, colaborou no processamento do texto;
- ao Sr. Eugénio Levandeira, pelo cuidado posto na reprodução do trabalho;
- ao Rafael, à Marta e ao Diogo, pelo interesse e pela ternura que muito suavizaram o percurso de elaboração deste trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	12
<b>CAPÍTULO I - IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA CENTRAL DA CRISE DA IDENTIDADE DOCENTE: SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO MAL-ESTAR DOCENTE</b>	<b>17</b>
1. INTRODUÇÃO	18
2. DOMÍNIO CONCEPTUAL: O MAL-ESTAR	19
2.1. Perspectiva psicopatológica	19
2.1.1. A expressão do problema	20
2.1.2. Sintomatologia e variáveis	22
2.1.3. A gênese dos sintomas	23
2.1.4. Tendências da intervenção	24
2.1.5. Síntese da perspectiva psicopatológica	25
2.2. Perspectiva comportamental e cognitiva	26
2.2.1. A noção de stress no âmbito dos estudos do mal-estar docente: o modelo interactivo	27
2.2.1.1. As variáveis	28
2.2.1.2. O ciclo de stress	29
2.2.1.3. Tendências da intervenção	30
2.2.1.4. Síntese dos estudos no âmbito da noção de stress	32
2.2.2. A noção de ansiedade no âmbito dos estudos do mal-estar docente	33
2.2.2.1. As variáveis	33
2.2.2.2. Tendências de intervenção	34
2.2.2.3. Síntese dos estudos no âmbito da noção de ansiedade	35
2.3. Perspectiva humanista	36
2.3.1. Self profissional	37
2.3.2. Nexus escolar	38
2.3.3. Imagem idealizada	39
2.3.4. As configurações	40

2.3.5. O contexto social como variável	44
2.3.6. O ciclo mágico da ansiedade	45
2.3.7. Tendências da intervenção	46
2.3.8. Síntese da perspectiva humanista	47
2.4. Conclusões	49
<b>3. AS FONTES DO MAL-ESTAR DOCENTE</b>	<b>50</b>
3.1. Fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo	51
3.1.1. Escola, sociedade e autoridade	51
3.1.2. A indefinição sócio-profissional da função docente	53
3.1.3. O estatuto sócio-profissional do professor	55
3.2. Fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial	56
3.3. Fontes vinculadas ao contexto escolar	58
3.3.1. Relação com alunos e superiores hierárquicos	58
3.3.2. Condições de trabalho e relação com colegas e pais	60
3.4. Conclusões	62
<b>4. OUTRAS VARIÁVEIS</b>	<b>63</b>
4.1. Os sistemas educativos	63
4.2. Os níveis de ensino	64
4.3. A matéria ensinada	64
4.4. Fases de desenvolvimento da carreira	65
4.5. O sexo	67
<b>5. QUESTÕES METODOLÓGICAS: O MISPE</b>	<b>69</b>
5.1. O Método: composição e formas de tratamento para interpretação	70
5.2. O Método: a validade em causa	71
<b>6. A PROBLEMATICA CENTRAL DA CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS</b>	<b>72</b>

<b>CAPÍTULO II: QUADRO METATEÓRICO DOS ESTUDOS ACTUAIS DA IDENTIDADE EM PSICOLOGIA SOCIAL</b>	<b>76</b>
1. INTRODUÇÃO	77
2. TENDÊNCIAS ACTUAIS DO ESTUDO DA IDENTIDADE	78
2.1. Erik Erikson: um referencial	78
2.1.1. A noção de identidade	79
2.1.2. A interacção do social e do individual	80
2.1.3. Identidade e Identificação	81
2.2. Dimensões actuais para o estudo da identidade	82
3. REFLEXÕES NO ÂMBITO DOS ESTUDOS ACTUAIS DA IDENTIDADE	84
3.1. O quadro metateórico	84
3.1.1. O construcionismo social	84
3.1.2. O interaccionismo simbólico	86
3.2. Do individualismo à relação	92
3.2.1. A visão individualista do Self	92
3.2.2. A ênfase na auto-agência e no envolvimento prático	94
3.2.3. A descentralização do conceito de identidade	94
4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	95
 <b>CAPÍTULO III - A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SELF E ESTRUTURA SOCIAL</b>	 <b>99</b>
1. INTRODUÇÃO	100
2. A IDENTIDADE SOCIAL COMO COGNIÇÃO A PARTIR DA LOCALIZAÇÃO DO PAPEL NA ECOLOGIA SOCIAL	103
3. A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL	104
3.1. Estrutura e Processo	106
3.2. Comportamento de papel e saliência da identidade	106

3.3. Saliência e compromisso	107
4. A TEORIA DA IDENTIDADE DE PAPEL: IDENTIDADE PESSOAL E IDENTIDADE SOCIAL	108
4.1. A estrutura da identidade pessoal	110
5. A TEORIA DA IDENTIDADE SITUADA	113
6. ALGUNS ESTUDOS NO ÂMBITO DA VERSÃO ESTRUTURAL DO INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	117
6.1. Socialização e mudança pessoal	117
6.2. Conflito de papel e transformação social	120
7. A IDENTIDADE PESSOAL E A IDENTIDADE SOCIAL NAS SOCIEDADES ACTUAIS	123
8. QUESTÕES METODOLÓGICAS: O TST	125
9. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SELF E ESTRUTURA SOCIAL E A IDENTIDADE DOCENTE	129
<b>CAPÍTULO IV: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERGRUPOS</b>	<b>134</b>
1. INTRODUÇÃO	135
2. A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL	137
2.1. A teoria da identidade social de Henri Tajfel (TIS)	137
2.1.1. Processos envolvidos	138
2.1.2. Um modelo psicológico de estrutura social: mobilidade e mudança sociais	140
2.2. A teoria da auto-categorização (TAC)	141
3. DESENVOLVIMENTOS DA TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL	144
3.1. Teoria da influência informacional referente (TIIR)	144
3.2. A polarização de grupo	146
3.3. Influência das minorias	149
3.4. Atracção, coesão e solidariedade de grupo	152

4. EM TORNO DA HIPÓTESE DA AUTO-ESTIMA (HAE)	155
5. SOBRE A DISTINÇÃO POSITIVA DO GRUPO PRÓPRIO	158
6. A IDENTIDADE SOCIAL E A IDENTIDADE PESSOAL	161
7. ABORDAGENS CRÍTICAS À TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL	164
8. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERGRUPOS E A IDENTIDADE DOCENTE	165
<b>CAPÍTULO V - A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	<b>172</b>
1. INTRODUÇÃO	173
2. O ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	174
3. A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	175
3.1. Representar	176
3.2. O carácter sócio-cognitivo das representações sociais	176
3.3. O carácter prático das representações sociais	177
3.4. Processos de formação das representações sociais e comunicação	178
3.5. Noções próximas da noção de representação social	180
4. A HIPÓTESE DO NÚCLEO CENTRAL	182
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	184
6. QUESTÕES METODOLÓGICAS	186
7. A IDENTIDADE SOCIAL EM MARISA ZAVALLONI	188
7.1. O Meio Interior Operatório	189
7.2. A identidade psicossocial de uma pessoa	190
7.3. O pensamento representacional	191



7.4. O Método da Contextualização Representacional (MCR)	192
7.4.1. Fase I: Representação da identidade social: a identidade social objectiva	193
7.4.2. Fase II: Elucidação da significação das UR	194
7.4.3. Fase III: Exploração do MIO - feixe conceptual e emocional	197
7.5. Elementos interpretativos	199
7.6. As aplicações do método	200
8. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IDENTIDADE DOCENTE	202
<b>CAPÍTULO VI: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE ALGUNS ASPECTOS DA IDENTIDADE DOCENTE NUM GRUPO DE PROFESSORAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	208
1. INTRODUÇÃO	209
2. DO CARÁCTER QUALITATIVO, DESCRITIVO E EXPLORATÓRIO DO ESTUDO	211
3. METODOLOGIA: SUJEITOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	213
4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DO MISPE (R): APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	217
4.1. Estudo comparativo: as configurações	217
4.2. As fisionomias do Self Profissional	221
4.3. "O grupo de colegas" no Self profissional	228
4.4. O equilíbrio do "activismo"	229
4.5. Conclusões	230
5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO IIP	231
5.1. A identidade social objectiva	233
5.2. A identidade social subjectiva: o espaço elementar da identidade	235
5.3. A identidade social subjectiva: o microcosmos social	251
5.4. A identidade social: a significação semântica	256
5.4.1. Considerações sobre a análise de conteúdo	257

5.4.2. Procedimentos de análise adoptados	258
5.4.3. As grelhas de análise	265
5.4.4. Descrição científica	276
5.4.4.1. Grupo de pertença de idade	277
5.4.4.2. Grupos de pertença e alteridade de sexo	281
5.4.4.3. Grupo de pertença ocupacional	286
5.5. Interpretação	293
6. CONCLUSÕES	296
CONCLUSÕES FINAIS	298
BIBLIOGRAFIA	311
ANEXOS	326
ANEXO 1 - MISPE (R)	327
ANEXO 2 - IIP (Inventário de Identidade Psicossocial)	341
ANEXO 3 - Ficha de identificação	353
ANEXO 4 - Grelha de entrevista	355

## INTRODUÇÃO GERAL

Hoje em dia, é comum e intenso o recurso ao termo "identidade", quer por parte da comunidade científica, quer por parte do grande público.

Em Portugal, no final da década de oitenta e no início da década de noventa, começaram a surgir, também, nos encontros de educação, em algumas publicações científicas e até em algumas análises sindicais, referências à "crise de identidade dos professores"; dava-se assim um nome português ao que noutros países da Europa, e não só, vinha a ser chamado de "mal-estar docente", "malaise enseignant" ou "teacher's burnout". De uma maneira geral, o problema que estes termos procuram nomear diz respeito à existência de uma crise na docência, com repercussões na saúde mental dos professores e na qualidade do seu ensino, com origem em mudanças nos parâmetros do exercício profissional.

Motivados para o estudo da "crise de identidade dos professores", com o intuito de lhe encontrar estratégias de resolução pertinentes, deparamos com um campo de estudo pouco desenvolvido e escassamente estruturado.

Era uma excepção a esta regra a investigação levada a cabo sob o tópico do mal-estar docente constituído pelos vários estudos feitos com as denominações acima referidas em diversos países; no entanto e apesar de ter dado já origem a mais de quinhentos títulos de artigos e monografias, os principais autores deste domínio de investigação denunciavam-lhe a diversidade conceptual traduzível na "invisibilidade" das dimensões capitais do problema em estudo.

Entretanto tornava-se saliente que, quer neste domínio, quer em outros domínios menos desenvolvidos, o recurso ao termo identidade, quando verificado, não se traduzia nem em conteúdos, nem em abordagens, nem em operacionalizações próprias; aparentemente e enquanto noção, a identidade aparecia como dotada de uma certa evidência.

Cientes da especificidade e da riqueza da noção de identidade e tendo em conta a situação que acabamos de referir propusemo-nos estudar a identidade docente - expressão que por razões ligadas à feminização do ensino preferimos à de "identidade dos professores" - centrando-nos na própria noção de identidade; esta estratégia global de pesquisa permitir-nos-ia contribuir para a compreensão do estado actual da identidade docente e por essa via para a delineação de estratégias pertinentes para a sua promoção.

Este objectivo geral da pesquisa, dada a ausência de estudos sobre a identidade com a população docente, só poderia ser atingido de uma forma indirecta, a partir das abordagens à identidade em Psicologia; abordagens

múltiplas e também diversamente pertinentes para diferentes situações problemáticas a elucidar.

Chegados a este ponto vimo-nos perante a necessidade teórica e prática de delimitar o nosso campo de pesquisa no âmbito da noção de identidade; não só por exigências ligadas à multiplicidade de perspectivas no estudo da identidade, mas também porque a identidade docente transportaria em si especificidades que apelariam a uma abordagem própria.

Optamos, então, por fazer depender a delimitação do nosso campo de estudo da identidade docente, a partir da noção de identidade, da identificação destas especificidades; para esse efeito utilizamos os estudos realizados no âmbito do mal-estar docente.

O primeiro capítulo deste trabalho refere-se a essa identificação. O seu desenvolvimento permitiu-nos considerar, não só que a problemática central da crise de identidade docente se traduzia na persistência da rotina na acção docente, apesar dos apelos à mudança oriundos do sistema social em geral e da vontade de mudar por parte dos professores, mas também que a origem primeira dessa crise se encontrava nas mudanças verificadas na dinâmica e na estrutura das sociedades actuais de cultura ocidental; constatamos ainda que os problemas da investigação no âmbito do mal-estar docente se deviam sobretudo ao facto de nela se recorrer a abordagens onde a conceptualização da interacção entre as pessoas e os seus contextos sociais era, por um lado, frágil, e por outro lado, limitada: a manutenção da separação entre visões psicológicas individuais e visões sociológicas sociais do problema e a ênfase excessiva dada aos factores do contexto escolar para a explicação da emergência da crise, notada também nas metodologias eleitas, eram disso um exemplo.

Estas considerações e constatações tiveram implicações determinantes na prossecução dos nossos objectivos de pesquisa. A problemática central da crise da identidade docente indicava-nos não só a sua natureza psico-social e ecológica mas também a sua vinculação às questões da mudança pessoal e da transformação social.

Tratou-se, por isso, para nós, numa segunda fase - de que damos conta no segundo capítulo -, de procurar, no âmbito disciplinar da psicologia social, abordagens metateóricas ao estudo da identidade adequadas a essas dimensões. A partir delas foi-nos possível esboçar um quadro metateórico para a compreensão da identidade docente constituído por duas perspectivas interligadas: o construcionismo social e o interaccionismo simbólico. Foi-nos também possível considerar que a compreensão da crise de identidade docente

não era separável da compreensão de outras crises de identidade nas sociedades actuais; crises onde a desconstrução das definições tradicionais de pessoa e de saber teriam um papel fundamental e cuja resolução passaria por uma definição relacional da identidade pessoal.

Quer este quadro metateórico quer a problemática central da identidade docente faziam-nos entrever que a procura da compreensão profunda da identidade docente se devia situar numa perspectiva que alguns autores denominam de psicossociológica - diferenciando-a de outras, tais como, a psicanalítica, a antropológica, a genética ou a fenomenal - (cf. Lipiansky, 1992) e outros de psicossocial - fazendo-a coincidir com o próprio espaço de estudo da identidade (cf. Baugnet, 1991). Nela focaliza-se a interacção da pessoa com os seus contextos de vida próximos e latos - pessoas, instituições, grupos, sociedade em geral e culturas - e conceptualiza-se a interligação e não a separação entre a identidade pessoal e a identidade social.

Foi com este quadro de referências que partimos para uma terceira fase de investigação tentando aprofundar a compreensão da identidade docente e procurando delinear estratégias globais para a sua promoção, percorrendo os três domínios teóricos mais considerados para o estudo da identidade numa perspectiva psicossociológica (Lipiansky, 1992) ou psicossocial (Baugnet, 1991), a que demos o nome de: identidade no contexto das relações Self e estrutura social, identidade no contexto das relações intergrupos e identidade no contexto das representações sociais.

No primeiro enfatiza-se a interacção social e nos dois últimos a cognição social; entretanto, o segundo distancia-se do terceiro em aspectos metodológicos e teóricos. Em todos eles se afirma o carácter multidimensional das identidades e se conceptualizam as relações entre a identidade pessoal e a identidade social tendo por referência o estado actual da estrutura social e a transformação social no seu âmbito; por caminhos diferentes também todos eles se distanciam de uma "psicologia individualista (...) que procura compreender o comportamento e a actividade cognitiva do indivíduo único e isolado" (Forgas, 1983).

Contribuindo no seu conjunto para a compreensão da identidade docente, estes domínios teóricos são, no entanto, diversamente pertinentes para a compreensão de diferentes aspectos da identidade docente e também para a delineação de estratégias da sua promoção.

O terceiro capítulo refere-se à "identidade no contexto das relações Self e estrutura social" onde os estudos se situam numa versão estrutural do

interaccionismo simbólico tentando dar conta de como o carácter desestruturado e mutante da estrutura social actual interfere nas "opções" identitárias em particular e na mudança pessoal e nas transformações sociais de forma geral; a noção de papel por relação com a identidade pessoal tem aí uma relevância particular.

No quarto capítulo, relativo à "identidade no contexto das relações intergrupos" apresenta-se a teoria da identidade social desenvolvida no âmbito dos estudos das relações intergrupos; aí tenta-se explicar a mudança, a conformidade e as inovações sociais considerando-se que a sociedade "entra" nos indivíduos pela sua representação psicológica e enfatizando-se a identificação ao grupo como dimensão explicativa maior; aqui é a noção de estatuto por relação com as identidades sociais e pessoais que assume um maior interesse.

O quinto capítulo diz respeito à "identidade no contexto das representações sociais"; neste domínio enfatizam-se as relações entre a cognição individual e as representações socio-culturais para se compreenderem os limites mas também as vias da indeterminação pessoal e da transformação social; no seu âmbito papeis e estatuto são envolvidos por representações sociais que protegem e dão coerência a identidades sociais e pessoais.

No final de cada um destes três capítulos tiram-se conclusões sobre a pertinência do domínio de estudo da identidade em causa para a compreensão da identidade docente e para a delineação de estratégias para a sua promoção.

Cumprida esta terceira fase de pesquisa poder-se-ia considerar que o nosso objectivo principal tinha sido atingido. No entanto, tendo em vista, sobretudo, a produção de indicações empíricas orientadoras de estudos posteriores, incluímos na nossa pesquisa uma quarta fase, da qual se dá conta no sexto capítulo, onde se procedeu à execução de um estudo empírico de carácter exploratório, no qual se caracteriza uma pequena amostra de professoras do 1º ciclo do ensino básico português em alguns aspectos da sua identidade; os resultados aí produzidos, permitiram-nos, no entanto, também, confirmar a justeza de algumas das nossas opções e interpretações anteriores e ainda especificar as contribuições dos diferentes domínios de estudo da identidade, precedentemente expostos, para a compreensão da identidade docente.

Para a realização deste trabalho, utilizamos duas das metodologias expostas nos capítulos anteriores: o MISPE(R), o instrumento mais utilizado na investigação do mal-estar docente, e o IIP - Inventário de Identidade

Psicossocial - usado por Marisa Zavalloni para o estudo da identidade no contexto das representações sociais.

Nas conclusões finais deste trabalho damos conta das ideias fundamentais que o seu desenvolvimento nos permitiu que se constituem em orientações a adoptar em estudos posteriores. De facto, este trabalho foi para nós uma primeira fase de estudo da identidade docente que resultou na identificação necessária de um corpo teórico e metodológico adequado ao seu estudo.



## **CAPÍTULO I**

**IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA CENTRAL  
DA CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: SÍNTESE  
DA INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO MAL-ESTAR DOCENTE**

## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da investigação do mal-estar docente estudam-se as variáveis e os processos que subjazem à crise de identidade detectada nos professores dos países de cultura ocidental, de uma forma geral. Preocupados com a qualidade do ensino e da educação em geral mas também com a saúde mental dos professores, os seus investigadores debruçam-se sobre o problema em todas as suas facetas.

Trata-se de uma abordagem situada no domínio das Ciências da Educação que pretende ver o fenómeno na sua problemática global sem o reduzir a uma determinada disciplina científica. Prosseguindo este objectivo as investigações têm-se centrado nas dimensões psicológica e sociológica do problema.

A investigação da dimensão psicológica, tomando em conta as condicionantes contextuais da problemática, centra-se na identificação dos processos psicológicos que a configuram: o mal-estar docente refere-se a esses processos. A investigação da dimensão sociológica centra-se na identificação dos aspectos dos contextos socio-histórico-cultural e escolar que despoletam o problema; os seus resultados aparecem sob a designação de fontes do mal-estar docente.

A investigação da dimensão psicológica, por sua vez, tem-se servido de perspectivas diferentes e de diversos conceitos da psicologia para esclarecer o fenómeno: a perspectiva psicopatológica, as perspectivas comportamentais e cognitivistas e a perspectiva humanista.

O percurso de investigação seguido, que salvaguarda a multidimensionalidade do fenómeno, resulta, no entanto, num conhecimento extraordinariamente disperso e pouco integrado que dificulta a tomada de decisão sobre as estratégias de intervenção mais pertinentes. Preocupados com esta situação, os seus principais autores empenham-se, hoje, na identificação de conceitos clarificadores que integrem as dimensões psicológica e sociológica para a compreensão do mal-estar docente. (Esteve, 1989; Vila, 1988a).

Com o desenvolvimento deste capítulo pretendemos dar conta da problemática central inerente à crise de identidade dos professores e da sua natureza de modo a delimitar e a organizar o nosso campo de investigação no

âmbito do conceito de identidade. Dadas as características e os problemas deste domínio de pesquisa o nosso objectivo será perseguido através de um esforço de síntese onde se tenta distinguir entre aspectos essenciais e acessórios, primários e secundários ou subordinantes e subordinados e onde se procura relacionar as dimensões psicológica e sociológica da problemática.

Numa primeira fase sintetizamos as principais perspectivas com que o problema tem sido abordado de um ponto de vista mais acentuadamente psicológico; ao conjunto destas perspectivas chamamos domínio conceptual da investigação do mal-estar docente, na medida em que cada uma delas elege conceitos diferentes para o seu esclarecimento. Nas fases seguintes apresentam-se os principais adquiridos no âmbito das fontes do mal-estar docente e de algumas das suas variáveis mais importantes. Segue-se-lhes um ponto relativo ao instrumento de investigação mais usado no âmbito da investigação do mal-estar docente: a "Matriz Intra e Interpessoal do Self Profissional do Professor" (MISPE). Finalmente, apresentam-se conclusões no âmbito dos objectivos do capítulo.

## 2. O DOMÍNIO CONCEPTUAL: O MAL-ESTAR

Nos estudos do mal-estar docente, o domínio conceptual é aquele em que a dimensão psicológica é mais importante na análise. São diversos os conceitos utilizados para nomear os problemas que lhe estão subjacentes. Esta diversidade, que é um dos maiores problemas deste domínio de estudo, traduz-se em diferentes perspectivas de abordagem ao problema que correspondem no fundo, a diferentes abordagens no domínio da psicologia. As perspectivas mais desenvolvidas são a perspectiva psicopatológica, a perspectiva comportamental e cognitiva e a perspectiva humanista.

### 2.1. Perspectiva psicopatológica

Esta perspectiva situa-se no domínio da psiquiatria e é enquadrada pelas investigações no âmbito das relações do homem com o trabalho. Neste domínio é enfatizado o facto de, nas sociedades pós-industriais, o trabalho ser percebido, não só como fonte de satisfação material, mas também de realização pessoal; a fadiga e o desequilíbrio que ele possa provocar não são

elementos perniciosos em absoluto: à primeira reconhece-se um nível normal, necessário, que corresponde a níveis de actividade nem demasiado baixos nem demasiado elevados e o segundo é considerado condição de progresso (Goguelin, 1980).

Esta nova relação é, no entanto, acompanhada pelo aumento crescente, nas consultas de Clínica Geral e de Medicina do Trabalho, de casos de problemas neuróticos que os indivíduos relacionam com as condições da sua vida profissional (Bugard e Crocq, 1980). São casos em que a interacção das características pessoais e das condições físicas, sociais e psicológicas do trabalho têm um papel determinante na emergência dos problemas.

Neste domínio, os professores parecem não constituir excepção; como alerta Mandra (1984) também nestes profissionais os problemas de ordem psicopatológica têm vindo, desde a década de 50, a suplantar os tradicionais problemas de ordem orgânica. A investigação desses problemas centra-se nas quatro questões seguintes, inventariadas em Amiel et al (1984):

- ensinar, hoje, é, inevitavelmente, pôr em risco a saúde mental?
- que condições psico-sociais do estatuto do professor explicam essa situação?
- há uma relação estreita entre certas condições do trabalho e uma sintomatologia específica?
- essa sintomatologia difere da notada na restante população?

A resposta a estas questões é procurada na experiência clínica, em inquéritos epidemiológicos, em técnicas psicométricas e em estudos psicossociológicos realizados em amostras representativas.

#### 2.1.1.A expressão do problema

Segundo Mandra (1984) os professores franceses que recorrem a consultas clínicas são apenas 3 a 4%, o que não significa que seja este o número real de professores afectados.

Com base numa amostra de 379 professores norte-americanos dos ensinos primário e secundário, Brodbelt (1973), referido em Roy (1984), conclui que 2,9% dos professores têm problemas psicológicos sérios, enquanto 35,7% apresentam desequilíbrios psicológicos moderados. Amiel e Mace-Kradjian

(1972), por seu turno, num estudo respeitante a 559 professores franceses do ensino primário, conclui 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.

Dada esta situação intra-grupo a investigação procura comparar os professores com outros grupos profissionais, no que diz respeito à especificidade do quadro clínico e à sua incidência.

Amiel *et al* (1984) referem que os estudos epidemiológicos não permitem estabelecer, para a população docente em geral, nenhuma relação de causa e efeito entre condições de trabalho docente e sintomatologia; os estudos psicossociológicos permitem, entretanto, encontrar relações associativas ou sequenciais entre a relação estabelecida com os superiores hierárquicos e a sintomatologia. Nestes dois tipos de estudos detecta-se, no entanto, uma relação causal clara entre o exercício da função docente e sintomas de angústia, em franjas de professores jovens e do sexo feminino.

Os estudos que comparam o grupo de professores com outros grupos profissionais, de nível sócio-económico semelhante ou diferente, não chegam a conclusões convergentes. Roy (1984) refere-se a um estudo realizado no Quebec onde o grupo de professores era comparado com grupos de nível socio-económico superior e inferior; aí se concluía que a neurose tinha uma incidência superior no grupo de professores. Amiel e Mace-Kradjian (1972), por outro lado, comparando um grupo de professores do ensino primário com grupos de estatuto sócio-profissional semelhante e superior, concluem que os professores estão mais fragilizados que os primeiros mas menos que os segundos.

Outros estudos (Brunelli referido em Amiet *et al*, 1984) indicam que, comparadas com mulheres de outras franjas profissionais, as professoras de meio urbano são mais frágeis; as de meio rural são mais saudáveis do que as mulheres não activas.

De um modo geral, Amiel *et al* (1984) afirmam, no entanto, que a população docente deve ser considerada como sujeita a risco. A expressão central do problema é exposta por Mandra (1984). Este autor refere um estudo realizado em França onde se conclui que dos profissionais integrados no regime geral da segurança social os professores eram nitidamente os mais afectados; e acrescenta que a profissão docente, hoje, revela as fragilidades dos seus agentes de um modo mais acutilante que qualquer outra: "Se 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, pág. 219). Preocupa-se, ainda, em deixar claro que os números até ao momento apresentados correspondem apenas à 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. São aliás os efeitos multiplicativos de uma tal situação no domínio educativo que preocupam os investigadores neste âmbito.

### 2.1.2. Sintomatologia e variáveis

Comparando, ao longo de vários anos, grupos de professores e de não-professores de estatuto sócio-económico equivalente Amiel *et al* (1984) concluem que os professores são fracamente atingidos por formas graves de patologia mental. Neles predominam problemas psíquicos ditos menores, dolorosos e desvalorizantes, situados em registos neuróticos e depressivos. O mesmo referem Abraham (1984e) e Robert Mandra (1984), acrescentando que nos professores o fracasso profissional se confunde 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, pág. 217).

A neurose de angústia e a depressão nervosa são as disfunções mais comuns sendo a ansiedade psíquica - sensação de catástrofe eminente - o sintoma principal (Amiel, 1984a).

Os estudos no âmbito psicopatológico distinguem, desde o início, entre casos cuja inadaptação era detectável já antes da opção pela profissão docente, e casos cuja inadaptação é circunstancial e unicamente relacionada com o exercício da função docente (Mandra, 1984; Esteve *et al* 1984). Em relação a estes últimos, fontes das preocupações principais da investigação, constata-se que a interacção de condições pessoais e de condições do contexto é determinante (Amiel *et al* 1984). Em relação ao primeiro grupo, o exercício da profissão é por vezes referido como fonte de compensações e equilíbrio (Amiel, 1980).

No entanto, a expectativa de aceder à segurança pessoal pela profissão

docente, por um lado, e o carácter essencialmente psicológico da prática docente, por outro lado, são referidos como variáveis relevantes na provocação do mal-estar (Mandra, 1984; Amiel, 1984a): "quem trabalha com as suas mãos corre uns riscos; quem trabalha com a sua mente e com o seu psiquismo corre o perigo de outras alterações" (Mandra, 1984, pág. 219).

Segundo Amiel (1984a) a prática docente é essencialmente caracterizada pela obrigatoriedade das relações humanas e é o carácter despótico ou neurótico destas que é gerador de patologias; há três décadas atrás essa obrigação não era evidente pois, ao contrário do que acontece hoje, o professor era uma personagem a quem se escutava e não uma pessoa que se espera dialogante. Este mesmo autor acrescenta que a carga psíquica inerente ao trabalho docente é normalmente enfrentada de um modo paradoxal, tal como o define a escola de Palo Alto, engendrando enfermidades através de "tentativas de estabilizar ou de solucionar, de uma maneira por vezes selvagem e inclusivamente anárquica, problemas que não se puderam regular de uma forma mais satisfatória". (Amiel, 1984 b, pág. 209)

No que diz respeito às expectativas de equilíbrio pessoal pelo exercício da profissão diz-nos Mandra (1984) que, de facto, o carácter fundamentalmente interpessoal da relação educativa pode ser fonte de satisfação; no entanto, trata-se mais de uma conquista que de um dado: "(a) segurança, (o) prestígio; (a) confiança e sobretudo (os) laços recíprocos de estima e afecto [envolvidas na grande parte das escolhas pela profissão docente] exigem uma dura conquista (...); necessitamos de aventureiros dispostos a pôr em causa a sua aposta todas as manhãs" (Mandra, 1984, pág. 218). De facto, como concluem Amiel-Lebigre e Pichot (1969) a neurose sobrevém sobretudo quando o meio é complexo e as estruturas individuais pouco diferenciadas e rígidas.

### 2.1.3. A génese dos sintomas

O confronto das condições pessoais e do contexto provocam nos professores envolvidos a procura, necessária ao funcionamento psíquico, de situações aceitáveis e suportáveis, o que, por sua vez, envolve o mobilização de mecanismos de defesa: negações, deslocamentos, projecções, etc. A racionalização ou o investimento de actividades extra-profissionais são algumas das saídas não patológicas possíveis. Se estas não funcionam e a situação perdura surge o absentismo e a doença, antecedidas de sinais de fadiga;

só depois destes sinais surgem transtornos funcionais de tipo digestivo, sexual ou cardiovascular (Amiel, 1984 a). Segundo Amiel (1984b) o recurso ao médico é quase sempre tardio pois o problema é escondido até que o desvio em relação às normas do grupo seja suficientemente visível. A ida ao médico é, por isso, normalmente, precedida de acusações de colegas ou superiores que agudizam o problema, aumentando o fosso entre o problema pessoal e a compreensão que os outros têm dele. E, no entanto, como frisa o autor a que nos temos vindo a referir, na prevenção, seriam 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 fossem possíveis; mais que os problemas técnicos são os problemas relacionais que impedem uma prevenção adequada.

#### 2.1.4. Tendências da intervenção

A problemática da intervenção, tal como acontece na generalidade das situações psicopatológicas, coloca-se em termos de prevenção e readaptação. Já nos referimos sucintamente à prevenção primária. É, no entanto, importante acrescentar que a psiquiatria se debate aí com problemas que só podem ser resolvidas de um ponto de vista educacional (cf. Amiel 1984 a e b e Mandra, 1984).

Configurada a enfermidade o prognóstico é reservado. Estes professores são afectados nas suas funções intelectuais, de comunicação e auto-estima, o que, dada a ausência de uma rede relacional adequada no contexto escolar, impede que os professores se mantenham em funções. Estando apenas inadaptado, o professor torna-se inválido. A readaptação acumula assim dificuldades, tanto mais que o sistema que indicou o professor como doente é o mesmo que o poderá de novo receber. Por outro lado, a partir do momento em que o indivíduo revela a si mesmo os seus pontos fracos, a recuperação implica, por vezes, uma reestruturação pessoal. A reinserção no meio profissional não deve, por isso, fazer-se demasiado cedo.

Segundo Amiel (1984b) a prevenção secundária é essencialmente de tipo psicológico e desenvolve-se em três fases: estabelecimento de um clima de confidencialidade e confiança, aplicação de testes com vista à detecção de conflitos intrapsíquicos e finalmente psicoterapia que pode ser de carácter psicanalítico. A pós-cura ou prevenção terciária passa pela reinserção no meio



profissional, que não necessariamente o docente. De facto, e pelas razões que já apontámos, a reinserção no meio docente só acontece em 50% dos casos. A intervenção enfatiza a prevenção primária no domínio educacional: a formação inicial e contínua dos professores é apontada como estratégia básica. Segundo De Peretti (1984) 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 .

#### 2.1.5. Síntese da perspectiva psicopatológica

A perspectiva psicopatológica, embora identifique os diferentes aspectos do problema e o integre na problemática mais vasta das relações do homem com o trabalho na sociedade actual, elege alguns daqueles aspectos e especifica esta problemática.

O problema surge, em geral, porque o meio educacional é extraordinariamente complexo e as estruturas pessoais demasiado rígidas, e mais especificamente, porque a prática profissional assume hoje em dia um carácter "essencialmente psicológico" e a profissão é escolhida sobretudo na expectativa de, por ela, se aceder à segurança pessoal. O carácter "essencialmente psicológico" da prática profissional provém do facto de nela as relações humanas serem inevitáveis, mas também do facto de, no contexto actual, se esperar que o professor seja uma pessoa e não uma personagem. Assim, na profissão docente revelam-se mais que em qualquer outra fragilidades pessoais.

O carácter complexo e "essencialmente psicológico" do contexto profissional apela a estruturas pessoais diferenciadas e flexíveis. O confronto com a realidade faz com que os professores, que na sua maioria acedem à profissão na expectativa de por ela atingirem segurança pessoal, procurem o aceitável e o suportável. Se o contexto se mantém aberto à relação, permitindo defesas necessárias e a circulação da ansiedade, o crescimento pessoal e profissional são possíveis. Mas, de um modo geral, o contexto escolar não funciona como rede relacional adequada. Nele as relações são muitas vezes despóticas e neuróticas e funcionam no modo paradoxal definido pela escola de Palo Alto: por exemplo, o investimento pessoal preconizado é muitas vezes negado ou sancionado.

Assim, uma minoria, principalmente as professoras jovens, "adoece" -

o fracasso é pessoal, doloroso e desvalorizante - ; a maioria prescinde da dimensão pessoal e adopta uma máscara profissional que pelo excesso de defesas que a suportam é frágil psicologicamente e pobre pedagogicamente: a rotina permite-lhes um equilíbrio apenas defensivo.

Ao nível da intervenção, as preocupações incidem na prevenção primária; mais propriamente na formação inicial e contínua de professores. A formação deve preparar o professor para lidar com a complexidade, ao nível da formação pessoal e do saber científico. Entrelaçando elementos pessoais e intelectuais a formação deve insistir no "saber tornar-se" e não na identificação a um saber, modelo ou pessoa. O trabalho em grupo é considerado uma estratégia potente para a adopção de uma postura de abertura relacional em contexto escolar.

## 2. 2. Perspectiva comportamental e cognitiva

O termo stress é talvez o mais usado para identificar a problemática inerente ao mal-estar docente. Mas o seu uso não corresponde a um conteúdo específico. De facto encontramos-lo em campos teóricos de tipo comportamental, humanista, ou meta-psicológico (cf. Dortu, 1990). No entanto, no âmbito específico da investigação do mal-estar docente, é sobretudo a perspectiva cognitiva e comportamental que é focalizada. Esta linha de investigação situa-se na tradição anglo-saxónica e os seus desenvolvimentos são claramente tributários da evolução da investigação do stress no domínio da psicologia. A opção pelo termo stress ou pelo termo ansiedade torna-se difícil, exactamente, nesse contexto.

A evolução referida corresponde a um caminho percorrido desde uma abordagem puramente mecanicista a uma outra em que as abordagens transaccionais ao estudo do stress integram as abordagens cognitivas à ansiedade sendo esta, assim, perspectivada como "processo transaccional mediado cognitivamente" (Cruz, 1988, pág. 4). Se a primeira abordagem identificava a ansiedade à actividade fisiológica e emocional e incidia, sobretudo, nos efeitos debilitantes desta, as últimas valorizam o papel mediador dos padrões e processos cognitivos, avaliam as suas repercussões na realização e preocupam-se com técnicas de tratamento. O seu modelo explicativo contém três componentes: a situação, a avaliação cognitiva e a resposta à situação onde o processo de confronto se desvincula do resultado

final.

As avaliações cognitivas referem-se às exigências, características e condições da situação, externas ou internas, e incluem as avaliações primárias - padrões de comportamento ligados a certos valores - e as avaliações secundárias dos recursos de que se dispõe para enfrentar a situação.

A percepção da situação como ameaçadora gera uma vulnerabilidade que põe em causa interesses vitais de carácter pessoal ou social. A componente emocional é assim uma consequência da avaliação cognitiva e caracteriza-se por decréscimos da auto-confiança e da auto-estima, por bloqueamentos na realização da tarefa e por comportamentos de fuga e evitamento. A activação fisiológica subsequente consiste numa mobilização de recursos para lidar com a situação. O processo de *feed-back* que assim se gera resulta numa avaliação cada vez mais, ou cada vez menos, ameaçadora.

Os antecedentes causais podem ser de carácter pessoal - com base na estabilidade transaccional das cognições relacionadas com o Self, fundamentalmente aprendidas - ou de carácter social. Estes resumem-se, de uma maneira geral, ao carácter novo, incerto ou ambíguo da situação obrigando a "um maior impacto dos factores pessoais no processo de avaliação cognitiva" (Cruz, 1988, pág. 7).

Ao distinguir entre ansiedade normal e patológica, Beck (1986) referido em Cruz (1988), define esta última como sendo activada por um perigo irrealista ou mantida mesmo após o desaparecimento de um perigo realista.

Esta é a linha base de pesquisa, quer no âmbito dos estudos do mal-estar docente que utilizam o conceito de stress, quer no âmbito dos estudos do mal-estar docente que utilizam o conceito de ansiedade. Mas nestes dois âmbitos de estudo são diversos os modos de encarar a intervenção e as variáveis envolvidas. Por isso os separamos para estudo.

### 2.2.1. A noção de stress no âmbito dos estudos do mal-estar docente: o modelo interactivo

O modelo interactivo do stress no ensino, proposto por Dunham (1984), integra-se nas abordagens actuais do stress e da ansiedade a que fizemos referência. Ao propô-lo o autor tece críticas a duas outras abordagens: a de Mechanics (1963) e a de Kyriacou (1981). A primeira define-se a partir da lei da elasticidade de Hooke, sendo os seus elementos principais o stress - a força que

actua no metal - e o *strain* - a deformação causada no metal por essa força; se a deformação está dentro dos limites de elasticidade do material, este voltará à sua posição inicial quando a força é removida; se a deformação ultrapassa os limites da elasticidade do material, então, daí resultam certos danos que permanecem. A segunda incide nas manifestações corporais e emocionais das pressões externas; segundo Kyriacou (1981) - diz-nos Dunham (1982) o stress seria fundamentalmente um estado emocional desagradável expresso em tensão, frustração, ansiedade, tensão muscular, ou outros, enfim, seria uma resposta específica a estímulos não específicos. Quer a primeira, quer esta segunda perspectiva identificam a resposta stressante a uma destruição do equilíbrio homeostático do organismo e a uma incapacidade de o indivíduo a preservar ou restaurar. Também para as duas abordagens as reacções emocionais provocadas teriam por função principal manter a sobrevivência ou preparar uma resposta eficaz (Vila, 1988a).

Segundo Dunham (1984) a primeira não explica porque, perante as mesmas condições, os professores reagem de modos diferentes; a segunda, tendo uma forte orientação médica, não dá conta de outras manifestações do stress no professor, muito comuns, que dizem respeito à ineficácia no desempenho do papel escolar e à perda de confiança no e do *staff*. Assim, propõe a abordagem interactiva que relaciona pressões, reacções e recursos de confronto. Um excesso significativo de pressões sobre os recursos de confronto resultaria em stress. A capacidade do professor para enfrentar a situação dependeria da apreciação das exigências e das suas estratégias para lidar com elas, da antecipação das competências necessárias para tal e do seu estado de prontidão em relação a elas, e, finalmente, da extensão da preparação e do treino nessas competências.

#### 2.2.1.1. As variáveis

De acordo com Goodall e Brown (1980) referidos por Villa (1988a) os estímulos de natureza psico-social são os mais dependentes da interpretação cognitiva. Segundo Dunham (1984) o conflito de papel e a ambiguidade de papel são duas das situações que melhor explicam o stress dos professores. O conflito de papel surge quando as expectativas de papel são incompatíveis com o estatuto e a ambiguidade de papel refere-se à falta de clareza dos comportamentos esperados ou prescritos. Tal como já referimos, as

incoerências do estímulo fazem sobressair as respostas pessoais que são diferenciais. Essas incoerências são, para uns, fonte de stress, para outros, motivos de enriquecimento pessoal.

Lidar com o stress significa ser capaz de transformar uma situação stressante numa outra não stressante, mudando a situação ou as percepções que a pessoa tem da situação ou ainda treinando as competências necessárias.

À partida, a reacção de stress "é um mecanismo de defesa que (...) permite superar dificuldades e executar tarefas não habituais, pelo que não há nada de negativo nelas" (Vila, 1988a, pág. 89). Ela é um mecanismo regulador do equilíbrio vital. 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).

Dunham (1984), a partir de uma revisão de estudos descritivos baseados em *check lists* realizados para identificar os recursos de confronto utilizados pelos professores, conclui que esses recursos 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.

Segundo o mesmo autor a condição pessoal determinante para a consumação da reacção de stress refere-se à incapacidade dos professores para pedirem ajuda devido ao receio desse pedido ser visto como fraqueza ou incompetência. Nesse sentido "o primeiro passo para lidar com o stress é aceitar a sua existência" (Dunham, 1984, pág. 1).

#### 2.2.1.2. O ciclo de stress

Vários autores concordam em considerar o "síndrome geral de adaptação" (Selye 1956, referido em Vila 1988a), como representativo do ciclo de stress.

São três as fases consideradas: 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 dar respostas adaptativas para restabelecer o equilíbrio perdido.

A partir desta perspectiva alguns autores ligando a génese do stress à realização do papel pelo professor relacionam-no com a quantidade de exigências experimentadas e outros fazem dos recursos de confronto a principal variável provocadora do stress: é a partir do insucesso das estratégias de confronto que se questiona a competência e surge a falta de confiança. O *burnout* surge depois de se terem usado todas as estratégias de confronto potenciais.

Segundo Dunham (1984) encontram-se estes sintomas quer em professores jovens, quer em professores mais velhos.

### 2.2.1.3. Tendências da intervenção

Vera Vila (1988a) considera que a intervenção contra o stress consiste, sobretudo, em evitá-lo. Segundo Dunham (1984) o stress é alarmante, principalmente quando o professor não o reconhece ou quando a sua fonte não é correctamente identificada; a intervenção deve, por isso, constituir-se no fortalecimento de recursos pessoais, interpessoais e organizacionais em que o professor possa intervir. Este autor critica, por isso, os métodos autoritariamente propostos e a publicação de *packages* de acções para a redução do stress que não relacionam necessidades pessoais e recomendações num programa coerente.

Dunham (1984) propõe, então, três fases para a organização de programas flexíveis: Educação, Ensaio, Aplicação e Feedback, e Revisão. Na

primeira, trata-se de aceitar o stress, diferenciando-o de uma forma de neurose, de uma fraqueza da personalidade ou de um estado embaraçante de incompetência. Trata-se de uma fase essencial para a prossecução do programa e que consiste na mudança de crenças sobre o ensino, por vezes, enraizadas há muitos anos. Na segunda fase aprende-se a gerir o stress de modo próprio. As técnicas de relaxamento são as mais usadas. Por vezes podem ser exigidos modos mais activos de expressão que desembocam em actividades físicas extra-escolares ou formas de suporte afectivo: "grupos de encontro", sessões de "treino gestalt" ou "co-aconselhamento". Aí as pessoas exploram as suas preocupações, problemas e crises.

Segundo Dunham (1984) há muitos professores que consideram estas recomendações como periféricas ou paliativas; esses 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.

#### 2.2.1.4. Síntese dos estudos no âmbito da noção de stress

No modelo interaccionista do stress no ensino relacionam-se pressões, reacções e recursos de confronto e distingue-se entre *eustress* - onde a percepção da situação como ameaçadora aumenta a capacidade de acção do sujeito - e *distress* - onde a mesma percepção da situação leva a um estado de esgotamento (*burnout*). Na sua componente emocional, este estado revelar-se-ia em níveis baixos de auto-estima e auto-confiança, em bloqueamento das capacidades de realização e em comportamentos de fuga e evitamento.

A consumação deste estado de esgotamento seria devida mais ao insucesso dos recursos de confronto postos em acção para enfrentar a situação que à quantidade real ou suposta das pressões.

O carácter novo, ambíguo e incerto da situação de desempenho de papel seria o antecedente causal mais responsável pelas reacções de stress no ensino em geral, por obrigar a um maior impacto de elementos pessoais na avaliação cognitiva da situação: os problemas de desempenho seriam vistos, sobretudo, como incompetências pessoais. Nas reacções de stress há, por isso, por um lado uma incapacidade (impossibilidade) em o assumir e, por outro lado, um erro na identificação da sua fonte.

A intervenção, essencialmente de carácter preventivo, deve permitir a aceitação do stress dando-lhe o seu verdadeiro lugar e fortalecendo recursos para a sua gestão. Muitos professores preferem formas de acção directa, centradas na escola, e referem, nomeadamente, a expansão de oportunidades de carreira e o apoio de colegas e orientadores. Em geral, os *probacionários* devem beneficiar da clarificação de objectivos de trabalho e de modos securizantes de avaliação das realizações e dificuldades; o *staff médio* deve beneficiar de oportunidades de desenvolvimento da carreira.

Recomenda-se que cada escola possua o seu próprio programa de redução do stress, o qual não deve basear-se em diferenças hierárquicas mas antes na participação activa de todos. No contexto organizacional devem potencializar-se as competências de comunicação na base do trabalho de grupo como suporte social e lugar de co-operatividade. Estes grupos devem clarificar objectivos de trabalho, tomar decisões e avaliá-las e, também, organizar a interacção através da tomada de consciência dos tipos de interacção possíveis. Devem preferir-se os que conjuguem realismo e *caring*.



### 2.2.2. A noção de ansiedade no âmbito dos estudos do mal-estar docente

Os autores que utilizam o conceito de ansiedade - nomeadamente Manuel Esteve - fazem da Educação, mais do que os outros, o seu ponto de partida e de chegada (cf. Esteve, 1989). São sobretudo os problemas da rotinização da acção e da ausência de abertura à mudança nos professores que, pelas repercussões que têm na qualidade de ensino, os preocupam. É este problema educativo inelutável que apela à consideração de variáveis psicológicas e sociológicas. O problema da mudança, entretanto, não é considerado nem de um ponto de vista funcional, nem de um ponto de vista reformista, pois mudar é o ideal do professor. As formas que este ideal adquire é que são, a maior parte das vezes, inadequadas.

Esteve *et al* (1984) relaciona 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 - e a ansiedade inibidora. Esta última é a mais comum entre os professores e expressa-se na acção educativa, por 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.

#### 2.2.2.1. As variáveis

Vila (1988a) frisa o papel fundamental da interacção das variáveis contextuais e das variáveis pessoais na explicação da variabilidade notada ao nível da ansiedade dos professores. Na medida em que a abordagem acentua os

processos de mudança, é dada especial atenção ao modo como as variáveis do contexto acentuam o papel das variáveis pessoais ou as condicionam de modo particular. 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 fonte seria, entretanto, alimentada pelo carácter ambíguo, incoerente ou imprevisível do estímulo o que aumenta a complexidade da tarefa e os riscos de transtornos pessoais da ansiedade. Um esforço suplementar deveria então ser realizado no sentido de permitir a implicação pessoal sem que esses transtornos sobreviessem. Para Esteve (1984) essa função caberia à formação mas acrescenta que, no entanto, 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 docente. Em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, a formação insiste em alimentar fragilidades e imaturidades pessoais. 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. O 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.

#### 2.2.2.2. *Tendências da intervenção*

Para Manuel Esteve *et al* (1984) "em benefício do equilíbrio pessoal do conjunto dos professores e, por isso, em favor da qualidade de ensino" (pag. 226) 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.

#### *2.2.2.3. Síntese dos estudos no âmbito da noção de ansiedade*

No âmbito dos estudos do mal-estar docente, os autores que recorrem ao conceito de ansiedade fazem da educação o seu ponto de partida e de chegada. A sua preocupação central é a qualidade da educação. De resto, os referentes teóricos são semelhantes aos utilizados com o conceito de stress.

O problema identificado como central é a rotina na acção docente e o encerramento dos professores à mudança, mudança que se considera inerente ao ideal de qualquer professor. Este comportamento responsável pela formalização da acção docente explicar-se-ia pela ansiedade inibidora caracterizada pela mobilização de mecanismos defensivos excessivos, como suporte para a higiene mental dos professores.

Na génese da ansiedade inibidora são fundamentais dois tipos de variáveis: o grau de implicação pessoal que o exercício da função docente exige (grau esse alimentado pela ambiguidade do contexto educacional que evidencia a complexidade das tarefas educativas) aumentando o risco de transtornos pessoais da ansiedade e a formação que, ao transmitir sobretudo modelos negativos de professor, molda ideais profissionais inflexíveis e inoperacionais, onde o excesso de idealização não dá lugar à prova dos factos, mas leva antes à adopção do modelo tradicional como forma de controle da ansiedade gerada.

A questão para a intervenção no problema consiste em identificar um tipo de formação que permita uma acção docente em que a implicação pessoal é

possível sem transtornos da ansiedade. A formação deve em geral, integrando componentes didáticas intelectuais e pessoais, fornecer modelos positivos de professor que possam ser relativizados e avaliados nos contextos de trabalho. A formação inicial deve centrar-se na aquisição de comportamentos, destrezas e capacidades de avaliação das situações; a formação contínua, através da integração de metodologias e técnicas de grupo, deve permitir a auto-identificação do estilo docente. O grupo é, em geral, considerado um meio importante de desenvolvimento da comunicação entre docentes.

### 2.3. Perspectiva humanista

Hernández, Mendonza e Garcia (1988) consideram este enfoque ao mal-estar docente o de mais ampla base teórica e o que mais tem originado hipóteses heurísticas. Nele se encontram correntes psicanalíticas, neo-psicanalíticas, humanistas e psicossociológicas. Ada Abraham - uma autora considerada fundamental por Esteve (1984) - usa, na sua obra, essas correntes selectivamente.

Às correntes psicanalíticas (representadas por Georges Mauco, Schraml e Anna Freud), Abraham (1984e) 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" (pág. 25) 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; é a primeira que exerce um papel decisivo na vida profissional.

Estas críticas traduzem-se na escolha do conceito de Self como o mais adequado à problemática, (enquanto integrador de especificidades do domínio profissional) e à consideração das configurações das interações da pessoa e do contexto como resultantes decisivas para a saúde mental do professor. Esta existe "onde a energia psíquica se encontra amplamente disponível para resolver conflitos internos e para actuar sobre o mundo exterior (...) o que no

plano do comportamento se traduz em capacidade de amar, de trabalhar, de criar, de permanecer em contacto com o real" (Abraham, 1984e, pág. 23).

Colocando-se numa perspectiva claramente neo-freudiana Ada Abraham pretende explicitar melhor dimensões da interacção social no domínio educacional, focalizando o professor como pessoa (cf. Abraham, 1984a). A sua abordagem pode ser estruturada na base de quatro noções: Self profissional, *nexus* escolar, imagem idealizada e configuração.

### 2.3.1. Self profissional

Para Ada Abraham (1984b e 1984e) o conceito de Self profissional é tributário do conceito geral de Self que a autora considera uma entidade altamente diferenciada, complexa e global.

O Self profissional é uma das múltiplas estruturas do Self, simultaneamente dependente e independente dele; em cada actuação do Self todas as outras dimensões estão presentes, sendo a situação que dá a essa actuação uma configuração particular. Self e Self profissional regem-se pela mesma dinâmica e actuam a todos os níveis do organismo. 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, instância somática, 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*, que Abraham (1984b) considera estar subjacente à grande maioria das opções profissionais pela docência, 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.

O Self profissional, neste âmbito, 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.

### 2.3.2. 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 (Abraham 1972). Os mecanismos de defesa postos em acção como protecção contra a ansiedade são, por isso, semelhantes aos mecanismos de defesa sociais e familiares. No entanto, todo o grupo profissional tem uma vida própria e é a comunicação actual do grupo profissional que determina quais os fantasmas actualizados.

Os fantasmas verticais são a essência da profissão docente o que faz com que sejam os alunos e as autoridades as suas principais fontes. A cada grupo do campo escolar corresponde uma tarefa (estratégia) predominante, um mito: aos representantes do poder político corresponderia a estratégia de aliança, aos alunos a estratégia de luta-fuga e aos professores a estratégia de dependência. A este jogo estratégico corresponderia um equilíbrio quase estático de expectativas, ansiedades e tensões.

Neste processo, o Self individual e o Self grupal são simultaneamente instituídos e instituintes. De facto, segundo Abraham (1972), o contexto escolar actual, enquanto integrado num contexto social alienante e ambíguo, permite o desenvolvimento de níveis de ansiedade elevados que despertam 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.

Assim se estabelece uma relação "ortopédica" entre o Self individual e o Self grupal e entre o real e o imaginário.

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 quase estático, ao despertar ansiedades que ele pretende controlar, surge, inevitavelmente a rejeição. Ao produto final deste processo corresponde, no Self individual, um excesso de protecção 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.

De facto, muitas vezes, o encontro entre mecanismos de defesa social e mecanismos de defesa individual é disfuncional. Abraham (1972) prevê três tipos de encontros disfuncionais: no primeiro tipo os mecanismos de defesa social reforçam mecanismos de defesa individual, no segundo os mecanismos de defesa escolar são incompatíveis com os mecanismos de defesa individual, e, finalmente, no terceiro há desvalorização ou interdição pelo Self colectivo dos mecanismos de defesa individual.

Noutros termos, os processos e as estruturas a que nos temos vindo a referir têm origem em relações conflituosas e desviantes 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.

O Self procura harmonia, unidade e integração destas diferentes dimensões. A alienação corresponde a uma consonância estática e imediata entre elas. A noção de imagem idealizada é disso um exemplo.

### 2.3.3 Imagem idealizada

A imagem idealizada é um mecanismo de defesa dominante no campo escolar. Corresponde à supremacia do *Falso Eu* em relação ao *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.

Mas a percepção do real pode comprometer o sucesso da ficção. Multiplicam-se então os mecanismos de defesa - racionalizações, projecções, recalcamientos, negações - 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 supreendentes. A alienação é de novo a resposta comum a esta ameaça de destruição.

#### 2.3.4. As configurações

No estudo da saúde mental do professor Abraham (1972) dá uma importância capital à "parte interna do Self". Para tal, acrescenta a dimensão inconsciente à definição do Self e considera o fantasma, tal como o Self, multidimensional e global. A separação entre consciente e inconsciente,



entretanto, não é definitiva.

A interacção das motivações e 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 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 é feita 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 control 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. Embora se deprecie a si mesmo, o professor procura essencialmente ser apreciado pelos outros. O medo de ser desmascarado impele-o a confirmar a sua imagem ideal. Por vezes este processo é consciente. Outras vezes o modo é tão excessivo que se torna patológico. 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.

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, são professores interessados 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 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. Ao contrário do que acontece com os professores com um "equilíbrio, aceitação e ansiedade" dominante, os professores com um "equilíbrio de activismo" suficientemente expressivo dedicam-se ao mundo exterior.

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".

Utilizando a "metáfora teatral" Abraham (1972) clarifica que se as configurações se referem aos actos de uma peça, os equilíbrios correspondem ao tom de tragédia ou de comédia da peça como um todo.

### 2.3.5. O contexto social como variável

A figura do professor é em si ambivalente pois representa um objecto deslocado das relações parentais. Nele se acumulam projecções e se investem imagens que é preciso preservar ou destruir. Abraham (1972) considera que esta representação mítica da figura do professor sempre existiu. Mudou, no entanto, o contexto em que se exerce a docência. Para a autora a característica principal do novo contexto é a possibilidade de se exprimir essa relação ambivalente, antes nem pensada. Ao professor atribui-se simultaneamente e manifestamente o papel de pai, juiz, exorcista e outros. Ele 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 ao 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 deseabilidade 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, perante a liberdade e a autonomia individual, são 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. A ambivalência expressa no contexto gera níveis de ansiedade dificilmente suportáveis. 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).

### 2.3.6. O ciclo mágico da ansiedade

Com o termo *labirinto* Abraham (1984b) refere-se ao vivido profissional em termos de movimento e de procura. Ele é composto pelo entrelaçamento do Self individual e do Self grupal. O modo como este entrelaçamento se faz permite aos professores modos de comunicação libertadores ou caóticos. 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, 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.

A idealização, a que já nos referimos, é o mecanismo de defesa usado no segundo tipo de percurso. Dissemos já que ele poderia ser bem ou mal sucedido. Segundo Abraham (1972) num e noutra caso produz-se uma economia perversa da ansiedade. Idealizando para evitar a ansiedade, o professor acumula-a, na medida em que, inevitavelmente, se vai confrontando com o seu *Eu Verdadeiro*; aumenta, assim, a depreciação de si geradora por sua vez de um novo acréscimo de ansiedade. A este processo Abraham (1972) chama "ciclo mágico da ansiedade".

### 2.3.7. Tendências da intervenção

Num contexto persecutório, a vida emocional do professor oscila entre a sinceridade e a alienação, a mudança e a rotina. Os grupos de auto-formação (Abraham, 1972) destinam-se, sobretudo, ao segundo grupo de professores a que fizemos referência no ponto anterior. 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), 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" (pág. 144).

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.

### 2.3.8. Síntese da perspectiva humanista

A perspectiva humanista do mal-estar docente é uma abordagem compreensiva situada no domínio da *ego psychology*. A sua contribuição fundamental consiste na explicitação da interacção social no domínio educacional. A análise centra-se, por um lado, num conceito de Self altamente diferenciado, complexo e global e essencialmente narcísico e, por outro lado, numa visão do contexto social como ambíguo e alienante, gerador de níveis elevados de ansiedade que despertam mecanismos de defesa infantis e primários. É a situação concreta que determina a configuração das interacções da pessoa com o contexto.

A situação escolar é bem específica: as escolhas profissionais são inspiradas pelo *Eu verdadeiro* tão sensível ao "olhar" dos outros que só sobrevive com o *Falso Eu* que mobiliza as defesas necessárias e suficientes; o

contexto escolar é ainda mais ambivalente que outros contextos institucionais, nomeadamente em relação aos modos de exercício da autoridade. Também o grupo profissional dos professores em situação tem um "modo de vida" próprio. Para além do *Self* individual, profissional, há um *Self* grupal pelo qual os professores partilham conflitos, valores e proibições. As relações entre estes dois *selves* manifestam-se no *nexus* escolar que representa uma rede de comunicação cuja função fundamental é conter os elevados níveis de ansiedade que as situações escolares despertam: os fantasmas são encarnados e assim se dominam relações fantasmáticas através do domínio de situações objectivas. O *nexus* escolar é fonte de coesão mas tem efeitos negativos na actividade docente, pessoal e colectiva, pois os seus sistemas de defesa são excessivamente rígidas; o *Falso Eu* torna-se tão proeminente que em vez de preservar o *Eu verdadeiro* o degrada. As interligações entre *Self* ideal, *Self* actual e *Self* público, necessários à estima de si, são conseguidas, mas de um modo demasiado precoce e estático. O *nexus* escolar filtra o *Self* ideal de tal modo que o *Self* actual se pode tornar fonte de insatisfação; a maioria dos professores "finge" estar satisfeito e adopta uma imagem idealizada de si, muito estereotipada, sobretudo em traços positivos, na manutenção da qual gastam grande parte das suas energias.



## 2.4 Conclusões

Na sua diversidade conceptual, as diferentes abordagens ao mal-estar docente convergem em certos parâmetros, tanto na identificação das suas variáveis principais, como na explicitação das formas que ele assume na maioria dos professores.

De um modo geral, considera-se que o problema emerge de uma interacção particular de um contexto social específico com estruturas pessoais também específicas. O contexto, adjectivado como complexo, ambíguo, incerto, novo ou alienante funciona realçando nos professores as características pessoais e a necessidade de reconhecimento pelos outros.

Pela implicação pessoal que adivinha (o que o professor aceita com agrado como ideal profissional) o contexto funciona como produtor de ansiedades e, para ser abarcado, reclama estruturas pessoais flexíveis, diferenciadas e dinâmicas, ou, pelo menos, um contexto escolar que, aberto à relação, permitindo a metabolização das ansiedades e funcionando como suporte social, contribua para o crescimento pessoal e profissional.

Embora se identifiquem as características pessoais dos professores mais susceptíveis de provocarem mal-estar no contexto social referido - personalidades imaturas e rígidas ou que, de qualquer modo, procuram na profissão a segurança pessoal (características muitas vezes incentivadas pela formação) - considera-se que é na grelha de relações sociais que a instituição escolar oferece que o problema se consuma. Sob a denominação de *nexus* escolar ou de modo paradoxal de comunicação, a grelha de relações sociais (escolares) é identificada com uma construção formal, excessivamente defensiva, destinada a controlar as ansiedades emergentes da prática profissional.

É um sistema defensivo que gera coesão entre os professores mas que rejeita a mudança (pois esta desperta as ansiedades que ele pretende controlar) e filtra excessivamente ideais profissionais, gerando modos de ser professor insatisfatórios. Estes modos de ser professor insatisfatórios são aceites e vividos à custa de uma idealização da imagem (inibição elegante) que resulta num mínimo de auto-estima, mas que, aprisionando a mudança de práticas, faz encarar com lassidão o dia-a-dia profissional. É um sistema que obsta ao desamparo, à solidão e à sobrecarga mas que implica a traição a si. São sobretudo as mulheres jovens que se ressentem desta situação.

Na intervenção, trata-se, sobretudo, de manter a implicação pessoal sem transtornos da ansiedade. A ênfase é posta na mudança das relações em contexto escolar através de acções da própria escola ou através de dispositivos de formação. Compete à formação fortalecer os recursos de confronto necessários para se lidar com a complexidade do contexto. Esse fortalecimento pode ser feito através do tipo de conteúdos e objectivos de formação oferecidos e através dos modos de acesso a esses conteúdos e objectivos. Assim a formação inicial deveria dar mais importância à aquisição de competências de comunicação e relação, ajudar a identificar e antecipar fontes de stress possíveis e fornecer sobretudo modelos positivos de professor passíveis de relativização e teste pela prática, de modo a evitarem-se estereótipos idealistas. A formação contínua deveria incidir na auto-identificação do estilo próprio de ser professor. Num e noutro caso os orientadores devem funcionar como suporte social e as decisões e reflexões devem ser realistas. Em contexto escolar os colegas são um importante suporte social: os programas, planos ou projectos escolares devem ser levados a cabo com a participação de todos, sem diferenças hierárquicas e centrar-se em grupos de trabalho capazes de desarticular sem ansiedades o *nexus escolar*. Estes grupos devem conjugar realismo e apoio, avaliar situações, tomar decisões e avaliá-las.

### 3. AS FONTES DO MAL-ESTAR DOCENTE

No âmbito dos estudos do mal-estar docente a investigação das fontes de tensão pretende detectar aspectos que preocupam o professor e que interferem na sua satisfação profissional, sem que se distingam níveis de mal-estar.

A distinção entre factores pessoais e contextuais é um dos critérios mais comum na classificação das fontes do mal-estar (Martinez, 1984; Esteve 1981 e 1988). Mas são também comuns dois outros critérios que completam este: factores contextuais, mediatos ou de segunda ordem e factores imediatos ou de primeira ordem que dizem respeito à relação educativa (Esteve, 1988). Vila (1988a) refere ainda o critério evolutivo, onde se distingue o período anterior à docência, os primeiros anos de docência e os outros em que a experiência profissional já é suficiente. Tendo em conta estes três critérios Vila (1988a) opta pela seguinte classificação: fontes vinculadas ao contexto socio-educativo, fontes vinculadas ao contexto escolar e fontes vinculadas às motivações

personais e à formação inicial. Será esta a classificação que utilizaremos. A ordem de apresentação e as variáveis realçadas são, no entanto, fruto da nossa síntese onde tentaremos que a descrição se aproxime da explicação de modo a serem identificados os aspectos mais salientes e abrangentes da problemática.

### **3.1. Fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo**

#### **3.1.1. Escola, Sociedade e Autoridade**

Diz Avanzini (1978) que as mudanças sócio-educativas são, talvez, a principal característica do século XX. São mudanças que incidem, sobretudo, nas relações entre a escola e o restante sistema sócio-cultural.

Desde a institucionalização da escola que a relação entre ela e a sociedade tem sido estreita e permanente, embora, como refere Mandra (1984), a consciência dessa relação seja bastante recente. Como nota Nóvoa (1987) a escola pública e o professor como profissional são dimensões que estabelecem relações sistêmicas com o capitalismo, o liberalismo, o individualismo, a ciência racional, a laicização e a estatização. Estas dimensões caracterizam as sociedades industriais cujo pressuposto essencial é o da educabilidade do homem. As aspirações de mobilidade social e a crença no progresso societal baseiam-se nesse pressuposto. Na emergência desta nova ordem a Educação e a Ciência desempenharam o papel primordial de restabelecer o consenso social abalado pela recusa da metafísica e da religião, mantendo as formas do regime anterior, sob novos conteúdos e numa lógica universalista (Gillet, 1987). Vejamos, a título de concretização o que a este propósito nos diz Mandra (1984, pág. 217): "No século XIX e no início do século XX existia um consenso social, fundado desde logo numa visão simplista do futuro, mas coerente e mobilizadora. A dinâmica era simples: a instrução permitia ao homem aumentar o progresso das ciências e das técnicas e este progresso só podia melhorar a condição, o juízo e as condutas dos homens. Em suma, os males da sociedade procediam da ignorância, mãe de todos os vícios. A instrução pública faria desaparecer todos os males". Sendo assim, a escola é um garante do direito à educação e à mobilidade social, mas também uma ocasião ímpar de disciplinação ideológica e moral, imprescindível a um Estado centralizado, responsável pela organização de uma sociedade sem religião (Foucault, 1987). Compete-lhe não só fazer adquirir conhecimentos elementares, necessários ao

progresso, mas também fazer internalizar normas morais reguladoras de uma sociedade em que o conflito de classes se tornara uma ameaça (cf. Correia, 1991).

Neste quadro, o professor é simultaneamente instituído e instituinte, funcionário (intermediário) do Estado e agente da mobilidade social. É-lhe prescrita uma posição social que não o identifica com o operariado e que o deixa, apenas, às portas da burguesia (Mollo, 1969a); mas por outro lado, detém um prestígio social inegável enquanto detentor e transmissor de instrução e portanto como agente de mobilidade (selecção) social.

Note-se que as suas funções não diferiam das executadas pelos Clérigos no Antigo Regime: o ensino, a aprendizagem e a relação educativa regem-se pelos princípios da escolástica (Nóvoa 1991; Carvalho, 1985). Vejamos de novo o que nos diz Mandra (1984, pag. 216): "Ia-se à escola para aprender: o mestre sabia, os alunos estudavam. A cumplicidade da sociedade dava ao ensino o privilégio do silêncio e da neutralidade".

Entretanto, os progressos do paradigma experimentalista e positivista da ciência pouco perturbaram os professores, meros executantes de uma cientificação (taylorização) da educação (cf. De Landsheere, 1978 e 1986). Em termos gerais as sociedades industrial e feudal assemelhavam-se no que diz respeito ao regime de exercício da autoridade, permitido pelo seu carácter igualmente fechado e consensual.

A história da primeira metade do século XX, marcada por duas guerras mundiais, tornaria inoperacional esta "visão do mundo". O desenvolvimento das democracias e os progressos tecnológico-científicos - com reflexos ao nível da liberdade de expressão, no ritmo do desenvolvimento e na difusão dos meios de informação - dão às sociedades um carácter aberto e plural, mais centrado no futuro que no passado. As suas características definidoras já não são o consenso e a previsão, mas o conflito e a imprevisibilidade. A contestação da ordem antiga, que se torna inevitável, abrange todos os níveis do sistema social. As teses da reprodução da escola francesa de Sociologia (Bourdieu e Passeron), da desescolarização e da desprofissionalização da sociedade (Illich) assim como do desenvolvimento do potencial humano (Rogers) 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). 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 ao nível da formação profissional e no alargamento da escolaridade obrigatória. Mas é mais nas empresas e nas novas instituições informais de educação que os novos métodos se instalam (Resweber 1986). Nas escolas, carregadas de memória do passado, instala-se a dúvida psicológica, sociológica e pedagógica. A sociedade assustada com a sua própria crise, por seu turno, estabelece com elas uma relação ambígua: exige-lhes a mudança de que tem necessidade, mas mantém-nas como último reduto dos valores tradicionais perdidos (cf. Mollo, 1969b). Nesta situação o professor é o vértice da ambiguidade; sobre ele se faz recair a responsabilidade de uma situação social global, na qual parece participar e sobre a qual tem pouco controle. Sem formação ou com uma formação inadequada, nele convergem, simultaneamente, críticas e exigências expressas em sucessivas reformas de sucessivos poderes políticos. Pais, inspectores, colegas, alunos desprezam-no se mantém os métodos tradicionais e olham-no com desconfiança ou como incompetente se utiliza novos métodos (Fabre, 1972).

É neste contexto que a formação inicial e contínua de professores surge como esperança de renovação. Mas também aí, o papel do professor é ainda mais uma variável a definir que um adquirido.

### 3.1.2. A indefinição sócio-profissional da função docente

As extensões e a polissemia adquiridas pelo conceito de educação ao longo do século XX (Mialaret, 1976) resultaram na multiplicação 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).

Trata-se de facto, não de uma substituição de funções mas de uma acumulação: a ambiguidade do contexto, o carácter nebuloso das alternativas e a falta de meios objectivos para operacionalizar estas resultam numa acumulação de funções contraditórias. 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. Estes não só se diversificaram como têm

existência curta. 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.

A diversidade das expectativas sociais e individuais (Postic, 1984) aliadas à ausência de perspectivas claras sobre o papel da escola nesse contexto, permitem o retorno aos modos tradicionais de ensino como modelos de acção. 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 normativos (Abraham, 1972; Bayer, 1984; Esteve *et al* 1984; Nickel 1981).

A posição ambígua, em termos de autonomia do professor em relação ao poder central e a tradição individualista do papel do professor são duas variáveis que alimentam este processo. A autonomia das escolas em relação ao poder central enquanto dimensão do discurso das reformas converte-se, na prática, numa política desconfiada de reformas unidireccionais; o silêncio em relação aos postos intermédios ocupados pelos inspectores e orientadores assim como a manutenção de modos de avaliação e formação tradicionais, evidenciam o carácter prescritivo das mudanças e homogenizam dimensões de aperfeiçoamento, enfim, impedem a participação efectiva dos professores (cf. Correia, 1989; 1991).

A tradição individualista associada ao papel do professor, bem caracterizada por Nias (1989), permite, por seu lado, que sejam os professores os primeiros a atribuírem a si mesmos os fracassos, sendo nisso reforçados pelos pais, colegas e alunos. Trata-se de uma tradição bem fixada, que se expressa em elementos diversos: na ideia clássica da vocação para ensinar; na consideração do acto educativo como arte; na organização dos espaços escolares; nas correntes pedagógicas tradicionais e nas correntes pedagógicas modernas. Assim os problemas não se partilham nem se superam após análise e discussão; pelo contrário, como único responsável pelos seus fracassos e sucessos, o professor exige o máximo de si e, por vezes, queima sucessivamente todos os recursos pessoais de que dispõe. A tradição individualista alimenta o conflito de papel e a ambiguidade de papel, sustenta a dependência em relação às autoridades e faz incidir todas as tarefas docentes na relação professor-aluno.

Este contexto, declaradamente stressante após análise, é, no entanto, extraordinariamente simplificado ao nível macroestrutural, em termos de estereótipos. Segundo Vila (1988a) e Esteve (1989) são dois os estereótipos da

profissão docente: o idílico - ligado a representações do papel como "um mar de rosas" - e o conflituoso - imagem hiperconflituosa e caótica das relações escolares que tem efeitos inibidores e defensivos para os professores. São estes estereótipos que configuram as expectativas dos pais mas também as escolhas e opções profissionais.

### 3.1.3. O estatuto sócio-profissional do professor

O estatuto expressa uma diferenciação social e uma distribuição social de poderes de acordo com os critérios da remuneração, do saber, da dificuldade e da responsabilidade da tarefa; a posição ou prestígio sociais que lhe correspondem fundam-se em critérios objectivos, mas sobretudo em critérios valorativos, subjectivos, partilhados ou não; daqui que o estatuto só adquira o seu verdadeiro significado por relação com os papéis e representações sociais que lhe estão associadas. É assim que Mollo (1969a) define o estatuto sócio-profissional. Esta autora considera, entretanto, que o estatuto sócio-profissional actual do professor é difícil de categorizar devido às representações sociais contraditórias da função docente e da relação dissonante entre papéis esperados, reais e supostos. A desvalorização do saber, entretanto, é para a autora a principal razão da desvalorização do estatuto, pois a baixa remuneração é um atributo sociológico clássico da função docente. A responsabilidade, por seu lado, de certo modo aliada à autonomia no papel não é também o elemento discriminativo fundamental: tal como o professor do início do século, o professor actual mantém "o princípio da responsabilidade colectiva" (Debesse, 1969).

Comparando testemunhos de professores de hoje e do início do século Mollo (1969a) refere, ainda, que uns e outros mantêm um tom afectivo e pessoal ao falarem da sua profissão; os professores actuais, no entanto, estão muito mais desmoralizados, desmoralização que encerra uma desvalorização intelectual e por essa via social.

O saber do professor tradicional era único, elementar, geral e relativamente independente das tarefas a realizar: o trabalho intelectual e o manual, tal como a investigação e a intervenção, não estabeleciam relações entre si. Hoje, os saberes diversificaram-se, especializaram-se, e entre teoria e prática procuram-se relações necessárias e complexas.

Como refere Piaget (1969) o público não sabe que a Pedagogia é uma

ciência e das mais difíceis; no entanto, continua o autor, não é tanto da natureza científica ou não da Pedagogia que depende o estatuto social do professor mas sim da posição que o educador ocupa no conjunto social que é responsável pela ciência e pela educação; os trabalhos científicos em Educação ou em Pedagogia não são obra de professores.

Algumas mudanças recentes fazem com que ser professor não corresponda mais a uma infra-estrutura intelectual sólida (Carrasco 1987). 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-no 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).

O estatuto socio-profissional mantém relações estreitas com a satisfação profissional e a auto-estima (Vila, 1988a). As relações entre estatuto objectivo e estatuto percebido, anteriormente mediadas pelo prestígio social do professor como agente de mobilidade social enquanto transmissor de um saber que monopolizava, passam agora a ser estreitas. O estatuto sócio-profissional do professor é baixo em todos os seus critérios. A imagem social do professor varia entretanto com a origem social, o género e a idade dos avaliadores. São as pessoas de nível sócio-económico mais modesto e do meio rural, as mulheres e os mais velhos que mais valorizam a profissão e entre estes os professores do ensino primário e os mais velhos são os mais valorizados (cf. Vila 1988a; Braga da Cruz, 1990; FENPROF, 1982). No entanto, refere Vila (1988a), com base em dados da população espanhola, só 7% dos homens e 4% das mulheres aconselhariam os seus filhos a serem professores.

### **3.2. Fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial**

O estatuto socio-profissional e os estereótipos em relação ao papel do professor são diferencialmente percebidos e estas percepções associadas a factores individuais, (biografia pessoal) tanto como a factores sociais (situação do mercado de trabalho) influenciam a escolha profissional (Vila, 1988a).

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. 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 com repercussões, sobretudo, na profissão docente, a selecção na entrada do ensino superior universitário e a restrição das saídas profissionais para os licenciados, seriam algumas das razões para esta nova situação. As mulheres, sobretudo, seriam agora oriundas da classe média (Boutinet, 1987) e esperariam com o trabalho superar necessidades económicas e culturais, mantendo, no entanto, o papel tradicional de "fada de lar". Mas 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.

Amiel-Lebigre e Pichot (1969) distinguem entre motivações positivas, negativas e patológicas. As primeiras diriam respeito ao gosto pelo trabalho com crianças e jovens e ao sentido de missão social pela transmissão de saberes e cultura. As segundas centram-se em factores laterais às tarefas profissionais, tais como a adequação dos horários ou o número de dias de férias.

Segundo Vila (1988a) o número de professores que acede à profissão com motivações negativas é superior ao imaginado. Diz também DeLandshere (1978) que a profissão atrai cada vez mais os menos dotados do ensino secundário, com horizontes de interesse estreitos. As poucas exigências em termos de carreira, a pouca duração e aparente facilidade do curso e a representação idílica, maioritária, da profissão atraem pessoas que nela procuram segurança afectiva, intelectual e social e não o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional. De acordo com o mesmo autor só 12% dos alunos das escolas belgas de formação de professores do ensino primário não procuram essas seguranças.

De facto 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).

Após a formação inicial e a entrada na profissão os professores mudam, no entanto, o seu discurso: são motivações positivas que são apresentadas para o acesso à profissão (Bayer, 1984; Mollo, 1969b; Esteve *et al*, 1984); essas

motivações assentam por sua vez 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, de facto, 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.

Sem que lhes tenha sido permitido antecipar e compreender o real, professores positivamente ou negativamente motivados serão, em breve, atingidos pelo "choque da realidade" (Vila, 1988b) acompanhado de sentimentos de insatisfação e mal-estar.

Se puderem abandonarão a profissão, se não deprimirão, mas a maioria optará pela rotina. Talvez estes processos expliquem os resultados do estudo de Braga da Cruz (1990) onde se constata que se cerca de 60% dos professores em exercício dizem estar na profissão porque gostam de crianças, cerca de 40%, se pudessem, abandoná-la-iam.

As motivações ditas "patológicas" para a escolha da profissão são uma dimensão a considerar (cf. Postic, 1984). No entanto, Abraham (1984e) insurge-se declaradamente contra a tentativa de com elas se relacionarem, necessariamente, comportamentos profissionais negativos pois a problemática interior do professor resulta de modos diferentes de acordo com o contexto em que se exerce a profissão. Por outro lado, 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.

### 3.3. Fontes vinculadas ao contexto escolar

#### 3.3.1. Relação com alunos e superiores hierárquicos

A relação com os alunos e a relação com os superiores hierárquicos são fonte de mal-estar para todos os professores (Vila, 1988a). A primeira é também para todos os professores a principal fonte de tensão: 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.



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. Mas porque, como já vimos, o contexto é ainda muito ambíguo em relação aos modos de ser professor, este, em nome da necessidade de rendimento, opta por modelos tradicionais. Entretanto, os alunos também mudaram e valorizam nos seus juízos sobre os professores os factores humanos e relacionais (Breuse, 1984). Perante modelos autoritários 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 imediata (por vezes também mediata) 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. As normas de comportamento e a organização didáctica aproximam-se da tradicional.

Mas 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 um processo de escalada no desenvolvimento da interacção educativa (Ribeiro, 1990).

Os conflitos directos entre professores e alunos concretizam-se. Como refere Vila (1988a), 45% dos professores dizem já terem sido admoestados verbalmente pelos alunos e 11% fisicamente; e o medo que prevalece nos professores de que tal aconteça é bastante superior.

A desconsideração e o desprezo dos alunos interfere de modo determinante na auto-imagem e na imagem social dos professores (Gosselin, 1984; Breuse, 1984). Interferências e distorções semânticas estão muitas vezes na origem dos processos referidos (Vila, 1988a). A atenção dos alunos, por exemplo, é, segundo Moyne (1984), um dos principais critérios de sucesso para os professores mas a consideração de um determinado comportamento como atento ou não atento é fruto não só de percepções directas mas também de meta-percepções (cf. Ribeiro, 1990). Embora estes sejam fenómenos comuns na percepção social a estrutura de posição que continua a caracterizar a relação educativa eleva-a exponencialmente (cf. Ribeiro, 1990; Moyne, 1984). Ela permite comparar a relação educativa a um espectáculo em que o professor (o actor) se sente avaliado pelos alunos em qualquer dos seus comportamentos e pretende, a todo o custo, ser amado por eles. É nos alunos que o professor procura a confirmação da sua imagem ideal; perante eles tenta representá-la,

mas, no contexto, não é só o saber e o que se quer comunicar que realmente se comunica mas o corpo total. Porque, como já vimos, a instituição escolar tem, ainda, uma função modelizadora determinante das práticas docentes, o professor, ansioso, esconde-se no "papel institucional". Este papel institucional "protege sensibilidades muito vulneráveis, tanto a do professor como a do aluno, pela barreira que estabelece entre a vida privada e vida pública, entre a esfera intelectual e a esfera afectiva" (Moyne, 1984). No entanto o poder que o professor tem sobre o papel depende do poder que tem sobre as suas emoções; por isso, recomenda Moyne (1984), o uso de novos métodos ou de métodos tradicionais, não pode ser apenas fruto de uma decisão racional *a priori* mas fruto de uma tomada de consciência da interacção entre o papel, a pessoa e a afectividade.

Este ponto de vista dá prioridade ao eu afectivo na relação educativa; no entanto este só toma um significado eficaz na interacção com o elemento didáctico (Martinez, 1984) ou epistémico (Reis, 1990). Como explica Moyne (1984) dizer que o professor se deve situar como pessoa é ao mesmo tempo recusar o subjectivismo da afectividade em nome da sinceridade e o objectivismo do papel em nome da tarefa.

Quanto à relação com os superiores hierárquicos os estudos referem que as autoridades exteriores à escola são mais fonte de mal-estar do que as internas (Gosselin, 1984; Martinez 1984 e Vila 1988a): os contextos de comunicação são mais distanciados e a relação de poder é mais absoluta. Por outro lado, para além de a prática dos inspectores, por exemplo, ser vista pelos professores sobretudo como avaliativa, cada inspector faz essa avaliação na base de critérios pessoais que a generalidade dos professores pode não só desconhecer, mas também não reconhecer (Breuse, 1984).

### 3.3.2. Condições de trabalho e a relação com colegas e pais

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 De Landsheere (1978) determinantes na variação das motivações dos professores e portanto no modo como realizam a sua acção.

A falta de treino em trabalho cooperativo e a tradição individualista no ensino geram em alguns professores uma sensação de desamparo e solidão (Martinez, 1984). 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).

Os professores jovens são os que mais identificam os colegas como fonte de mal-estar. (Vila, 1988a; 1988b). Num estudo de Breuse (1984) a relação com os colegas é depois da relação com os alunos a maior fonte de mal-estar. 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. Este carácter defensivo do clima social da escola estaria patente no evitamento da auto-confrontação, nomeadamente em técnicas de video-gravação, as quais são evitadas por todos os professores, mas sobretudo pelos professores jovens (Ângulo, 1984).

A relação com os pais, segundo revê Vila (1988a), é fonte de mal-estar, apenas para os professores jovens, embora Martinez (1984) a refira como fonte de mal-estar em geral. Trata-se de uma repercussão da situação relativa ao estatuto e ao papel do professor. O estudo de Mollo (1969b) em que se comparava a evolução das práticas em escolas tradicionais e "progressivistas" esclarece, entretanto, que os pais (independentemente do seu nível cultural) se assustam com a inovação e pressionam a escola à adopção de práticas tradicionais; finalmente, a esse nível, os dois grupos de escolas não se distinguem. As novas relações escola-sociedade representam-se ao nível escolar na relação professores-pais. O clima de comunicação é atravessado por todas as ambiguidades e é fundamentalmente caracterizado por acusações mútuas. Os professores jovens têm, entretanto, a sua imagem social mais depreciada pois neles convergem todas as hesitações do actual contexto educativo e social. Em geral pais e professores não têm a informação suficiente para gerir uma situação que exige a compreensão da nova situação da escola e da relação educativa, no sistema educativo docente e não docente.

### 3.4 Conclusões

A análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que o problema que lhe subjaz tem como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade, agora, aberta e plural e marcada pelo conflito e imprevisibilidade. Esta redefinição envolve mudanças estruturais profundas com repercussões, porventura ainda mais profundas, nas práticas quotidianas dos mais directamente envolvidos. Todas as redefinições em causa se processam num contexto hesitante e profundamente ambíguo em relação aos objectivos perseguidos. As posições cautelosas adoptadas pelo poder central em relação à autonomia das escolas são disso um exemplo.

Mais especificamente quer a escola quer a sociedade oscilam entre modelos tradicionais, inoperacionais nas suas relações com o contexto socio-cultural mas operacionais na sua relação com as práticas pessoais e institucionais, e modelos novos pelo menos aparentemente mais operacionais em relação ao contexto socio-cultural, mas inoperacionais - pelo menos ainda e tal como são formulados - na sua relação com as práticas pessoais e institucionais. Concretamente, no professor, estas hesitações e ambiguidades exprimem-se numa prática marcada sobretudo por modelos tradicionais e numa teoria sobre si e a sua prática marcada por modelos novos. Esta postura corresponde à imagem idealizada identificada por vários autores como o mecanismo defensivo mais típico dos professores na situação que atravessam. O modo individualista como tradicionalmente é encarado o exercício da função docente reforçaria esse mecanismo como reacção de defesa individual.

A desvalorização da imagem social do professor seria uma consequência da imprecisão da sua definição em geral, (expressa por vezes em múltiplas definições) mas sobretudo da sua indefinição e desvalorização como agente do saber: a multifuncionalidade com que passou a ser descrito o seu papel reforça o carácter elementar do seu saber, e a sua posição na comunidade científica, dada a proliferação de agentes de saber intermédios, é cada vez mais subordinada.

As fontes inerentes ao contexto escolar não são mais que concretizações bem específicas do que acontece ao nível das fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo.

É no convívio com alunos e autoridades escolares que se constrói a imagem idealizada e é deles que se espera a sua confirmação; mas são também eles os que mais a podem pôr em perigo. Os alunos são a principal fonte de

mal-estar para os professores. Geração nova, eles valorizam nos professores factores humanos e relacionais; perante uma apresentação basicamente tradicional do professor tornam-se contrapoder e desafiam o professor confrontando-o com a sua imagem real. Os superiores hierárquicos, sobretudo os exteriores à escola, funcionam como fonte de mal-estar na medida em que a sua acção é vista como avaliativa e, por isso, destruidora da imagem idealizada. A relação com os colegas é a segunda fonte de mal-estar mais identificada pelos professores; o seu carácter é determinante no clima social da escola, e é, para alguns autores, o factor essencial na consumação do mal-estar. São os "inovadores" e os jovens que mais se ressentem deste clima; desintegradores do *nexus* escolar, são ameaças reais ao seu equilíbrio. As relações com os pais repercutem as ambiguidades da relação actual entre a escola e a sociedade; qualquer que seja o seu conteúdo a comunicação caracteriza-se por acusações mútuas.

Às motivações para a docência - negativas em 50% dos casos - não é dada especial relevância. De facto, motivações negativas ou positivas provocam igualmente o "choque da realidade". O problema maior é o carácter estereotipado de umas e outras alimentado pela formação. De resto o conceito de vocação deixou de ser relevante.

#### 4. OUTRAS VARIÁVEIS

De acordo com os sistemas educativos, o nível de ensino, o tipo de matéria ensinada, a posição na carreira, a idade e o género, os efeitos das fontes atrás referidas são diferentes (Esteve, 1988). É a interferência destas variáveis que analisaremos em seguida.

##### 4.1. Os sistemas educativos

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 é, porém, variável. 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 Schahbari (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) conclui, 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 Schahbari (1984) constatam 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. A ideia de atraso no desenvolvimento reforçaria estereótipos.

#### **4.2. Os níveis de ensino**

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; e é neste nível de ensino que em Portugal se encontram mais professores que querem abandonar o ensino devido a "cansaço" (cf. Braga da Cruz, 1990).

#### **4.3. A matéria ensinada**

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.

#### 4.4. Fases de desenvolvimento da carreira

Outros estudos relacionam fases de desenvolvimento da carreira e mal-estar docente. Os estudos que se centram no desenvolvimento da carreira dos professores indicam que as suas atitudes e condutas mudam ao longo da carreira; os interesses e motivações mudam ao longo da vida de acordo com outras mudanças.

Ao longo deste capítulo têm sido frequentes as referências ao facto de o mal-estar atingir níveis elevados sobretudo nos professores mais novos. A propósito, em Abraham e Schahbari (1984) apresentam-se conclusões de estudos que indicam que o desvio entre o Self Ideal e o Self Actual se reduz com o aumento da idade.

Os estudos sobre o desenvolvimento da carreira dos professores situam-se na abordagem ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida; trata-se de uma abordagem que atenua a influência organicista (baseada em padrões atribuídos à idade) em favor do peso dado a factores sociológicos e históricos (onde a idade é substituída por períodos de influência) (cf. Huberman, 1989).

Huberman e Schapira (1984) referem-se a um estudo realizado no cantão de Genève, através de entrevistas, com o objectivo de determinar as mudanças verificadas nos professores na percepção de si e do ensino ao longo da sua carreira. Os resultados apresentados centram-se nas "relações com os alunos" e sua mudança.

Foi utilizada uma amostra de trinta professores repartidos em dois grupos: o grupo 1 constituído por professores com 4 a 14 anos de serviço e o grupo 2 constituído por professores com 15 a 45 anos de serviço. Nas entrevistas revelaram-se os seguintes resultados imprevistos:

- os professores sentem-se bem nas entrevistas; para eles é uma oportunidade única de comunicarem sobre o seu trabalho e queixam-se de não o poderem fazer com os colegas;
- à partida, os professores não têm uma consciência clara das modificações verificadas ao longo da sua carreira profissional;

- sobretudo, no grupo 2 constata-se o mesmo desconhecimento para a evolução pessoal;
- finalmente, a ingerência da vida emocional (divórcios, depressões) na vida profissional é notória. O vivido profissional é explicado por factores afectivos que o condicionam.

Quanto aos problemas investigados verifica-se que não há diferenças entre os grupos quanto à importância atribuída às relações com os alunos. No entanto, em alguns aspectos menos gerais, as diferenças entre os dois grupos são visíveis. Para os professores mais idosos é mais problemático ocuparem-se dos problemas extra-escolares das crianças; este facto é explicado pela diminuição com a idade do desejo de intervir e pelo desencorajamento de tais intervenções por parte da própria instituição escolar.

Uma análise intensiva dos protocolos permite ainda distinguir dois subgrupos no grupo 1. Nos professores "princípios" (4 a 6 anos de serviço) as relações com os alunos são vistas como problemáticas; a preocupação essencial dos professores é a imprevisibilidade da classe, e a necessidade de lhe responder adequadamente impede o professor de se centrar na actividade pedagógica. Esta apresentação dos professores "princípios" diminui a motivação dos alunos e aumenta a sua ansiedade. Na tentativa de ultrapassar essa ansiedade o "princípio" torna-se mais dogmático e autoritário. A resolução dos problemas relativos a este nível permite que o professor, posteriormente, se centre mais nas questões pedagógicas. Esta nova fase corresponde a um nível de mestria suficiente que permite ao professor descentrar-se. Segundo os autores a passagem a esta fase pode ser facilitada com o apoio dos colegas e uma formação sistemática.

O estudo permite ainda outras conclusões:

- o casamento provoca desinvestimento na classe e, globalmente, diminui a disponibilidade.
- o número de horas que o professor passa com os alunos determina a relação.
- as actividades extra-escolares são consideradas ocasiões propícias para a melhoria da relação.
- de um modo geral, para todos os professores, as boas relações com a classe são uma dimensão privilegiada do seu projecto profissional.

#### 4.5. O Sexo

A feminização da função docente é um fenómeno quase universal e que se confunde com a modernização das sociedades. Segundo Abraham (1972) a feminização foi acompanhada da decadência do prestígio da profissão docente e 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". Para a autora é importante que se acrescente ao plano sociológico da feminização, o "facto psicológico" pelo qual se acentuam os estereótipos da educação como tarefa feminina. Por outro lado, 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) abre 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 g) 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 funciona como agente confirmador da identidade profissional. 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.

## 5. QUESTÕES METODOLÓGICAS: O MISPE

O MISPE é o principal instrumento utilizado em clínica e em investigação pelos teóricos das três perspectivas que apresentámos. De facto a abordagem humanista é a única que possui um instrumento de avaliação específico à teoria subjacente.

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 p. 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; (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 um arco invertido. 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 Self actual e Self ideal a direcção do desacordo entre o Self actual e os *selves* para os outros não têm significação.

### 5.1. O Método: composição e formas de tratamento para interpretação

O teste é composto de 60 cartões com uma frase relativa a um traço característico da vida profissional dos professores, por quatro folhas de respostas (uma para cada descrição onde para cada frase (item) está anotada a escala de 1 a 7) e por uma folha de registo que permite a análise dos resultados.

Existe uma versão reduzida a 30 itens composta apenas de quatro folhas de resposta (nas quais estão escritos os itens, seguidos da escala) e por um folha de registo para análise dos resultados.

Na folha de registo anota-se, para cada item, o número em que foi classificado nas quatro descrições de si. Após codificação anota-se na coluna

seguinte a configuração que corresponde à sua repartição. Depois calculam-se para cada item os desvios entre as descrições de S e as restantes descrições (S-I; S-E; S-A). Na coluna seguinte anota-se a intensidade da configuração, ou seja, o total de desvios. No perfil individual à frente da indicação de cada configuração anota-se o número de itens classificados nessa configuração e na coluna seguinte a intensidade da configuração.

O MISPE, nos seus diversos níveis de análise, tem sido utilizado em clínica, na avaliação de métodos de formação, em estudos comparativos relativos à pertença cultural e na elucidação das relações dos professores com os outros significativos do campo escolar.

Nos estudos comparativos, para representar a matriz das configurações específicas a um grupo dado, é necessário calcular a percentagem dos itens correspondentes a cada configuração por relação com o número total de itens classificados para todos os elementos do grupo.

No estudo da fisionomia cada sujeito é codificado para cada uma das quatro descrições segundo o número de traços repartidos sobre os sete graus da escala; os pontos são depois adicionados para todos os sujeitos e calculados em percentagem da soma total de traços.

## 5.2. O Método: a validade em causa

Tuyns (1984) considera que as "medidas" propostas por Abraham (1984d) são enviesadas e não têm validade. As suas críticas incidem na análise do Self escondido e são apresentadas da seguinte forma:

1. O agrupamento em 12 configurações é arbitrário.
2. As probabilidades teóricas de aparecimento das diferentes configurações não são as mesmas.
3. Os "equilíbrios" padecem das mesmas falhas das configurações.

A estas críticas Abraham (1984f) responde fazendo referência aos resultados alcançados por intermédio do MISPE, ao longo de dez anos, em estudos realizados por si e outros investigadores, em diferentes países e contextos culturais, salientando o princípio da subjectividade nas técnicas de *Q-sort* e ainda apelando à própria testologia. A autora frisa que as 12 configurações utilizadas resultaram de vários estudos clínicos e estatísticos que evidenciaram a sua pertinência para o campo de estudo; e acrescenta que em

testologia não são as probabilidades teóricas que engendram os modelos mas sim a referência a normas de grupo.

## 6. A PROBLEMÁTICA CENTRAL DA CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O mal-estar docente refere-se sobretudo a "males" de estima pessoal e de reconhecimento de si e tem como fontes primeiras as mudanças qualitativas verificadas nas sociedades ocidentais ao longo deste século. O seu núcleo é a redefinição do papel da escola numa sociedade, agora, aberta e plural, marcada pelo conflito e imprevisibilidade. Esta redefinição é participante e participa de outras redefinições mais básicas. O contexto socio-educativo em mudança é também por esta razão profundamente complexo, ambíguo, incoerente e hesitante, não só nas práticas tentadas, mas também nos objectivos perseguidos. No contexto escolar incoerências, hesitações e ambiguidades revelam-se ainda mais intensas: a escola é o vértice da ambiguidade. A resposta adequada e satisfatória a um tal contexto pela prática profissional torna-se assim uma tarefa de grande envergadura de que poucos têm consciência. Para ser abarcada, uma tal tarefa reclama estruturas pessoais flexíveis, diferenciadas e dinâmicas, ou pelo menos, um contexto escolar que aberto à relação, permitindo a metabolização de ansiedades inevitáveis, funcione como suporte social e contribua para o desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional do professor, doravante inseparáveis, pois a prática profissional tornou-se essencialmente "psicológica".

Na realidade, porque as fontes de mal-estar ligadas às mudanças qualitativas do contexto social se repercutem em fontes de mal-estar intenso em contexto escolar, o corpo docente, para se defender das ansiedades inevitáveis numa tal situação, criou uma grelha de relações específica - o *nexus* escolar - destinada a gerar, através da contenção das ansiedades, a coesão e a coerência que, embora falsas, lhes permitem continuar a responder, à falta de melhor resposta, aos pedidos que lhes são feitos. Bem sucedidos neste propósito imediato, os professores, para se integrarem no *nexus* escolar, têm no entanto que filtrar os seus ideais. O aumento da distância entre estes e a prática real desperta novas ansiedades controladas através da imagem idealizada que ao mesmo tempo que os distancia de outras tentativas de solução mais realistas, lhes permite o mínimo de auto-estima.



Esta imagem idealizada criada para permitir o mínimo de coerência necessária à sobrevivência profissional é o principal mecanismo defensivo responsável pelo problema que motiva as investigações do mal-estar docente e que abrange a maioria dos professores: a rotinização da acção docente. Trata-se de um mecanismo comum a professores de vários países de cultura ocidental e tanto mais evidente quanto menos desenvolvido é o país.

O facto de a maioria do corpo docente ser do sexo feminino acrescenta algumas particularidades à situação. Sensível simultaneamente a estereótipos idílicos da profissão e ao estereótipo da mulher "fada do lar", a mulher acumula aos papéis profissionais outros papéis: o de mãe e dona de casa. Incapaz de os integrar a mulher manifesta um sentimento de insuficiência geral desinvestindo a profissão e culpabilizando-se em relação ao seu papel na família. As relações entre colegas na escola são também marcadas por estereótipos relativos ao sexo. As mulheres preferem os homens em postos directivos e não se sentem atraídas por eles. Entre si são - embora de forma dissimulada - profundamente competitivas. Presas às suas opções nem sempre valorizadas, sentem-se postas em causa quando confrontadas com colegas "diferentes".

A rotina na acção é assim resultado da acumulação de diversos processos de diferentes níveis e amplitudes: os contextos social e educativo de carácter indefinido e ambíguo; o *nexus* escolar que responde às ansiedades formalizando as acções mas permitindo-lhes o mínimo de operatividade; a professora que adoptando uma prática adequada ao *nexus* escolar e à prossecução dos seus papéis familiares se liberta da ansiedade provocada por esta dissonância criando de si uma imagem idealizada que lhe assegura a auto-estima necessária à sobrevivência profissional mas a desvia do crescimento profissional.

Os estudos sobre o mal-estar, preocupados em solucionar o problema, centram-se na formação como grande estratégia de intervenção. Em geral a formação inicial devia dotar os professores das competências mínimas para lhes responder inicialmente - competências intelectuais e de relação adequadas à complexidade do contexto. A formação contínua devia centrar-se na auto-identificação do estilo docente, através de grupos de trabalho transversais e participantes na vida escolar que assegurassem o realismo da acção e o suporte sócio-afectivo que ela exige.

O MISPE que se centra nas relações hierárquicas do campo escolar tem sido o instrumento mais utilizado na investigação empírica.

A síntese acabada de apresentar que nos foi permitida graças aos importantes desenvolvimentos efectuados no âmbito da investigação do mal-estar docente, leva-nos, no entanto, a salientar algumas contradições nesse domínio. A primeira contradição diz respeito ao facto de nela se insistir na separação entre as dimensões sociológica e psicológica apesar de todas as abordagens, embora utilizando conceitos diferentes, se referirem ao carácter psico-social do mal-estar docente. A segunda é simultaneamente de carácter teórico e metodológico e refere-se ao facto de a investigação do mal-estar docente salientar a importância dos factores sociais latos na emergência do fenómeno e simultaneamente enfatizar as fontes vinculadas ao contexto escolar para a sua elucidação, nomeadamente através de um instrumento, o MISPE que dá preferência às relações nesse contexto. A terceira tem implicações nas estratégias preconizadas para a intervenção no problema; sendo as relações entre colegas, nomeadamente entre professores mais novos e mais velhos, identificadas como difíceis e uma das principais fontes do mal-estar docente, elas são pouco aprofundadas do ponto de vista teórico, desprezadas do ponto de vista metodológico e enfatizadas nas estratégias de intervenção preconizadas; de facto o trabalho em grupo como estratégia de intervenção é um denominador comum às diversas abordagens e, no entanto, não se clarifica suficientemente como se passa de relações caracterizadas pela competição a relações caracterizadas pela colaboração ou cooperação. Finalmente, sendo o corpo docente constituído, na sua grande maioria, por uma população feminina, só no contexto da abordagem humanista de Ada Abraham essa realidade dá origem a uma teorização apropriada.

Destas quatro contradições apontadas as duas primeiras são as mais pertinentes para os objectivos que perseguimos neste capítulo. A primeira tem sido objecto de preocupação por parte dos principais autores no âmbito das investigações do mal-estar docente, as quais utilizam raramente e sempre de uma forma secundária o conceito de identidade nos seus estudos. Do nosso ponto de vista, a utilização do conceito de identidade poderá dar conta de forma adequada da interacção entre as dimensões social e pessoal do problema. Neste contexto a prossecução dos objectivos centrais deste nosso trabalho pode ser, secundariamente, uma resposta aos problemas com que se debate a investigação do mal-estar docente. A problemática central da crise de identidade docente de que a síntese do estado actual da investigação do mal-estar docente nos permitiu dar conta - a rotina e a dificuldade em mudar na

acção docente como resultantes da interacção de carácter psico-social de diversos processos de diferentes níveis e amplitudes que se estendem do contexto societal à pessoa - leva-nos a limitar à psicologia social o nosso campo de investigação da identidade docente através do próprio conceito de identidade. No entanto, a aparência da problemática identificada e a importância determinante dos factores sociais latos na sua configuração, tal como se expressa na menção à segunda contradição referida, exigem que a esta primeira demarcação se alie uma outra que qualifique de um ponto de vista metateórico as abordagens a eleger: terão que ser necessariamente abordagens que considerem o "quadro ecológico" das identidades - concretamente a própria estrutura social - e que assim contribuam para a clarificação dos processos inerentes às mudanças simultaneamente pessoais e sociais. Da procura desse quadro metateórico daremos conta no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **QUADRO METATEÓRICO DOS ESTUDOS ACTUAIS DA IDENTIDADE EM PSICOLOGIA SOCIAL**

## 1. INTRODUÇÃO

Ao abordarmos o campo de estudo da identidade em psicologia social, tendo por referência as conclusões do capítulo anterior e os objectivos por nós prosseguidos neste trabalho, deparámos com um domínio em mudança, por razões, numa primeira análise, semelhantes ou, pelo menos, relacionadas com as inerentes à emergência da "crise de identidade" docente.

De uma maneira geral, constatava-se a existência de um interesse renovado pela identidade por parte da comunidade científica, traduzível em reformulações teóricas e metodológicas.

Ao referir-se a esse novo interesse Malewska - Peyre (1990) afirma que ele se faz acompanhar de mudanças nos referenciais de análise utilizados ou na ênfase que lhes é dada: nomeadamente, a ênfase na estabilidade individual e na conformidade social dá lugar à ênfase na mudança pessoal e na transformação social. Em Lipiansky *et al* (1990) apresentam-se razões factuais para essa renovação: a aceleração das mudanças tecnológicas e sociais, a crescente mobilidade geográfica e profissional e o carácter aberto e plural cada vez mais "visível" das sociedades actuais. Estes mesmos autores referem que as mudanças verificadas fizeram com que a noção de identidade, originariamente vinculada à psicanálise, se tornasse, sobretudo uma noção síntese de teorias e disciplinas diversas.

Neste capítulo, pretendemos dar conta do sentido destas mudanças no domínio da psicologia social, ou seja, dar conta do quadro metateórico subjacente ao estudo actual da identidade nesse domínio.

Numa primeira fase, a partir da obra de Erikson, referir-nos-emos às dimensões por que se orientam hoje os estudos da identidade de uma forma geral. Dada a importância de Erikson nas teorizações sobre a identidade em psicologia numa perspectiva psico-social não poderíamos deixar de a ele nos referirmos inicialmente, tentando evidenciar as repercussões da sua obra nas tendências da investigação actual.

Numa segunda fase, daremos conta das principais reflexões metateóricas que a investigação no âmbito do conceito de identidade em psicologia social tem suscitado.

Todo o capítulo se situa num registo epistemológico do qual se tornou necessário dar conta devido à transformação que atravessa o campo de estudo em causa. Colocar a investigação da identidade neste registo não só nos possibilitou confirmar a importância de uma "visão ecológica" no domínio

mas também nos permitiu fazer uma primeira leitura da crise de identidade docente à luz do conceito de identidade, a qual consideramos como hipótese e da qual damos conta no final do capítulo.

## 2. TENDÊNCIAS ACTUAIS DO ESTUDO DA IDENTIDADE

Os estudos sobre a identidade em Psicologia são de uma maneira geral marcados pela obra de Erik Erikson. Os desenvolvimentos que apresentaremos neste e nos próximos capítulos referem-se-lhe explicitamente e implicitamente. Torna-se, por isso, importante expôr alguns aspectos capitais da sua obra.

Por outro lado, a evolução entretanto verificada na investigação obriga a introduzir no domínio algumas dimensões organizadoras.

### 2.1. Erik Erikson: um referencial

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, p. 367).

Mas 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. A sua finalidade principal é mais a compreensão do normal e sua potencialização máxima que o esclarecimento do patológico; notemos a propósito a sua preocupação em considerar certos sintomas neuróticos como uma forma de busca da normalidade e sobretudo a sua definição de crise como condição necessária não só da normalidade mas da vitalidade da vida humana. A teoria da identidade de Erikson é explicitamente uma teoria do desenvolvimento óptimo.

Para tal Erikson faz, como ele próprio diz, uma reformulação da tarefa do *ego* considerando-a um dos três processos interactuantes pelos quais a existência humana se torna "contínua no tempo e organizada na forma" (Erikson, 1976, p. 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, p. 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.

### 2.1.1. A noção de identidade

Referindo-se à forma como a sua teoria se ia divulgando Erikson (1976) acusa o uso, por vezes pouco digno, do termo identidade, critica a sua definição trivial ao nível popular e a restrição entretanto sofrida pelo termo ao nível científico, e reconhece o papel positivo da *ego psychology* e a da Psicologia Social no esclarecimento do conceito.

Considerando o carácter difuso do conceito de identidade uma sua qualidade intrínseca preocupa-se, no entanto, em defini-lo, diferenciando-o ou relacionando-o com outros conceitos.

Vimos já que o objectivo de Erikson é edificar uma teoria do desenvolvimento óptimo capaz de dar conta de como a estrutura e a organização sociais podem fortalecer o trabalho de síntese do ego numa complementação mútua. Vimos também que é este "elemento egóico" o pilar da identidade propriamente dita. De facto, em Erikson, 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.

A identidade do Eu é um outro elemento que em conjunto com a identidade do ego contribui para a formação da identidade. 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, 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. Erikson insiste em frisar que se trata mais de algo que se tem que de algo que se busca pois a identidade do Eu é ainda uma parte da identidade do ego: a "representação do Eu" subjacente à acção é uma atitude do ego em relação ao Eu e resulta do trabalho do ego.

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.

Como teremos notado nesta exposição 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; o "elemento egóico", a identidade do ego, é, no entanto, a função psicossocial central que os orienta. Daqui que para Erikson o auto-conceito, a auto-imagem e a auto-estima não possam substituir o conceito de identidade embora relacionando-se com ele: são aspectos dominantes da busca de identidade mas não são a identidade.

### 2.1.2. A interacção do social e do individual

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, pag. 73).

Erikson critica a Psicanálise clássica exactamente 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, pag. 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.

Considera assim que a relação entre os valores, as instituições sociais e a síntese do ego é sistemática: "algo no processo do ego (...) e algo no processo social (...) é idêntico" (1976, pag. 226).

Torna-se assim claro como refere Erikson (1976), que a interacção indivíduo meio só pode ser conceptualizada numa espécie de relatividade psico-social; os meios expectáveis médios devem respeitar os reajustamentos oriundos das transformações históricas e tecnológicas inerentes à ecologia humana.

A psicologia é assim envolvida por uma psico-história, história que muda as próprias conotações da identidade.

Entretanto todas estas preocupações e inovações de Erikson 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, pag. 25).

### 2.1.3. Identidade e identificação

Na definição de identidade Erikson focaliza o adquirido, o alcançado em detrimento do processo de aquisição: é neste contexto que se compreenderá o seu menosprezo das identificações embora fazendo delas tal como Freud a base para o desenvolvimento psicossocial durante a infância da qual considera que a adolescência é a última fase. O que no fundo critica é o facto da Psicanálise não ter compreendido a importância do reconhecimento dos outros (estatutos e funções) para a concretização da identidade. É esse reconhecimento 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.

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.

## 2.2. Dimensões actuais para o estudo da identidade

A influência de Erikson nos estudos actuais da identidade é grande: a ele se deve a colocação do conceito no registo da actividade normal e consciente, no contexto sócio-cultural e numa dinâmica psicossocial. Entretanto, as mudanças sociais e epistemológicas verificadas relativizam algumas das ideias de Erikson, nomeadamente a ênfase na identidade do ego em relação à Identidade do Eu ou da identidade produto em relação à identidade processo. Esta ênfase resulta numa visão da identidade demasiado vinculada à organização societal do seu tempo. Mas de modo geral considera-se que se deve a Erikson a reafirmação do carácter social da psicologia individual, o apelo a trabalhos interdisciplinares na área da identidade e ainda a problematização do duplo referente cultural na edificação da identidade (Lipiansky *et al*, 1990).

A partir da obra de Erikson e dos desenvolvimentos entretanto verificados, em Camilleri *et al* (1990) propõem-se os seguintes princípios epistemológicos para a orientação dos estudos da identidade.

### *Perspectiva dinâmica na abordagem*

A identidade é um processo que integra várias experiências do indivíduo ao longo de toda a sua vida; logo, deve-se abandonar definitivamente a ideia de uma identidade com períodos reificados de elaboração e enfatizar os contextos de socialização.

### *Interação na génese e na dinâmica*

É no seio de redes interactivas que o indivíduo se constrói como possuidor de um conjunto de atributos pelos quais se define face aos outros e é

reconhecido pelos outros; é sempre por relação com estes que o indivíduo rejeita ou aceita imagens de si.

A opção pela interacção do individual e do social não se restringe às relações interindividuais mas inclui as estruturas sociais.

#### *Aspecto multidimensional e estruturado da identidade*

Sendo diversas as situações de interacção também as identidades o são. Estas identidades não se justapõem simplesmente mas são integradas num todo estruturado mais ou menos coerente e funcional.

#### *Aceitação da unidade diacrónica de um processo evolutivo*

Apesar da diversidade e mutabilidade das situações o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade pelo que é reconhecido por si pelos outros como sendo ele mesmo.

#### *Ultrapassagem da oposição estabilidade-mudança*

São duas as funções da identidade: integradora e adaptativa. A primeira define-se como preservação do Eu como unidade integrada: é a identidade sintética perseguida na busca de identidade mediante sentimentos de desagregação e incoerência. A segunda permite a adaptação a situações relacionais diversas; é a identidade sincrética admiravelmente plástica.

De certo modo estes princípios resumem as principais tendências da investigação actual sobre identidade. Mas a suas implicações são suficientemente profundas ao nível conceptual e metodológico para que elas não bastem por si sós como explanação teórica.

Estes princípios fazem ressurgir sob uma nova forma, debates sempre presentes ao longo da história da Psicologia tais como Psicologia individual versus Psicologia colectiva, unidade versus diversidade da organização psicológica ou essencialismo versus construcionismo da mesma.

Dada a natureza das problemáticas em questão a psicologia social é a área onde as reflexões mais se têm feito sentir; aí procura-se sobretudo uma nova relação entre o individual e o social.

### 3. REFLEXÕES NO ÂMBITO DOS ESTUDOS ACTUAIS DA IDENTIDADE

Segundo Gergen (1987) o carácter substancial, penetrante e perseverante das actuais preocupações com a identidade demonstra que o conceito de conhecimento que até ao momento serviu para definir o saber e as pessoas perdeu a sua base.

Nas reflexões actuais no âmbito dos estudos da identidade apela-se a uma nova definição de saber e de pessoa, ou seja, a novos parâmetros de relação com o mundo. Estas novas definições permitirão "ordenar" de novo a vida social "desordenada" pelo desgaste das formas tradicionais.

#### 3.1. O quadro metateórico

O contexto metateórico das reflexões é marcado pelo Construcionismo Social e pelo Interaccionismo Simbólico. No Construcionismo Social afirma-se que os termos em que o mundo é conhecido, onde se inclui o comportamento, são artefactos sociais, construídos nas trocas das pessoas em relação; o Interaccionismo Simbólico clarifica o carácter simbólico das interacções sociais e acentua o sujeito em co-operação como construtor das suas realidades.

##### 3.1.1. Construcionismo Social

No Construcionismo Social pretende-se explicar de nova forma o processo pelo qual as pessoas se descrevem e dão conta de si e do mundo. Concretamente procura-se ir para além das tendências empiricista - representada em psicologia pelos behaviorismo e neo-behaviorismo - e racionalista - representada em psicologia pelo cognitivismo - que têm marcado a história da filosofia da ciência (Gergen, 1985).

O que se põe em causa é a concepção de conhecimento como produto mental ou reflexo da realidade pois considera-se que as categorias teóricas do conhecimento são "convenções sociais" produzidos nas trocas entre as pessoas

em relação e historicamente situadas; trocas que assumem a forma de um empreendimento activo e cooperativo. O conhecimento científico deve por isso incidir na base histórica e cultural das formas em que o mundo tem sido construído e atender às instituições sociais, morais, políticas e económicas que as sustentam.

Segundo Gergen (1987) no construcionismo social trata-se de recolocar o conhecimento psicológico na esfera social; a psicologia deve por isso, tentando compreender a comunidade preocupar-se em saber quais são os axiomas mais usados pela nossa sociedade para descrever as pessoas, situá-las, e identificar as linhas gerais de referência à acção humana que determinam as convenções. Esta renovação do lugar da psicologia em relação ao mundo social introduz mudanças nos seus critérios de validade: a manutenção de uma forma de conhecimento não é produto da sua validade empírica mas sim das vicissitudes do processo social; enquanto acções sociais as formas de conhecimento se dominantes servem o controlo social e modificam-se mediante formas de negociação da compreensão.

O critério de verdade é a capacidade do investigador para estimular os restantes investigadores e as outras pessoas sociais; a adequação de uma metodologia depende do grau em que ajuda o investigador a desenvolver aspectos pertinentes e apelativos do seu trabalho; entretanto o critério moral assume uma particular relevância uma vez que a inteligibilidade partilhada é condição para a construção do conhecimento. Finalmente, os problemas de investigação serão mais conceptuais que empíricos (Gergen, 1985): a investigação psicológica centrar-se-ia, sobretudo, na construção de instrumentos teóricos, nomeadamente de conceitos entre a Psicologia e a Sociologia, a serem inseridos nas práticas sociais em que funcionam.

Para demonstrar a pertinência do Construcionismo Social, Gergen (1985; 1987) exemplifica com o conceito de Self; diz o autor: "As teorias do Self são, sobretudo (...) teorias do que é ser humano. Tais teorias informam a sociedade do que o indivíduo pode e não pode fazer, dos limites que devem ser colocados ao funcionamento humano e das esperanças de mudança futura a serem alimentadas. Mais, informam a sociedade dos direitos e dos deveres, designam as actividades a serem vistas com suspeição ou aprovação e indicam o que e quem deve ser considerado responsável pela actual condição. Definir o Self é implicitamente fazer um juízo sobre a sociedade" (Gergen, 1987, p. 54).

### 3.1.2. O Interaccionismo simbólico

Segundo Gergen (1987) muitas das ideias do Construcionismo Social estão há muito patententes no Interaccionismo Simbólico.

O interaccionismo simbólico é uma grelha conceptual relativa às relações do homem com o mundo social. Como refere Charles Morris (1962) na sua introdução ao livro *Mind, Self and Society* de G. H. Mead, a teoria evolucionista tornou-se prenante na sociedade da época do autor. A sua divulgação envolveu a aceitação definitiva da relação indivíduo-meio como base do desenvolvimento humano; pensar esta relação e discernir aí o papel capital do contexto social tornou-se uma tarefa científica da maior importância.

Mead, pragmatista como filósofo e behaviorista social enquanto psicólogo social, é o verdadeiro criador da abordagem a que Blumer poria mais tarde o nome de Interaccionismo Simbólico. Preocupado fundamentalmente com a origem e o desenvolvimento da inteligência humana inserindo-a no processo evolutivo - enfatizando por isso a cognição - Mead é, no entanto, também influenciado por Cooley, cuja orientação releva da afectividade. Em Cooley (1902) a sociedade é uma relação de ideias pessoais e a personalidade emerge da comunicação entre os que partilham a vida social, tendo aí as expectativas dos outros um papel preponderante. O método da introspecção simpatética que o autor propõe para evidenciar factos sobre as pessoas e a sociedade, define-se como simpatia para imaginar coisas como os outros as imaginam.

O interaccionismo simbólico preocupa-se em analisar como as pessoas, à medida que interagem no processo social, desenvolvem perspectivas cognitivas partilhadas e grelhas de ordenação das suas respostas relativamente ao pensamento e ao Self (Jonathan Turner, 1988). Nesta análise da interacção, que inclui processos de motivação e de estruturação, enfatiza-se o actor social como construtor, em cooperação com os outros, dos seus planos de acção e da estrutura social, e relativizam-se, por vezes em absoluto, os constrangimentos desta. A capacidade dos seres humanos comunicarem por meio de símbolos construindo, nomeadamente pela linguagem, significados partilhados dando nomes às coisas é o seu ponto de partida.

A sua complexidade teórica torna difícil que se faça sobre ela uma exploração sequencial. Por esta razão faremos a sua exposição com base nos seus conceitos básicos, os quais no seu conjunto definem o mundo social para o Interaccionismo Simbólico.

### *O impulso*

O impulso refere-se a um estado de desequilíbrio com o meio e tem origem nas interacções, passadas e presentes, com outros. Os seres humanos são naturalmente motivados para restabelecer o equilíbrio, o que é uma condição de sobrevivência; o bloqueamento do impulso apenas fortalece e encoraja deliberações e manipulações ambientais tendentes àquele restabelecimento (Johnathan Turner, 1988).

### *O acto social*

O acto social é um comportamento organizado proveniente do impulso tendente a restabelecer o equilíbrio que requer para a sua consumação certos ajustamentos a objectos apropriados no mundo exterior; um objecto apropriado é-o pelo significado (relevância para a restauração do equilíbrio) que transporta e só nessa condição se torna estímulo.

Este acto social ocorre num tempo histórico, é funcional e, por definição, envolve pelo menos dois indivíduos, funcionando cada um como objecto apropriado para o outro.

### *A Interacção Social*

Os interaccionistas simbólicos pretendem sobretudo analisar a interacção social nas suas relações com a subjectividade (Taylor e Jhonson, 1986) discernindo o sentido que ela transporta para os que nela estão implicados, o que gera, segundo Marc e Picard (1989), um compromisso com a intersubjectividade. Definem-na como dizendo respeito "à relação interpessoal entre Ego e Alter, (ao) modo de relação que ela instaura, (à) possibilidade de uma comunicação entre consciências subjectivas e (à) parte do psicológico e do social neste processo" (pág. 63).

Para dar conta do essencial da dinâmica da interacção, Mead (1962) emprega o conceito de matriz triádica. Johnathan Turner (1988) descreve esse conceito da seguinte forma: "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" (pag. 74). Quando estes três conhecimentos ocorrem a interacção está completa. A esta dinâmica Mead chama também *conversa de gestos*.

Em Mead (1962) tal como a actividade cooperativa é essencial à sobrevivência, a partilha de significados - os símbolos significantes - é essencial à interacção. No exemplo referido a interacção ocorre porque e quando os gestos significam a mesma coisa para os participantes. Compreenderemos melhor esta condição se tivermos em conta os conceitos seguintes.

### *Símbolos Significantes*

O significado de um gesto é o comportamento que ele indica (antecipa). A partilha de significado - o consenso que está envolvido no processo social - é essencial à consumação do acto e, por isso, à interacção, na medida em que antecipando comportamentos futuros semelhantes, permite ajustamentos prévios da acção, ou seja, planos de acção em cooperação. Os significados partilhados denominam-se símbolos significantes: a linguagem é o seu sistema. Estes símbolos significantes são construídos, conforme se persiste na consumação do acto, quando dois gestos diferentes adquirem para os participantes o mesmo significado. São os estados de ausência de consenso ou os impulsos que despoletam esta construção.

### *Definição da Situação*

No processo de resolução de uma situação interativa problemática, fazem-se ensaios de significados para a situação. Este processo de simbolização é um processo de categorização que tem como produtos definições da situação ou categorias de respostas semelhantes para objectos semelhantes. Assim a definição da situação simplifica o complexo e permite a organização do comportamento. Segundo Stryker e Statham (1985) a cultura intervém na especificação do que é relevante numa situação; situações culturais novas tornam essa definição difícil; neste caso são ensaiadas definições hipotéticas a serem reformuladas no decurso da interacção.



*Papel, tomada de papel e construção de papel*

O conceito de papel no interaccionismo simbólico parte do conceito de posição (Stryker e Stathan, 1985). Posições são categorias sociais reconhecidas de actores e representam tipos de pessoas que é possível ser numa sociedade; estas posições inspiram nos sujeitos expectativas de papel organizadoras do seu comportamento. O papel é um símbolo significante - significado partilhado - que se efere a essas expectativas. Os papéis são, em essência, complementares; por isso, Hewitt (1991) considera o papel como uma gestalt - um conjunto organizado de ideias e princípios sobre as posições, que as pessoas empregam para saber como se comportar.

É a noção de *Outro Generalizado* de Mead (1962) que emerge da tomada de papel e do pensamento que está subjacente a estas concepções. Doise (1980), define-o 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. Segundo o mesmo autor a noção é uma variável crítica na obra de Mead: ele informa sobre os modos adequados de resposta às situações e é um critério de auto-avaliação; em geral, fixa os parâmetros segundo os quais as pessoas se devem comportar.

A tomada de papel - capacidade de interpretar os gestos dos outros e de os tomar mentalmente fazendo-os perspectivas próprias sendo uma componente importante da construção do Self, é também um importante processo de socialização. No entanto, o papel não prescreve listas de comportamentos pois não é apenas tomado mas também construído. De facto, as expectativas de papel envolvem avaliações sujeitas a interpretações e a tomada de papel não gera necessariamente e invariavelmente consensos; para além disso, as perspectivas dos outros são diferencialmente relevantes para os actores; finalmente, na situação, intervêm novas partilhas de atitudes e orientações que a organizam de modo nem sempre concordante. Johnathan Turner (1988) defende que Mead (1962) considera dois níveis diferentes de *Outro Generalizado* : um abstracto e outro específico às situações. De facto, refere Mead (1962), o papel é simultaneamente um reflexo da atitude dos outros e um estímulo tentando influenciar os outros. Hewitt (1990), entretanto, defende que o recurso a normas pré-existentes de comportamento de papel só acontece em situações de insegurança e isto por questões

pragmáticas e não devido a requisitos específicos de papel. Neste contexto podemos concluir, com Marc e Picard (1989), dizendo que a noção de papel não é um atributo individual ou social mas um facto relacional só compreensível no contexto em que se insere.

### *O Self*

O pensamento é um conjunto de percursos antecipados construídos à medida que se insiste em consumir um acto iniciado perante uma situação problemática. Estes percursos correspondem a respostas a objectos oportunos, como já vimos, que emergem também na acção 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 organizados no processo social. Ter a capacidade de Self é ver-se a si mesmo como objecto, entre outros, na situação. O Self é de certa maneira uma forma de pensamento - um auto-conceito. No entanto, refere Johnathan Turner (1988), numa análise adequada da obra de Mead, repara-se que o auto-conceito adquire, sobretudo em situações problemáticas, a capacidade de influenciar o pensamento; é neste sentido que esse autor considera o Self uma outra variável crítica em Mead pois é ele que determina a emissão de sinais e gestos. De facto o auto-conceito individual medeia entre a configuração de impulsos, o Outro generalizado e a avaliação de alternativas, por um lado, e a emissão de gestos, por outro lado; em retorno, 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 de Self que orientam a percepção, o pensamento e a emissão de sinais.

Mas 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 - que Mead (1962) define como padrão estável de actividade coordenada - 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. Mead (1962), no entanto, não aprofunda esta componente estrutural do Self, pelo contrário, o Self de Mead (1962) é fundamentalmente um processo.

### *Identidade, auto-imagem e auto-estima*

Self e identidade não são sinónimos. A identidade é genericamente o lugar da pessoa na vida social, resultado da localização do Self e dos outros. Estas localizações podem ser idênticas ou opostas. De uma forma ou de outra ela organiza e energiza a conduta na situação. Especificando um pouco mais, a identidade é o papel em acção quando o indivíduo se identifica ao papel apropriando-se dele de modo próprio (Hewitt, 1990)

Enquanto conceito geral, a identidade diz respeito às várias situações, grupos e comunidades em que o indivíduo participa e não apenas a situações particulares: sendo estas diversas também as identidades o são.

Considerando que a realidade da pessoa é simultaneamente biográfica e situacional, Hewitt (1990) distingue entre identidade situada - relativa à definição da situação - e identidades social e pessoal mais duráveis e relativas à biografia do indivíduo.

A identidade social é construída à medida que a pessoa participa na vida social e se identifica com os outros. O seu referente é o conjunto de outras pessoas ou comunidades, reais ou imaginárias, com quem partilhamos características e propósitos, com quem nos sentimos confortáveis. São estes que nos fazem sentir reais pelo lugar social que nos reconhecem. Uma identidade social só está completa quando os outros confirmam a nossa vinculação.

Ao contrário da identidade social, a identidade pessoal dá um lugar social pela singularização e não pela identificação. As duas co-existem numa relação de balanceamento. A identidade social e a identidade pessoal influenciam as identidades situadas, sendo estas um arranjo próprio das outras duas de acordo com a definição da situação. Se a identidade situada é o organizador máximo da sensibilidade da pessoa à situação, as identidades social e pessoal são estados motivacionais profundos que moldam a resposta à situação: grande parte das respostas na situação pertencem às identidades pertinentes para a situação.

Identidade, auto-imagem e auto-estima ligam a pessoa à ordem social: a integração nela é um aspecto importante da manutenção e valorização do Self.

São também particularmente importantes ao nível motivacional. Uma baixa auto-estima gera ansiedade e torna difícil uma adequada tomada de papel. Uma alta auto-estima torna as pessoas pouco sensíveis aos juízos dos outros. Em geral são positivas as auto-imagens mais valorizadas pelo grupo social em que se participa; o mesmo acontece com as identidades enquanto componentes de auto-imagens. A procura de uma imagem positiva de si não é, no entanto, completamente livre. As pessoas estão expostas a pedidos conflituosos. Se num caso as apreciações são positivas, noutros são negativas.

### 3.2. Do individualismo à relação

No contexto metateórico a que acabámos de nos referir têm-se desenvolvido reflexões onde se tende a "socializar" a identidade pessoal; em geral as reflexões propõem o abandono de uma *visão individualista do Self* em direcção a uma *visão de Self como relação* pois, nos contextos sociais actuais a primeira é mais fonte de desorganização que de organização.

#### 3.2.1. A visão individualista do Self

Segundo Gergen (1987) o individualismo é a principal característica dos *selves* que operam no âmbito de uma concepção de conhecimento objetivo e a-histórico onde a neutralidade do contexto se alia à neutralidade dos investigadores e à passividade dos investigados.

Num interessante estudo onde se analisam as mudanças que se têm verificado na noção de Self ao longo das épocas históricas nas sociedades ocidentais, Logan (1987) situa o nascimento do individualismo algures na elite emergente da Renascença e da Reforma; segundo o autor, criara-se na altura um espaço mundano, a necessitar de reconceptualização, baseado na autonomia e na instrumentalidade individual: o indivíduo e não Deus era agora fonte de um modelo de mundo.

Utilizando como referência a noção de Self inerente ao interaccionismo simbólico, Logan (1987) diz tratar-se nessa época de um Self enquanto sujeito incapaz de auto-consciência, ou seja de um *I* que não se reflecte no *Me*-Self enquanto objecto. Esse *I* todo poderoso, com uma enorme capacidade de acção e uma enorme incapacidade de reflexão vai, entretanto, realizar-se numa grelha

social marcada pela fé na ciência e no método empírico resultante dos racionalismo e empiricismo dos séculos XVII e XVIII. Cabe agora ao homem (e não a Deus) ser um revelador da ordem mundana (e não da ordem celeste) que lhe pré-existe. Essa ordem mundana é um sistema estável e ainda oculto de leis naturais e coisas materiais, só desocultável por um sujeito capaz de iniciar e conduzir com independência e distancia, ou seja, auto-contendo-se, os pensamentos lógicos e as observações sistemáticas necessárias à identificação dessas leis naturais e dessas coisas materiais.

No século XIX, continua Logan (1987), emerge uma visão do indivíduo como produto ou vítima do mundo, detectável em Rousseau, na teoria marxista e na emergência da própria psicologia como disciplina científica. De facto, a visão do indivíduo como produto do mundo, ao enfatizar o Self enquanto objecto para si e para os outros, permite a emergência da auto-consciência e simultaneamente o estudo objectivo do Self: lembremo-nos de como a introspecção se alia ao estruturalismo em Wundt. Segundo Logan (1987) a psicologia da primeira metade do século XX institui-se e desenvolve-se neste registo.

A anulação da auto-consciência no Behaviorismo anuncia, entretanto, segundo o autor uma outra noção de Self onde o individualismo parece ser levado às últimas consequências. A psicologia humanista refere-se a um sujeito que, isolado do grupo social, do mundo do trabalho e do passado, se volta para o presente empenhando-se na busca de um objecto perdido - o Self. A elite social, nomeadamente, procura os seus destinos individuais, por caminhos individuais, mediante esforços individuais.

Esta análise de Logan (1987) permite evidenciar que, nas suas diversas facetas, o individualismo emerge, ao nível do conhecimento em geral, da crença da existência no mundo de objectos de conhecimento (físicos ou sociais) independentes do sujeito que os conhece e que neles actua, e ao nível da noção de Self da ausência de relações dialécticas entre o Self enquanto objecto e o Self enquanto sujeito. Gergen (1987) denuncia que a *visão individualista do Self* inerente a uma concepção empiricista do conhecimento está na origem de modos de vida institucionais caracterizados pelo isolamento, pela competição e pela alienação; no plano político as repercussões do individualismo seriam ainda piores ao induzirem distinção entre uns e outros. Propõe então que o *locus* de compreensão do conhecimento e do conhecimento de si se desloque das personalidades individuais para a comunidade; à noção de Self daí decorrente chama *Self como relação*.

### 3.2.2. A ênfase na auto-agência e no envolvimento prático

Ivana Markova (1987), entretanto, acusa também a visão individualista do Self de contribuir, através de processos defensivos, para as alienações social e pessoal. Esta autora considera que a verdadeira fonte de conhecimento de si e do mundo é o envolvimento prático: as pessoas conhecem e conhecem-se na medida em que se envolvem na transformação do mundo (quer a partir da interacção com os objectos, quer a partir da interacção com as pessoas) pois o mundo conhecido é o mundo tal como é para o conhecedor, ou seja, é um mundo humanizado. Sendo assim os padrões de juízo sobre a adequação do conhecimento não são nem únicos, nem externos nem estáticos mas plurais, internos e mutantes. Dado que a generalização e manutenção de uma forma de conhecimento, condição necessária à sua definição, implica a sua partilha. Segundo Markova as contradições geradas pela diversidade de padrões de juízo são resolvidas em interacções onde o conhecimento e o conhecimento de si, e o Self e os outros, se adequam mutuamente num processo dialéctico de que emana a intersubjectividade; ao nível do Self ou da identidade do sujeito investigador um tal resultado exige que a auto-agência ou envolvimento prático se complete com a auto-consciência ou reflexão que prepara novo envolvimento do sujeito, ou seja, exige que o envolvimento prático se traduza em actividade consciente, seja ela prática ou teórica. A alienação surge quando a informação proveniente dos outros e do Mundo, ressentida como ameaçadora, não permite a reflexão necessária a novo envolvimento consciente.

### 3.2.3. A descentralização do conceito de identidade

Edward Sampson (1985) critica os conceitos de identidade-nomeadamente de Erickson - baseados na singularidade e unidade da pessoa e nas formas basicamente defensivas de preservação do seu equilíbrio.

Considerando que todas as culturas e todas as épocas históricas têm necessidade de coerência e ordem, embora as procurem de modos diferentes, diz-nos que esses conceitos têm implícitas noções de ordem e de coerência egocêntricas e autocráticas, incompatíveis com as ideias de democracia e

liberdade das sociedades em que se constituíram; são, por isso, mais geradoras de desordem que de ordem.

Baseando-se, então, na teoria do desequilíbrio da Física (Prigogine e Stengers, 1984), na noção de ordem anárquica (Ogilvy, 1979; Taylor, 1982) e na noção de textos sem autor, Sampson (1985) propõe a descentralização do conceito de identidade.

A teoria do desequilíbrio da Física diz-nos que nos sistemas abertos-fechados, tais como os sistemas vivos, as estruturas de ordem são dissipativas ou de processo, geradas nas flutuações contínuas e produtivas na dissipação; só em desequilíbrio são ordenadas e coerentes sendo o envolvimento multifacetado e espontâneo a sua essência. Em equilíbrio são isoladas, autocontidas e incoerentes.

Com base na noção de ordem anárquica de Taylor (1982), o autor considera que a anarquia se caracteriza pela descentralização e não pelo caos e é, em situações microssociais, uma forma viável, ordenada e coerente de sociação pois põe em jogo lealdades múltiplas e relações multifacetadas. As primeiras provocam vinculações diversas, alargando pontos de referência e pontos de vista facilitando, assim, a gestão de conflitos. As segundas, fundando-se na presença e na visibilidade, promovem a partilha de perspectivas.

Sampson (1985) propõe então um conceito de identidade sociocêntrica, situada na pessoa, uma estrutura dissipativa preocupada com as suas relações e inserida na comunidade, uma estrutura de ordem em desequilíbrio, ou seja, envolvida e intercomunicante, geradora de consenso. Só esta identidade que envolve altos níveis de comunicação, e só ela, pode segundo o autor despertar as estruturas auto-contidas, adormecidas, próprias dos conceitos tradicionais, pois estes, ao externalizarem a ordem e a coerência, destruíram em muito os meios auto-reguladores iniciais.

#### 4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Neste capítulo apresentámos as principais ideias que, ao nível metateórico, marcam os estudos actuais sobre o Self e a Identidade em Psicologia Social. Na sua apresentação torna-se visível que às preocupações renovadas com a identidade se associam reformulações do próprio conceito de identidade, de conhecimento em geral e de conhecimento de si, enfim reformulações das relações com o mundo. A relação com o mundo que nelas

se apresenta é tendente a ordená-lo e a dar coerência ao Self. A origem desta coerência não é mais externa e individualista mas interna e aberta à relação. Os lugares de ordenação da vida social não se situam mais no plano macrossocial mas situam-se antes no plano microssocial e a coerência individual não emerge mais de uma conformidade à ordem social externa (que não existe, aliás) mas antes da capacidade de os *selves* em relação produzirem consensos particulares.

Em geral, nas tendências actuais da investigação da identidade, faz-se uma reconceptualização da identidade pessoal, a partir da associação e da redefinição das noções de conhecimento e de auto-conhecimento: nelas, como vimos, critica-se uma *visão individualista* do Self que subjaz a uma concepção de conhecimento objectivo e preciso e propõe-se uma *visão do Self como relação* adequada a uma concepção de conhecimento intersubjectivo.

São vários os autores, oriundos de outros domínios disciplinares, que se referem a esta situação: Kuhn (1989) fala-nos da "tensão essencial" vivida, hoje em dia, ao nível dos paradigmas científicos; Santos (1989) ao delinear uma ciência pós-moderna, insistindo na "dupla ruptura epistemológica", não só redefine o conhecimento mas também a pessoa que conhece.

Na noção de *Self como relação* não há "conhecimento anónimo" (Santos, 1989). O saber que lhe corresponde é um saber em cuja construção indivíduos e grupos participam de forma activa e cooperativa motivados pela necessidade de solucionar situações problemáticas surgidas na actividade colectiva, para as quais os meios tradicionais se tornaram inoperantes (Gergen, 1985); é um saber em que o consenso - a objectividade - nasce do conflito gerador de novos níveis de comunicação, de intersubjectividade e que, sendo ecológico encontra na demarcação contextual o seu lugar dinâmico e produtor (Gergen, 1985; Santos, 1989).

Subjacente a reformulações tão profundas estaria, nos termos de Stryker e Statham (1985), uma situação cultural nova que, embora levando à mobilização dos actores sociais para uma nova definição, tornaria difícil a definição da situação.

A este propósito, ao debruçar-se sobre as identidades sociais e profissionais, diz-nos Dubar (1991): "a incerteza quanto ao futuro domina toda as empresas de reconstrução de novos quadros sociais: os de ontem não são mais pertinentes e os de amanhã não estão ainda fixados" (pag. 8).

A identidade docente não será, a este propósito uma excepção. De facto, nas décadas de 50 e 60, durante as quais o mal-estar docente se torna visível,



inicia-se a desilusão em relação ao sistema social construído ao longo do século XVIII - baseado no equilíbrio sistémico de índices diversos, tais como a distanciação do individual relativamente ao social, a sociedade industrial, o capitalismo, a estatização, a ciência experimental, o profissionalismo e a escolarização - que, até aí, se manteve relativamente estável (Nóvoa, 1987). O despertar da crítica destes índices origina o desmoronamento gradual de todo o sistema, o que provoca, conseqüentemente, acréscimos de desordem, desacordo, de conflitos e de imprevisibilidade que se traduzem na impossibilidade de os seus participantes interagirem coerentemente nesse contexto. A construção de uma ordem social alternativa - condição necessária a todos os sistemas e à acção dos seus membros - exige a mudança das regras do jogo, a partir da desconstrução do sistema anterior em direcção a um novo equilíbrio sistémico daqueles diferentes índices.

Tal como concluimos a propósito da problemática central inerente ao mal-estar docente, nas reflexões actuais sobre o Self e a Identidade considera-se que o contexto sócio-cultural actual está em desestruturação e que uma tal situação apela inevitavelmente a uma nova relação das pessoas com os contextos de vida. A operatividade desta nova relação exige a redefinição da noção de Pessoa a que se alia uma redefinição da noção de Saber e cuja finalidade essencial é a construção de consensos particulares que asseguram a ordem e a coerência que o contexto já não fornece de modo que a acção eficaz seja possível. Os contextos particulares devem permitir a autonomia e fornecer o suporte social necessários à negociação consciente desses consensos: para essa negociação consciente torna-se imprescindível a reflexão o que implica que a informação proveniente do mundo e dos outros não seja ameaçadora.

Em geral, diríamos, a título de hipótese, que a crise de identidade docente participaria de outras crises de outras identidades cuja origem comum se encontraria no facto de as sociedades de cultura ocidental atravessarem uma fase de transformação paradigmática e global que tende a desconstruir os conceitos tradicionais de saber e de pessoa e que apela à construção de outros modos de ser e saber.

Nos três capítulos seguintes pretendemos aprofundar as considerações sucintas que nos foram permitidas pelo desenvolvimento deste capítulo, de forma a tornar possível a delineação de estratégias globais para a promoção da identidade docente. Para tal, vamos percorrer de forma sistemática diversos campos de estudo da identidade que se situam no quadro metateórico agora identificado. Neles dá-se conta das relações entre as identidades pessoais e

identidades sociais, individuais ou grupais, tendo por referência determinadas características do "quadro ecológico" em que actualmente se movem pessoas e grupos.

No terceiro capítulo a que demos o título de "identidade no contexto das relações Self e estrutura social", enfatiza-se o carácter cada vez menos estruturado e cada vez mais mutável da estrutura social para explicar a mudança e a estabilidade pessoal e social; são teorias que se situam numa versão estrutural do Interaccionismo Simbólico onde se enfatiza mais a interacção entre as pessoas e a estrutura social que a sua representação cognitiva. No quarto capítulo referir-nos-emos à "identidade no contexto das relações intergrupos"; esta abordagem tem origem na psicologia social europeia; a sua preocupação essencial é explicar as bases sócio-psicológicas dos fenómenos de grupo, desindividualizando a teoria psicológica sobre os grupos sociais e enfatizando os mecanismos cognitivos que lhes subjazem, pois segundo os seus autores a sociedade só se torna efectiva pela sua representação psicológica. Finalmente, no quinto capítulo que intitulamos "identidade no contexto das representações sociais", apresenta-se a teoria da Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni, enquadrada pela teoria das representações sociais onde se pretende sobretudo compreender a inovação e a vida social a fazer-se; para tal aborda-se a sua base cognitiva enquanto pensamento social cuja função principal é organizar o meio para saber o que fazer no mundo ou acolher a novidade mantendo o equilíbrio cognitivo.

Em cada um dos capítulos expõe-se sobre a metodologia que, no âmbito das abordagens focalizadas, se utiliza de forma electiva, de maneira a evidenciar as repercussões das suas teorias na investigação empírica.

O caminho percorrido permite-nos em cada um dos capítulos tirar conclusões finais no que se refere à pertinência dos diferentes conjuntos teóricos em relação a diferentes aspectos implicados na identidade docente.

## **CAPÍTULO III**

### **A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SELF E ESTRUTURA SOCIAL**

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Stryker e Statham (1985), a teoria estrutural de papel - onde se encontram os nomes de Talcott Parsons e Linton - é marcada ao nível metateórico pela corrente estruturo-funcionalista e caracteriza-se da seguinte forma.

Na teoria estrutural de papel a sociedade é um conjunto de instituições - subestruturas funcionais - que colectivamente e harmoniosamente, de forma organizada e interdependente, satisfazem necessidades de sobrevivência. É neste sistema e com estas qualidades e finalidades que a interacção entre pessoas, grupos, instituições e sociedades toma lugar.

O contexto estrutural mais imediato é o grupo - sistema que envolve pessoas cooperando para o mesmo fim. Não são as pessoas totais que formam o grupo, mas sim partes de pessoas; por exemplo uma turma é um grupo de alunos e professora enquanto tais e não enquanto pessoas totais. A complementaridade entre as partes resulta de se considerarem os grupos apenas normativamente cooperativos e funcionais para o grupo social lato.

A estrutura social é um conjunto de unidades diferenciadas com partes de pessoa de quem se esperam comportamentos harmoniosamente inter-relacionados e equilibrados.

Os conceitos de posição e papel tomam aqui significados particulares: as posições são partes diferenciadas de grupos organizados e os papeis são normas morais de comportamento cuja violação é sancionada. Estas normas pré-existem na cultura moldada paulatinamente ao longo do processo evolutivo conforme os indivíduos se adaptam às exigências do meio. Tornam-se guiões já escritos, patentes em estruturas organizadas de relações como resíduos de ocupantes anteriores.

As expectativas de papel - valores internalizados - estão também localizados na cultura da sociedade lata cabendo às pessoas, normalmente e apenas, actuar como se prevê .

Pela socialização as pessoas aprendem a ter expectativas que têm tendência a tornar-se imperativos morais a partir de posições ocupadas. Se a sociedade funciona bem as expectativas são complementares e essa conformidade gera a aprovação que reforça todo o sistema.

Criticada por favorecer uma visão do homem sobressocializado - sem referência ao afecto e ao Self - a teoria estrutural do papel confrontou-se

também desde cedo com a evidência empírica que negava o estaticismo e o determinismo que lhe estavam subjacentes.

Tendo em conta críticas e factos as teorias mais recentes têm assimilado, cada vez mais, aspectos básicos do Interaccionismo Simbólico, nomeadamente os seus conceitos de papel e de construção de papel. Ao mesmo tempo interpõem entre a interacção de pares e a sociedade total, instituições e comunidades diversificando níveis de análise.

As teorias da identidade que vamos considerar neste capítulo situam-se numa versão estrutural do Interaccionismo Simbólico. Segundo Stryker e Statham (1985) este ponto de vista permite ultrapassar as duas limitações do Interaccionismo Simbólico: a sua conceptualização inadequada da estrutura social e a incapacidade daí decorrente de explicar a estabilidade individual e social. Estas limitações encontrar-se-iam sobretudo na escola de Chicago, representada por Blumer, onde se enfatizam o processo e a indeterminação em detrimento da estrutura e da determinação; de facto, referem os autores, segundo Blumer, sobretudo nas sociedades actuais onde as acções são cada vez menos pré-estabelecidas, a organização social entra em acção apenas na medida em que molda situações fornecendo símbolos. A perspectiva proposta por Stryker e Statham (1985) é a da escola de Iowa que considera que a estrutura social, embora se crie na interacção social, uma vez criada, constrange-a; ao Self reconhece-se-lhe a instabilidade inerente ao desfasamento entre estrutura social e auto-definição, através da qual ocorrem a inovação e a criatividade, mas aceita-se nele um núcleo de estabilidade ou *core Self*.

De um modo geral, considera-se que o poder do Interaccionismo Simbólico reside no modo hábil como conceptualiza o actor social como construtor das suas linhas de acção, individualmente e cooperativamente, e como alterador das condições da estrutura social em que actua; mas com o intuito de lhe aumentar o poder explicativo em relação à estabilidade e à determinação social integra-se-lhe a noção de estrutura social.

No Interaccionismo Simbólico a identidade é uma componente do auto-conceito (Turner, 1987; Yardley, 1987).

Gecas e Mortimer (1987) definem o auto-conceito 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" (pag. 265). Esses autores organizam esses vários aspectos do auto-conceito em duas grandes dimensões: a identidade e a auto-

avaliação. A auto-avaliação 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 e do seu significado motivacional: entre esses sentimentos a auto-estima, a auto-eficácia e a autenticidade são fundamentais. Gecas e Mortimer (1987) definem auto-estima como olhar positivo ou negativo da pessoa em relação a si mesma - expresso em sentimentos de orgulho ou vergonha - e lembram o "motivo da auto-estima" segundo o qual as pessoas, não só tendem a ver-se favoravelmente, como agem em relação aos outros para, por seu intermédio, favorecerem uma imagem positiva de si; 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 e ancora o Self no sistema social. Se a auto-avaliação se centra nos valores, 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, Gecas e Mortimer (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 define Hewitt (1991).

As teorias que a seguir apresentamos enfatizam ora a identidade social, ora a identidade pessoal, ora a identidade situada ao mesmo tempo que as relacionam com outros sentimentos inerentes ao Self e que adoptam uma determinada noção de papel pela qual a relação com a estrutura social é configurada. Para esta apresentação o que já dissemos no capítulo anterior para caracterizarmos o Interaccionismo Simbólico é um ponto de referência.

## 2. A IDENTIDADE SOCIAL COMO COGNIÇÃO A PARTIR DA LOCALIZAÇÃO DO PAPEL NA ECOLOGIA SOCIAL

Sarbin e Allen (1968) definem identidade social a partir das noções de Self e de papel (Deschamps, 1980). O Self, que definem de forma semelhante a Mead (1962), é uma estrutura cognitiva composta de inferências que a pessoa faz a partir do referente *I*. O papel é definido de acordo com a teoria estrutural de papel e é considerado uma variável independente que determina a colocação de si e do outro num sistema social pertinente. A identidade social é, então, considerada 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; *ovalor* - 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 constituição da tomada de papel. Segundo os autores a partir destas três dimensões é possível apreender a identidade social de qualquer indivíduo.

O instrumento utilizado é o "Twelve Statements Test" de Kuhn e Partland (1954) que embora criado para avaliar o Self pode, tal como outros processos criados para o medir, ser usado para medir a identidade (Deschamps, 1980). Na sua interpretação considera-se que a identidade resulta da posição ocupada pelo indivíduo na sociedade e que o seu comportamento depende dela. Pede-se aos participantes para responderem 20 vezes seguidas de modo diferente, à pergunta: "Quem sou eu?".

Os resultados iniciais demonstravam 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, os negros mais que os brancos a sua pertença étnica e os judeus mais que os cristãos a sua pertença religiosa. Gordon distingue cinco categorias de respostas do pólo social ao pessoal (Deschamps, 1980):

- categorias de pertença por nascimento (sexo, etnia, nacionalidade, religião);
- categorias de pertença adquiridas (papeis parentais, pertença política, ocupação profissional);
- identificações existenciais e ideológicas;
- interesses e actividades;
- características pessoais que incluem os valores iniciais.

Segundo Deschamps (1980) o TST permite apenas conhecer a identificação do indivíduo a grupos de pertença, ficando-se sem saber qual o valor dado pelo indivíduo a essa pertença e como se articulam componentes sociais e pessoais da identidade. É nesta perspectiva que se faz, hoje em dia, a crítica ao uso desta metodologia de que daremos conta mais adiante.

### 3. A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL

Constatando que há, empiricamente, dimensões - de escolha comportamental, de consistência e inconsistência através de situações e de maior ou menor resistência à mudança - que requerem explicação, Stryker empenha-se em construir uma teoria da identidade no âmbito do que chama versão estrutural do Interaccionismo Simbólico (Stryker e Statham, 1985; Stryker, 1987). Nela se admite, por um lado, e mais que no Interaccionismo Simbólico, a existência da rotina na vida social e, por outro lado, a determinação da estrutura social. Esta estrutura é vista como um conjunto de entidades diferenciadas e interdependentes, visível em agrupamentos de pessoas e das suas relações que são realizados de forma não aleatória. Esta estrutura social - onde se diferenciam o grupo, a organização e a comunidade - molda o Self e a interacção.

Como referem Yardley e Honess (1987) em Stryker não há nada de ilógico em ver o comportamento social humano como consequência de processos constrangedores e até coercivos se se reconhece também que esses processos estão abertos à negação, rejeição e modificação: a sua questão fundamental para pesquisa não é saber se o comportamento é constrangido ou construído mas em que circunstâncias ele é relativamente constrangido ou construído.



Podem distinguir-se duas fases na teoria da identidade: na primeira acentua-se o Self como produto do determinismo social, na segunda enfatiza-se o Self como dialéctica entre o *I* e o *Me*. Na primeira fase da teoria, o Self é um produto da sociedade e o primeiro determinante no comportamento social; os aspectos da sociedade presentes no Self são grelhas interactivas que emergem do envolvimento das pessoas em dimensões sociais (a estrutura social); essas grelhas interactivas são, portanto, identidades ou internalizações de designações de papel. Há tantas identidades quantos os lugares de relação estruturada com os outros. Sendo assim uma dimensão capital do Self na sua relação com o comportamento social é o modo como as identidades compreendidas nele são hierarquicamente organizadas pela probabilidade da sua evocação nas situações sociais. A saliência de uma identidade é a sua colocação na hierarquia, a qual tem implicações na definição da situação; e torna-se tanto mais importante quanto mais a situação requer identidades múltiplas.

Referem Stryker e Statham (1985) que se o conceito de saliência especifica o conceito de Self, o conceito de compromisso clarifica o conceito de sociedade. Stryker (1987) define-o como grau em que as relações sociais dos indivíduos estão extensivamente e intensivamente construídas com base num determinado papel. Dependem da sociedade lata que dificulta ou facilita quer a entrada, quer o êxito das pessoas, nas relações sociais; neste sentido é a sociedade lata que cria, mantém ou dissolve a grelha social da pessoa. A hierarquia de saliência de uma identidade reflecte variações de compromisso nos papéis subjacentes a essa identidade.

Tendo em conta formulações básicas do Interaccionismo Simbólico Stryker (1987) critica esta sua formulação teórica nos seguintes aspectos:

- tal como está formulada, a teoria da identidade não admite a reciprocidade da relação, compromisso -> saliência -> desempenho de papel;
- também as relações Self-performance não estão elucidadas.

O autor tenta ultrapassar estas constatações analisando detalhadamente as relações estrutura-processo, comportamento de papel e saliência da identidade, saliência da identidade e compromisso e ainda o papel da emoção, dos "estatutos maiores" e dos "traços pessoais" nesse contexto. Ao longo da

análise introduz no debate a auto-estima, identifica situações interactivas que relevam mais da construção que do constrangimento, distingue tipos de compromisso, prevê a incorporação na teoria de características da personalidade e afirma que as pessoas procuram situações que permitam às suas identidades salientes operarem.

### **3.1. Estrutura e processo**

O grau em que o papel é imposto ou/e improvisado depende do estado de estabilidade ou de ruptura subjacente à estrutura social. Esta é estável quando os padrões de organização social são considerados pelo actor como vindo ao encontro das suas necessidades e objectivos ; é instável quando esses padrões são considerados inadequados. No primeiro caso o constrangimento é forte e o papel imposto; no segundo é possível a construção e a improvisação de papel. A emergência de novos significados surge assim de uma ruptura no consenso operativo.

### **3.2. Comportamento de papel e saliência da identidade**

Está mais estudado o efeito da saliência no comportamento que o contrário. Esse efeito é formulado da seguinte forma: uma alta saliência aumenta a sensibilidade da pessoa para os aspectos do meio pertinentes para a identidade em causa. Assim, aumentam-se também as oportunidades reais para realizar comportamentos de papel adequados. No entanto, este duplo efeito, considera Stryker (1987), não explica completamente o efeito da saliência no comportamento: por exemplo, assim, não se explica como se seleccionam certos comportamentos de papel. Lembrando que o comportamento social é simbólico, o autor encontra uma solução possível, mas ainda não testada, na consideração de uma comunalidade de significados entre identidade e comportamento: seleccionar-se-iam comportamentos cujo significado teria uma localização no espaço semântico próxima do significado vinculado à identidade saliente.

Ao indagar a relação inversa comportamento-saliência Stryker (1987) relaciona a teoria da identidade e a teoria da atribuição. Começa por referir que

o auto-conceito deriva de auto-atribuições feitas na base da observação do comportamento próprio e precisa depois a relação socorrendo-se do conceito de auto-estima: o comportamento de papel está sujeito a avaliações do próprio e dos outros com quem actua. Estas avaliações criam uma auto-estima específica ao papel; aumentando esta, aumenta a saliência da identidade.

### 3.3. Saliência e compromisso

A teoria da identidade considera a saliência uma consequência do compromisso. A análise factorial de medidas do compromisso - número de pessoas relacionadas e importância dessas pessoas - prova que a extensividade e a intensividade que definem o compromisso não pertencem à mesma medida, ou seja, as duas dimensões não se relacionam. A investigação tem usado sobretudo a extensividade. Considerando que, no entanto, a intensividade tem consequências na saliência, Stryker (1987) distingue o compromisso interaccional, do compromisso afectivo definido em termos de custos emocionais decorrentes do abandono de um papel. As relações entre um e outro são grandes quando as pessoas têm liberdade de escolha e todas as outras condições se mantêm similares; caso contrário são indiferentes ou mantêm uma relação negativa. Quando os dois são baixos ou altos o impacto na saliência é forte; quando um é alto e o outro não é muito baixo, e em certas condições não especificadas, o primeiro tem também impacto na saliência. Finalmente, quando o compromisso afectivo é altamente negativo e o interaccional é elevado há grandes problemas ao nível da identidade marcados pelo desânimo.

Para dar conta da relação inversa saliência - compromisso o autor distingue de novo compromisso afectivo e interaccional. Uma saliência elevada pode levar a um compromisso afectivo positivo em pessoas que o expressam. O compromisso interaccional está mais sujeito a constrangimentos estruturais e tem uma relação menos clara e directa com a saliência.

Finalmente, esforça-se por incluir na teoria aquilo a que chama os estatutos maiores e os traços de personalidade e reafirma o carácter trans-situacional da identidade que se expressa no funcionamento da sua saliência. Os estatutos maiores são atributos baseados na estratificação social, que não

especificam a interacção, mas envolvem papéis na medida em que dão forma e conteúdo às relações que lhes são inerentes: o sexo ou a raça são exemplos de "estatutos maiores". A saliência de uma identidade pode ser aumentada na medida em que concorda com o significado do estatuto maior. Yardley e Honness (1987) notam que Stryker não especifica qual a origem deste significado.

Os "traços de personalidade" são definidos como estilos próprios de relação que afectam a saliência da identidade. O autor considera que, quer aqueles estatutos quer estes traços, entram na estrutura do Self, argumentando que este se desenvolve em relação a auto-conceitos que se organizam em torno daqueles. Entram no Self tal como as identidades baseadas em papéis: os estatutos através de reacções do outro em interacção indirecta, os traços a partir de processos inferenciais próprios a partir do comportamento próprio. Em interacções situadas, uns e outros tendem a ser estáveis. Os primeiros têm impacto directo no compromisso e portanto na saliência. Os segundos referem-se a estilos pessoais que se fazem notar em comportamentos de papel, por vezes suplantando o significado deste: Stryker (1987) põe a hipótese de que sejam eles que ligam identidade e comportamento.

#### **4. A TEORIA DA IDENTIDADE DE PAPEL: IDENTIDADE PESSOAL E IDENTIDADE SOCIAL**

Esta teoria releva do mesmo contexto teórico da anterior. No entanto, McCall e Simmons, os seus autores, desde o início que enfatizam nas relações Self e estrutura social a reciprocidade: a identidade de papel é o seu conceito chave que é também referido como identidade social ou "máscara" (McCall 1977).

A estrutura social, concebida na sua relação com o Self, é vista como um conjunto de papéis definidos como convencionais e idiossincráticos, o que lhe dá um carácter fenomenológico. O Self é considerado uma estrutura complexa e diferenciada sendo-lhe reconhecido, na linha da escola de Iowa, um núcleo mais estrutural e estável que processual e mutável. Para dar conta da identidade social a teoria integra-a com a identidade pessoal e distingue no Self três dimensões: o Self activo (o "I" de Mead), o Self reactivo ou audiência (o "Me" de Mead) e o Self fenomenal ou carácter apresentado. A identidade de papel, identidade social ou "máscara" releva deste último aspecto do Self 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). A partir deste princípio, ao longo do processo de socialização e através da tomada de papel, as pessoas geram conceitos de si que tentam persistentemente confirmar e ver reconhecidos. Esses conceitos são imagens ideais: funcionam como "máscaras" que permitem representar o papel tal como é idealizado e são também critérios de avaliação do comportamento próprio. 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 que a pessoa dá a essas 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.

As noções de proeminência e saliência da identidade são de grande importância na teoria da identidade de papel. As adaptações das "máscaras" dão origem a uma organização hierárquica de proeminência ou de importância relativa das identidades sociais a que dizem respeito. A localização de uma identidade é função do suporte social recebido dos outros, do acordo entre comportamento de papel e essa identidade e do grau em que a auto-estima, a segurança e as gratificações dependem dela. Esta hierarquia de proeminência muda apenas lentamente e corresponde ao Self ideal (McCall, 1987). O Self situacional corresponde à organização hierárquica das identidades numa situação; a saliência de uma identidade refere-se à sua localização nesta organização hierárquica situacional. O comportamento depende da situação e é influenciado pela proeminência e pelo grau em que a identidade em causa precisa de suporte; suporte definido em termos de quantidade e qualidade de gratificações necessárias para manter o comportamento (Stryker e Statham, 1985).

Uma vez construída, a identidade procura confirmação: a questão para a pessoa é legitimar a sua identidade de papel através dos outros de forma a manter a sua visão do Self. Os outros e as situações são procurados pela pessoa

de acordo com o projecto de si que pretende realizar: na tomada de papel o indivíduo tem intenções, e os outros e a situação são identificados e especificados pela sua relevância para essas intenções. O desempenho de papel reflecte as exigências da situação mas também o carácter da pessoa: as primeiras podem ser modificadas para concordarem com o último.

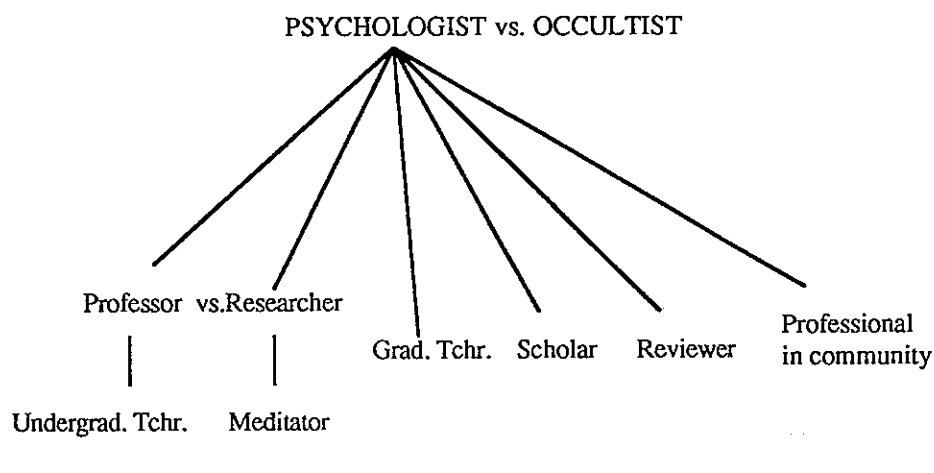
Em termos gerais, podemos dizer que nesta teoria as identidades são sobretudo projectos de identidade que se negociam na interacção social. Nessa negociação utilizam-se táticas intrapessoais (ajustamentos a si mesmo), táticas de reestruturação cognitiva (percepção e memória selectivas e enviezamento do juízo) e táticas interpessoais onde a "gestão da impressão" - apresentação estratégica auto-consciente de uma imagem pública temporária construída para responder a pressões situacionais - assume particular importância (McCall, 1987). Um aspecto importante nessa negociação é a gestão da multiplicidade de papeis. A este nível McCall apela a uma distinção importante de acordo com o "timing" da negociação. Assim, considera que relativamente a dias ou ocasiões essa negociação consiste numa gestão de situações, em meses e semanas é uma questão de gestão de papeis, em anos trata-se de gestão de carreira.

#### **4.1. A estrutura da identidade pessoal**

Rosenberg e Gara (1985) colocam-se no mesmo contexto teórico da identidade de papel e estudam a identidade pessoal. Tal como os teóricos dessa teoria, reconhecem que as identidades sociais têm um aspecto convencional e um aspecto idiossincrático e que a identidade não se reduz às identidades derivadas de papeis. Focalizando a identidade pessoal conceptualizada de forma semelhante à proeminência na teoria da identidade de papel, tentam dar conta dessa estrutura da identidade, procurando cobrir a falta de uma linha de investigação neste âmbito manifestada na ausência de métodos empíricos sistemáticos e de métodos analíticos para representar o conteúdo ideográfico e a organização da estrutura da identidade.

Partem da percepção pessoal enquadrada pelas teorias implícitas da personalidade para estabelecer relações funcionais entre as identidades ou através delas. A estrutura de uma identidade é o conjunto de identidades que a compõem, seus conteúdos e interrelações, e funciona como um sistema de

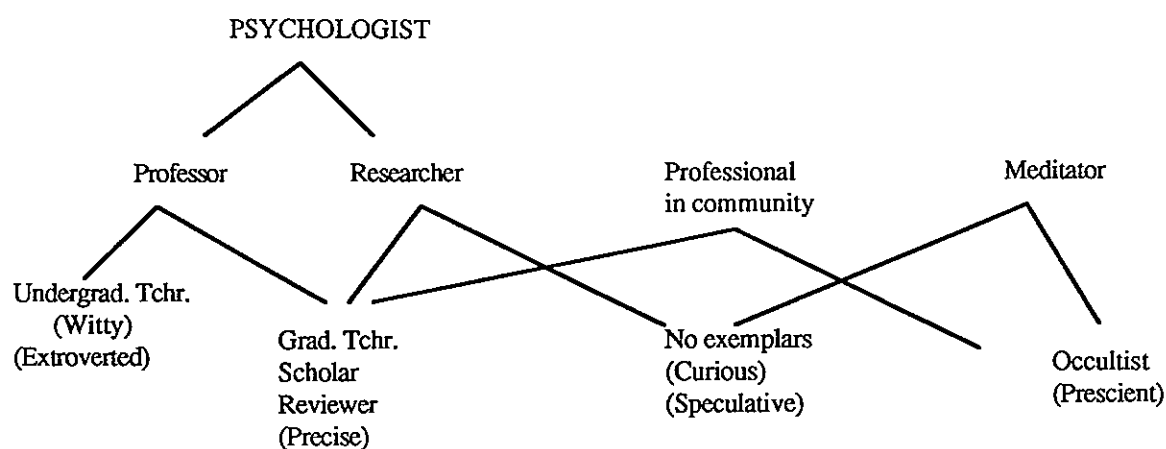
crenças. Parte-se do princípio de que, em qualquer par de identidades estas se relacionam segundo uma de três relações estruturais básicas: subordinação/sobreordenação, disjunção e equivalência. Os autores propõem dois modelos alternativos de estrutura. O primeiro modelo (representado na figura seguinte) é semelhante ao modelo hierárquico da percepção pessoal seguido pelos autores.



(Rosenberg e Gara, 1985, pag. 93)

Neste modelo 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; podem existir várias identidades maiores.

No segundo modelo, representado na página seguinte, consideram-se certas características da identidade organizadas em classes discretas ou categorias básicas constituídas por atributos - *building blocks* - para várias identidades. Qualquer identidade é um composto de um ou mais *building blocks*. A relação entre identidades não se faz por esta via; as categorias básicas correspondem a relações dentro de uma identidade ou através de subgrupos de identidades.



(Rosenberg e Gara, 1985, pag. 193)

Os autores utilizam sobretudo o segundo modelo e consideram que as categorias básicas correspondem provavelmente aos aspectos categoriais da personalidade menos mutáveis que a identidade.

Em geral uma identidade serve para seleccionar e filtrar situações e lugares e para pôr em acção os seus princípios; mas a identidade também se constrói criando 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 e o contraste são duas importantes características nomotéticas da estrutura da identidade. No primeiro modelo o contraste pode encontrar-se numa relação disjuntiva mas nem todas as relações disjuntivas contrastam. Entre uma identidade maior e o seu contraste estabelecem-se relações importantes: normalmente uma identidade maior é mais elaborada que o seu contraste sendo uma identidade tanto mais explicada quanto mais o é o seu contraste. Por exemplo, a identidade *psicólogo* fica mais esclarecida se se souber que o seu contraste é *ocultista*. No segundo modelo, a noção de contraste é aplicada às categorias básicas; tipicamente, as categorias positivas são mais elaboradas que as negativas, evitando-se, assim, a proliferação de identidades negativas. Mesmo quando não é assim, uma identidade maior é altamente



elaborada pois subentende várias categorias básicas num dado domínio de conteúdo.

A elaboração e o contraste são também propriedades críticas para o 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 passar à identidade contrastante. Sob pressão, torna-se difícil o desenvolvimento de outros canais de identidade e a pessoa retorna a dimensões já estabelecidas; 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. A existência deste "Self Mutável" é considerado crucial numa sociedade em que não há suporte cultural para identidades fixas, sendo estas sobretudo negociadas em relações interpessoais entre actos e audiências alvo.

## 5 A TEORIA DA IDENTIDADE SITUADA

As teorias anteriores situam-se numa versão estrutural do Interaccionismo Simbólico onde a teoria estrutural de papel adquire um carácter mais processual e construído e o Interaccionismo um sentido mais adequado da estrutura social, admitindo-se, genericamente, que há padrões estáveis de interacção que, depois de construídos, podem existir

independentemente dos indivíduos. Mas há autores para os quais a teoria estrutural de papel não é a via de resolução dos problemas do Interaccionismo Simbólico. Prosseguindo de qualquer modo esse objectivo enfatizam a *microestrutura*. É o caso da teoria da identidade situada.

A teoria da identidade situada inspira-se na noção de sistema de actividade situada de Goffman mas desenvolve-se diferentemente. Os seus autores, Wiley e Alexander (1987) interrogam-se, tal como os autores a que até ao momento nos referimos, sobre a relação Self e estrutura social e pretendem responder a esta pergunta supondo que os traços do Self estão inextricavelmente ligados à estrutura social. Para saber como esta ligação se processa focalizam, no processo de interacção social, situações em que o actor obtém informação - armada ou não - sobre atribuições dos outros a si e aos outros.

A actividade situada é o foco da sua investigação pois consideram que a acção adquire o seu significado preciso apenas num contexto em que a identidade do actor e a natureza da situação possuem o mínimo de ambiguidade. A actividade situada define-se como situação em que a acção adquire um significado preciso e por um critério de exterioridade em relação ao Self pelo qual os actores presumem que os acontecimentos são monitorizados por outros.

Assim, as identidades situadas são atribuições feitas a partir dos aspectos salientes da presença e do desempenho de um actor num contexto imediato (Stryker e Statham, 1985), ou seja, numa actividade situada.

As atribuições são qualidades disposicionais construídas na interacção para organizar a percepção imediata, reduzir a diversidade e permitir a previsão; provêm das percepções dos actores sobre a situação e não da situação em si. Existem para dar estabilidade, coerência e previsibilidade ao meio interpessoal e são confirmadas, destruídas ou modificadas na actividade situada.

Neste sentido a identidade situada sumariza a relação actor-meio num ponto do tempo. Dado que há tantas identidades situadas como percepções relevantes na situação, a identidade situada refere-se a combinações de dimensões disposicionais por relação com um contexto específico.

Inicialmente a investigação centrou-se na análise da orientação de tomadas de decisão dos actores tendo em conta o modo como outros avaliavam decisões alternativas; a esse nível concluiu-se pela existência de

identidades situadas, na medida em que essas decisões se faziam em função da desejabilidade social.

Stryker e Statham (1985) criticam esta conclusão retirada de situações experimentais normativamente estruturadas que se baseiam no acordo em atribuições relevantes. Mais recentemente, e embora enfatizando a relação estrutura social - Self e não a inversa, os autores ultrapassam de certa maneira estas críticas.

Wiley e Alexander (1987) usam o termo *schema* para se referirem a uma única combinação de dimensões disposicionais conectada com uma identidade situada específica; o termo no plural, *schemata*, refere-se sempre 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" (pag. 106). O *schema* é uma estrutura de memória que guia o processamento da informação, uma grelha conceptual criada a partir da experiência com o objectivo de representar relações.

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. Sendo as identidades situadas específicas a um contexto particular, surge a questão de saber como elas se organizam ao longo do tempo e em diversos contextos, pois é a partir delas que se geram sequências estruturadas de actividade social. A resposta à questão leva-nos ao pressuposto de partida dos autores de que os atributos disposicionais estão profundamente ligados à estrutura social. É este pressuposto que informa as relações Self e identidade de papel. Quer os *selves*, quer as identidades situadas, quer os *papéis*, são considerados *schemata*. Tal como a criança aprende a distinguir gato e cão também distingue posições sociais; o *schema* é para as posições sociais como o critério para a categorização de objectos.

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, qualquer papel particular gera dimensões atribucionais salientes específicas e prescreve as suas interrelações; em cada cultura há concepções aprendidas sobre o modo de ser num papel que servem para organizar o comportamento mútuo e 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; de modo que os autores 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.

Os *schemata* acompanham mudando, mudanças sociais e físicas assim como mudanças de parceiros ou situações.

A concepção de papel como derivado de *schemata* de identidades situadas múltiplas ou, dito de outro modo, de escolhas de acções associadas a papéis, permite relacioná-lo com o comportamento e o Self em termos mensuráveis (Wiley e Alexander, 1987). Para este efeito, e embora se recusem distinguir entre traços e papéis, os autores distinguem Self e papel como única forma de explicar a relação estrutura social e auto-conceito individual sem encobrir os aspectos sócio-psicológicos dos papéis. Embora considerem os papéis como *set* de significados distinguem *set* de papel e *set* individual. Um papel pode incluir sequências situacionais substancialmente diferentes pelas diversas identidades situadas que evoca e pelos vários *schemata* que as organizam. 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. Assim, o estudo quantitativo dos papéis implica que se faça primeiro o estudo quantitativo das identidades situadas geradas em acções tipificadas presentes nas perspectivas das audiências importantes. Saberemos assim quais as identidades situadas que constituem o *schema* de papel. Os outros e as acções são agrupados como equivalentes na medida em que evocam confirmações disposicionais similares. Onde se encontram discrepâncias e dissensões entre os outros 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. 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.

Os autores recusam a diferenciação identidade e contra-identidade por ela isolar um aspecto do *schema* de papel e ignorar outras comunalidades; o contraste pode distorcer conteúdos disposicionais de relações de papel; assim, considera-se que dois papéis são similares se os *schemata* que se lhes aplicam são similares.

Em resumo, uma abordagem em *shemata* às relações papéis-Self tem que relacionar a estrutura dimensional de um *schema* de papel particular com as acções tipificadas no *setting* de interesse empírico, tendo em conta diferenças de perspectiva nos participantes.

A partir da investigação da estrutura dimensional de *settings*, acções, papéis e *selves* pode estabelecer-se o impacto que os padrões socializados de atribuição disposicional têm na aceitação ou rejeição de papéis sociais e, finalmente, conhecer-se os elementos específicos de um papel individual que fica imputado ao Self. Poder-se-á então saber como o Self é alterado através de encontros de identidades de papel em *settings* específicos.

## 6. ALGUNS ESTUDOS NO ÂMBITO DA VERSÃO ESTRUTURAL DO INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

No âmbito das teorias a que nos temos vindo a referir a investigação tem-se centrado em três tópicos dificilmente separáveis: a socialização, os conflitos de papel e o controle social. A abordagem a estes tópicos é atravessada pelas problemáticas da organização/desorganização pessoal, reprodução/transformação social e estabilidade/mudança pessoal.

### 6.1. Socialização e mudança pessoal

Segundo Mortimer (1987), se a mudança é o estado natural do Self, a tendência à constância é uma propriedade do auto-conceito; quanto mais estáveis as auto-concepções, mais as acções no meio são efectivas, caso contrário o bloqueamento pessoal pode ser completo. Trata-se, para o autor, de

uma estabilidade funcional percebida e não real, que assegura a identidade existencial (leia-se pessoal).

Os "pareceres reflectidos" - que operam como o "Self que se olha ao espelho" - dos outros significativos, as comparações sociais com pessoas e grupos pertinentes e as auto-atribuições - o que se infere sobre si a partir do comportamento próprio - são, segundo Mortimer (1987), os principais processos de que depende o desenvolvimento do auto-conceito.

Um meio constante, em termos de grupos de referência, de outros significativos e de contextos interactivos, assegura a manutenção dos padrões de acção daqueles processos. Mudanças no contexto de interacção implicam mudanças na identidade social e na organização global do Self, uma vez que os processos de socialização aí envolvidos são largamente afectados pelas identidades situada e pessoal. O desenvolvimento da identidade social vai depender das relações de papel então estabelecidas.

São normais as situações de conflito, confrontação e discrepância. Nessa altura a mudança é superior.

Na versão estrutural do Interaccionismo Simbólico o carácter cada vez menos estruturado e mais mutável do contexto social é regularmente referido pelos autores como uma condição que tem como reverso necessário o auto-controle e a libertação das escolhas individuais e, portanto, a construção de papel pelos sujeitos assim como a emergência de novos arranjos de papel ao nível social. Enfatiza-se, por isso, na investigação, a construção de papel e a auto-direcção.

Os estudos centram-se na compreensão das socializações adultas que exigem a mudança de auto-conceitos pré-existentes; aí, considera-se que a mudança se torna necessária quando o Self se separa de relações sociais que o validavam e que a re-socialização implica uma reestruturação do sistema do Self que concilia o novo e o velho, num processo de ajustamento de papéis através da negociação.

A documentação empírica, basicamente de referencial nomotético e eriksoniano, sobre estes processos é escassa e ainda mais sobre populações adultas (Gecas e Mortimer, 1987; Mortimer, 1987; Handel, 1987).

Os estudos realizados centram-se em contextos interpessoais - onde assume relevância a transição da mulher do contexto familiar paterno ao contexto familiar próprio - e em contextos institucionais onde a transição da escola para o trabalho é considerada a mudança institucional mais importante.

Neste último domínio os estudos indicam que nos contextos de trabalho a percepção de si passa a depender mais de atribuições internas que de atribuições externas e é facilitada em condições de autonomia e auto-direcção que envolvem o indivíduo criativamente em termos de resolução de problemas; as tarefas rotineiras, supervisionadas de perto ou imutáveis, provocam diminuição da auto-eficácia, alienação e inautenticidade no trabalho. Os estudos indicam, ainda, que quer a identidade, quer a auto-avaliação são altamente responsivas à mudança de papéis e dependem mais de auto-atribuições que de processos de influência interpessoal. Em geral considera-se que o grau de autonomia que o contexto permite ao indivíduo é uma variável chave pela relação que estabelece com o sentimento de eficácia e competência, o que por sua vez, encoraja a tomada de risco e o compromisso em novas tarefas (Mortimer, 1987).

A este propósito são de importância capital os trabalhos de West e Nicholson (West, 1987; West *et al*, 1987; Nicholson e West, 1988). Até há bem pouco tempo os estudos sobre as relações entre as pessoas e o trabalho mantiveram-se influenciados pelas teorias do *matching* e baseavam-se em correlações entre características do trabalho e aspectos da personalidade. O estudo sistemático das influências recíprocas entre papéis de trabalho e pessoa, ao longo do tempo, numa perspectiva desenvolvimental, é muito recente. Nicholson e West (1988) situam-se nesta perspectiva, que consideram compatível com a teoria da identidade de Stryker (1987), e afirmam que as pessoas se movem no trabalho de acordo com as suas orientações de valores ao mesmo tempo que são socializadas nos requisitos de papel.

Partindo da ideia de Stryker (1987) segundo a qual as identidades motivam performances interaccionais cuja função é reafirmar, na interacção, que se é o tipo de pessoa definido pelas identidades, os autores centram-se no estudo da transição de papéis em mudança.

Segundo Nicholson as transições de papel envolvem mudança pessoal (identitária) e inovação de papel; este autor distingue quatro tipos de resultados ou modos de transição de acordo com a presença ou ausência de mudança pessoal e inovação de papel (West *et al* 1987).

Assim, uma transição em que há inovação de papel e mudança pessoal denomina-se de *exploração* ; quando existe apenas mudança pessoal estamos perante uma transição de *absorção* ; se há apenas inovação de papel trata-se de *determinação* ; e se não há nem mudança pessoal nem inovação de papel trata-se de *replicação* .

Este tipo de resultados podem ser previstos a partir das características das personalidades individuais, da socialização ocupacional anterior, das características actuais do papel e da cultura organizacional.

De acordo com Nicholson (West *et al* 1987) a liberdade percebida do sujeito para construir o papel e a novidade dos requisitos são padrões que potencializam a inovação de papel; isto para os inovadores que se caracterizam por necessidade de controlar o meio externo, pela confiança em si (ou seja por menor necessidade de aprovação social), por necessidade de oportunidades de crescimento e por possuírem experiências prévias de inovação bem sucedidas.

West (1987) confirma estas proposições. Os inovadores têm uma relação positiva com o trabalho e demonstram altos graus de mudança pessoal; adaptam-se ao meio e adaptam o meio a eles. A propósito West (1987) refere-se ao "Self mutável" de Zurcher (1977) pelo qual estes indivíduos usam instrumentalmente diferentes domínios do auto-conceito sem se fixarem demasiado num só, são flexíveis na adopção de estratégias de mudança e mais persistentes se não conseguem resultados práticos.

Segundo o autor é possível a criação de um modelo que permita compreender a inovação em geral esclarecendo como se melhora o bem-estar pessoal e simultaneamente a efectividade no trabalho.

## 6.2. Conflito de papel e transformação social

No contexto do Interaccionismo Simbólico à complexidade das expectativas sociais em relação a um determinado papel, característica das sociedades actuais, corresponderá idealmente um Self igualmente complexo: o reverso do controle social é a possibilidade de escolha e auto-controle.

No âmbito da teoria do papel influenciada pelo Interaccionismo Simbólico a questão está em saber como as pessoas gerem a interacção fazendo arranjos de papel adequados a si: a construção de papel é considerada fonte de satisfação pessoal e as adaptações de papéis entre si fontes de emergência de papeis e de mudança social.

Enfatiza-se, por isso, a satisfação de papel. Quanto mais as pessoas encontram nas relações de papel as suas preferências e necessidades, mais satisfeitas estão nessa relação; quanto mais os outros partilham valores,



orientações e preferências individuais mais se pode dizer que os arranjos de papel satisfazem.

A construção de um nível de consenso - que é construído e não automático - é assim uma dimensão importante da satisfação. Segundo Stryker e Statham (1985) o que se torna relevante para a investigação é saber qual o processo de ajustamento que leva ao consenso. Com base em estudos já realizados estes autores fazem notar que por vezes, as expectativas pessoais são violadas sem problemas, que a congruência entre comportamento e preferências pessoais parece ser mais importante que a conformidade com definições tradicionais de papel e ainda que as possibilidades de consenso são, ao nível organizacional, diminuídas quando a distância e o centralismo das autoridades são elevados.

Segundo os mesmos autores o conflito, quando surge, provoca, de um modo geral, ajustamento de papéis; no caso das mulheres casadas o apoio e a cooperação do marido é uma estratégia muito efectiva. Tentar fazer tudo sem negociar e redistribuir é fonte de um alto stress. É o modo como as pessoas experimentam o conflito que é determinante no tipo de estratégias de solução utilizadas pois o conflito pode até surgir como experiência positiva.

O mesmo pode acontecer com a sobrecarga de papel: desde que se mantenha o controle da situação ela pode ser gratificante e enriquecedora da personalidade. Ao contrário de provocar escassez de energia, a sobrecarga, pela estimulação que provoca, pode aumentá-la sobretudo se há investimento. As reacções diversas à multiplicidade de papéis reflectem diversas definições da situação, as quais afectam o investimento.

No contexto em que vimos a expôr aceita-se o constrangimento da cultura e da estrutura social na interacção social mas também o carácter construtivo desta; o conceito de papel como já vimos é estratégico na ligação sociedade e pessoa cujo comportamento social se processa entre a imposição e a improvisação. Neste ponto falaremos de como a estrutura social constrange pessoas e grupos mas também de como estes e aquelas a transformam.

Segundo Stryker e Statham (1985) na imposição, quer da inovação, quer da tradição, os parceiros de papel e as audiências têm um papel fundamental, ao nível dos processos interpessoais. Esta influência é ainda mais marcada quando há ligações afectivas entre os parceiros. A influência das estruturas macrosociais verifica-se na medida que ela junta certas pessoas entre si e as separa de outras; ao juntarem-se as pessoas, a proporção de interacções

passíveis de ocorrer diminuí. As condições económicas, culturais e de mercado marcam este tipo de constrangimento.

Ao nível micro-estrutural a teoria da identidade situada assume uma importância particular: as identidades invocadas são determinadas pela estrutura da situação, o que limita a acção: os padrões de interacção permitem a interactualização. Em situações de instabilidade estrutural rompe-se o consenso operante que aumenta as possibilidades de improvisação. Nessa altura os desvios são bem toleradas e suspende-se a rotina. Powers (1980) referido em Stryker e Statham (1985) chama a estes momentos "períodos de insenção" durante os quais a improvisação radical é temporariamente aceitável. Para Hewitt (1991) são momentos de esforço colectivo para restaurar alinhamentos; este mesmo autor faz notar que a improvisação assim prosseguida não se orienta para a mudança social mas para a manipulação da situação que, secundariamente e a longo prazo, pode gerar mudanças estruturais.

Em geral entre situações específicas e cultura há feed-backs recíprocos. Stryker e Statham (1985) listam as situações que aumentam as probabilidades de improvisação - situações de diversidade de papel, situações em que o papel permite uma variedade elevada de contactos interpessoais alargando recursos e protegendo de recriminações e situações em que a própria pessoa representa de modo diverso o seu papel - e as situações em que elas estão diminuídas - situações de padrões interactivos que asseguram poder, onde se investe ou se investiu muito ou onde os padrões de interacção que existem dependem de muitos outros.

A improvisação gera ajustamentos interactivos que podem transportar a emergência de propriedades estruturais. Assim, papéis alternativos podem tornar-se parte da estrutura social.

Para explicar como ocorre esta mudança Hewitt (1991) serve-se do conceito de "alinhamento de acções". O "alinhamento de acções" corresponde aos processos pelos quais as pessoas tentam alinhar as suas acções com as dos outros e estabelecer uma correspondência entre o comportamento próprio e ideias e expectativas culturais.

A contradição pessoa e cultura gera malentendidos, ideias fixas e quase-teorias para que se consiga lidar com o stress (Stryker e Statham, 1985). Embora a inovação seja difícil - a contradição referida apela sempre ao conformismo - o facto de se ter criado tensão implica que as ideias culturais foram identificadas e a tensão permite a continuação da interacção. Ao longo do tempo e sem stress

excessivo o desvio de expectativas culturais vai-se processando e novos arranjos de papel se estabelecem através de processos de alinhamento pessoal. Até que o número de pessoas em desvio seja suficiente, ou seja, enquanto a mudança é rara, criam-se estratégias de relaxamento necessárias; a negação e a racionalização são muito comuns: nega-se o sucesso de alternativas e escondem-se características que facilitam o seu sucesso. De facto, segundo Hewitt (1991), enquanto ocorre, a mudança é frequentemente negada e são as crenças tradicionais as expostas, ou dito de outro modo, enquanto o papel muda mantêm-se as normas tradicionais ; é um período de ambiguidade que permite o realinhamento e o consenso mínimo necessários ao jogo de papéis; o alinhamento, com negações e racionalização, deve ser, no entanto, seguido de alinhamentos em que se assume o desvio; nessa altura os papéis alternativos são conscientemente aceites acabando por pertencer à nova estrutura social. Segundo Stryker e Statham (1985) este processo é facilitado quando a interacção toma lugar num contexto de contingências estruturais - como, por exemplo, a entrada da mulher no mundo do trabalho. E referem também que alguns autores defendem a mudança prévia das consciências a partir da tomada de conhecimento das expectativas culturais em jogo.

## 7. IDENTIDADE PESSOAL E IDENTIDADE SOCIAL NAS SOCIEDADES ACTUAIS

Segundo Hewitt (1991) a sociedade moderna, diversa e complexa, molda novos tipos de pessoas e novas relações entre elas e a sociedade. Nelas as comunidades multiplicaram-se e foram ultrapassadas pelo contexto político e económico da sociedade.

Em geral, as populações trabalham fora das suas comunidades e interagem muito com estranhos: os seus elementos ou se identificam a pessoas com quem trabalham mas que de um modo geral lhes são estranhas, ou a pessoas que não lhes são estranhas mas com quem não convivem no dia-a-dia.

O modo como se forma a comunidade é por isso diferente: a sua base não é apenas o território. Na medida em que as pessoas se diferenciam umas das outras, em vários aspectos, os campos de identificação possíveis multiplicam-se e simultaneamente estreitam-se.

A comunidade continua a ser psicologicamente um lugar de identificação para os seus membros - o sentimento de associação e

similariedade mantém-se - mas é definido de um modo mais estreito e abstracto. Por isso, a definição de comunidade passa a fazer-se na base de uma selecção auto-consciente; a criação e a manutenção de identidades requer auto-consciência, mas se se pode escolher quem ser e o que fazer, a dúvida sobre as escolhas é maior.

Se nas comunidades orgânicas tradicionais a identidade pessoal se subordinava à identidade social, agora, frisa Hewitt (1991), é a identidade social que se subordina à identidade pessoal. Neste contexto, o autor relaciona as identidades situadas, social e pessoal da seguinte forma: as identidades situadas ligam-se numa identidade social e esta baseia-se numa selecção auto-consciente de comunidades que suportam o seus "selves".

São diversos os modos de construir identidades sociais: as pessoas podem identificar-se a uma comunidade apenas em algumas coisas e identificar-se medianamente a várias comunidades. Em todos os casos a identidade pessoal torna-se a componente mais saliente do Self. Self que não é mais algo a ser encontrado mas algo a ser construído e cultivado.

Uma perspectiva semelhante é evidenciada em Ralph Turner (1987) que opõe a sua noção de *rôle-person merger* à noção de *distância de papel* de Goffman. Se na *distância de papel* o desempenho de papel implica a despersonalização, no *rôle-person merger* enfatiza-se o grau em que o papel é investido pelo Self.

Turner dá importância ao carácter autónomo do Self, a que alia o comprometimento com a sociedade reservando o termo para os casos em que a pessoa tem de si uma imagem altamente articulada: sem negar o papel da reflexividade estabelece que é sobretudo através do processo de auto-afirmação que a pessoa aprende a orientar-se a si mesma. Conceptualizando o Self como socialmente construído numa relação de balanceamento entre a estrutura social e a criatividade individual, este autor considera, no entanto, que na vida social actual a criatividade social suplanta a estrutura social: os papéis são meios de realização de finalidades do Self, entre as quais se encontra o estabelecimento de um quadro de referência estável para a interacção.

Segundo Stryker e Statham (1985) o *rôle person merger* é notório quando a pessoa, independentemente da situação, desempenha um papel, quando apesar de alternativas vantajosas não abandona um papel e quando as atitudes pessoais e o comportamento em relação ao papel coincidem; nestes casos a interacção é mais estável para o Self e o controle sobre o meio social mais conseguido. Na medida em que facilita o auto-controle, a autonomia e a

gratificação pessoal, a partir dos papéis, o *rôle-person merger* permite também uma economia de espaços quando se jogam papéis múltiplos. A pessoa revela-se no papel tanto mais quanto maior é o seu investimento nele e quanto mais flexível a localização do actor no papel.

Os princípios que governam o *rôle-person merger* são os seguintes:

- acontece em papéis pelos quais os outros significativos identificam a pessoa;

- ocorre para maximizar favoravelmente a autonomia e a auto-avaliação;

- surge em papéis onde se faz ou onde se poderá voltar a fazer um grande investimento.

O termo identidade é reservado para situações em que se torna significativa para o Self, ou seja, quando a identidade assumida pelo próprio coincide com a identidade que os outros lhe designam.

Segundo Turner (1987) no estudo do Self deve-se enfatizar situações em que a pessoa se sente genuína (identidades sociais valorizadas) - aquelas em que se sente orgulho, por ser mãe ou professor - e saber como elas se combinam com qualidades pessoais.

Ainda no mesmo sentido estão as considerações de grande parte dos autores que se podem inserir no tipo de abordagem a que se referem as teorias que temos vindo a apresentar, nas quais se realça uma concepção actual de Self como "mutável" (Zurcher, 1977 referido em West 1987; McCall, 1977; Turner, 1987; Yardley, 1987). No âmbito dessa concepção a identidade é uma estrutura mais voltada para a mudança que para a estabilidade e a definição de si é suficientemente abstracta para transcender situações sociais específicas. Segundo os autores que se lhe referem essa concepção é crucial numa sociedade em que não há suporte cultural para identidades fixas, sendo estas sobretudo negociadas em relações interpessoais entre actores e audiências alvo.

## 8. QUESTÕES METODOLÓGICAS: O TST

No âmbito das teorias a que nos temos vindo a referir a questão metodológica mais central diz respeito à crítica ao "Twelve Statements Test" (TST) dada a evolução sofrida pelos constructos que esse instrumento pretendia, na época em que surgiu, avaliar.

Segundo Yardley (1987) o TST teve, ao ser criado, a vantagem de se relacionar com uma teoria que desenfativava a noção de traço e enfatizava o carácter situacional e interaccional do Self e de, dando aos sujeitos a possibilidade de responder de forma aberta, evitar a pré-determinação das respostas, ao contrário do que acontecia com os questionários de resposta fechada que eram predominantemente utilizados. Mas Yardley (1987) chama também a atenção para o facto de, mesmo assim, o instrumento traír aspectos básicos da teoria em que se integra, nomeadamente o seu carácter interactivo e a construção pelos sujeitos de significados e identidades específicas à situação de investigação. A importância destes aspectos é salientada em McGuire (1986) e Zurcher (1977) referido em Yarkley (1987). McGuire (1986) detecta diferenças entre respostas dos mesmos sujeitos, às mesmas perguntas, em contexto familiar e em contexto escolar; Zurcher (1977) encontra na população juvenil dos anos setenta uma hierarquia de respostas invertida em relação à encontrada por Kuhn e Partland.

Para obviar às "traições" referidas, Yardley (1987) propõe que os sujeitos se envolvam activamente nos resultados das pesquisas e na interpretação dos dados. Preocupa-se então em saber o que acontece quando perguntamos à pessoa "Quem é você?". Para isso faz entrevistas orais, sem tempo limite, desiste da neutralidade do investigador e da situação e compromete os sujeitos activamente na pesquisa. Dada a importância do estudo, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista metodológico, optamos por o apresentar.

Os sujeitos foram contactados para participarem num projecto de pesquisa em que "o seu auto-conceito iria ser explorado" (Yardley, 1987, pag. 213). Os sujeitos tinham idades entre os 25 e os 55 anos e eram da "Open University" ou de cursos "Extra-Mural". Foram entrevistados 33 sujeitos em duas ocasiões. A primeira entrevista foi gravada e transcrita para preparação da segunda entrevista. Na primeira entrevista foram postas aos sujeitos três formas (A, B e C) básicas da questão "Quem é você?". Para evitar efeitos de ordem as questões foram dadas aos sujeitos em três ordens diferentes - ABC, BCA, CAB. Os resultados que aqui apresentaremos dizem respeito apenas às perguntas A e C. À medida que as diversas formas de pergunta eram apresentadas, dizia-se aos sujeitos, directamente, para não se preocuparem com a repetição, para repetirem ou não conforme achassem apropriado. As perguntas eram postas de forma expressiva oral e pedia-se aos sujeitos uma resposta expressiva e oral. Tal como em McGuire (1986) pretendia-se assim



aumentar a liberdade de resposta. Esta liberdade era extensiva à duração da resposta onde os sujeitos tinham completa liberdade. A forma A das questões era "Quem é você?"; na forma C pedia-se aos sujeitos para identificarem onde se sentiriam mais livres para serem eles mesmos e ajudava-se, então, os sujeitos a comprometerem-se imaginativamente nessa situação. A indução da imaginação fazia-se através da particularização e apresentação de aspectos publicamente observáveis do contexto escolhido. Esta contextualização imaginativa tinha dois objectivos fundamentais: "afastar" o sujeito do contexto imediato de entrevista e facilitar a experiência de um Self experiencial.

Na segunda entrevista davam-se aos sujeitos as suas próprias transcrições da primeira entrevista e pedia-se-lhes para descreverem e analisarem o conteúdo das suas respostas, especialmente os aspectos respeitantes ao seu comportamento e à sua apresentação do Self. O experimentador já havia estudado, para cada sujeito, as transcrições e retirado temas chave do conteúdo da apresentação do Self. Depois de o sujeito analisar a sua própria transcrição, o entrevistador pedia-lhe para validar ou invalidar a análise que ele próprio tinha feito dos temas. Quando os temas do sujeito e do experimentador não eram complementares retiravam-se da análise. Pedia-se, ainda, aos sujeitos para definirem o que aconteceu na entrevista, para elaborarem essa sua compreensão e para se referirem genericamente à qualidade dos fenómenos assim suscitados. Na primeira entrevista fazia-se isto depois da resposta a cada uma das formas de pergunta e ainda depois de os entrevistados terem respondido a todas as formas, nomeadamente a propósito do seu envolvimento nas respostas e sobre a adequação da sua comunicação com o entrevistador.

Os resultados foram tratados por análise descritiva e de conteúdo. A análise descritiva revelou uma enorme diferença individual nas respostas às duas formas de pergunta consideradas para análise - a A e a C. Esta diferença é patente quer na sua extensão (há sujeitos que falam dez vezes mais que outros) quer na amplitude da revelação de si.

Entre as respostas às condições A e C há também diferenças. A análise de conteúdo foi feita para dar conta da amplitude dos conteúdos gerados nas duas condições permitindo compará-las objectivamente. Verificou-se que 54% dos dados conseguidos não se enquadravam nas categorias de Gordon - as que

têm sido mais usadas para a análise de conteúdo do T.S.T. - o que é interpretado como uma prova de que o T.S.T. prescreve respostas. Por outro lado, as respostas evidenciam mais relações, experiências e comportamentos do que traços, papéis ou estatutos. Estes resultados estendem-se, quer à forma A, quer à forma C.

Na condição C os contextos referidos foram os seguintes:

sujeito sozinho (10 sujeitos)

sujeito no trabalho (6 sujeitos)

sujeito em situação familiar (9 sujeitos)

sujeito em situação social (10 sujeitos).

De um modo geral, o contexto é referido de modo não formal e a actividade mais referida é a conversação sobretudo com um amigo (embora também com familiares) e é relativa à expressão de sentimentos pessoais e crenças. Nenhuma das respostas envolvendo o Self ocorre nas situações de trabalho ou sujeito sozinho. Como refere Yardley, a realidade e liberdade do Self parece depender da possibilidade de ele se revelar verbalmente. Nos casos em que os contextos sociais ou familiares não eliciam respostas reveladoras de si - a maioria - as situações surgem com estrutura e dinâmica diferentes: são situações banais, securizantes e existencialmente insatisfatórias.

A situação de entrevista é vista ou como ocasião para revelar o Self ou como obrigando a esconder o Self. A tarefa é, no entanto, considerada difícil por todos os sujeitos. Uma análise das respostas dos sujeitos ao modo como viveram a situação de entrevista permite distinguir quatro aspectos: a situação, de uma forma geral, é vista como ameaçadora e a pergunta é dificilmente entendível de imediato devido à inexistência de quadros de referência; alguns sujeitos manifestam uma preocupação de integridade tentando ir ao encontro dos interesses do investigador e sendo simultaneamente honestos e responsáveis; para outros a entrevista assume um carácter quase mágico na relação que estabelece com os sentimentos próprios.

A situação de entrevista é ainda comparada com situações de conversa íntima, de conversa informal, de entrevista de trabalho, de aconselhamento psiquiátrico ou de consulta psicológica em geral. Normalmente há relação entre estas perspectivas sobre a entrevista e o tipo de resposta.



No domínio metodológico em geral, Yardley (1987) considera que estes resultados confirmam que entrevistador e entrevistados, no seu conjunto, constroem o significado da situação e que o significado que as pessoas atribuem à pergunta influencia a resposta. Em geral chama ainda a atenção para o carácter relacional e temporal que marca a aplicação de qualquer metodologia.

É nesta mesma ordem de ideias que Ralph Turner (1987) propõe que se abandone a definição - subjacente ao TST - de auto-conceito como um compacto de identidades sociais numa hierarquia de saliência definida *a priori* e se usem antes indicadores comportamentais que atravessem papéis - numa referência implícita ao *rôle-person merger* - e que se debrucem sobre características dos outros significativos e dos locais de interacção; isto para além de respostas à questão "quem sou eu" e de referências às ocasiões, lugares e relações onde o sentimento de Self é evocado.

## 9. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SELF E ESTRUTURA SOCIAL E A IDENTIDADE DOCENTE

O objectivo fundamental das teorias que acabámos de apresentar é explicar a mudança e a estabilidade pessoal e social numa sociedade cada vez menos estruturada e mais mutável. A generalidade dos seus autores considera que estas características das sociedades actuais se traduzem na complexidade das expectativas em relação a um papel, a qual para ser abarcada exige um Self igualmente caracterizado pela complexidade, ou seja, capaz de, em co-operação, construir novos papéis e participar na emergência de novos arranjos de papel a nível societal. Dado o modo como a estrutura social se apresenta e representa a satisfação no papel vai depender da capacidade dos *selves* negociarem novos consensos relativos a novos arranjos de papéis; essa capacidade de negociação depende, por sua vez, da autonomia, do carácter integrado e das aptidões de auto-direcção e partilha do Self, pois a condição necessária ao processo de ajustamento de que emerge o consenso é a identificação e a aceitação do conflito. Ora, a existência desta condição primeira, a identificação e aceitação do conflito, exige aos contextos e às pessoas determinadas características: os contextos devem permitir a autonomia e a aceitação da novidade; as pessoas serão mais bem sucedidas quando são independentes da aprovação social e possuem necessidades de oportunidades de crescimento e de controlo do meio externo. Nestas condições existirá *rôle person merger* ou seja os papéis

contribuirão para a realização de finalidades do Self. Se, deste ponto de vista, nos reportarmos ao conceito de identidade dir-se-ia que a identidade social, onde se associam identidades situadas, se subordina à identidade pessoal, a componente mais saliente de um Self que mais que para ser encontrado é para ser construído e cultivado; as identidades sociais emergiriam de uma selecção ou de uma produção auto-consciente de comunidades que suportam os "selves" em presença.

Mas, como vimos, o exercício da auto-consciência, necessário à criação de identidades num contexto que perdeu o seu consenso operativo, não é fácil, pois, embora um tal estado do contexto permita escolher quem ser e o que fazer num papel, surgem também mais dúvidas sobre as escolhas; como frisava Hewitt, a própria emergência de contradições apela sempre ao conformismo. De facto, sendo o auto-conceito altamente responsivo às mudanças de papéis, a tendência à estabilidade (percepcionada), geradora dos sentimentos de unidade e continuidade, é a sua essência; daqui que os processos de alinhamento pessoais necessários à construção de novos arranjos de papéis exijam uma tensão apenas suficiente, ou seja, um mínimo de consenso, conseguido normalmente pela manutenção de normas tradicionais; enquanto a mudança é rara as estratégias de relaxamento são necessárias e as negações e racionalização são comuns.

É neste contexto que as identidades situadas, os parceiros de papel e as audiências, assumem uma importância particular; a criação é facilitada em situações que permitem contactos pessoais múltiplos que alargam recursos e protegem de recriminações, e é dificultada em situações em que os padrões interactivos asseguram poderes, em que já se investiu muito ou onde os padrões interactivos existentes dependem de muitos outros.

Quando os papéis não permitem a realização das finalidades do Self, o auto-conceito é afectado nas suas auto-avaliações e as identidades acabam por ser atingidas. Em Stryker as avaliações do comportamento no papel criam uma auto-estima específica ao papel; diminuindo esta, diminui a saliência da identidade; nessa altura o compromisso afectivo torna-se negativo; quando entretanto o compromisso interaccional é elevado há grandes problemas de desânimo ao nível da identidade; por outro lado, os estatutos maiores como, por exemplo o sexo, que entram no Self por interacção indirecta, têm impacto no compromisso e saliência afectando as identidades pessoal e situada. Em Rosenberg e Gara a crise provém da ruptura em identidades sobreordenadas, projectos de identidade ou Self ideal na terminologia de McCall, a ênfase

provisória numa outra identidade maior permite manter o sentimento de Self enquanto se resolve a crise; na sua ausência há perda de autenticidade e predomina um modo negativo de elaborar a experiência, por vezes, ditado pela identidade contrastante. Em Wiley e Alexander as áreas de conflito e desorganização relevam sobretudo de definições do Self sem as quais se pode optar por *schemata* ainda geradores de coerência em contextos específicos.

Os resultados conseguidos através das utilizações, ortodoxas ou não, do instrumento de investigação mais comum no âmbito destas teorias, o TST, são reveladores da pertinência destas conceptualizações.

Se nos debruçarmos, agora, sobre a adequação deste conjunto de teorias aos objectivos que prosseguimos neste capítulo, diríamos, de uma forma geral, que essa adequação é grande. De facto a problemática central da identidade docente, nos dias de hoje, é a rotina no desempenho de papel, ou se quisermos, a dificuldade em mudar esse desempenho, o que, como vimos, é mal vivido pelos docentes e seria resultado de interacções variadas, de carácter psico-social, entre diferentes contextos do quadro ecológico do professor como pessoa. Características da própria estrutura social actual seriam, quanto nós, as fontes primeiras da crise de identidade docente, cujas dimensões essenciais seriam partilhadas por outras crises de identidade nas sociedades actuais.

Ora o conjunto de teorias que acabamos de sintetizar correspondem a esta problemática central pois centram-se nas relações das pessoas com os papéis tendo em conta um determinado estado da estrutura social - estado esse com repercussões em toda a vida social - tentando exactamente explicar a mudança e a estabilidade pessoal e social nesse contexto; contexto que, tal como apontavam os autores no âmbito do mal-estar docente, enfatiza as qualidades internas das pessoas e não os seus atributos sociais objectivos que deixaram de ter valor definitório.

Assim, à luz destas teorias, a rotina na acção docente seria a expressão de um conformismo baseado na negação dos conflitos, onde se mantém um consenso mínimo baseado em normas tradicionais, necessário à percepção de estabilidade, ou à manutenção da tensão em níveis aceitáveis, dado o excesso de contradições ainda existente nos contextos envolventes; o facto de, nos contextos escolares, a mudança ser rara - o que é visível no *nexus* escolar - aumentaria as probabilidades de opção pela rotina e tanto mais quanto menor for a autonomia dos contextos escolares e o suporte social para a mudança existente neles e fora deles. Identidade pessoal, social e situada entrelaçam-se

assim de forma particular para manter um consenso operativo mas alienante e mal vivido pelo professor.

No que diz respeito às estratégias a considerar para a promoção da identidade docente distinguiríamos diferentes níveis. Num primeiro nível, tratar-se-ia de conseguir a mudança, ou seja, a aceitação do conflito, mantendo a percepção de estabilidade pessoal ou a tensão social em níveis razoáveis; enfim, tratar-se-ia de focalizar as identidades situadas fornecendo suporte social à exposição pessoal que a aceitação do conflito, inegável numa sociedade em mudança, acarreta; a este nível a actuação teria que incidir nos parceiros de papel e nas audiências principais, fornecedoras das avaliações que criam uma auto-estima específica ao papel.

Num segundo nível tratar-se-ia de fortalecer as aptidões e capacidades do Self para a mudança, traduzíveis na possibilidade de negociar novos consensos relativos a novos arranjos de papel; noutras palavras, tratar-se-ia de formar inovadores para a inovação: sujeitos capazes de simultaneamente se adaptarem ao meio e de adaptar o meio a si mesmos, e de usar instrumentalmente diferentes domínios do auto-conceito sem se centrarem excessivamente num só, flexíveis na adopção de estratégias de mudança e persistentes mesmo quando não conseguem resultados práticos; enfim, tratar-se-ia de desenvolver as identidades pessoais, tornando-as capazes de construir identidades sociais, onde se associam identidades situadas, possibilitadoras da realização das finalidades do Self.

Um terceiro nível, resulta dos dois anteriores e diz respeito à necessidade de permitir a manutenção de uma identidade saliente ou sobreordenada ligada ao desempenho de papel. Como vimos em Rosenberg e Gara as identidades sobreordenadas são projectos de identidade ou selves ideais na terminologia de McCall; em Manuel Esteve frisava-se que o ideal do professor é mudar; permitir a mudança no desempenho de papel profissional pode ser então uma forma de impedir a emergência de identidades negativas e de permitir novos arranjos entre os papéis profissionais e os oriundos de "estatuto maiores" tais como o Sexo.

Um quarto nível envolve os três anteriores e refere-se à autonomia dos contextos de trabalho de forma a que sejam permitidas a expressão do Self e a construção de identidades sociais que suportem os *selves* em presença.

Finalmente, trata-se de reconhecer que a mudança, que exige a co-  
operação com os outros e que se traduz em mudanças sociais, a verificar-se, é  
sempre pessoal.

## **CAPÍTULO IV**

### **A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERGRUPOS**

## 1. INTRODUÇÃO

Sob a denominação de Teoria da Identidade Social encontra-se todo um corpo teórico desenvolvido com base na teoria da identidade social (TIS) propriamente dita e na teoria da auto-categorização (TAC) (cf. Abrams e Hogg, 1990).

Se o grupo de teorias a que acabámos de nos referir se situa no domínio da Psicologia Social de tradição sociológica e americana (cf. Hewitt, 1991), a Teoria da Identidade Social integra-se na Psicologia Social de tradição psicológica e europeia que se opõe a uma mesma tradição psicológica americana (Tajfel, 1982; Morley, 1982). Situa-se num contexto metateórico que critica o carácter individualista tomado pela Psicologia Social, e nomeadamente pela Cognição Social, a partir da década de 50 (Reid, 1985; Turner e Oakes, 1986). A construção teórica que decorre dessa crítica integra-se numa perspectiva socio-psicológica interactiva (Hogg e McGarty, 1990).

Turner e Oakes (1986) consideram que ser individualista é aceitar o individual como única realidade psicológica ou social, considerar a distintividade do grupo ou da sociedade como uma falácia, explicar o comportamento social por mecanismos intra-individuais, enfim, fazer da Psicologia Social uma mera aplicação da Psicologia Geral onde os mesmos princípios são aplicados, quer à percepção das coisas, quer à percepção das pessoas. A perspectiva interactiva é caracterizada por estes mesmos autores, por referência a Durkheim, Mead, Cooley, Lewin, Asch, Moscovici, Farr, Doise e Tajfel, segundo quatro princípios:

(1) Na sua multiplicidade os indivíduos não se podem opor ou separar da sociedade; a própria individualidade é uma propriedade social do indivíduo; não existem indivíduos isolados;

(2) Há interacção contínua e interdependência entre processos psicológicos e sociedade; indivíduos e sociedade são psicologicamente criativos;

(3) A tarefa da Psicologia Social como parte da Psicologia - definida como ciência dos processos mentais individuais - é explicar os aspectos psicológicos da sociedade. Estes aspectos psicológicos da sociedade são processos sócio-psicológicos presentes no pensamento individual; a sociedade está nos indivíduos tanto quanto os indivíduos estão na sociedade;

(4) À interacção social humana correspondem representações psicológicas da interacção, dos actores e dos lugares, que são partilhados pelos interactuantes.

A Teoria da Identidade Social despoletou na última década um sem número de publicações. Hogg e McGarty (1990) ao compararem a perspectiva sócio-psicológica interactiva inerente à Teoria da Identidade Social com outras abordagens que assumem igualmente a relevância do social incorporando o contexto social na análise sócio-psicológica, nomeadamente a teoria das representações sociais, explicam o sucesso daquela com base nos seguintes aspectos: por um lado, do ponto de vista metodológico, assume-se que todos os problemas podem ser resolvidos empiricamente; por outro lado, do ponto de vista metateórico, afirma-se, sem negar a realidade do grupo, que só os indivíduos possuem processos psicológicos. O interesse não recai directamente no grupo social ou nas instituições mas no modo como são psicologicamente representados: "os aspectos da sociedade são partilhados, limitados e compreendidos pela interacção mas só se tornam efectivos através da sua representação psicológica" (Hogg e McGarty, 1990, pág. 24).

Confirmando a produtividade empírica da perspectiva interaccionista, Turner e Oakes (1986) chamam, no entanto, a atenção para a ausência de progressos teóricos cumulativos para a especificação dos mecanismos exactos da interacção sócio-psicológica e de teorias que "demonstrariam empiricamente e explicariam conceptualmente as dimensões concretas da interacção funcional" (pag. 240). O conceito de identidade social surge para os autores como um meio primordial de fazer essa demonstração. Adiante daremos conta deste conceito e aprofundaremos o papel que os autores referidos lhe reconhecem.

No entanto, gostaríamos de referir desde já, com base em Doise e Lorenzi-Cioldi (1990) que, de facto, a Teoria da Identidade Social não é de modo nenhum uma teoria integrada; as suas hipóteses e resultados são por vezes até contraditórios.

Nesta síntese, tentamos, de qualquer modo, dar conta de temáticas centrais da teoria muitas vezes referidas na investigação da identidade social em geral.



## 2. A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL

Segundo Hogg e McGarty (1990), a Teoria da Identidade Social tem como objectivo fundamental a criação de uma psicologia social não reducionista dos processos de grupo e das relações intergrupos. Na T.I.S. , criada por Henri Tajfel, a preocupação fundamental é distinguir as relações intergrupos das relações interpessoais e relacionar as primeiras - nomeadamente na sua forma conflituosa - com a mudança social. A T.A.C. enfatiza os processos intragrupo e o grupo social como entidade psicológica, preocupando-se em saber como as pessoas se conceptualizam enquanto membros de um grupo, e em identificar os mecanismos cognitivos que subjazem à identidade social e aos processos de grupo.

A última decorre da primeira e são conhecidas, como já dissemos, no seu conjunto, como Teoria da Identidade Social. As duas fazem do grupo o lugar de análise da articulação entre processos psicológicos e sociais: os processos psicológicos de categorização e auto-melhoria dão ao comportamento de grupo a sua especificidade - despersonalização, etnocentrismo, uniformidade - enquanto os processos sociais, tais como lutas de poder intergrupo, estatuto, superioridade e vantagem material dão ao comportamento de grupo o seu conteúdo (Abrams e Hogg, 1990). A explanação que se segue de cada uma das teorias descreve aquela articulação e define estas especificidades e conteúdos.

### 2.1. A teoria da identidade social de Henri Tajfel (TIS)

Recusando os reducionismos biológico, sociológico e psicológico, Tajfel (1982 a e b) preocupa-se com áreas cruciais e latas da conduta social que considera características apenas do "homo socio-psychologicus". O seu objectivo fundamental foi criar uma teoria psicológica das relações intergrupos que explicasse a uniformidade de comportamentos num grupo; uniformidade entendida como partilha de certos padrões de comportamento individual, ou seja, de uma imagem cognitiva (Morley, 1982).

Para prosseguir esse objectivo Henri Tajfel (1982 a e b) preocupou-se em distinguir o comportamento interindividual e o comportamento intergrupo, para depois os relacionar de outra forma em função do segundo. Sem negar a existência de comportamento social nas relações interindividuais, considera, no entanto, que as relações intergrupo - tornadas salientes em certos

momentos - não podem ser derivadas das relações interindividuais. Propõe então que os dois tipos de comportamento sejam vistos num contínuo cujos extremos seriam o pólo interindividual - só concebível teoricamente e onde as relações são determinadas sobretudo pelas características individuais dos membros em relação - e o pólo intergrupar onde as relações são determinadas pelas pertenças categoriais ou grupos sociais.

Juntando a esta polaridade a polaridade variabilidade-uniformidade, 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.

Para identificar as condições mínimas de emergência do comportamento intergrupo realiza estudos cujo *design* ficou conhecido por "paradigma do grupo minimal". Nestes estudos, várias vezes replicados, sujeitos categorizados numa base aleatória explícita, sob condições de anonimato, com ausência de interacção social face-a-face e de ligação entre respostas intergrupo e interesses pessoais, manifestam favoritismo em relação ao grupo de pertença e exibem coesão sob a forma de atitudes mais positivas em relação ao grupo próprio do que em relação ao grupo alheio pertinente (Hogg e Turner, 1985).

Assim, com base em reflexões metateóricas numa perspectiva interactiva e na evidência empírica, Tajfel concilia um certo tipo de foco no indivíduo com um certo tipo de foco no contexto social para explicar as especificidades das relações intergrupais. É o jogo dialéctico entre estes dois termos que faz com que o número de soluções psicológicas para problemas postos aos membros de um grupo seja limitado (Tajfel, 1982b).

### 2.1.1. Processos envolvidos

A teoria da identidade social relaciona de forma particular os processos de categorização social, de diferenciação psicológica de grupo e de comparação 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. 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.

Segundo Morley (1982) em Tajfel a identidade social decorre da categorização social e relaciona-se com a comparação social. Turner e Oakes (1986) definem-na como dizendo 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. São a identidade social e a comparação social que geram acentuação selectiva das diferenças entre categorias em comparação e das semelhanças intra-categoria. Neste contexto teórico a uniformidade do grupo é explicada em termos de auto-conceito enquanto grupo: quando a identidade social se torna assim saliente actua-se como membro do grupo. 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: 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. Referir-nos-emos a estas estratégias no ponto seguinte.

Segundo Hogg e McGarty (1990) e Turner e Oakes (1986) o conceito de identidade social na TIS é sobretudo um meio para esclarecer as relações inter-grupos e os mecanismos de mudança social, diferenciando acção em termos de Self e acção em termos de grupo e focalizando o empenho na distinção positiva do grupo próprio. Segundo Deschamps (1980) há factores considerados na teoria 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.

#### 2.1.2. Um modelo psicológico de estrutura social: mobilidade e mudança sociais

Na TIS as relações entre grupos pertinentes são vistas como competitivas quanto ao estatuto, entendido na base da distribuição de recursos, direitos e poderes.

A conexão dos indivíduos com a estrutura social faz-se na medida em que a pertença a categorias sociais está incluída na sua auto-definição. Num texto manuscrito referido por Abrams e Hogg (1990) Tajfel considera que existe no indivíduo uma concepção de estrutura social que informa a sua identidade social; do jogo de identificações com a estrutura social, como entidade distintiva, os indivíduos podem retirar benefícios morais (Morley, 1982). 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 (1978) 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 (1982b) 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 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. No segundo caso existem alternativas cognitivas ao *status-quo* e os grupos entram em competição social directa.

## 2. TEORIA DA AUTO-CATEGORIZAÇÃO (T.A.C.)

O objectivo geral da TAC coincide com o da TIS: elaborar uma Psicologia Social não reducionista das relações inter-grupos e dos processos de grupo; mas a TAC enfatiza os processos intra-grupo para esclarecer a formação e o funcionamento do grupo psicológico pretendendo responder às seguintes questões (Hogg e McGarty, 1990):

- como se forma um grupo a partir de uma colecção de indivíduos;
- como se conceptualizam os membros de um grupo a si próprios;
- como é influenciado o comportamento pela partilha de um grupo.

A TAC emerge de uma reconceptualização do conceito de identidade social da TIS. Realçando o carácter não individualista da TIS, Turner (Turner, 1981; Turner e Oakes, 1986) considera no entanto que o seu conceito de identidade social é irrelevante na medida em que ligando a necessidade de auto-estima às regulações sociais do comportamento inter-grupo, não dá conta da interacção em si quando se passa do comportamento interpessoal ao comportamento intergrupo.

Para dar conta de um conceito verdadeiramente interactivo e capaz de fundamentar uma teoria unificada, Turner centra-se nas relações indivíduo-grupo para explicar as bases sócio-psicológicas dos fenómenos de grupo; continua-se, mesmo assim, a explicar a discriminação intergrupo em termos de necessidade de uma identidade social positiva e de distinção positiva do grupo próprio.

Para a análise sócio-psicológica dos fenómenos de grupo 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. Desta forma, e ao contrário do que acontece na TIS, mesmo uma acção em termos de grupo é uma acção em termos de Self, embora num nível diferente de abstracção.

Proseguindo na identificação da estrutura e funcionamento do auto-conceito social a TAC enfatiza os processos de autocategorização que actuam à maneira da acentuação selectiva na TIS (Hogg e McGarty, 1990), gerando distinções e contrastes. É sobre a estrutura e o funcionamento do auto-conceito social que expomos em seguida.

As representações cognitivas do Self tomam a forma de auto-categorizações definidas como grupos cognitivos do Self, idênticos para uma classe de estímulos e em contraste com outras e 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, funciona como categoria sobre-ordenada e baseia-se em diferenciações entre espécies; o segundo corresponde às auto-categorizações em termos de grupos sociais e baseia-se na diferenciação entre grupos próprios e alheios; o terceiro nível funciona como categoria subordinada e nele se encontram as autocategorizações em termos pessoais.

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 semelhanças inter-categorias e as diferenças intra-categorias. A formação das autocategorizações 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 entre a média das diferenças percebidas intergrupos e a média das diferenças percebidas intragrupo maior é a possibilidade de o grupo existir enquanto tal;

- quanto maior é o quociente entre a média das diferenças percebidas entre um membro do grupo e o grupo alheio e a médias das diferenças percebidas entre pessoas do grupo alheio e do grupo próprio mais aquele membro é percebido como protótipo do grupo como um todo.

Entre as autocategorizações pessoais e as autocategorizações em termos de grupo próprio e alheio tende a existir uma relação inversa em termos de saliência. Normalmente a relevância de uma e outras é relativa. 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 com uma dimensão típica. Segundo Turner e Oakes (1986) a *despersonalização* é o processo básico nos seguintes fenómenos de grupo: estereotipia social, coesão de grupo, etnocentrismo, cooperação intra-grupo, altruísmo, empatia emocional, influência social e emergência de normas sociais.

Esta explanação sobre a TAC permite-nos compreender dois aspectos fundamentais que a diferenciam da TIS e que são realçados em Hogg e McGarty (1990): na TIS é focalizado como noção explicativa maior o empenho numa distinção positiva do grupo próprio, na TAC é enfatizada a identidade social como base sócio-cognitiva do comportamento de grupo; se na TIS o contínuo interpessoal-intergrupual varia de uma acção em termos de Self a uma acção em termos de grupo (sem que o segundo seja conceptualizado como uma expressão do primeiro), na TAC quer o comportamento individual quer o comportamento grupal são considerados acção em termos de Self o qual opera em diferentes níveis de abstracção.

### 3. DESENVOLVIMENTOS DA TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL

A TAC tem como objectivos centrais saber em que condições as categorias de grupo próprio se tornam salientes e perscrutar 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.

Muitos dos desenvolvimentos conseguidos pela Teoria da Identidade Social têm surgido no prosseguimento desses objectivos.

#### 3.1. Teoria da influência informacional referente (TIIR)

Para a explanação desta teoria Turner e Oakes (1986) começam por caracterizar as abordagens teóricas da influência social que enfatizam a dependência interpessoal: a influência social normativa onde a conformidade às expectativas dos outros é explicada com base na necessidade de aprovação social e de evitar a rejeição, e a influência informacional que se baseia no paradigma de Sherif onde a influência é explicada pela dependência dos outros para reduzir incertezas subjectivas criadas pelo carácter ambíguo, problemático, complexo e desestruturado do campo do estímulo.

Constatam a secundarização de que foi alvo a primeira e acusam a teoria informacional de individualista: pelo modo como desclassifica a informação emergente do grupo na influência normativa, pelo carácter soberano que reconhece à percepção individual considerada critério de validade objectiva, pelo carácter secundário que reconhece à influência social - o processo só é posto em marcha quando o indivíduo sozinho está em incerteza subjectiva - , enfim, porque a influência social aí, não é um fenómeno de grupo, mas uma média interpessoal. Criticam, ainda, a teoria em termos da sua validade empírica: a teoria informacional não explica a influência das minorias, a polarização de grupo, aspectos distintivos da influência social em multidões, e não retoma aspectos de fundo dos paradigmas de Asch e Sherif. 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; a percepção de outros como grupo de referência apropriado para comparação



cria expectativas de partilha do acordo o que permite a influência mútua (Turner e Oakes, 1986; Abrams *et al*, 1990). Neste sentido o grupo psicológico é uma pré-condição da influência e não o seu produto.

A teoria proposta, teoria da influência informacional referente (TIIR), faz depender a influência da natureza socio-categorial do Self onde se considera que a percepção individual e a validade consensual são processos funcionalmente interdependentes. Dito de outro modo é a identidade social percebida entre o Self e o grupo próprio que leva as pessoas a esperar estar de acordo sobre uma mesma situação de estímulo. A confirmação das expectativas valida as respostas individuais; por isso o desacordo é percebido como psicologicamente inconsistente.

A teoria é sumarizada nos seguintes tópicos (Turner e Oakes, 1986):

1 - A certeza subjectiva é uma função directa da extensão em que, na mesma situação de estímulo, pessoas semelhantes em aspectos relevantes são percebidas como concordantes.

2 - A incerteza subjectiva é função directa da extensão em que, na mesma situação de estímulo, outros semelhantes não são percebidas como concordantes.

3 - 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 partilhada de estímulo e mediante influência social mútua para produzir acordo.

4 - A magnitude das pressões mútuas para acordo é produto do grau de semelhanças relevantes mutuamente percebidas, do grau em que a situação partilhada de estímulo é percebida como semelhante, do grau de desacordo percebido sobre essa mesma situação e da importância da certeza subjectiva para o grupo (ou seja do quanto é importante estar de acordo).

5 - 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 teoria integra a influência informacional e a normativa; uma resposta é persuasiva na medida em que representa e participa numa reacção estereotipicamente associada a uma auto-categorização do grupo próprio; é então percebida como válida, correcta, competente (à maneira da influência informacional), o que leva à sua percepção como apropriada e desejável (de

acordo com a influência normativa). Neste último caso não se trata de pressão normativa do grupo próprio mas de influência contra-normativa do grupo alheio.

### 3.2. A polarização de grupo

Relembrando que a influência relativa é mediatizada pela percepção do carácter prototípico dos membros do grupo, Hogg e McGarty (1990) põem a hipótese de que as pressões para acordo mútuo levam à convergência sobre o membro mais prototípico. De acordo com esta hipótese fazem a seguinte explanação da polarização:

1 - Polarização e conformidade envolvem o mesmo processo de convergência sobre o membro do grupo próprio mais prototípico.

2 - O grau em que a polarização provoca conformidade depende do grau em que o membro mais prototípico do grupo é mais ou menos extremo ou coincidente com a média inicial.

3 - O encontro ou desencontro entre essa média e esse membro prototípico pode ser previsto e sistematicamente quantificado a partir da relação entre a distribuição inicial de opiniões no grupo próprio e o conjunto de opiniões psicologicamente salientes que compreende a grelha social de referência.

Note-se que a dimensão resposta nas investigações se refere a uma representação simbólica, correspondente à operacionalização desta grelha, onde respostas possíveis de diferentes pessoas à mesma situação são especificadas; trata-se de uma dimensão de comparação. Quanto mais a média inicial do grupo próprio coincide com o ponto médio psicológico da grelha social de referência, mais a posição prototípica tende a coincidir com essa média. Quanto mais a média do pré-teste diferir desse ponto médio, tanto mais a posição prototípica será mais extrema que a média mas na mesma direcção desta. O grau em que esta diferença existe especifica também as respostas do grupo alheio.

Torna-se assim possível usar a relação entre respostas do grupo próprio e as dimensões de referência como uma operacionalização heurística das diferenças intergrupos percebidas pelos membros do grupo próprio. Os autores concluem que a relação percebida entre distribuição inicial das respostas do grupo próprio e o total das respostas empregues na grelha social de referência

determina se é a média do grupo próprio ou se são respostas mais extremas as percebidas como mais prototípicas e persuasivas. No primeiro caso ocorre conformidade, no segundo polarização.

Após estabelecerem esta relação, os autores afirmam que há, ainda, outros aspectos da teoria muito importantes para previsões concretas. E referem a propósito as seguintes:

1 - A identificação partilhada com o grupo é pré-condição de influência mútua e de polarização: a existência e a direcção da extremização depende de padrões que determinam a formação e a saliência de categorizações relevantes em termos de grupos próprio e alheio.

2 - A polarização é um efeito de influências num grupo específico e representa a conformidade a uma norma polarizada do grupo próprio.

3 - Conformidade e polarização são a expressão de um mesmo processo de conformidade às normas do grupo próprio; a sua ocorrência não depende de juízos factuais ou valorativos mas da relação entre a distribuição inicial das respostas do grupo próprio e a grelha social de referência.

4 - O grau de polarização para um grupo específico pode ser previsto directamente a partir de uma análise quantitativa do grau de discrepância entre as médias do pré-teste e a posição do membro mais prototípico, sendo esta um produto da interacção de processos de categorização e comparação sociais.

Segundo Hogg e McGarty (1990) as investigações têm apoiado substancialmente a teoria da auto-categorização na área da conformidade e polarização.

Abrams *et al* (1990) tentam comprovar que quer a influência normativa, quer a influência informacional dependem da percepção da fonte de influência como pertencendo a uma categoria própria. Para tal testam as três teorias - da influência normativa, informacional ou de auto-categorização - com três paradigmas da influência: o paradigma do efeito auto-cinético de Sherif, o paradigma da conformidade de Asch e o paradigma da polarização de grupo de Burnstein e Vinokur.

No primeiro nota-se que a influência dos parceiros diminui conforme se torna saliente a sua pertença a uma categoria diferente. Com o segundo paradigma verifica-se que a maioria vigilante só exerce influência se foi percebida como um grupo próprio. Em relação ao terceiro paradigma verifica-se que se pode inibir a convergência de opiniões entre dois sub-grupos se se tornarem salientes diferenças categoriais entre eles. Assim os autores

concluem que a auto-categorização é um factor determinante da influência social.

Turner *et al* (1989) testam a polarização do grupo como influência informacional referente. Na experiência utiliza-se uma forma modificada do paradigma da tomada de risco; os sujeitos são identificados como indivíduos ou grupos arriscados ou precatados discutindo, em grupos de quatro, dilemas de escolha arriscada ou precatada. Os seus resultados favorecem a teoria informacional referente em relação à teoria de argumentos persuasivos ou de valores culturais. Comprovam que se os grupos arriscados e precatados se extremizam na direcção do risco e da precaução, respectivamente, os indivíduos, ou não demonstram extremização, ou extremizam-se em direcções opostas à situação inicial.

Spears *et al* (1990) exploram os efeitos da desindividualização na polarização de grupo distinguindo desindividualização como membro de grupo e desindividualização como indivíduos, ou seja separando desindividualização e saliência de grupo. Consideraram que o isolamento dos participantes em salas separadas, criando anonimato visual, seria mais desindividualizante que uma situação de discussão de grupo face-a-face. Simultaneamente eram tornadas salientes as identidades de grupo e individuais. Previram uma interacção entre factores de desindividualização e de saliência de grupo de tal forma que na situação de desindividualização de grupo mais que na situação de desindividualização individual se obteria uma polarização na direcção de uma norma de grupo pré-estabelecida. Estas previsões foram confirmadas.

Ng *et al* (1989) acrescentam alguns aspectos importantes às conclusões unânimes anteriores estudando a polarização de crenças entre cristãos e ateus. Na linha das investigações anteriores 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. Os autores concluem que a extremização 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 individualistas e sendo uma religião extensivamente aceite não exigiria uma defesa tão consistente por parte dos membros do grupo.

### 3.3. Influência das minorias

Mugny *et al* (1984) propõem uma grelha conceptual comum para os processos de influência social, categorização e identificação. 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 prevaletentes 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 à diferença de crenças se acrescenta a diferença em termos de pertença categorial e onde as possibilidades de influência estão completamente bloqueadas pois as probabilidades de identificação da população ou seja as possibilidades de esta aceitar as categorias estereotipadas da fonte são nulas.

A TIIR é utilizada aqui para explicar porque falha tanto a influência minoritária; de facto, ao adoptar respostas da minoria, a população está 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 noção de influência latente ultrapassa o impasse a que se chega no caso das minorias duplas no âmbito das investigações das relações intergrupos em termos competitivos. Aqui, como já vimos, a eficácia da influência em termos abertos, directos e públicos não é fácil, tudo dependendo, para além do estilo comportamental da minoria, do clima discriminatório das relações e do processo de identificação envolvido no ser influenciado. A influência latente,

visível em juízos e atitudes apenas ao fim de um certo tempo, existe sempre que o conflito induzido pela minoria é poderoso e é típica das minorias duplas. Detecta-se em termos de identificação em sentido estrito - atribuição pessoal das características da fonte 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. Perez e Mugny (1990) enfatizam 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; neste último caso a maioria perde em uniformidade, o que diminui a conformidade. Mas a explicação do fenómeno em termos de relações intergrupo pede uma explicação mais completa. Segundo Pérez e Mugny (1990) é exactamente a categorização exclusiva que exerce influência ao nível latente. Para os autores os efeitos latentes da conversão sugerem uma actividade cognitiva complexa por parte da população, enfim, um processo de construtivismo social baseado na descentração.

Denominam de validação a actividade cognitiva pela qual os sujeitos descentram a sua atenção do ponto de ancoragem normativa univocamente definido pelo grupo de referência maioritário. No início da influência, antes da descentração, a população atribui significados à mensagem minoritária apenas na base do ponto de vista da maioria. Portanto, o ponto de vista da minoria não é avaliado em si mesmo mas por comparação com a maioria; é a comparação social que gera centração. Assim a minoria não pode deixar de ser vista como disruptiva do consenso social. A sua credibilidade apenas pode ser negada ou rejeitada. 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. A validação implica assim uma transição de um modo de funcionamento sócio-cognitivo convergente a um modo divergente. Neste geram-se novos pontos de ancoragem (já não só da maioria) para perceber a realidade. Durante o processo de descentração a população

começa a mudar estereótipos usuais que repentinamente ou gradualmente se tornam insuficientes ou cria novos atributos para definir a minoria. Este processo é alimentado pela consistência da minoria na criação do conflito: é na medida em que a minoria é psicologicamente construída como distinta que o processo de descentração ocorre. Gradualmente a população vai atribuindo novos significados ao comportamento das minorias e apropria-se das suas ideias sem consciência da sua origem minoritária.

Os atributos relativos à alternativa minoritária, entre os novos significados, têm um papel predominante. A efectividade da influência indirecta depende da capacidade da população para inferir princípios organizacionais a partir da posição minoritária, o que pode implicar ir para além das dimensões superficiais apresentadas.

Para que o processo de validação dê lugar a identificação é necessário que a população consiga dissociar socio-cognitivamente actividade de comparação social e actividade de validação. Para tal as operações inerentes a esta última devem ser ortogonalizadas com as operações da primeira actividade. 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.

Podemos neste momento dizer que há dois modos diferentes de desenvolvimento das interações entre minoria e maioria: o primeiro centra-se apenas na maioria, o segundo já inclui a minoria. No primeiro caso não há, nem influência directa, nem indirecta: a validação e a comparação mantêm-se juntas; a significância centrada na norma coincide com a significância centrada na identidade. No segundo caso a comparação está resolvida e o processo de descentração define um caso particular de multidimensionalidade onde a complementaridade intergrupo não pacifica as suas relações, e uma reconstrução cognitiva forçada pelos significados associados com o conflito intergrupo induzido pela minoria representa uma redefinição do campo total da inovação.

Enquanto o conflito de identificação monopoliza a actividade cognitiva da população, os efeitos não surgem; não ocorrem também enquanto a comparação minoria-maioria se confina a uma categorização intergrupo saliente ou enquanto a identificação à minoria exige altos custos sociais. Enquanto o risco de confusão categorial existe, a rejeição e a desaprovação são psicologicamente necessárias; a validação é inoperativa pois o processo centra-se exclusivamente na maioria; desde que o valor simbólico dos grupos

maioritário (que medeia auto-avaliações) e minoritário é competitivamente interdependente, a negatividade de um dependendo da positividade do outro, a influência minoritária é impossível.

No caso em que o processo de validação é activado, a comparação, embora ainda conflitual, é desprezada, num universo multidimensional e num modo independente, onde o que se concede ao nível latente não põe em causa a identidade da população. Assim uma minoria dupla pode exercer influência desde que se garanta que os sujeitos não correm riscos ou custos de confusão categorial simbólica. Os atributos específicos da minoria podem então ser reconhecidos. Assim se redefine o campo das posições ideológicas e dos atributos associados, numa validação social mútua induzida pela minoria.

O modo centrado na maioria promove a influência maioritária; é a maioria que define os parâmetros do consenso social. Um processo centrado na minoria diminui a sua influência. Um modo de juízo independente favorece a minoria, não porque inibe a discriminação mas porque permite dissociar dois modos; induz um modo de pensamento divergente onde se expressam as posições da minoria e da maioria. Perde-se o controle sócio-cognitivo pelo qual a maioria dominante impõe uniformidade e conformidade.

Neste contexto, Pérez e Mugny (1990) propõem que a influência social não se confine às relações intergrupos sob o signo da competição e abra caminho a relações de complementaridade onde o conflito induzido pela minoria deve ser poderoso; trata-se de pensar de outro modo a mudança social. Os contextos multidimensionais e descentralizados favorecem a influência minoritária na medida em que permitem a emergência de juízos independentes. E é porque a influência pode sempre ser exercida que os grupos dominantes insistem em procedimentos opressivos, limitativos e restritivos.

### **3.4. Atracção, coesão e solidariedade de grupo**

A Psicologia Social, tradicional, dos grupos focaliza os processos afectivos em grupos de face-a-face. Aí, a coesão, vista como atracção interpessoal, era a base da formação de grupo: a formação de grupo relaciona-se com o desenvolvimento de aspectos da atracção interpessoal que conferem coesão ao agregado e o tornam grupo de indivíduos que manifestam comportamentos caracteristicamente grupais (Hogg e Turner, 1985a).



A coesão refere-se a forças que actuam nos indivíduos mantendo a sua pertença; essas forças correspondem ao grau de atracção entre os diferentes membros do grupo: as pessoas juntam-se em grupos para satisfazer necessidades individuais e a atracção ao grupo é determinada pelo grau em que essas necessidades são satisfeitas. De facto, 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 tradicional. Por exemplo, certos grupos podem formar-se na base de designações externas (as mulheres, os negros, os desempregados, etc); neste caso, imposta socialmente, uma categoria pode tornar-se psicologicamente significativa para os seus membros (Turner *et al*, 1983). As investigações realizadas de acordo com o paradigma do grupo minimal demonstram o impacto dessa designação. Nestes, a divisão em grupos é feita mediante um critério *ad hoc* ou trivial ou numa base explicitamente aleatória. Não há qualquer ligação entre interesse pessoal e pertença ao grupo: a pertença ao grupo é anónima e não há qualquer interacção entre grupos ou dentro do grupo. Os membros devem decidir como recompensar os outros indivíduos identificáveis apenas na sua filiação ao grupo. No entanto, a discriminação intergrupo é patente e a coesão mútua é demonstrada por atitudes mais positivas em relação ao grupo próprio (Turner *et al*, 1983; Hogg e Turner 1985a; 1985b). Na medida em que são partilhadas e colectivas, estas reacções são consideradas comportamentos de grupo. A coesão parece emergir não da atracção interpessoal mas da auto-categorização. Esta parece ser a condição suficiente para a formação do grupo psicológico, uma vez posta de parte a teoria da interdependência baseada em expectativas de ganhos pessoais.

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. O grupo psicológico forma-se na base de autocategorizações a partir de designações externas, e é funcional porque preenche uma necessidade de coerência tornando a própria percepção dos outros previsível e/ou porque vai ao encontro de uma necessidade de auto-

estima positiva permitindo a construção e a manutenção de uma identidade social através de discriminação competitiva e intrínseca intergrupos.

Turner *et al* (1983) utilizam o paradigma do grupo minimal manipulando ortogonalmente a atracção interpessoal e a categorização social. Verificam que em condições de categorização, a atracção é desnecessária para a formação de grupo; o favoritismo do grupo próprio gera-se mesmo em condições de categorização negativa onde a discriminação é tão acentuada como na categorização positiva e mais acentuada que na categorização aleatória. 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 formação de grupo, Hogg e Turner (1985a e 1985b) preocupam-se em saber quais as relações existentes entre os dois tipos de processos. No primeiro desses estudos e a partir de Turner *et al* (1983) é posta a hipótese de que a atracção interpessoal (positiva ou negativa) se relaciona com a formação de grupo apenas na medida em que aumenta a distintividade intergrupos. Aí verificam, mais uma vez, que as pessoas que gostam umas das outras, não sendo explicitamente categorizadas, formam um grupo. Este efeito era aumentado na condição de categorização criterial e desaparecia na categorização aleatória. 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. Este estudo termina com 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" (pág. 61) - que gera atracção no grupo próprio e antipatia em relação ao grupo alheio.

No 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. Entretanto verificou-se, ainda, que agregados de indivíduos que gostam uns dos outros e em condições de distinção positiva formavam

espontaneamente um grupo. Segundo Turner e Hogg (1985b) neste caso as percepções de semelhança interpessoal, transformada em semelhança social, geram identificação.

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 mais em condições de sucesso que em condições de insucesso, mas apenas em condições de altos graus de implicação na escolha e de investimento na tarefa. Caso contrário, a coesão diminui. Num segundo estudo verifica-se que, nestas mesmas condições, o insucesso aumenta a coesão de grupo e a auto-estima dos seus membros ao mesmo tempo que o insucesso é atribuído a factores internos. A identificação ao grupo enquanto "internalização de uma categorização social significativa como um aspecto do auto-conceito" (Turner *et al*, 1983, pág. 229) é o factor explicativo principal.

Em suma, a auto-categorização explica quer a atracção social, quer a coesão de grupo. Hogg e McGarty (1990) referem a necessidade de no âmbito da teoria da autocategorização se investigar em que medida a coesão não é devida a um motivo de auto-melhoria. Referem ainda 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. EM TORNO DA HIPÓTESE DA AUTO-ESTIMA (HAE)

Na TIS a discriminação intergrupo é motivada pelo desejo dos indivíduos para atingir ou manter auto-estima positiva. Tornando o grupo próprio, psicologicamente, socialmente distintivo de um grupo alheio, a auto-imagem como membro do grupo é melhorada (Abrams e Hogg 1988). A competição entre grupos de estatuto diferente tem assim como causa a procura de uma identidade social positiva e não a luta por recursos materiais.

Na TAC. não há referências à auto-estima. Em Abrams e Hogg (1988) e em Hogg e Abrams (1990) considera-se que a hipótese da auto-estima (HAE), como lhe chamam os autores, contribui apenas parcialmente para a compreensão das relações entre identidade social e comportamento

discriminatório intergrupo. Em geral constatam que a HAE não é imediatamente integrável na TAC. Neste ponto resumiremos os pontos de vista destes autores sobre este assunto.

Abrams e Hogg (1988) revêem alguns dos estudos realizados com base nas seguintes fórmulas da HAE: uma discriminação intergrupo bem sucedida melhora a identidade social e a auto-estima; uma auto-estima baixa promove discriminação intergrupo devido à necessidade de uma auto-estima positiva. A partir da revisão realizada os autores tiram as seguintes conclusões.

1. Em relação à primeira fórmula referem, entre outros, um estudo de Vickers onde se investiga a relação entre categorização social, discriminação inter-grupo, auto-estima e normas locais de cooperação. Os sujeitos para quem as normas sociais eram salientes expressavam subsequentemente forte discriminação intergrupo e auto-estima baixa interpretada como violação das normas locais; daí concluía-se que a discriminação gera grupos e identidade social mas a auto-estima não aumenta. Quanto à segunda fórmula referem o estudo de Crocker *et al* (1985) onde se conclui que uma baixa auto-estima provoca depreciação, quer do grupo alheio, quer do grupo próprio; os que mais se entregam à discriminação são os de alta auto-estima e com estatuto ameaçado.

2. O suporte empírico para a hipótese é estreito: a interferência da auto-estima no comportamento intergrupo parece ser incidental. Nas medidas de auto-estima utilizadas adoptam-se índices globais que não respeitam o facto de se tratar de uma auto-estima dependente da identidade social. De facto tais medidas são insensíveis às flutuações de saliência de auto-imagens através de situações (Wadell e Cairns 1986).

3. A HAE explica, no entanto, a variabilidade de estratégias de mudança social e tem um papel positivo na compreensão da discriminação em grupos minimais; mas trata-se de uma auto-imagem positiva, transitória e discreta, entrando raramente no conflito com os outros. Os autores consideram esta explanação concordante com o modelo da identificação social de Turner. Nota-se de facto que, após discriminação, a auto-estima específica relacionada com atributos do grupo próprio aumenta.

4. Em contextos reais de grupo, e já não em estudos de laboratório, a auto-estima é uma de muitas possibilidades em termos de motivo de discriminação intergrupo. O motivo de auto-estima invocado para as estratégias de mudança social em Tajfel não prevê o que farão grupos sociais específicos para atingirem uma identidade social positiva em contextos sociais

particulares. Mummendy e Schreiber (1983), por exemplo, dizem os autores a que nos estamos a referir, verificam que a avaliação positiva do grupo próprio é preferencialmente feita sem depreciação do grupo alheio; acrescentam que, em contextos intergrupo, envolvendo padrões habituais e normativos de discriminação, a discriminação pode não se relacionar com a auto-estima; o contrário também é verdadeiro. Por outro lado, quando a segurança do grupo maioritário aumenta, a auto-estima dos membros é menos susceptível de favorecer comparações intergrupo; os outros grupos sociais tornam-se irrelevantes, tal como em Ng *et al*, (1989). Assim, a auto-estima pode ser governada por relações intergrupo mas não por discriminação inter-grupo; ou ainda, a auto-estima individual pode, muito provavelmente, ser associada com a estima que o grupo lhe permite, mas isso não é causa de comportamento intergrupo. Nada prova que os alegados grupos de baixo estatuto formam uma auto-estima baixa. Alguns estudos demonstram que, nesses casos, há influência contextual na auto-estima que inicialmente não era baixa. As relações entre grupos reais parecem basear-se mais noutros factores, tais como: distribuição de dinheiro e saúde, de recursos materiais, valores políticos e religiosos e natureza dos objectivos das relações entre grupos.

5. Tendo em conta factores individuais e interpessoais, os autores indicam que um indivíduo com uma baixa auto-estima está psicologicamente mal equipado para relações competitivas intergrupo, pois é mais incapaz de se auto-favorecer. De facto, parecem ser os indivíduos com auto-estima mais elevada que se comprometem em comparações sociais para melhoria pessoal; não só com o grupo alheio mas também pela aprovação social do grupo próprio que eleva a auto-estima.

6. Finalmente, os autores chamam a atenção para as estratégias de negociação onde os negociadores operam a dois níveis: ao nível interpessoal mantêm relações amigáveis com o grupo alheio e mantêm em termos cobertos discriminação positiva intergrupos.

Os autores inventariam também outros motivos possíveis da discriminação intergrupo.

1. A auto-avaliação, motivo primário subjacente à auto-melhoria em Festinger;

2. A auto-actualização de Rogers e Maslow onde a auto-estima é um reflexo da coerência do Self e também a sua valência avaliativa.

3. O desejo de dar significado ao Self como acontece hoje nas investigações da atribuição, das representações sociais e da influência social. Era neste sentido que Tajfel propunha, inicialmente, quando estudava a percepção e a categorização sociais, a coerência cognitiva acompanhada de relevância emocional como motivo para essa actividade cognitiva. Como sabemos a autocategorização é hoje considerada responsável pela identidade social. Neste contexto a discriminação intergrupo poderia ser produzida para tornar consonantes as características designadas ao Self e ao grupo próprio. Teoricamente, seria uma parte do processo de auto-categorização que, no contexto de uma identidade social saliente, tornaria o Self mais semelhante à norma do grupo próprio que à do grupo alheio. A auto-categorização seria o processo cognitivo que maximiza o sentido.

4. O conhecimento de si subjacente aos processos de comparação social é criticado enquanto processo passivo de construção do Self. Propõem, então, que só a acção é uma forma de nos conhecermos. A acção, se ocorre em contextos valorizados, toca a auto-estima. Na acção utilizam-se significados e produzem-se outros. A auto-estima é aumentada com o aumento da coesão e distintividade do grupo na medida em que se clarificam identificações sociais relevantes; para esta clarificação a acção em termos de grupo é importante. Se as comparações são importantes é relativamente a realizações anteriores do grupo próprio ou a um estado ideal.

5. Finalmente, quer a auto-definição, quer a auto-melhoria seriam aspectos de um mesmo sistema de significado pessoal, altamente relacionados e dependentes do contexto social.

## 5. SOBRE A DISTINÇÃO POSITIVA DO GRUPO PRÓPRIO

A muitos dos estudos revistos em Abrams e Hogg (1988) e Hogg e Abrams (1990) na identificação dos limites da Hipótese da Auto-Estima subjaz uma outra hipótese: a diferenciação intergrupo gera favoritismo ou distinção positiva do grupo próprio e isto tanto mais quanto mais similares são os grupos.

Vimos já como o suporte para a HAE é apenas parcial. Vejamos, agora, os resultados de alguns estudos feitos tendo mais directamente em foco esta segunda perspectiva, no sentido de inventariar condições em que a hipótese da TIS se mantém válida e de explicar tendências contemporâneas de pesquisa.

Em Brown (1984) e Diehl (1988) comparam-se, com a hipótese da TIS, as teorias das relações interpessoais onde a similaridade intergrupo faz diminuir a diferenciação e aumentar a atracção. Brown (1984) faz numa primeira experiência com crianças interagindo cooperativamente e onde o grupo alheio variava em termos de estatuto (mais elevado, igual e inferior) e de atitudes (semelhantes ou diferentes do grupo próprio). Avaliações em termos de antecipação de comportamentos e preferências apoiam a hipótese da atracção na similaridade. Mas noutro tipo de medidas a competição era superior em grupos similares. Assim, numa segunda experiência introduziu-se uma outra variável independente relativa à natureza competitiva ou cooperativa da tarefa. Não se registaram efeitos desta variável. Detecta-se, então, que a similaridade leva à atracção em sujeitos não competitivos e à competição em sujeitos competitivos. Em termos gerais o autor conclui que a similaridade não tem sempre os mesmos efeitos.

Diehl (1988) compara similaridade atitudinal interpessoal e intergrupo na discriminação intergrupo e conclui que um membro semelhante do grupo alheio é mais depreciado que um membro semelhante do grupo próprio, mas mais favorecido que um membro diferente do grupo próprio. Nas relações intergrupo os membros semelhantes do grupo alheio eram mais discriminados que os diferentes.

Referindo-se ao estudo de Brown (1984) e ao estudo de Turner e Brown (1978), Hinkel e Brown (1990) resumem assim os seus resultados: a legitimidade e a estabilidade de estatuto modera os efeitos discriminatórios nas relações intergrupo. Nos grupos de alto estatuto, quando a estrutura do estatuto é legítima e estável, o favoritismo do grupo próprio não se verifica; nos grupos de baixo estatuto, quando a estrutura do estatuto é instável e ilegítima, não existe favoritismo do grupo alheio.

Diehl (1988) e Ng (1986) dão-nos uma visão complementar desses mesmos estudos. Diehl (1988) refere-se-lhes dizendo que em situação de similaridade de grupos o favoritismo do grupo próprio aumenta quando as relações de estatutos são instáveis; em situações de diferença intergrupo o favoritismo do grupo próprio aumenta quando as relações de estatuto são instáveis. Ng (1986) referindo a complexidade dos resultados desses estudos diz que neles se conclui que os grupos de estatuto elevado exibem mais que os de estatuto baixo um enviezamento a favor do grupo próprio apenas quando a relação de estatutos é ou instável ou ilegítima mas não quando são estáveis e legítimas ou instáveis e ilegítimas, simultaneamente; e conclui que no âmbito

da TIS a legitimidade do estatuto tem mais poder explicativo que a graduação entre os grupos.

Hinkle e Brown (1990) explicam os resultados que não vão ao encontro da hipótese da TIS em termos do nível de competição dos contextos intergrupo estudados, ou seja, da relevância do grupo alheio nas dimensões em comparação; propõem, por isso, que os estudos de comparação intergrupo multidimensionais possam pôr em evidência o carácter estratégico quer do favoritismo do grupo próprio, quer do grupo alheio, ou até a ausência de quaisquer diferenças.

Neste sentido, Mummendey e Schreiber, num estudo realizado em 1984, concluem que o envezamento a favor do grupo próprio surge em dimensões comparativas importantes para esse grupo: o favoritismo do grupo alheio surge em dimensões consideradas pouco importantes pelo grupo próprio.

Hinkle e Brown (1990) admitem que o favoritismo em relação ao grupo alheio se faça abertamente em certas áreas (tais como as estratégias de gestão da impressão) ao mesmo tempo que ao nível latente se mantém o favoritismo do grupo próprio.

Em Knippenberg e Oers (1984) o favoritismo do grupo alheio pode ser uma estratégia de negociação de carreira. Os autores distinguem entre TIS e "Respostas estratégicas". As duas abordagens no que diz respeito às relações intergrupo assemelham-se em relação à acentuação de características de entrada dos grupos, (competências, relações, etc), pouco mutáveis, mas diferem em relação às características de saída ou seja às compensações. A teoria das "respostas estratégicas" prevê que os grupos desenfaticam estas últimas numa perspectiva de negociação. O estudo, levado a cabo com dois grupos de enfermeiras com níveis diferentes de formação inicial, confirma as previsões em relação às características de entrada; quanto às características de saída 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.

Os estudos acerca dos critérios de importância das dimensões não chegaram ainda a resultados esclarecedores; no entanto, é ponto assente que as minorias são mais aptas que as maiorias para percepcionarem os seus grupos como homogêneos, o que é explicado como uma tentativa de manter a coesão



perante ameaças. No entanto, noutros contextos, a identificação ao grupo não gera necessariamente enviezamento.

Hinkle e Brown (1990) concluem, assim, que há identidades sociais não comparativas. Distinguem entre grupos onde predomina o colectivismo e grupos onde predomina o individualismo, ou ainda entre perspectivas culturais que enfatizam a competição ou a complementaridade de grupo. Consideram que a TIS se aplica sobretudo a perspectivas colectivistas e reconsideram o contínuo interpessoal-grupal de Tajfel. Entretanto há ideologias de grupo mais comparativas que outras. Por exemplo, no futebol a perspectiva é eminentemente comparativa e colectivista, o que não acontece por exemplo com a produção literária e seus escritores. 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 individualista. No quadrante da orientação colectivista a TIS seria válida no pólo comparativo.

Em geral, nos estudos referidos neste ponto conclui-se que a identificação ao grupo próprio é mais relevante para investigação que a discriminação intergrupos; por outro lado indica-se que as relações intergrupais devem ser desenfaturadas em benefício de uma interligação entre elas e as relações interpessoais. Esta nova interligação permitiria estabelecer inter-relações funcionais entre identidade social e identidade pessoal.

## 6. A IDENTIDADE SOCIAL E A IDENTIDADE PESSOAL

Em Ng (1986; 1987), Ng *et al* (1989), Lorenzi-Cioldi (1988; 1991) e Doise e Lorenzi-Cioldi (1990), adopta-se a perspectiva referida. Os resultados conseguidos permitem estabelecer relações entre a identidade pessoal e a identidade social. Simultaneamente, enfatiza-se nas relações intergrupos não a uniformidade mas a variabilidade.

A propósito dos estudos sobre polarização de grupo referimo-nos já às conclusões de Ng *et al* (1989) acerca do comportamento do grupo de cristãos em relação ao grupo ateu; no grupo cristão a polarização apresentava não a extremização da norma do grupo mas a sua moderação.

Em Ng (1986) encontramos um estudo onde se examinam variações da equidade e do enviezamento na distribuição de recompensas aos membros do grupo próprio e ao grupo alheio; essas variações são estudadas segundo a congruência e a saliência do estatuto intergrupos. O enviezamento é a hipótese

avançada pela TIS; a equidade é uma das três regras de justiça na distribuição de bens que se caracteriza no lema: a trabalho igual salário igual, ou seja, refere-se à adequação entre performance de trabalho e recompensas. A recompensa tem uma dimensão simbólica: é o sinal visível do valor de um trabalho; por isso é também uma medida simbólica de estatuto pois quem paga por trabalho dá dinheiro e confere estatuto.

No âmbito das investigações da equidade a adequação referida é aceite como ordinal e não perceptual e isto porque simbolicamente é a seriação que conta. Admite-se, também que a equidade tem mais duas outras características: uma refere-se ao facto da equidade ser melhorada conforme as diferenças de realização no trabalho se tornam claras - é a saliência situacional da equidade -, a outra diz respeito aos rituais da boa educação onde quem trabalha menos avalia o seu trabalho e o de outros mediante a regra da equidade - menos para eles e mais para os outros - e quem trabalha mais avalia esses mesmos trabalhos segundo a regra da igualdade desfavorecendo-se a si mesmos e favorecendo os outros.

Estes rituais surgem em distribuições intragrupo e interpessoais. A TIS refere-se à distribuição intergrupos segundo o paradigma do grupo minimal. Introduzindo-lhe a variável performance Ng (1986) verificou que a distribuição de recompensas intergrupos era inversa ao "ritual da boa educação". Interpreta o enviezamento verificado como forma de o grupo próprio melhorar o seu estatuto, salvaguardando a parte da identidade social dos seus membros que depende desse estatuto. Verifica que os grupos que mais necessitam dessa salvaguarda são os que, independentemente da posição na ordenação de estatuto, percebem as relações de estatuto, como ilegítimas e instáveis.

Admitindo a importância destas variáveis nas relações intergrupos, Ng (1986) considera no entanto que elas não explicam o processo de validação do estatuto, o qual considera 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. Estas condições, por outro lado, reduzirão o efeito de equidade" (pag. 242).

Confirma-se a hipótese de incongruência de estatutos sendo as performances superiores as significativamente sobrecompensadas, o que evidencia que o enviezamento é interpessoal e não intergrupar. Para o autor estes resultados explicam que uma identidade social insegura induz insegurança no auto-conceito geral; a fraqueza da identidade social seria compensada por um aumento da sensibilidade da identidade pessoal em relação ao estímulo ameaçador. A performance superior dos outros é percebida, na condição de incongruência, como ameaça à identidade pessoal, a qual é reduzida com a sua depreciação. Trata-se duma preservação da auto-estima quer por si mesmo quer por intermédio dos outros.

Na condição congruência saliente há um favoritismo do grupo próprio que resulta de uma negatividade interpessoal. Ng (1986) conclui que o enviezamento intergrupos serve de protecção à identidade pessoal dos membros do grupo próprio.

Em Ng (1987) conclui-se ainda que os padrões de equidade são condicionados pelas necessidades de identidade onde inclui as identidades pessoais, e apela-se a um mútuo respeito entre grupos que não sacrifique identidades sociais positivas.

Lorenzi-Cioldi (1988) relembra as bases teóricas da TIS e os caminhos da investigação no seu âmbito verificando que se tem sobrevalorizado o pólo social da identidade social. Pretendendo repôr o contínuo interpessoal-intergrupar de Tajfel e considerando os diversos níveis de explanação sócio-psicológica de Doise (cf. Doise e Lorenzi Cioldi, 1990), o autor acima referido estuda as relações entre grupos de género, partindo das seguintes constatações: se é relativamente evidente que os efeitos de acentuação na categorização social aumentam as diferenças inter-grupo, a mesma evidência não se verifica em relação às semelhanças intra-grupo. Neste domínio as posições de estatuto dos grupos podem ter um papel importante.

Conclui-se que o facto de se pertencer a um grupo dominante (no caso os homens) ou a um grupo dominado (no caso as mulheres) tem consequências cognitivas. Os grupos dominantes, a que chama grupos colecção, favorecem a distintividade pessoal e a diferenciação interpessoal; os grupos dominados - agregados - definem-se, sobretudo, por dimensões holísticas que distinguem o grupo próprio e o grupo alheio (dominante). Os primeiros

funcionariam sobretudo em termos de identidade pessoal os segundos em termos de identidade social.

Os estudos deste autor têm subjacente a ideia de que a identidade social de alguém é resultado da relação entre diferenciação intergrupo e diferenciação intragrupo (c.f. Doise e Lorenzi - Cioldi, 1990). Marques (1990) baseia-se também nestas ideias para estudar os aspectos cognitivos da diferenciação intra-grupo tendo como foco o "efeito da ovelha negra".

A tese é a seguinte: "a assimilação dos membros do grupo próprio incluindo o self a uma categoria prototípica não implica necessariamente que todas esses membros sejam percebidos como igualmente representativos das categorias ou como equivalentes uns aos outros em termos de posições numa certa dimensão de valor" (Marques, 1990, pág. 132).

Basicamente o "efeito da ovelha negra" refere-se ao facto de os membros negativos do grupo próprio serem mais depreciados que os negativos do grupo alheio enquanto que os positivos são mais apreciadas que os positivos do grupo alheio. As atitudes negativas em relação aos membros do grupo que se afastam da norma procedem da identificação ao grupo e são uma forma de proteger a identidade social.

Estes efeitos são explicados em função da relevância das dimensões de juízo para a identidade social ou do nível de inclusividade de uma dimensão. Os percebedores posicionam-se de um modo não previsto nem na TAC nem na TIS: a sua grelha de referência é simultaneamente intergrupual e intragrupal mas nunca interindividual. A emergência do efeito depende de um contraste entre o Self social e membros do grupo próprio assim como entre o grupo próprio e o grupo alheio. A extremização ocorre tanto mais quanto maior é o nível de exclusividade da dimensão em questão (de relevância para o Self). Quanto mais importantes são para o Self mais as representações das categorias se tornam diferenciadas e mais claros os padrões de valor relacionados. A homogeneidade do grupo alheio é tanto maior quanto menos relevantes são para o Self as posições ocupados pelos seus membros.

## 7. ABORDAGENS CRITICAS À TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL

Emler e Hopkins (1990) tentam discernir o contexto social em que se posiciona a TIS adoptando em relação a ela uma perspectiva crítica.

Para esses autores a visão da sociedade em termos de categorias sociais é oriunda de uma época em que a urbanização e a industrialização provocaram a perda de sentido da comunidade. As relações entre as pessoas tornaram-se formais, impessoais e transitórias, de modo que o controlo 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; mas porque o controle se torna distante e indirecto, a possibilidade de desvio também aumenta; por outro lado, se a classificação social criou populações também criou movimentos sociais. Daqui que a manutenção da ordem não se efectue sem uma injeção de individualismo, onde a conformidade é uma obrigação da consciência pessoal.

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 interindividuais, 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 importante na modelação da diferenciação social: por exemplo, diferentes tipos de identificação ao grupo podem emergir devido a diferenças na proximidade percebida em relação à norma de individualidade partilhada. Os autores propõem mesmo que o Self e o grupo sejam concebidos como representações sociais.

De uma maneira geral reconhece-se à teoria o mérito de insistir, a nível metateórico, numa psicologia social não reducionista. No entanto, alguns criticam-lhe o facto de se manter reducionista nos processos considerados excepção feita ao auto-conceito (Tetlock, 1986). Jahoda (1986) considera que na teoria há uma visão estrita do social que despreza os contextos socio-históricos; a autora explica que o individualismo é uma ideologia do mundo moderno e como tal deve ser tratado.

## 8. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERGRUPOS E A IDENTIDADE DOCENTE

As teorias que sintetizámos, cujo objectivo comum é desindividualizar a teoria psicológica dos grupos sociais, situam-se, como referem os seus

autores, numa perspectiva sócio-psicológica interactiva. Do ponto de vista metateórico a sua originalidade consiste na consideração de que se indivíduos e sociedade são mutuamente criativos só os indivíduos possuem processos psicológicos; concretamente, considera-se que a sociedade só se torna efectiva pela sua representação psicológica.

Tajfel preocupa-se em dar conta da especificidade das relações intergrupais determinadas pela pertença a grupos sociais (categorias sociais) explicando a uniformidade do grupo próprio e a indiferenciação do grupo alheio segundo uma forma de estereótipo. A categorização social, cuja função fundamental é tornar compreensível a complexidade do real, é o mecanismo responsável por este tipo de percepção. Este mecanismo, que se vai efectuando ao longo do processo de socialização, é acompanhado por valorizações negativas ou positivas de uns e outros. Estas valorizações conferem estatuto e contribuem para a imagem de si. A parte do auto-conceito de uma pessoa com as valorizações que se lhe associam dependentes da pertença a um grupo é a identidade social. Será tanto mais positiva quanto mais o grupo próprio sair favorecido da comparação com outros que lhe são pertinentes. Uma identidade social positiva confere uma auto-imagem positiva, objectivo prosseguido por todos os indivíduos. Por esta razão, se a identidade social é negativa os indivíduos empenhar-se-ão em estratégias para a melhorar. Essas estratégias são de dois tipos: crença na mobilidade social e crença na mudança social. No segundo caso ao contrário do que acontece no primeiro há identificação ao grupo e reconhecimento do seu valor; as estratégias de mudança podem ser de criatividade social quando não há alternativas ao *status quo*, ou de competição social directa quando há alternativas cognitivas ao *status quo*.

Em Turner, ou a partir dos desenvolvimentos ocasionados pelos seus estudos, focalizam-se aspectos que em Tajfel se mantiveram com carácter de pressupostos: a identidade social, tal como é definida, pressupõe identificação ao grupo; a situação social deve permitir comparações entre grupos; e essas comparações só se efectuam se os grupos são pertinentes. Nestes estudos enfatizam-se os processos intragrupo para explicar as bases sócio-psicológicas dos fenómenos de grupo, nomeadamente os mecanismos cognitivos da identidade social.

A noção fundamental é a de identidade social enquanto auto-conceito social pela qual se evidencia que uma acção em termos de grupo continua a ser uma acção em termos de Self. As categorizações cognitivas do Self são auto-categorizações que geram grupos cognitivos idênticos para uma classe de

estímulos e em contraste com outras. As autocategorizações são feitas a três níveis de abstracção; autocategorização como ser humano, autocategorização em termos de grupo e autocategorização em termos pessoais. Quando um nível é saliente os outros não o são: nesse caso as diferenças intracategorias diminuem e as diferenças intercategorias aumentam. A formação de um grupo faz-se na base de um metacontraste percebido entre diferenças interclasse e diferenças intraclasse.

A autocategorização em termos de grupos sociais baseia-se na diferenciação entre grupos próprio e alheio. Quando a saliência de uma categoria social é elevada aumenta a equivalência entre o Self e o grupo em dimensões estereotipadas que definem o grupo: a auto-percepção é despersonalizada.

Em Turner tornam-se objectivos centrais saber em que condições o grupo próprio se torna saliente e como a despersonalização se articula com a influência social, a atracção social e a cooperação de grupo. A influência depende da natureza sócio-categorial do Self; o grupo psicológico é a sua pré-condição. É a identidade social que faz com que as pessoas esperem estar de acordo sendo o desacordo percebido como psicologicamente inconsistente.

A incerteza é reduzida nomeadamente por influência social mútua para produzir acordo, o que implica que o grau de semelhança percebido seja relevante, que a situação seja partilhada e que a certeza seja importante. A direcção da influência depende do poder persuasivo dos membros, o qual depende da extensão em que são prototípicos em relação à distribuição inicial do grupo.

Estudando a polarização com os mesmos referenciais, outros autores concluem que a relação percebida entre distribuição inicial das respostas do grupo próprio e o total das respostas empregues na grelha social de referência determina se é a média do grupo próprio ou se são respostas mais extremas as percebidas como mais prototípicas. Em qualquer caso, conformidade e polarização são consideradas expressões de um mesmo processo de conformidade às normas do grupo, sendo a identificação partilhada com o grupo uma pré-condição das duas. No mesmo sentido, a auto-categorização explicaria, quer a atracção quer a coesão de grupo, as quais deixam de ser consideradas propriedades imediatas das pessoas em grupo.

Tentando explicar mais a inovação que a conformidade social e procurando ultrapassar alguns impasses oriundos da investigação no âmbito da influência das minorias, Mugny dá-nos a esse propósito um contributo

importante: por um lado, o sucesso dos estilos flexíveis na influência minoritária é conseguido por se permitir à população assumir uma identidade comum com a fonte de influência, sem a qual a influência é impossível; por outro lado, a noção de influência latente inerente às minorias duplas deixa claro que, nestes casos, a influência se exerce na medida em que se garante que os sujeitos não correm riscos de confusão categorial. A influência exerce-se a nível latente na medida em que a dissonância cognitiva criada pela minoria, provocando a redistribuição das características do campo cognitivo (ou seja, provocando na população uma actividade cognitiva complexa baseada na descentração), permite a emergência de juízos independentes que possibilitam, sem anular a discriminação e sem confusão categorial, dissociar dois modos. Enquanto os juízos independentes não emergem, os riscos de confusão categorial persistem e a rejeição da influência é psicologicamente necessária.

Note-se que, se em Tajfel a identidade social se funda numa distinção positiva do grupo próprio, em Turner a identidade social é um constructo socio-cognitivo (onde Self e grupo equivalem) que permite o comportamento de grupo. Os estudos que pretendem testar a hipótese da auto-estima subjacente à definição da identidade social em Tajfel provam, não só que ela não tem bases suficientes, mas também que a discriminação positiva do grupo próprio é produzida para tornar consonantes as características do Self e do grupo próprio, ou seja, para criar identidade social tal como a define Turner. O motivo para esse processo seria o desejo de dar sentido ou coerência ao Self, pois a autocategorização maximizaria o sentido. Por outro lado, prova-se ainda que o favoritismo do grupo próprio não é um fenómeno universal, tudo dependendo dos níveis de competição dos contextos intergrupos e da importância das dimensões em comparação. Nomeadamente, a legitimidade do estatuto teria um maior poder explicativo que a graduação entre grupos: quando as relações de estatuto são percebidas como ilegítimas e instáveis o enviezamento surge para melhorar o estatuto salvaguardando a parte da identidade social que depende dele; dito de outro modo, surge no sentido de manter a congruência entre estatuto subjectivo e estatuto atribuído. De facto, a incongruência entre estatutos subjectivo e atribuído traduz-se numa identidade social insegura que faz com que aumente a sensibilidade da identidade pessoal à ameaça; assim o enviezamento seria também uma protecção à identidade pessoal através da identidade social. Seriam os grupos dominados e as minorias os que mais funcionariam em termos de identidade



social, operando distinções intergrupos numa atitude defensiva tendente a manter a coesão.

De uma maneira geral, de Tajfel a Turner tende-se a uma maior ênfase nos fundamentos cognitivos da identidade social e concomitantemente a uma desvalorização dos grupos sociais objectivos (categorias sociais) na explicação da identidade social; de facto, os desenvolvimentos das teorias tendem a dar à identificação ao grupo próprio e à interligação entre relações intergrupais e interpessoais (intragrupo) mais poder explicativo que à discriminação intergrupos e às relações intergrupos, respectivamente. Entretanto o favoritismo do grupo próprio não só não seria um processo universal como, a existir, teria origem mais na necessidade de dar coerência ao Self que no motivo da auto-estima.

Faremos a discussão da pertinência deste conjunto de teorias para a compreensão da identidade docente, primeiramente em relação à problemática central da crise dessa identidade.

Ao centrar-se nos grupos sociais, tal como são psicologicamente representados, este conjunto de teorias faz-nos perspectivar as relações dos professores com o contexto social, com o contexto escolar e entre si em termos de relações intergrupos pertinentes. Ora, a síntese efectuada a propósito das investigações no âmbito do mal-estar docente permite-nos apontar como grupos pertinentes as autoridades escolares - representadas, quer pelos agentes do poder político, quer pelos inspectores, quer pelos agentes de formação - e os colegas. A propósito do estatuto sócio-profissional do professor nos estudos do mal-estar docente considerava-se, não só que o estatuto sócio-profissional do professor era baixo em todos os seus critérios mas também que para essa situação contribuía, sobretudo, a desvalorização do saber do professor. As relações dos professores com os grupos pertinentes que referimos, relações de dominação ou de competição, são, inevitavelmente, mediadas pelo saber, ou seja, por questões ligadas ao estatuto sócio-profissional dos professores.

O conjunto de teorias a que nos referimos explica que o favoritismo do grupo próprio é mais visível quando as relações de estatuto são percebidas como ilegítimas e instáveis, no sentido de salvaguardar a parte da identidade social que depende dele; estes processos seriam mais patentes nos grupos dominados e nas minorias e representariam sempre uma protecção da identidade pessoal através da identidade social.

O *nexus* escolar criado pelos professores, enquanto grupo, para gerar coesão, parece-nos ser um produto destes processos; ele seria a expressão de

uma afirmação da identidade social para proteger as identidades pessoais ameaçadas pela percepção de incongruência entre estatuto subjectivo e estatuto atribuído; estatutos estes atravessados pelo valor dado ou retirado ao saber dos professores. Neste sentido o evitamento da mudança seria uma forma de dar coerência ao Self, afirmando a identidade social.

As relações competitivas entre colegas mais velhos e mais novos, inovadores e não inovadores, ou seja, entre os detentores de um saber ou de outro saber, tornam-se mais compreensíveis neste contexto. Ora uma das conclusões a que este conjunto de teorias nos permite chegar é exactamente a de que a competição social directa entre grupos nem sempre resulta em mudança social e muito menos em satisfação pessoal. Consideramos, por isso, as propostas que aí são feitas para ultrapassar essa situação como estratégias de promoção da identidade docente.

Nessas propostas dá-se mais atenção à complementaridade que à competição entre grupos e apela-se a que os contextos permitam a expressão da identidade pessoal, possibilitando um equilíbrio satisfatório entre esta e a identidade social: os contextos descentralizados e multidimensionais favoreceriam essa complementaridade, na medida em que libertam a emergência de juízos independentes, e por essa via, a inovação social.

Tendo por referência esta estratégia global também aqui é possível distinguir vários níveis no que diz respeito às estratégias a considerar para a promoção da identidade docente.

Num primeiro nível tratar-se-ia de evitar a competição e favorecer a complementaridade entre grupos no campo escolar e educativo e geral; lembramos a propósito a proposta de Dunham (1984) de, nos programas de redução do stress, se privilegiarem os grupo transversais e não os grupos hierárquicos. Num segundo nível, tratar-se-ia, de novo, de formar para a inovação, esclarecendo os processos subjacentes à influência e à rejeição de influência. Um terceiro nível envolve os dois anteriores e diz respeito à necessidade de se respeitarem as identidades sociais, enquanto protectoras de identidades pessoais, ou seja, de se respeitar a diferença e a pluralidade dos grupos.

Finalmente, trata-se de reconhecer que a mudança, sendo sempre pessoal, só se torna efectiva em cooperação e quando se traduz em mudança colectiva.

Em geral este conjunto de teorias tem a vantagem de, introduzindo a dimensão cognitiva na conceptualização da identidade, permitir compreender "opções" individuais ou de grupo.

## **CAPÍTULO V**

### **A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

## 1. INTRODUÇÃO

Ao criar a teoria das Representações Sociais Serge Moscovici refere-se explicitamente à sua relação com a sociedade ocidental contemporânea, caracterizada pela intensidade e fluidez da comunicação, pelo desenvolvimento científico, pelo pluralismo e mobilidade social, e diz que com ela "trata-se de compreender não mais a tradição mas a inovação, não mais uma vida social já feita mas a vida social a fazer-se" (Moscovici, 1989, pag. 83).

Para o autor as Representações Sociais (RS) têm, nas sociedades ocidentais, o papel que nas sociedades tradicionais era desempenhado pelo mito ou pelo conhecimento popular (Moscovici, 1988). Ao delinear a noção de RS Moscovici refere-se à de representação colectiva de Émile Durkheim onde se admite já a independência da ideia partilhada em relação ao seu objecto (Moscovici, 1989). Mas nas RS, diferentemente do que Durkheim conceptualizava em relação à representação colectiva, admite-se a existência de reciprocidades entre a imagem e a significação; como refere Moscovici (1986) a imagem é sempre reenviada a uma rede de significação sistemática mais vasta e vice-versa. Ao considerar esta reciprocidade, o autor acentua o carácter dinâmico e móvel das RS afirmando que elas unem "conformidade e inovação, resistência à mudança e mudança, relações dentro e entre os grupos (1988, p. 219). De facto as RS são partilhadas por grupos - que não coincidem com categorias sociais pré-existentes - na medida em que se correlacionam com sistemas de comunicação e interacção que lhes são específicos e são também modificáveis por eles pelos mesmos meios; como salientam Doise e Palmonari (1986) as consciências individuais podem modificar representações na medida em que o grupo em causa é envolvido cooperativamente nesse processo. É neste mesmo contexto que Jodelet (1989) afirma que a função das RS é manter a identidade social - o equilíbrio socio-cognitivo que lhes subjaz - protegendo, guiando e justificando condutas e interacções.

Mas a admissão daquela reciprocidade permite ainda, pelas RS, relacionar intelecto e afecto, saberes abstractos e vida concreta dos indivíduos (Moscovici, 1986). As RS são formas de pensamento; pensamento natural, espontâneo ou social que se distingue do lógico e racional, embora estabeleça relações com ele. Este ponto de vista é a principal contribuição da teoria das RS

para a explanação teórica: a teoria das representações sociais enfatiza o aspecto cognitivo da vida social apresentando uma nova perspectiva das possibilidades cognitivas dos indivíduos e dos grupos humanos (Doise Palmonari, 1986). Ao situar a teoria das RS na Psicologia Social Cognitiva - termo que considera um pleonasma - Moscovici (1986; 1989) frisa que os objectos são sociais pela relação que temos com eles, e não pela sua natureza, e que as dimensões características da epistemologia profana, desclassificada na Cognição Social, não são *handicaps* dos indivíduos mas pertencem às RS, ou seja, são aspectos de um pensamento social que permite aos grupos e indivíduos afrontar a realidade com eficácia (Moscovici, 1988). Propõe, por isso, que a investigação procure saber onde as RS são geradas e não onde o pensamento científico é corrompido; ao fazê-lo, a investigação deve relacionar conteúdos e processos de pensamento ligando-os à cultura e assegurando a sua validade ecológica (Moscovici, 1986; 1989).

É nesta perspectiva que se situa a ego-ecologia de Marisa Zavalloni que ao tentar discernir a especificidade do pensamento social lhe dá um lugar concreto no indivíduo: o Meio Interior Operatório, onde se processam as interacções indivíduo-meio, através das representações do Self, do Outro e da Sociedade. Para a autora a identidade psicossocial - cujo estudo deverá conduzir a uma síntese de elementos psicológicos e sociológicos da personalidade inserida no seu contexto social - refere-se às "modalidades de organização para um dado indivíduo, das representações que tem de si mesmo (...) e das representações dos grupos aos quais pertence" (Zavalloni, 1984, p. 245).

Neste ponto referir-nos-emos a esta teoria contextualizando-a a partir de uma explanação sobre a própria teoria das representações sociais, explanação que nos permitirá estabelecer relações entre este e os dois capítulos anteriores.

## 2. O ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Resultante de uma reconceptualização sócio-cognitiva do conceito de representação colectiva de Durkheim, o conceito de RS é, segundo Moscovici (1986), um conceito chave para as diversas ciências sociais. A propósito Jodelet (1989) refere as obras de Althusser na Filosofia, de Duby na História, de Heritage na Antropologia e de Bourdieu na Sociologia. No domínio da Psicologia Social Moscovici (1988) destaca as relações que a teoria das

estabelece com o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia e acentua a componente cognitiva das RS, normalmente esquecida pelas restantes ciências sociais, pela qual se salienta que os grupos sociais não coincidem com as categorias sociais pré-existentes. Ao especificar essa componente cognitiva o autor frisa que se trata de saber como se cria informação nova não com base em constructos hipotéticos mas com base nos conteúdos e na estrutura do pensamento e nas suas relações com a memória.

Nesta perspectiva, e ainda segundo Moscovici (1985; 1992), a teorias das RS reclama a Semiótica e a Linguística sem se confundir com elas pois, embora visíveis no discurso, as RS não coincidem com a sua estrutura e funcionamento.

Segundo Jodelet (1989) a teoria das representações sociais resulta num sistema teórico complexo que articula funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, grupos e interacção, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem, comunicação e relações sociais que as afectam. No mesmo texto a autora descreve do seguinte modo o campo de estudo das representações sociais.

O centro das investigações é a representação, que é sempre representação de alguma coisa (o objecto) por alguém (o sujeito). A relação com o objecto é uma relação de simbolização e de interpretação e a representação é sempre construção e expressão do sujeito. Enquanto forma de saber, a representação é uma modelização do objecto em suportes linguísticos, comportamentais ou materiais; enquanto forma de saber prático, refere-se à experiência que a produz e ao modo como orienta a acção no mundo, o que lhe dá o carácter psicossocial. Os estudos estendem-se por três problemáticas interdependentes: condições de produção e circulação, processos e estados e estatuto epistémico.

### 3. A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Doise (1986) 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" (pag. 85). Existem, no entanto, diversas definições de RS onde se acentuam, ora uma, ora outra das suas dimensões. Com o intuito de preservar

as potencialidades do conceito, Moscovici (cf. 1988) evita apresentar, ele próprio, uma definição.

No sentido de explicitar não o conceito mas a noção de RS, optámos por referir as dimensões fundamentais da teoria em que ela se integra e por a distinguir de algumas noções que lhe são próximas.

### **3.1. Representar**

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) 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" (pag. 877).

### **3.2. O carácter sócio-cognitivo das representações sociais**

De acordo com Jodelet (1989) as RS são realidades mentais pelas quais os sujeitos se relacionam simbolicamente com os objectos e correspondem à interiorização de experiências práticas e modelos de conduta e pensamento. São partilhadas nos grupos sociais que as criam a partir de estilos de interacção, comportamento e comunicação próprios. Por esta razão, enquanto fenómenos cognitivos, as RS incluem a pertença a grupos e exprimem a sua visão consensual da realidade e o sentido que orienta as suas relações com o mundo. Jodelet (1989) 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 a 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). Potter e Litton (1985) precisam que as RS criam fronteiras para o conflito sem o irradiarem, gerem o conflito mas não o eliminam.

### **3.3. O carácter prático das representações sociais**

Moscovici (1988) reafirma o carácter social das RS dizendo que há isoformismo 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, porque colocam o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto.

Em geral, é lícito afirmar que o carácter prático das RS resulta no fundo da sua relação com os sistemas de comunicação; comunicação que reenviando a fenómenos de pertença e influência é decisiva na elaboração, manutenção e transformação dos sistemas intelectuais.

### **3.4. Processos de formação das representações sociais e comunicação**

A função cognitiva maior das RS é acolher a novidade, ordenando o meio e facilitando a comunicação. O novo é novo na medida em que representa um fracasso da comunicação com o mundo, onde pessoas e objectos estão colocados; é um curto-circuio na corrente de troca pelo qual se perdem os passos necessários para atingir os objectivos; é o que não corresponde à matriz do espaço de vida, às expectativas; 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. Os processos de formação das RS dão-nos conta de como o social transforma conhecimento em representação e de como esta transforma o real.

Esses processos - objectivação e ancoragem - foram identificadas por Moscovici a partir da realização de entrevistas e questionários à população francesa dos anos cinquenta acerca da teoria psicanalítica (cf. Moscovici, 1969).

### *A objectivação*

Nas RS perceptividade e conceptividade tornam-se intermutáveis; 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.

a) De acordo com critérios culturais (onde se destaca o diferente acesso dos grupos à informação, na qualidade e na forma) e normativos, as informações são seleccionadas sendo retidas as que concordam com os sistemas de valor disponíveis.

b) As informações atingidas de modo parcelar ou no seu conjunto são então retidas numa estrutura imagética que reproduz de modo visível uma estrutura conceptual e permite estabelecer comparações; trata-se de uma construção estilizada, imagética e significativa que é estruturada em torno de um núcleo bipolar.

c) Depois de esquematizados, os elementos tornam-se facilmente concretizáveis e são apropriados como naturais; o núcleo figurativo torna-se instrumento da percepção e do juízo numa realidade social construída.

Segundo Jodelet (1989) o processo de objectivação permite concluir que os processos cognitivos são mobilizados por condições normativas de interesse vital para grupos e indivíduos; de facto, a construção selectiva a que, através dele, procede o pensamento social subordina-se a valores sociais: seleccionam-se os elementos que, mais salientes em termos de referências ideológicas e culturais, têm mais ressonância existencial.

### *A ancoragem*

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.

Situando-se dialecticamente em relação à objectivação, o processo de ancoragem articula as três funções fundamentais das representações sociais: integração cognitiva da novidade, interpretação da realidade e orientação de condutas e relações sociais.

Ao nível cognitivo admite-se que toda a categorização tem um pressuposto como substrato representacional que permite que em presença do novo se crie necessariamente uma tipologia, a partir da qual se gera com ele uma relação positiva ou negativa. De facto, 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.

Numa segunda fase do trabalho de investigação a que fizemos referência anteriormente (cf Moscovici, 1969), acerca da Psicanálise, Moscovici preocupou-se em saber como as representações interferem nas relações simbólicas dos actores sociais analisando (1) a imprensa militante próxima do partido comunista, (2) a imprensa da Igreja Católica e (3) os jornais de grande difusão. Verificou que a relação entre estes órgãos e o seu público era diferente. Em (3) o objectivo principal era criar um saber comum e ir ao encontro do público transmitindo-lhe a informação que receberam de especialistas. O modo de comunicação era de difusão: os temas são poucos ordenados, podem ser contraditórios e podem ser vistos com ironia ou seriedade; põe-se, assim, um tema na moda sem querer mudar comportamentos e admite-se a divergência de opiniões.

Em (2) pretende-se dar uma visão do mundo bem organizada; o novo deve ser acomodado nessa visão. Trata-se de uma relação de propagação onde a apresentação dos temas demonstra moderação e prudência. Por exemplo, integra-se no discurso a dimensão afectiva da teoria psicanalítica mas a libido é irradiada; recomendam-se atitudes.

Finalmente em (1) a relação é de conflito: transmite-se uma visão antagonista e mistificadora dos defensores da psicanálise. Trata-se de uma relação de propaganda que dá da psicanálise uma visão estereotipada através de uma mensagem consistente e rígida.

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. Moscovici (1986) indicia, no entanto, que é a diversidade de sistemas mediáticos a propósito de um mesmo objecto de representação que provoca progressivamente a transformação destas.

### 3.5. Noções próximas da noção de representação social

Doise e Plamonari (1986) afirmam que a noção de representação social deve apreender o que há de comum nos diversos domínios da Psicologia Social dando-lhes uma organização de conjunto pois, sem referência às RS, os processos psicológicos assemelham-se a puros mecanismos reactivos. Entretanto, a ausência de uma distinção clara entre diversas noções que rodeiam a noção de RS e a própria noção de RS é uma das críticas por vezes apontada à teoria (cf. Jahoda, 1988). Nas ciências sociais são sobretudo as noções de ideologia, cultura e ciência que estão em causa.

Segundo Doise e Plamonari (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 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. Entretanto Kaes (1989) define a cultura como um sistema de representações sociais e Moscovici (1988) afirma que os paradigmas científicos são representações sociais da ciência. Esta ideia está subjacente a trabalhos recentes no âmbito das teorias implícitas da personalidade e da inteligência cujo quadro de referência é o construcionismo social. Aí defende-se que os modelos de personalidade derivam das concepções das pessoas (Semin e Krahe, 1987) ou que as teorias explícitas da inteligência já foram teorias implícitas (Steinberg, 1981) e conclui-se que as relações entre teorias científicas

e teorias do senso comum são recíprocas, dependendo a validade de uma teoria científica exactamente da consideração dessa relação.

No domínio da Psicologia Social estão em foco as noções de atitude, protótipo e atribuição.

Para Moscovici (1988) as representações sociais são pré-condições das atitudes que são uma das suas componentes. A partir de McGuire (1985; 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. Refere que nas duas abordagens é central a categorização social enquanto processo que permite ordenar o mundo, reduzindo a complexidade do meio. No entanto, cada uma das teorias dá diferentes ênfases a esse mesmo processo: a primeira acentua o seu pólo individual e a segunda o seu pólo social. Mas em geral Semin (1989) apela à necessidade de uma distinção entre protótipos das coisas e protótipos das pessoas e situações; nas segundas deve usar-se o termo de classificação simbólica e utilizar-se a Língua (que se ancora na ligação do social e do individual) como fonte de estudo.

Ao tentar estabelecer a relação entre RS e teoria da atribuição Hewstone (1989) parte da seguinte afirmação de Moscovici: "por representações designamos um conjunto de conceitos, de enunciados e de explicações que provêm da vida quotidiana" (pag. 253). Com base em Kelley (1983) Hewstone (1989) refere que o estudo da causalidade é o estudo de como as pessoas percebem o eixo temporal dos acontecimentos da vida segundo uma estrutura causal. O pensamento causal é espontâneo perante acontecimentos inesperados. Utilizam-se para isso esquemas já possuídos. As RS por sua vez impõem explicações automáticas, mas ao contrário dos esquemas acentuam a origem e o conteúdo social do saber. Hewstone lembra então que também na teoria da atribuição a causa das atribuições está no facto de permitirem a identificação imediata das causas dos males e ameaças; o aparentemente incontrolável, ao ser atribuído a causas controláveis, torna-se controlável. A teoria da atribuição não explica, no entanto, de onde vêm estas atribuições. O autor socorre-se então da importância dada à dimensão da informação nas RS

dizendo que o uso de uma informação depende de lhe podermos dar ou não uma interpretação causal. Por outro lado na cognição social menosprezam-se os conteúdos que, ao contrário dos processos, estão ligados à cultura e à situação enquanto que nas RS a metáfora é uma forma de tornar familiar o não familiar.

Assim, conclui 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.

#### 4. A HIPÓTESE DO NÚCLEO CENTRAL

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.

Com o objectivo de verificar a existência de um núcleo central, Abric (1984) estudou em detalhe a representação de "artesão". Numa primeira fase definiu-se o núcleo central da representação de artesão, a partir de entrevistas semi-directivas. A análise de similitude revelou a existência de cinco itens: trabalhador manual, amor ao trabalho, trabalho personalizado, trabalho de qualidade e aprendizado.

Numa segunda fase, fez-se um estudo experimental. Tratou-se de uma prova de memorização onde os sujeitos deveriam reproduzir, primeiro de imediato e depois após uma hora, uma lista de trinta palavras associadas a

artesão. A leitura da lista fez-se em duas condições diferentes: para metade dos sujeitos os itens do núcleo central estavam na lista e para outra metade eles eram substituídos por elementos periféricos. Em cada condição foram ainda diferenciadas outras duas; a uns sujeitos dizia-se que iam ouvir uma lista de palavras e a outros que iam ouvir uma lista de palavras relativas a artesão.

As hipóteses eram duas:

- os elementos centrais seriam melhor memorizados, sobretudo em memória diferida;
- estando os elementos centrais ausentes, os sujeitos teriam tendência, na situação em que a representação é invocada, a reintroduzi-los.

As hipóteses foram confirmadas.

A comprovação da hipótese do núcleo central é visível nos trabalhos de Moliner (1988) ao tentar estudar processos que engendram as mudanças de representação. O objecto escolhido foi o "grupo ideal" onde a fraternidade e a igualdade são elementos centrais. A experiência teve duas fases. Numa primeira fase apresentou-se aos sujeitos um texto que descrevia um "bom grupo". Numa segunda fase deu-se aos sujeitos uma nova informação sobre o grupo em questão. No fim de cada uma das fases os sujeitos preencheram um questionário em que caracterizavam o grupo apresentado. A variável experimental era a informação dada aos sujeitos na segunda fase. Numa condição, a informação punha em causa a igualdade no grupo dizendo-se aos sujeitos que um dos membros do grupo dava ordens aos outros; noutra condição punha-se em causa um elemento periférico, a comunidade de opinião, dizendo-se que os elementos do grupo não partilhavam as mesmas opiniões. Nesta última condição os sujeitos conservaram a representação; na primeira os sujeitos consideraram que o grupo não era mais um grupo ideal e mudaram de representação; a representação emergente refere-se a um "bom grupo hierárquico".

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.

São as práticas e não as ideologias que podem desencadear transformações nas RS. De facto 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, a transformação é mais frequentemente progressiva.

À medida que práticas estranhas à representação vão sendo introduzidas, a periferia, que actua como "pára-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.

## 5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Raramente em educação as RS foram utilizadas como objectos centrais de investigação. No entanto, segundo Gilly (1989) "o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e esclarecer o papel destas construções nas relações destes grupos com o objecto da sua representação" (pag. 264). Para este autor a escola é um lugar de convergência de discursos contraditórios; as RS articulam em totalidades coerentes as contradições permitindo aos sujeitos que com elas se confrontam preservar,



nas suas práticas e relações com o mundo, o seu próprio equilíbrio e necessidade de coerência. Aí, as RS operam compromissos numa época de mudança apenas comparável à própria escolarização; não reflectem a realidade mas constroem-se para legitimar certas funções sociais, mobilizando ideologias e ciências e justificando práticas.

Ao analisar diversos discursos de diversos agentes no domínio da educação e da escola, Gilly (1989) conclui que os discursos oficiais não têm mudado o modelo dominante; é sempre o modelo tradicional que predomina na estruturação das representações. No domínio da democratização da escola, os discursos ideológicos da igualdade convivem com um funcionamento discriminante; as práticas mantêm-se iguais embora a justificação dominante seja diferente: as diferenças de sucesso já não são devidas a diferenças de QI mas a défices culturais do meio. Ao nível das teorias pedagógicas, abaladas pelas pedagogias novas, ao contrário de outrora, aceita-se que a criança age, mas não lhe é reconhecida a iniciativa da acção. Os professores, por seu lado, ignoram, por vezes completamente, as reformas; as informações que procuram e integram são apenas as compatíveis com o seu esquema central que associa *nível* dos alunos e função implícita selectiva da escola; o confronto com o quotidiano que persiste em ser selectivo não lhes permite aderir a outros modelos.

Os pais das famílias desfavorecidas são os que dão mais importância às funções tradicionais da escola; o acesso aos saberes de base é uma oportunidade de integração sócio-profissional das suas crianças.

Analisando os sistemas de apreensão e percepção do aluno a partir de juízos de professores, Gilly (1980) observa que a eles estão subjacentes duas dimensões de grande estabilidade e extensão, extraídas por análise factorial e interpretáveis à luz de normas sobre o papel tradicional do professor. O primeiro factor (30% a 60% da variância) é interpretável pela função de instrução; os juízos centram-se em atitudes face ao trabalho e em valores cognitivos nos seus aspectos convergentes, em primeiro lugar, e só depois nos seus aspectos divergentes. O segundo factor (14% a 21% da variância) é interpretável por relação com a função de gestão do grupo-classe; aí se destaca a conformidade às regras sociais em contextos hierarquizados e directivos. O modelo dominante é o do rendimento em função de objectivos colectivos; a criança é sobretudo um membro da classe e depende hierarquicamente do professor. A selecção de actividades escolares é marcada por este sistema de

apreensão. O mesmo acontece ao nível das educadoras em relação a actividades de valência escolar mais forte.

Para Gilly (1989) a mudança das escolas implica mudanças funcionais radicais da instituição e das práticas profissionais; essa mudança é inseparável da mudança no mundo do trabalho que até ao momento gira em volta de três componentes: prestígio, poder e dinheiro.

## 6. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Muitas vezes a noção de RS traz a marca do método de pesquisa (Jodelet, 1989). Herzlich (1972) refere, por exemplo, que definições de RS como "universo de opiniões" ou "organização durável de percepções e conhecimentos relativos a um aspecto do mundo" são oriundos do inquérito como instrumento de recolha de dados. Já vimos como são diversos os constituintes e os estados das RS. Apesar dessa diversidade Moscovici recomenda que as RS sejam analisadas segundo as 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.

A investigação debruça-se sobre os três domínios de estudo identificados por Jodelet (1989) e que já referimos. No entanto, ela tem-se feito sobretudo sobre RS já constituídas, focalizando-se os conteúdos representativos estudados a partir de vários suportes: linguagem, discursos, documentos, práticas ou condutas típicas, imagens dos *media*, dispositivos materiais, etc. Esta apreensão do conteúdo pode fazer-se em termos de nó estruturante (por exemplo na testagem do núcleo central) ou em termos de campo estruturado onde se identificam constituintes e se faz análise dimensional dos princípios

de coerência. Vistos enquanto tal, os métodos de recolha utilizados são sobretudo os inquéritos, os questionários, a entrevista e material documental; os campos podem ser abordados como campos semânticos com base em métodos de associação de palavras (cf. DiGiacomo, 1986).

De um modo geral, afirma Le Bouedec (1984), os métodos de recolha mais usados são os questionários e as entrevistas semi-directivas; para o tratamento utiliza-se normalmente a análise de conteúdo. Constatando as apreciações contraditórias sobre os métodos entre os autores da teoria das representações sociais, o mesmo autor propõe que os esforços metodológicos invistam na diminuição da subjectividade do investigador e no aumento da actividade do sujeito, o que implica que seja o próprio sujeito a produzir o campo semântico; isto quando procura provar que é possível estudar as RS sem recorrer a produções de discursos mas sim a um campo semântico lexical acessível a análises multidimensionais factorais ou hierárquicas. Salvaguarda, no entanto, que assim não são visíveis as *nuances* da história e experiência individuais, o que exigiria o recurso a produções contextuais elaboradas.

DiGiacomo (1981) chama também a atenção para a subjectividade do investigador na análise de conteúdo e propõe que sejam utilizadas, como métodos de recolha, técnicas que deixem o máximo de liberdade ao sujeito embora em limites concordantes com os objectivos de pesquisa; como método de tratamento propõe a análise multivariada que evidencia a estrutura representacional. Globalmente, considera ainda que a ambiguidade teórica nas RS tem levado à fluidez metodológica mas que é possível abandonar os percursos intuitivos.

Segundo Le Bouedec (1984) o recurso à análise de conteúdo permite dar conta da orientação atitudinal e do modelo interno. De um modo geral, continua o autor, a análise de conteúdo faz correr riscos, alguns já identificados: a subjectividade das categorias do investigador só por si não permite atingir a validade da interpretação; dá-nos uma informação apenas estática e, por outro lado, o seu produto não coincide exactamente com o conteúdo da RS.

Mais recentemente, Moscovici (1988; 1992) insiste nas precauções a ter com uma exactidão prematura e apela a que, por enquanto, se diversifiquem os métodos. Reconhece o contributo de Le Bouedec (1984), DiGiacomo (1986) e Flament (1986) para um estudo mais preciso das RS mas insiste em que se invista no modo como se processa e cria informação cultural. Considera também que o estudo da linguagem das representações é uma forma

importante de aceder aos processos cognitivos. Privilegia, no entanto, a observação para o estudo das formas de pensamento e de comunicação inerentes, lembrando o papel que ela teve na Etologia. Insiste ainda em que se estude a génese e a estrutura das RS nos lugares em que ocorrem. Entretanto não recusa a experimentação.

Segundo Abric (1989) nos estudos experimentais considera-se que é o indivíduo total que aborda as situações reagindo à realidade representada e não à situação encenada pelo investigador. Neles pretende-se saber como são elaboradas e transformadas essas representações dos sujeitos. Para tal, acrescenta-se ao esquema de experimentação clássico um outro nível de análise que enquadra a significação das variáveis para o sujeito - por exemplo, apresentar uma tarefa como jogo induz nos latinos competição e nos anglo-saxónicos prazer. A apresentação da situação e as instruções não são apenas elementos metodológicos; são usadas para induzir ou limitar o campo da significação.

#### 4.7. A identidade social em Marisa Zavalloni

Zavalloni (1984) propõe uma abordagem que resulta numa ego-ecologia, domínio empírico de uma Psicologia Social Sistémica.

Ao explanar a sua teoria da identidade - que ora adjectiva de social, ora adjectiva de psicossocial - a autora toma distâncias em relação às tradições fenomenológica, sociológica e psicológica de investigação da identidade.

Pela ênfase que dá à subjectividade, a Fenomenologia é fundamental à elucidação da construção da realidade: no entanto, não identifica nenhuma estrutura interna como lugar de articulação entre o social e o psicológico para essa construção, nem desenvolve nenhum método sistemático para explorar o seu conteúdo e dinâmica. A Sociologia, quer na sua vertente consensual quer na sua vertente conflitual, limita-se a identificar temas e dimensões de análise sem perscrutar os mecanismos cognitivos e afectivos que provocam uma orientação normativa conformista ou contestatária. Na Psicologia considera positivo o contributo de Erikson para uma visão histórica, cultural e social da identidade onde dimensões sócio-históricas são articuladas a dimensões psicológicas, mas critica a sua abordagem como especulativa, conformista e conservadora. Refere-se ainda a Sarbin e Allen criticando o uso que se tem feito do T.S.T, (Twenty Statements Test); reconhece, entretanto a esses autores

o mérito de terem substituído o conceito de Self pelo conceito de identidade introduzindo no seu estudo a dimensão social.

Zavalloni estuda a identidade social, "enquanto noção que visa exprimir a interacção entre os componentes sociais e pessoais da identidade" (1984, pag. 17), tendo por referência uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias e onde as categorias sociais tradicionais perderam o sentido. Assim explicita que a sua teoria se inclui numa Psicologia Social do indivíduo constantemente obrigado a re-situar-se e onde, por isso, se torna importante estudar o substrato cognitivo e afectivo que subjaz às escolhas. Entra-se, por isso, no indivíduo enquanto inserido na ecologia social, acentuando as dinâmicas transformadoras para compreender os princípios da constituição do sentido. Aqui reside a especificidade do pensamento social ao qual a autora dá um lugar concreto no indivíduo: o Meio Interior Operatório (MIO), lugar das interacções indivíduo-meio.

No sentido de esclarecer o fundamento cognitivo da sua abordagem, Zavalloni (1984, 1979) distingue entre indivíduos e grupos e entre Percepção e Memória. Enquanto objectos de conhecimento os grupos, ao contrário dos indivíduos, são sempre abstracções presentes na memória a longo prazo; são raramente responsivos em si mesmos e têm um número muito limitado de qualidades em destaque. Assinalando a especificidade categorizante do pensamento social, separa Memória, enquanto mecanismo cognitivo do meio interno, e Percepção do meio externo, frisando que a actividade categorizante de uma é diferente da actividade categorizante da outra; a mesma categoria articula-se de modo diferente a um estímulo referente gerado na memória e a um estímulo perceptivo do meio externo: os grupos não têm qualquer significado em termos perceptivos.

A identidade psicossocial refere-se "às modalidades de organização (presentes no MIO) para um dado indivíduo, das representações que tem de si mesmo e das representações dos grupos aos quais pertence" (Zavalloni, 1984, pág. 245) e é estudada enquanto objecto privilegiado do estudo da construção da realidade por grupos e indivíduos.

### 7.1.0 Meio Interior Operatório

Ao estudar a identidade Zavalloni enfatiza o seu fundamento cognitivo que corresponde ao MIO. Segundo Zavalloni (1984) o MIO - o

mundo enquanto constructo psíquico, que se elabora ao longo da vida numa relação dialéctica entre o meio e as estruturas internas - é um sistema de significação ou uma estrutura simbólica lata de natureza cognitiva e motivacional, constituída por imagens, conceitos, experiências, juízos e estereótipos em conexão. Organiza-se em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade, segundo mecanismos e modalidades que se manifestam mais ou menos invariantes; no entanto, os seus conteúdos, as suas configurações e a significação que lhes é dada são variáveis, sincronicamente e diacronicamente. São as configurações de conteúdo que dão indicações sobre a viabilidade das interacções indivíduo-meio.

O MIO é uma estrutura holística que se constitui na e pela memória a longo prazo sendo a memória semântica e episódica o seu invólucro; o que na vida social aparece fragmentado, nele aparece integrado em termos de coerência significativa, organizando a experiência num contínuo que assegura a permanência e a mudança. Os seus constituintes existem a um nível pré-consciente ou inconsciente mas normalmente não existem na consciência.

### **7.2.A identidade psicossocial de uma pessoa**

O MIO, enquanto sistema que reproduz e produz a realidade social, individual e colectiva, e que está profundamente ligado à acção social, é uma Gestalt da Identidade (Zavalloni, 1984). Especificando, a Identidade psicossocial corresponde às modalidades de organização num indivíduo - modalidades de identificação, diferenciação e dissociação - das representações de si e dos grupos aos quais pertence. O seu estudo deverá conduzir a uma síntese de elementos psicológicos e sociológicos da personalidade inserida no seu contexto social e permitir saber como as dimensões pessoal e social se articulam no indivíduo gerando projectos pessoais e colectivos.

Dado que a relação com o mundo é feita por pertenças sociais e culturais, a teoria baseia-se na representação destas pertenças, representações que, ao nível manifesto, medeiam entre o indivíduo e o meio e, que ao nível latente, conjugam o social e o psicológico tornando-se suporte para o conhecimento da realidade. A identidade psicossocial refere-se assim a uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social e podem ser concretamente identificados a partir de uma metodologia própria.

### 7.3. O pensamento 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 (1984) apresenta 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, pois a coesão não é uma propriedade imediata dos grupos; enquanto "lugar" de identificação, o grupo não é apenas um estímulo para a projecção de traços da personalidade, o grupo é a personalidade; geneticamente o Nós é anterior ao Eu e um e outro são semelhantes.

#### 7.4. O Método da Contextualização Representacional (M.C.R.)

A distanciação de Zavalloni em relação à psicologia tradicional reflecte-se no domínio metodológico. Ao colocar-se no domínio da psicologia empírica e ao afirmar o carácter empírico e concreto do MIO, a autora propõe para o identificar, o Método da Contextualização Representacional (M.C.R.).

O método, basicamente ideográfico e compreensivo, pretende atingir o conteúdo e a dinâmica do MIO, mais propriamente 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 (1984), permite conhecer as raízes internas das representações sociais, 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.

A passagem para os dados de 2º grau é feita segundo o procedimento de *instrospecção focalizada* que Zavalloni (1984; 1979) distingue de *instrospecção fenomenológica* dizendo que não se trata, como nesta última, de reflectir sobre o discurso manifesto, mas sim de provocar uma actividade cognitiva que permite a expressão do conteúdo imaginário e experiencial subjacente ao discurso manifesto.

A associação livre que subjaz à eliciação dos dados de 1º grau não deve também ser confundida com a associação livre do método psicanalítico. Ambas



pretendem explicar como é activado um conteúdo mental armazenado na memória a longo prazo, ambas partem de estímulos produzidos pelo próprio sujeito e ambas pretendem suprimir a actividade crítica; no entanto, o estado mental requerido é diferente pois os estímulos são grupos de identidade, vistos como espaços simbólicos. Enquanto na Psicanálise o objectivo é encontrar o substracto pulsional do conteúdo mental, no MCR as associações são dirigidas para suscitar sequências de conteúdo que se articulam segundo dois eixos - o pessoal e o colectivo - que se evidenciam como constantes no pensamento representacional. Por outro lado, e para evitar o esgotamento da representação em si mesma, não é a representação em si que é apresentada como estímulo mas uma parte dela, de forma a facilitar a emergência de novos conteúdos.

Em geral, o MCR pretende identificar dimensões base que estruturam as representações de si, do Outro e da Sociedade enquanto integradas numa rede de significação mais geral que os liga a valores e estratégias operantes dos indivíduos.

Nele distinguem-se três fases sequenciais com procedimentos e objectivos específicos às quais nos referiremos seguidamente.

#### 7.4.1. Fase I: Representação da identidade social: a identidade social objectiva

O ponto de partida é a ecologia social do indivíduo, os grupos de pertença (a nacionalidade, a idade, a ocupação, o sexo, a região, a religião, a tendência política, etc.) ou afiliação, (a família, os amigos, a pessoa ideal). Os grupos - que são facultativos ou substituíveis desde que ressalvada a representatividade para o MIO - são vistos não como objectos sociais mas como campos simbólicos. São os respondentes que os definem e para cada um, excepto para a pessoa ideal, amigos e "pessoa mais diferente de si" distingue-se entre NÓS e ELES de forma a gerar fronteiras no grupo próprio. A ambiguidade em relação ao grupo próprio é de grande significado para a identidade pois engendra mecanismos de exclusão e inclusão evidenciados em todas as fases do método. Parecem ser referências funcionais com função analógica (estabelecimento de relações) e interpretativa (explicação de razões e motivos) (Zavalloni, 1984).

Para cada grupo e em cada condição, NÓS e ELES, os respondentes podem apresentar cinco UR. - termos articuláveis ou categorias descritivas. O

resultado desta fase é um repertório semântico de identidade, de carácter elementar e particular.

#### 7.4.2. Fase II: Elucidação da significação das UR

Nesta fase distinguem-se três níveis diferentes:

- (1) - A identidade social subjectiva que se expressa a partir da recodificação dos grupos objectivos em subgrupos de identificação e dissociação e de um repertório de imagens prototípicas evocadas por estes sub-grupos.
- (2) - Propriedades elementares do repertório semântico: metacategorias de recodificação da realidade.
- (3) - Significação diferencial das UR egomórficas.

##### *Nível 1 - A identidade social subjectiva*

Neste nível gera-se o microcosmos social, constituído pelos referentes implícitos das UR (subgrupos e imagens prototípicas, pessoas particulares reais ou imaginárias, experiências e situações), através da recodificação dos grupos de pertença e mediante a apresentação das UR como estímulos. Este microcosmos é a estrutura da identidade subjectiva. São os seus referentes que seleccionam a apreensão da realidade e que concretizam, encarnam ou personificam o grupo pois reenviam a todo um esquema imaginário. O seu significado é o significado e o valor do grupo. Podem não denotar nada mas conotam tudo pois constituem uma dimensão operatória motivada e coerente. A dinâmica sócio-motivacional expressa-se já em termos de partição da realidade pelo indivíduo em subgrupos particulares aos quais se assimila ou de que se dissocia.

##### *Nível 2 - Propriedades elementares do repertório semântico*

Neste nível o respondente deve:

- (1) - Assinalar em cada UR se ela se atribui a si mesmo (UR egomórfica) e em que grau - muito, mais ou menos, pouco - ou se ela não se atribui a si mesmo (UR alomórfica);

- (2) - Assinalar em cada UR a carga emocional que se lhe associa (positiva, negativa ou neutra) e o valor que lhe dá (importância essencial de algumas UR).

O objectivo fundamental deste nível é conhecer quais os traços comuns e não comuns ao Self e ao grupo, ou seja, conhecer a relação entre identidade do grupo e identidade pessoal ou o que do meio é associado ou dissociado do Self.

Com o primeiro momento de qualificação das UR é possível conhecer o grau de egocentrismo nas representações sociais do indivíduo contabilizando o número de UR egomórficas ou alomórficas, quais os grupos que despertam mais egomorfismo que alomorfismo e os conteúdos das representações de Si em relação aos conteúdos das representações de Outro. O número de UR egomórficas é indicativo, também, dos grupos que funcionam como grupos de assimilação e dos grupos de pertença ou não pertença. O egomorfismo indica sempre proximidade, complementaridade e assimilação ao grupo que funciona como grupo de identificação. O alomorfismo surge para grupos de oposição em relações de contraste, antagonismo e distância. Resultados de trabalhos já realizados confirmam que a identidade se funda na alteridade e que o pensamento social é profundamente egocêntrico.

Com o segundo momento, em que se estabelece o afecto das UR, conhece-se a tonalidade global do sistema de representações: o número de UR positivas e negativas, alomórficas ou egomórficas, relativas a grupos de pertença ou de não pertença; o que cada indivíduo valoriza e desvaloriza em si, no Outro e no grupo e, em parte, o sistema de valores do indivíduo. Normalmente não há categorias neutras e as UR egomórficas são mais vezes positivas, enquanto as alomórficas são mais vezes negativas; se as egomórficas apresentam valores dos indivíduos as alomórficas apresentam contra-valores. A simetria e bipolaridade parecem ser uma constante na construção e afirmação da identidade.

### *Nível 3: Significado diferencial das UR egomórficas*

Neste nível explora-se o significado das UR egomórficas para descobrir o significado que têm quando se aplicam a si ou a outros, especificando-se semelhanças e diferenças. Clarificam-se sentidos das palavras e diferenciam-se conotações dos atributos para Si e para o grupo, ficando esclarecidas as origens

biográficas das partilhas entre o próprio e o grupo. A mudança de significado acontece sobretudo em UR apresentadas como negativas e egomórficas.

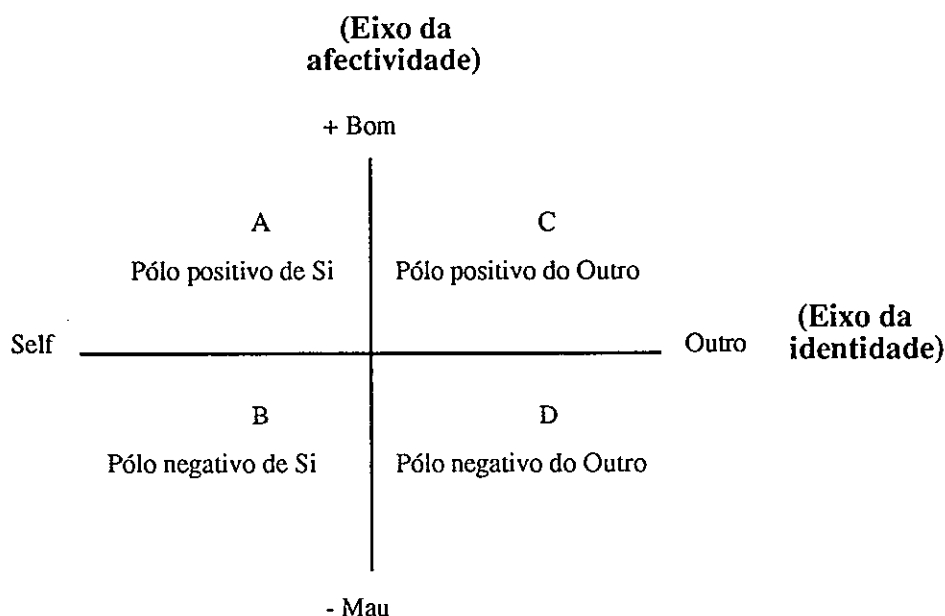
Nesses casos os indivíduos utilizam três tipos de estratégias:

- aplicando-se a si o atributo muda de sentido (sinal);
- o afecto negativo inicial é reduzido;
- dá-se ao atributo um carácter remediável distorcendo-se, por vezes completamente, o sentido usual do termo.

Em geral, resultados já conseguidos indicam que as UR egomórficas em relação ao próprio têm tendência a tornar-se positivas como se os aspectos negativos fossem mais tolerados quando aplicados a si e ao grupo.

Neste momento conhecemos as representações dos grupos de identificação e de dissociação, as representações de Si e de Outro, o que do meio é valorizado e desvalorizado, os referentes implícitos e as imagens prototípicas que guiam as representações recortando a realidade. No final da Fase II, toda a UR pode ser classificada no espaço elementar de identidade, espaço criado pela intersecção ortogonal entre o eixo da afectividade e o eixo da identidade.

#### ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE SOCIAL



(Zavalloni, 1984, pag. 73)

O quadrante A expõe o Self valorizado em termos de acções, competências, aspirações, capacidades e qualidades pessoais. O quadrante B apresenta o Self desvalorizado em termos de defeitos, ausências e vitimizações. O C contém características do Outro, dadas ou recebidas, que o Self não possui; podem ser elementos positivos ou que o Self gostaria de possuir. No quadrante D encontram-se elementos do Outro indesejáveis, contravalores, quer enquanto vítima, quer enquanto agressor.

#### 7.4.3. Fase III: Exploração do MIO -feixe conceptual e emocional

Nesta fase pretende-se identificar um pensamento de fundo, uma terceira dimensão que especifica e explica os produtos das fases anteriores num nível de análise mais propriamente ideográfico.

Trata-se de clarificar cada UR - nó de imagens e relações - de modo a fazer emergir uma rede de experiências e de elementos imaginários que unem o manifesto disperso, o passado, o presente e o futuro e se inscrevem numa memória colectiva e individual da experiência do mundo.

A técnica de análise - ARA - Análise da Rede Associativa - consiste numa entrevista dirigida e não linear que parte do espaço elementar de identidade (UR mais referente) para explicar em eixos múltiplos a história dos grupos e a história pessoal. É a própria natureza da construção subjectiva da realidade assim como as relações consequentes entre identidades e culturas que estão em causa. Na ego-ecologia ligam-se as dimensões interpsíquicas e intrapsíquicas da identidade; para um dado indivíduo são as mesmas imagens e lembranças que estão na base de uma ou de outra. A exploração desta fase permite concluir sobre três mecanismos fundamentais de construção da Identidade ou mecanismos gerais de elaboração das representações.

1 - *A reversibilidade Self-Grupo* : Self e Grupo constituem-se simultaneamente no psiquismo como totalidade: o Self emerge de modelos sócio-culturais e de sentimentos de pertença. É nesta indivisibilidade que se baseia o sentido da realidade sendo os seus elementos, as imagens prototípicas do microcosmos, as mesmas para o Self e para o Grupo. EU e NÓS são equivalentes; usar um ou outro depende mais de estratégias cognitivas (função analógica) que de estratégias motivacionais (função interpretativa), ou seja, das

vicissitudes do grupo. Ao dizer NÓS o EU atribui-se características dos referentes NÓS e justifica características do EU.

2 - *Diferenciação ou oposição binária* : Para todo o grupo, valorizado ou desvalorizado, existe o seu simétrico; é esta simetria que explica a dinâmica do MIO. Isto acontece sobretudo nas relações em que o indivíduo mais vezes se tem que situar: são relações predominantes e intensas.

3 - *Recodificação dos grupos em referentes implícitos* : Já o dissemos, de todas as representações possíveis, quando focaliza a atenção num grupo, a consciência retém apenas os elementos que reenviam ao projecto de si mediatizado por protótipos, lugares de conexões subconscientes que ligam a personalidade e a consciência social numa relação tipo figura - fundo. É neles que o meio sócio-cultural integra o Self. Há protótipos de diferenciação e protótipos de identificação: as suas fontes são diferentes.

#### *O vivido colectivo*

O conteúdo semântico da identidade colectiva coincide com o do vivido individual, sendo sempre o colectivo memorizado que dá realidade ao Self. De acordo com os percursos individuais, os elementos articulam-se, no entanto, de modo diferente. Já dissemos que são estes elementos e sua organização que guiam a acção, mas de acordo com a frequência de certas situações vividas, certas dimensões são mais importantes do que outras; determinadas dimensões mais importantes constituem a Identidade Social dominante, consequência da multiplicidade de pertenças.

Trata-se de uma unidade composta de diversos elementos condensados, fortemente investidos, e que funciona como um filtro para ver o mundo. É uma imagem significativa do grupo criada a partir das pertenças variadas, verdadeiramente operantes para grupos de identificação e de dissociação, visível por recodificação; marca os projectos de afirmação de si, a apreensão da realidade e organiza o campo de acção.

Do ponto de vista cognitivo é uma metacategoria, uma qualidade emergente e totalizante que insere, num conjunto mais lato da estrutura representacional organizada, subestruturas temáticas de representações. Implica consciência de pertença, uma relação e uma prática social. É mutável pela integração de outros elementos ou mudança de pregnância das identificações de acordo com as circunstâncias de vida.

### *O vivido privado*

O estudo do conteúdo do MIO permite passar do social ao privado. Tal como para o vivido colectivo, parte-se do espaço elementar de identidade de modo a identificar, agora, núcleos dinâmicos sócio-motivacionais que organizam as representações; independentemente dos estímulos, as UR são reagrupadas em função de temáticas comuns para tornarem visíveis aqueles núcleos. A competência intelectual, as relações interpessoais, a acção social, preocupações existenciais, são algumas dessas temáticas.

Mais uma vez se frisa que a ressonância afectiva aqui encontrada recairá sobre o grupo desde que a atenção se focalize nele; nessa altura, os ideais pessoais acompanham-se de um sentimento de pertença e de uma emoção socialmente determinada. A construção egocêntrica do colectivo é simétrica da construção sociocêntrica do Self permitindo a reversibilidade EU - NÓS e as vinculações afectivas a um grupo de identificação.

### **7.5. Elementos interpretativos**

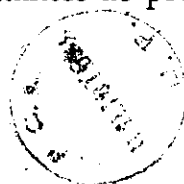
Com base na distinção entre as condições NÓS/ELES é possível avançar com alguns elementos interpretativos em termos de Identificação e Não Identificação em relação ao grupo de pertença.

Assim, normalmente, o estímulo NÓS gera subgrupos em situações ou com atitudes comparáveis às do respondente ou então grupos primários. Na condição ELES emergem subgrupos em situações ou com atitudes diferentes ou então, subgrupos distanciados, exprimindo as UR nesta condição, muitas vezes, contra-valores.

No entanto são possíveis outras situações: o grupo de pertença pode aparecer como um conjunto global, abstracto e indiferenciado; a distinção pode ser feita na perspectiva de quem está de fora ou então o sujeito exclui-se explicitamente nas duas condições.

Em relação ao grupo de pertença os sujeitos podem demonstrar Identificação ou Não Identificação segundo as seguintes modalidades.

A - nas condições NÓS e ELES a maioria das respostas são egomórficas: há uma percepção positiva do grupo e de si mesmo e os subgrupos recodificados têm atitudes semelhantes ao próprio;



- B - na condição NÓS há uma maioria de respostas egomórficas e na condição ELES uma maioria de respostas alomórficas; na condição NÓS reflectem-se traços positivos do próprio e os grupos recodificados são-lhe semelhantes; na condição ELES os subgrupos recodificados contrastam ou opõem-se ao próprio e os traços referidos são muitas vezes contra-valores; é a situação mais comum;
- C - é na condição NÓS que aparece a maioria de respostas alomórficas e em ELES a maioria de respostas egomórficas; as primeiras são valorizadas e as segundas desvalorizadas; aqui a condição ELES representa o ideal do grupo e NÓS os seus limites e fraquezas.
- D - em NÓS e ELES a maioria de respostas é alomórfica. Não há identificação ao grupo, os subgrupos recodificados são diferentes do próprio e o seu aspecto depende do significado dado ao Outro.

No primeiro e último casos (A e D), a identidade diz-se polarizada ou comprometida: não há efeito diferenciador NÓS/ELES, a gama de qualificativos é reduzida, acontecendo que uma só imagem ou imagens próximas recodificam diversas UR. Nestes casos a diferenciação intragrupo diminui e aumenta a diferenciação intergrupo. A imagem de um elemento do grupo próprio é complementar da imagem de um elemento do grupo alheio.

## 7.6. As aplicações do Método

O Método de que acabámos de expôr as particularidades essenciais permite explorar, em parte, o sistema cognitivo e motivacional de uma pessoa situada no seu meio sócio-cultural e físico ou, ainda, analisar a dinâmica e a estrutura da identidade psicossocial de uma pessoa.

Em geral centra-se numa análise de cariz ideográfico e compreensivo que pode traduzir-se em diagnósticos e intervenções terapêuticas, em análises da conscientização ou em estudos da formação, do desenvolvimento e da mudança da identidade.

A sua utilização tem resultado na enunciação dos princípios cognitivos e motivacionais que de forma geral subjazem à construção subjectiva da realidade social e que se manifestam invariantes: o egomorfismo ou reversibilidade Self/grupo, a recodificação dos grupos em protótipos identitacionais



e a oposição binária como princípio constitutivo do MIO. Este resultado traduz-se, por sua vez, no esclarecimento de que a construção subjectiva da realidade social (e portanto as escolhas pessoais) é mediatizada por símbolos colectivamente partilhados, manipulados em produções culturais e em trocas interpessoais, que encerram os indivíduos em limites representacionais severos, gerando uma objectividade aparente que encobre uma estrutura pessoal onde os valores e a afectividade têm um papel dominante. Segundo Zavalloni (1984), o MCR permite controlar ou interferir nesses limites pelo esclarecimento dos mecanismos psicológicos (mecanismos que não são de defesa mas a expressão normal da apreensão do real) que lhes estão subjacentes; de facto, a autora afirma que, provavelmente, os remédios mais adequados para os conflitos intergrupos não se encontram na indignação do humanista mas na tomada em conta dos mecanismos psicológicos normais que lhes correspondem; acrescenta ainda que se pode ensinar a descentração afectiva tal como se pode ensinar a descentração estritamente cognitiva.

Ao referir-se às aplicações do Método a autora prevê que ele possa ser utilizado para responder a necessidades diferentes daquelas para que foi especificamente criado. Assim, o método poderia ser utilizado para, no âmbito do Interaccionismo Simbólico, dar uma ancoragem social explícita à acção humana, para, no âmbito de uma ciência cognitiva interdisciplinar, permitir representar teoricamente a estrutura dos conhecimentos e ainda para permitir a construção de um quadro conceptual capaz de incorporar as interacções entre os estudos da acção, da cognição e da percepção. Entretanto, o aspecto essencial do método residiria na possibilidade de se construir a partir dele um tipo de abordagem experimental a que chama de neo-ideográfica, uma abordagem que visa descobrir princípios gerais a partir de estruturas psicológicas individuais.

Mas, segundo a autora, a utilização mais prometedora do método refere-se aos estudos comparativos de culturas; ele pode permitir estabelecer a estrutura cognitiva utilizada por diferentes subgrupos de indivíduos de culturas diferentes; por exemplo pode, neste âmbito, estudar-se a articulação entre as representações sociais comuns a uma cultura e a estrutura cognitivo-afectiva particular dos indivíduos que compõem essas culturas.

Em geral, Zavalloni (1984) prevê que com base nas fases I e II, o método possa ser utilizado em estudos comparativos ou transculturais através de tratamentos quantitativos ou qualitativos; neste caso as UR surgem como expressões do simbolismo comum a um grupo, a uma cultura ou a uma subcultura. A propósito diz-nos a autora: "a perspectiva construtivista leva-nos

(...) a enunciar simultaneamente duas proposições aparentemente contraditórias: 1) as UR através das quais percebemos o mundo social são essencialmente egocêntricas, e 2) os elementos a partir dos quais construímos o mundo privado são importados em larga medida de elementos simbólicos partilhados pelas colectividades. Sobre o plano individual, elas aparecem geradas por um mesmo corpo de regras através das quais a informação difundida pelo meio social é filtrada. Sobre o plano colectivo elas repousam sobre representações sociais situadas num período histórico e numa sociedade dada" (1984, p. 207).

Tendo por referência o tipo de utilização a que nos estamos a referir, Zavalloni (1984) especifica ainda que se o tratamento dos níveis 1 e 2 da fase II se pode limitar a uma análise quantitativa, o tratamento do nível 3 da mesma fase exige, obrigatoriamente, análise de conteúdo, cujo tipo não identifica.

## 8. CONCLUSÕES: A IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IDENTIDADE DOCENTE

O conjunto de teorias apresentadas neste capítulo mantém relações estreitas com os conjuntos dos dois capítulos anteriores. O primeiro conjunto é, do ponto de vista metateórico, influenciado pelo Interaccionismo Simbólico; este terceiro conjunto faz-lhe também uma referência importante, embora não enfatize a interação em si mesma mas a sua representação cognitiva, tal como o segundo conjunto; se no segundo conjunto se pretende desindividualizar a teoria psicológica sobre os grupos sociais, mostrando que indivíduos e sociedade são mutuamente criativos e que a sociedade só se torna efectiva através da sua representação psicológica, este terceiro conjunto, ao basear-se na noção de representação social, centra-se na elucidação de como os indivíduos, enquanto participantes de um colectivo, constroem o pensamento social. De certa forma, poder-se-ia dizer que os dois últimos conjuntos de teorias, porque introduzem a dimensão cognitiva na conceptualização da identidade e, por essa via, nos processos de reprodução e inovação social, esclarecem, mais que o primeiro conjunto, os limites que se colocam a esta última; o que ao nível apenas interaccional aparece como relativamente simples encontra no seu fundamento cognitivo uma maior complexidade.

No entanto, ao conceptualizar, através do pensamento representacional, as relações entre representações, grupos e práticas sociais, o

conjunto de teorias de que agora nos ocupamos integra no estudo dimensões que nos outros conjuntos se mantinham desintegradas ou ausentes; e se aprofunda os processos inerentes à reprodução e à conformidade social, não o faz apenas para descrever ou explicar uma realidade aparente mas para melhor discernir as condições da inovação e da contestação social.

A originalidade deste conjunto consiste no modo como define a ecologia social dos indivíduos e grupos; de facto, agora, o contexto social, não só é visto como definitivamente multidimensional, como está profundamente ligado à história e à cultura; e o pensamento representacional é, então, inevitavelmente, um pensamento social construtor de visões adequadas do mundo, estabelecendo continuidades entre o antes e o depois, o velho e o novo, uns e outros, e permitindo a continuidade da interacção e a eficácia da acção (partilhada): para o estudar torna-se importante conhecer os seus processos mas para o compreender e discernir as suas potencialidades é fundamental conhecer os seus conteúdos.

É por esta razão que Moscovici considera que a teoria das representações sociais é sobretudo um contributo para as ciências sociais. O seu objectivo fundamental é saber como se cria informação nova sabendo-se que as representações sociais desempenham nas sociedades actuais, mais marcadas pela transformação que pela reprodução social, um papel semelhante ao do mito e ao do pensamento popular nas sociedades tradicionais.

As suas funções fundamentais são a integração cognitiva da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas e interacções, através das quais se mantêm e mudam identidades sociais, nomeadamente através da diversidade de sistemas mediáticos a propósito de um mesmo objecto de representação. A investigação procura saber onde e como se geram as representações sociais; para tal relacionam-se conteúdos e processos assegurando-se a validade ecológica dos avanços teóricos, através da sua ligação à cultura. Na recolha de dados utiliza-se, sobretudo, a entrevista e no seu tratamento a análise de conteúdo; as investigações podem centrar-se numa das três dimensões de análise das representações sociais: a informação, o campo de representação e a atitude.

Apesar de na investigação se ter até ao momento preferido as representações sociais já feitas, a hipótese do núcleo central abre perspectivas no que diz respeito à formação e transformação das RS; nesta hipótese, que tem por referenciais os processos de objectivação e ancoragem, considera-se que as RS são constituídas por um núcleo central estruturante, que determina a

significação do conjunto, e por elementos periféricos cuja mudança não implica a mudança da representação, a qual ocorre apenas quando o núcleo central é atingido. Flament dá a este propósito uma contribuição importante ao considerar que os elementos periféricos são *esquemas* - sequências de acções essenciais numa situação - organizados pelo núcleo central e que podem tocá-lo se, a partir da emergência de um desacordo entre a situação e esses esquemas, se forem tornando esquemas estranhos em número considerável; as contradições que assim se geram provocam ou o retorno à RS inicial ou a emergência de uma nova RS. No entanto, normalmente, a periferia reabsorve desacordos. Segundo Gilly - que se tem debruçado sobre as representações sociais em educação, que considera ser um campo privilegiado para o seu estudo - nas escolas, continua a ser o modelo tradicional que predomina na estruturação das representações.

Enquanto fenómenos cognitivos as RS incluem a pertença a grupos; estes grupos não são confundíveis com as categorias sociais pré-existentes e, por outro lado, as pertenças são múltiplas. Como refere Jodelet a partilha de uma RS não anula particularidades pois corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também a partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros de um grupo.

É nesta perspectiva que se coloca Marisa Zavalloni que estuda a identidade psicossocial de uma pessoa como meio de dar conta da especificidade do pensamento social, com vista à constituição de uma ego-ecologia, domínio empírico de uma psicologia social sistémica do indivíduo constantemente obrigado a resituar-se numa sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias e onde as categorias tradicionais abstractas perderam o sentido. Na sua explanação torna-se visível a complexidade do sistema teórico das representações sociais que articula funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem e relações sociais que as afectam.

Recusando os constructos hipotéticos e pretendendo, com base na noção de identidade social, exprimir a interacção entre as componentes sociais e pessoais da identidade, Zavalloni dá às interacções indivíduo-meio um lugar concreto no indivíduo, o MIO, sistema cognitivo e motivacional, elaborado ao longo da vida na e pela memória a longo prazo, que se organiza em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Às modalidades de organização - identificação, diferenciação e dissociação - destas micro-estruturas

Zavalloni chama identidade psicossocial de um indivíduo. Se estas modalidades se manifestam relativamente invariáveis, o seus conteúdos, configurações e significação são variáveis; são as configurações de conteúdo que dão indicações sobre a viabilidade das interacções indivíduo(s) - meio.

Dado que a relação com o mundo é feita por pertenças sociais e culturais a teoria baseia-se na representação destas pertenças e distingue entre pensamento representacional intersubjectivo e pensamento representacional subjectivo. O Método da Contextualização Representacional permite, por recodificação, atingir a identidade psicossocial através das representações dos grupos de pertença sociológica. A utilização do método permitiu identificar três princípios que subjazem à construção subjectiva da realidade: o egomorfismo ou reversibilidade Self - grupo, a recodificação dos grupos em protótipos identitários e a oposição binária como princípio constitutivo do MIO. O método permitiu também tornar claro que a construção subjectiva da realidade é mediatizada por símbolos colectivamente partilhados que, encerrando os indivíduos em limites representacionais severos, encobrem uma estrutura pessoal onde os valores e a afectividade têm um papel dominante. Daqui que Zavalloni defenda que "se ensine" a descentração afectiva pois os conflitos entre grupos baseiam-se em mecanismos psicológicos que são a expressão da apreensão normal do real. Daqui também que Zavalloni considere que o método, tendo sido criado para o estudo ideográfico e compreensivo, possa ser utilizado para a identificação daqueles símbolos colectivamente partilhados que funcionam como limites representacionais para os indivíduos e em relação aos quais as suas escolhas se situam; é a múltipla pertença que abre caminho à originalidade pessoal.

Para discutirmos a pertinência deste conjunto de teorias para a compreensão da identidade docente vamos debruçar-nos primeiro sobre a teoria das representações sociais e depois sobre a teoria da identidade de Marisa Zavalloni.

A situação descrita por Gilly, no que diz respeito à persistência do modelo tradicional nas representações sociais no domínio da educação e do ensino, é no fundo a situação que corresponde à problemática central inerente à crise da identidade docente que identificámos a partir da investigação no âmbito do mal-estar docente. A teoria das representações sociais vem assim esclarecer, por um lado, que as práticas tradicionais e rotineiras dos professores, para além de não serem ineficazes, não correspondem a declarações de

intenção individuais mas são antes a expressão de um equilíbrio sócio-cognitivo que permite exactamente a continuidade da acção eficaz; por outro lado, o facto de esta situação ser, de qualquer modo, mal vivida pelos professores significa que os elementos periféricos, se não os elementos nucleares da representação social que sustentam essas práticas - estão a ser afectados. Resta apenas saber se um tal estado da situação resultará no retorno à representação inicial ou na transformação dessa representação, ou, então, quais os elementos periféricos mutantes.

Se tivermos em conta as contribuições dos primeiros conjuntos de teorias para o esclarecimento dos trâmites da crise de identidade docente poderíamos dizer que este conjunto as integra sob novas formas, ao mesmo tempo que ultrapassa os limites apresentados para os restantes dois conjuntos. De facto a teoria das representações sociais esclarece melhor que o segundo conjunto de teorias - na medida em que coloca a dimensão cultural na cognição - e melhor que o primeiro conjunto - na medida em que alia às interacções as cognições - que entre a estrutura social e as escolhas pessoais há um campo simbólico partilhado que continua a dar coerência às trocas, eficácia às acções e segurança às pessoas, sem o qual os sistemas sociais e pessoais de desestruturariam, mas também com o qual os sistemas pessoais se limitam. Ora, no domínio educativo, este campo simbólico, não só é intensivamente partilhado como o é também extensivamente; realmente, o domínio educativo será aquele em que as mudanças (de papéis ou estatutos) mais dependem de muitas outras de outros domínios.

Ao esclarecer-nos sobre os modos como a diversidade dos *media* e os desacordos entre os esquemas e as situações despoletam a transformação das representações, a teoria das representações sociais fornece-nos também elementos para a identificação de estratégias de promoção da identidade docente. A este propósito gostaríamos de notar, como o indicia Gilly que a teoria das representações sociais deixa claro que a promoção da identidade docente é inseparável da ecologia social que sustém a sua crise. E esta parece-nos ser a principal contribuição da teoria para pensarmos a promoção da identidade docente. De facto, os discursos e as acções sobre as mudanças educativas, apressadas em as fazer, tendem a restringir a ecologia das escolas aos pais e à comunidade próxima e a mudança aos professores, esquecendo que, embora a mudança se efective na sua demarcação contextual, a coerência necessária à sua catalização depende de coerências relativas que abrangem todo o quadro ecológico.

A contribuição da teoria de Marisa Zavalloni para o esclarecimento da crise de identidade docente surge no mesmo sentido, não só na medida em que esclarece como as representações sociais limitam as escolhas individuais mas também na medida em que torna claro que a esses limites estão subjacentes processos psicológicos inerentes à apreensão normal da realidade.

Sob este segundo aspecto, algumas dimensões ligadas à crise da identidade docente, já referidas a propósito do segundo conjunto de teorias, podem ainda ser notadas. De facto os princípios identificados por Zavalloni como subjacentes à construção subjectiva da realidade esclarecem alguns comportamentos típicos no *nexus* escolar.

No entanto, ao enfatizar a multiplicidade das pertenças e ao distinguir entre um pensamento representacional intersubjectivo e outro subjectivo, a teoria de Zavalloni torna-se decisiva ao nível das indicações que nos poderá dar acerca das estratégias de promoção da identidade docente.

Em primeiro lugar, e tal como o dissemos a propósito do segundo conjunto de teorias, ao mostrar como certos comportamentos "aberrantes" dos grupos são a expressão de processos psicológicos típicos da apreensão cognitiva da realidade, permite vê-los com "outro olhar"; entretanto, ao considerar que a descentração afectiva e social é educável, dá-nos indicações sobre o modo como a formação pode contribuir para a promoção da identidade docente, através da facilitação da cooperação nos grupos. Em segundo lugar, a multiplicidade de pertenças é vista como facilitadora de diversidades e diferenças e portanto da transformação; neste sentido, e tal como se indicava no primeiro conjunto de teorias, a multiplicidade e a conflitualidade de papéis pode ser mais fonte de satisfação e de construção de novos arranjos de papel que de insatisfação ou de reprodução.

Em terceiro lugar, e em geral, é de novo enfatizada a importância do carácter autónomo e multidimensional dos contextos de vida dos grupos, assim como a importância de perspectivar a relação entre grupos em termos de complementaridade.

Finalmente, e tal como expusemos nos outros dois conjuntos de teorias, quer a teoria de Zavalloni, quer a teoria das representações sociais enfatizam que as mudanças pessoais e sociais são inseparáveis; há mudanças pessoais que favorecem as mudanças sociais, tal como há mudanças sociais que favorecem mudanças pessoais.

---

## **CAPÍTULO VI**

### **ESTUDO EXPLORATÓRIO DE ALGUNS ASPECTOS DA IDENTIDADE DOCENTE NUM GRUPO DE PROFESSORAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## 1. INTRODUÇÃO

O primeiro capítulo deste trabalho, onde sintetizámos o estado actual da investigação no âmbito do mal-estar docente, permitiu-nos, não só dar conta da problemática central inerente à crise da identidade docente, mas também identificar, no domínio, algumas variáveis relevantes, tais como, o sistema educativo, o nível de ensino, o sexo e as fases de desenvolvimento da carreira.

Relativamente aos sistemas educativos referiu-se que o mal-estar docente, sendo uma problemática comum aos sistemas educativos de países de cultura ocidental, assumiria em sistemas educativos diferentes problemáticas e intensidades específicas. Quanto ao nível de ensino foi afirmado que no ensino primário o mal-estar só emergiria dos aspectos qualitativos que têm caracterizado as mudanças socio-educativas nos últimos anos e não dos aspectos quantitativos que pouco o tocaram. Na variável sexo tornou-se evidente que o facto de a população docente ser maioritariamente feminina dá ao mal-estar docente um tom particular: sobretudo nas professoras casadas e com filhos - a maioria - o conflito entre os papéis familiar e profissional é não só constante como universal; entretanto, verifica-se que os estereótipos tradicionais sobre a identidade dos sexos se repercutem de modo específico na vida escolar e nas opções individuais; e, no entanto, a feminização do ensino é considerada uma oportunidade fundamental de afirmação social das mulheres.

Finalmente, para a identificação de fases de desenvolvimento da carreira são enfatizados factores históricos e sociológicos em desfavor de padrões atribuídos à idade.

Os capítulos que se lhe seguiram permitiram-nos concluir sobre o carácter construído e contingente das identidades, sobre a unidade da identidade na diversidade de identidades e sobre a relevância da dimensão pessoal (sociocêntrica) na construção de identidades sociais nos tempos actuais.

A interacção das pessoas com um contexto social onde a imprevisibilidade, a diversidade e o conflito são a regra pode resultar em

construções identitárias conscientes ou alienadas: num caso e nouro trata-se de encontrar coerências cognitivas minimamente partilhadas. A alienação resultaria sobretudo de um consenso conseguido à custa do evitamento da reflexão e da negação do conflito. O carácter ameaçador da informação proveniente dos outros teria aí uma influência determinante. As identidades situadas assumiriam assim um papel importante na construção das identidades pessoal e social. As representações sociais e os processos e conteúdos da interacção dinâmica entre um pensamento representacional objectivo (intersubjectivo) e um pensamento representacional subjectivo teriam aí um valor explicativo relevante.

Neste capítulo apresentamos um estudo empírico de carácter exploratório que realizámos com o objectivo geral de tomar contacto com aspectos relativos à identidade docente em professoras do primeiro ciclo do ensino básico português, tendo em vista a produção de indicações relevantes a serem tomadas em conta na elaboração de estudos posteriores mais desenvolvidos e aprofundados.

Para esse efeito procurámos caracterizar um grupo de professoras do 1º ciclo - onde se distinguem três subgrupos distintos a que correspondem respectivamente três fases diferentes de desenvolvimento da carreira - 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" (anexo 1), e a uma adaptação, por nós realizada, do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Marisa Zavalloni (anexo 2).

Com o MISPE(R) pretende-se caracterizar o grupo de professoras em estudo utilizando um instrumento que por ser o mais usado no âmbito do mal-estar docente e mais estruturado que o IIP nos permite caracterizar e situar a nossa amostra através de comparações com outros estudos e amostras; tenta-se, ainda, perscrutar que lugar ocupam as colegas, enquanto outros significativos do campo escolar, no Self profissional das professoras. De facto, embora as análises identifiquem a relação com as colegas como uma fonte importante de mal-estar e se refiram ao trabalho em grupo como um meio de ultrapassar o mal-estar docente, o MISPE, ao enfatizar as relações hierárquicas, não as considera.

Na medida em que este instrumento se baseia apenas em factores imediatos do mal-estar docente que não são suficientes para a compreensão da identidade docente, numa segunda fase, pretende-se caracterizar o grupo com base no IIP que, ao enquadrar-se numa teoria da identidade no contexto da teoria das representações sociais, não só nos permite uma caracterização da identidade no contexto ecológico, mas também situar a nossa caracterização num domínio teórico com valor explicativo relevante na compreensão da construção das identidades.

A utilização do IIP dá-nos assim a oportunidade de abordar a identidade docente como uma problemática simultaneamente pessoal, social e cultural, certificando-nos, simultaneamente, da representatividade dos dados produzidos em relação a dimensões fundamentais da identidade das mulheres professoras; a utilização do T.S.T., por exemplo, por razões já referidas neste trabalho, não nos certificaria dessa representatividade.

No tratamento de dados podemos considerar duas fases: a primeira relativa à aplicação do MISPE(R) e a segunda relativa à aplicação do IIP. Nas duas fases as análises referir-se-ão ao grupo em estudo como um todo e aos subgrupos que o constituem sempre que uma tal especificação se manifestar pertinente.

Após expormos sobre o carácter qualitativo, descritivo e exploratório do estudo e sobre a metodologia empírica utilizada, apresentamos e discutimos os resultados de cada uma das fases do estudo. Finalmente tiraremos algumas conclusões, que mesmo quando escritas sob uma forma afirmativa, têm apenas o carácter de orientações para estudos futuros a serem realizados com amostras representativas.

## 2. DO CARÁCTER QUALITATIVO, DESCRITIVO E EXPLORATÓRIO DO ESTUDO

Diz-nos Alex Mucchielli (1991) que um método qualitativo é uma estratégia de pesquisa que utiliza técnicas qualitativas de recolha e análise com o fim de explicitar, em compreensão, um facto humano. O que caracteriza estas técnicas, continua o mesmo autor, é sobretudo a natureza da relação do

investigador com o instrumento que utiliza e com o objecto de estudo. Nesta relação destaca-se a inevitabilidade da implicação do investigador o que lhe exige experiência e um grande esforço intelectual.

A análise releva fundamentalmente das capacidades de indução da inteligência humana e centra-se na identificação de "formas" subjacentes às informações recolhidas.

Em geral os métodos qualitativos têm-se tornado cada vez mais importantes na investigação em ciências humanas, à medida que a especificidade dos factos humanos tem sido identificada e que a concepção positivista se tem enfraquecido.

Em Psicologia, normalmente, os parâmetros que vêm a ser considerados como organizadores da investigação centram-se numa visão dos indivíduos como construtores de objectos sociais (Gergen, 1985); o sentido do mundo é o sentido que os sujeitos que nele actuam lhe dão; essencialmente, os métodos qualitativos reabilitam a autonomia do indivíduo e a sua capacidade de modificar o curso dos acontecimentos (Mucchielli, 1991).

Os critérios de validação destes métodos são bem diferentes dos critérios de validação dos métodos quantitativos. Em Mucchielli (1991) apresentam-se cinco critérios fundamentais de certificação:

- a *aceitação interna* que exige que os resultados da pesquisa sejam reconhecidos como pertinentes pelos actores sociais a que a pesquisa se refere;

- a *completude* depende da qualidade da síntese apresentada que se avalia em termos do modo como restitui ao fenómeno a sua globalidade interrompida pelo uso dos instrumentos de recolha de dados;

- a *saturação* substitui a noção de representatividade dos métodos quantitativos; o critério de saturação está satisfeito quando as técnicas de recolha e análise deixam de fornecer elementos novos;

- a *coerência interna* expressa a lógica interna própria ao fenómeno descrito; o fenómeno torna-se compreensível através da tomada em conta da sua coerência sistémica;

- a *confirmação externa* implica a aceitação dos resultados por parte de especialistas e peritos na questão que não levaram a cabo o estudo; os resultados são reconhecidos como plausíveis.

O nosso estudo procura situar-se neste quadro de inteligibilidade sem pretender, no entanto, adequar-se-lhe completamente, pois se trata de um estudo de carácter exploratório. De facto, neste estudo não procuramos certezas plausíveis mas apenas indicações prováveis. Num artigo de Ribeiro e Lopes (*no prelo*) sugere-se que na investigação em ciências da educação o momento da racionalidade, sempre limitada, seja precedido de um momento de errância, mais subjectivo que objectivo, mais reflexivamente que activamente produtivo, enfim, mais impreciso que preciso. O carácter exploratório do nosso estudo advém de ele se situar neste primeiro momento.

Resta-nos acrescentar que o estudo que realizámos se situa no nível descritivo da investigação empírica (Vala, 1986); ou seja, nele, pretendemos descrever exhaustivamente o grupo estudado no domínio que nos ocupa reunindo dados de forma controlada e depois organizando-os e classificando-os, sem dispor de hipóteses prévias.

### 3. METODOLOGIA: SUJEITOS, PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS

O nosso estudo recai, na primeira fase, sobre uma amostra de vinte professoras do primeiro ciclo do ensino básico 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 subgrupo por 5 professoras formadas na década de oitenta.

A cada um dos três subgrupos de professoras correspondem diferentes contextos socio-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 construção da amostra foi feita em dois momentos.

Num primeiro momento foi-nos fornecida pela Delegação Escolar de

Vila Nova de Gaia uma lista de cerca de 43 professoras onde se podiam encontrar os três subgrupos referidos com um número de sujeitos semelhante. Estas professoras foram contactadas telefonicamente pela autora deste trabalho. Nesse contacto telefónico, para além de se fazerem as apresentações necessárias, explicaram-se as razões e a origem do contacto; primeiro apresentaram-se os objectivos do estudo nos termos propostos nas instruções do Manual do MISPE e depois pedia-se a colaboração da pessoa contactada através do preenchimento de dois "questionários" num dia aprazado e depois através da participação numa entrevista num momento e num local a combinar no dia em que se preencheriam os "questionários". Das 43 professoras previstas só foi possível estabelecer contacto com 36; das 36 professoras contactadas 4 disseram que não participariam no estudo ou por falta de tempo ou por não acreditarem em que ele pudesse mudar alguma coisa na vida das professoras, 3 não deram a certeza de participar e 29 aceitaram colaborar. Destas 29 professoras preencheram efectivamente o MISPE e o IIP 15. Destas 15 professoras que preencheram o MISPE e o IIP dez realizaram a entrevista do IIP. Das 10 professoras que realizaram a entrevista 5 pertenciam ao 3º subgrupo, 1 pertencia ao 2º subgrupo e 4 ao 1º subgrupo.

Constatada a dificuldade em recrutar professoras para o estudo, num segundo momento, optámos por outra forma de recrutamento. A algumas professoras do ensino básico e que trabalhavam em escolas diversas, foi pedido para, nas suas escolas, proporem a todos os colegas a sua colaboração na investigação nos mesmos termos utilizados nos contactos telefónicos do primeiro momento. Através deste tipo de recrutamento 12 professoras preencheram o MISPE e o IIP e destas, 10 realizaram as entrevistas do IIP: 6 do 1º subgrupo e 4 do 2º subgrupo.

No quadro seguinte apresenta-se a constituição final da amostra e especificam-se algumas das suas características recolhidas com base numa ficha de identificação preenchida no mesmo momento de recolha de dados iniciais (anexo 3).

QUADRO 1 - A AMOSTRA

Subgrupo	Sujeitos	Conclusão do curso	Início da profissão	Ano de nascimento	Estado civil	Nº de filhos	Momento de construção da amostra
1º	A	1974	1974	1950	casada	2	2º
	B	1971	1971	1950	casada	2	1º
	C	1968	1968	1946	casada	2	1º
	D	1972	1972	1954	casada	2	2º
	E	1971	1971	1951	casada	2	2º
	F	1974	1974	1951	divorciada	0	1º
	G	1970	1970	1949	casada	2	1º
	H	1973	1973	1952	separada	1	2º
	I	1969	1969	1951	casada	1	2º
	J	1973	1973	1952	solteira	0	2º
2º	A	1978	1979	1960	casada	1	2º
	B	1975	1975	1956	casada	1	2º
	C	1978	1978	1958	solteira	0	1º
	D	1975	1975	1955	divorciada	2	2º
	E	1976	1977	1957	casada	1	2º
3º	A	1987	1988	1967	solteira	0	1º
	B	1989	1989	1961	casada	0	1º
	C	1983	1983	1961	casada	1	1º
	D	1987	1988	1965	casada	0	1º
	E	1985	1986	1962	casada	1	1º

Na segunda fase do estudo, tendo-se em conta os seus objectivos e alguns obstáculos ao nível logístico, consideraram-se para análise apenas os cinco primeiros sujeitos do 1º subgrupo. O critério de escolha foi pragmático: escolheram-se os cinco sujeitos cujas entrevistas ficaram mais cedo disponíveis para análise.

A recolha de dados efectuou-se nos dois momentos que correspondem à construção da amostra. Em cada momento as professoras presentes

preencheram os dois instrumentos; primeiro o MISPE e depois o IIP.

No primeiro momento o preenchimento realizou-se numa sala de aulas do Colégio de Gaia onde estavam presentes também os futuros entrevistadores que no final marcaram com as professoras o local e a data da entrevista. No segundo momento o preenchimento efectuou-se numa sala de aula da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação tendo os entrevistadores posteriormente marcado com as professoras a data e o local da entrevista. As entrevistas realizaram-se no Colégio de Gaia e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e foram feitas por quatro entrevistadores: a autora deste trabalho, duas alunas do 3º ano do curso de Psicologia da Universidade do Porto e uma aluna do 4º ano do curso de Ciências da Educação da Universidade do Porto. As entrevistadoras foram previamente formadas no âmbito dos aspectos teóricos e práticos relativos à entrevista do IIP.

Os instrumentos utilizados foram, na primeira fase, a versão reduzida do MISPE (MISPE-R) e, na segunda fase, o IIP adaptado por nós, de acordo com as condições da nossa investigação.

No primeiro capítulo deste trabalho já nos referimos ao MISPE e à sua versão reduzida a 30 itens. Resta aqui acrescentar que com o objectivo de estudarmos o "lugar" dos colegas no Self profissional das professoras em estudo lhe acrescentámos mais uma folha de respostas onde a ordem dos itens resultou do seu sorteio e onde se pedia para as professoras descreverem como eram vistas pelos colegas da escola.

No quinto capítulo já nos referimos também ao IIP. A sua adaptação resultou de experiências que realizámos previamente, dos objectivos que nos norteavam e de uma tentativa de ultrapassar algumas das críticas que lhe são feitas. Nas experiências utilizou-se um pequeno conjunto de professoras e constatou-se que a extensão do IIP era excessiva. As professoras que participaram nas experiências notaram que o seu preenchimento, embora interessante no início, se tornava extremamente cansativo, fastidioso e esgotante; por outro lado, nem sempre conseguiram preencher as cinco linhas previstas para as UR. Assim, na versão que utilizámos os grupos de pertença considerados foram apenas os relativos à ocupação, ao sexo e à idade, ou seja, os mais representativos para a população considerada. Entretanto, tendo em conta o facto de o IIP ser criticado por prescrever os grupos de pertença



possíveis (Baugnet, 1991), acrescentámos ao inventário folhas de resposta para outros grupos de pertença que os sujeitos considerassem importantes na sua vida. Acrescentámos também uma folha de respostas relativa ao "grupo de colegas da escola"; com esta introdução pretendíamos que a atenção dos sujeitos se focalizasse nos colegas da escola onde trabalhavam na altura. O número de UR pedidas foi reduzido de 5 para 3; entretanto foi criado um espaço na folha de respostas para outras UR a ser utilizado de acordo com a vontade ou necessidade do respondente.

#### 4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DO MISPE(R): APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O objectivo fundamental desta fase é balizar o nosso estudo de aspectos da identidade docente do grupo de professoras considerado, através de dados fornecidos pelo MISPE(R) tal como foi por nós utilizado.

Para esse efeito centramo-nos em dois dos seus níveis de análise: a fisionomia e as configurações e equilíbrios.

O nível das configurações e equilíbrios 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, no nosso caso, para os Colegas; a forma dos perfis dá-nos indicações sobre o modo predominantemente "realista" ou "idealizado" com que essas relações são encaradas.

A análise do "lugar" dos colegas no Self profissional é ainda completada com base na relação entre os desvios Self para os Colegas / Self Actual e Self para os Colegas / Self Ideal.

##### 4.1. Estudo comparativo: as configurações

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).

Nos quadros seguintes apresentam-se os dados em comparação. A matriz das configurações específicas a um grupo dado resulta do cálculo da percentagem dos itens correspondentes a cada configuração por relação com o número total de itens classificados para todos os elementos do grupo.

QUADRO 2 - COMPARAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES ENTRE PROFESSORES FRANCESES E ISRAELITAS.

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 israelita N=246	10,69	6,56	6,39	11,42	8,43	6,33	4,72	8,93	3,09	20,82	6,71	5,91

Abraham (1984d), pág. 50

QUADRO 3 - COMPARAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES ENTRE PROFESSORES FRANCESES E ESPANHÓIS.

Configuração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Percentagem espanhola N=80	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 francesa N=246	13,13	6,35	5,35	9,81	5,88	7,23	3,96	8,19	2,67	22,89	9,37	5,18

Abraham (1984d), pág. 50

Ao analisar os resultados apresentados nestes quadros Abraham (1984d) refere que os professores franceses não são muito diferentes dos professores israelitas; no entanto, a necessidade de descrição positiva de si é mais dominante nos professores franceses (configuração 1) que exprimem também um mal-estar mais profundo em relação à estrutura hierárquica do campo profissional. Entre os professores franceses e espanhóis as diferenças são

significativas para as configurações 1, 3, 4, 5, 8, 10 e 12. Os professores espanhóis têm uma maior estima de si mesmos e uma maior tendência a utilizar a negação face aos conflitos (configuração 1); utilizam mais a acusação dos outros (configuração 4) e sentem menos a angústia de serem descobertos no seu verdadeiro Eu; entretanto o seu sentimento de rejeição total é mais forte que na população francesa.

No quadro que se segue apresentam-se os resultados das professoras da nossa amostra com os resultados dos professores franceses e espanhóis.

QUADRO 4 - COMPARAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES ENTRE PROFESSORES FRANCESES, ESPANHÓIS E PROFESSORAS PORTUGUESAS.

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 e 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 feita 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.

Com o objectivo de compreender melhor o sentido destes resultados distinguimos na amostra portuguesa os três subgrupos considerados. Os resultados apresentam-se no seguinte quadro.

QUADRO 5 - COMPARAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES ENTRE OS SUBGRUPOS DAS PROFESSORAS PORTUGUESAS.

Configuração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Percentagem 1º Subgrupo	42.00	4.67	7.33	5.67	6.00	10.67	1.00	4.00	1.00	13.66	1.67	1.67
Percentagem 2º Subgrupo	30.00	4.00	7.33	11.33	4.67	11.33	4.00	6.00	0.00	16.67	2.00	2.67
Percentagem 3º Subgrupo	33.33	8.00	7.33	7.33	8.00	5.33	0.67	4.00	2.00	18.00	3.33	2.67
Percentagem 2º e 3º Subgrupos	31.67	6.00	7.33	9.33	6.33	8.33	2.33	5.00	1.00	17.33	2.67	2.67

Os valores apresentados pelos diferentes subgrupos permitem-nos dizer que sendo os valores da configuração 1 elevados em todos os subgrupos, são bastante superiores no 1º subgrupo. Os valores elevados da configuração 6 em relação aos professores de outros países são conseguidos sobretudo à custa dos professores mais velhos (1º e 2º subgrupos). Os valores das configurações 11 e 12 são baixos em todos os subgrupos embora superiores nos 2º e 3º subgrupos.

A comparação entre os subgrupos da amostra portuguesa dá-nos ainda outras informações. Começamos por comparar o 1º subgrupo com os restantes dois subgrupos no seu conjunto. As maiores diferenças entre um e outro grupo encontram-se nas configurações 1, 4 e 10. No segundo e terceiro subgrupos os valores da configuração 1 não são tão elevados, ao contrário do que acontece com a configuração 10; nestes subgrupos a angústia de ser desmascarado seria superior. São também estas professoras que demonstram valores mais elevados na configuração 4 (acusação de outros); em caso de

conflito estas professoras terão mais tendência a projectar nos outros a responsabilidade das suas dificuldades, e isto sobretudo nas professoras do 2º subgrupo.

A comparação entre o 2º e o 3º subgrupos chama-nos a atenção para os valores das configurações 2, 4, 5 e 6. A configuração 2 indica uma aproximação maior do Self actual em relação às autoridades escolares que em relação aos alunos: note-se que esta aproximação à autoridade, diferentemente do que acontece em relação à configuração 6 (com valores elevados no 2º subgrupo), se refere à fidelidade a modelos transmitidos pelos inspectores e formadores. No contexto dos restantes valores, os valores atingidos pela configuração 10 no 3º subgrupo indica dependência excessiva das autoridades para receber confirmação de si o que provoca abandono da iniciativa e da participação ou um sentimento doloroso de ser dominado. No segundo subgrupo são mais elevados os valores das configurações 4 e 6. A configuração 6, no contexto em que surge, indica submissão à autoridade para confirmação de si não conseguida. Os valores elevados na configuração 4 indicam conflito entre ideais do professor que acusa os outros das suas dificuldades.

#### 4.2. As fisionomias do Self profissional

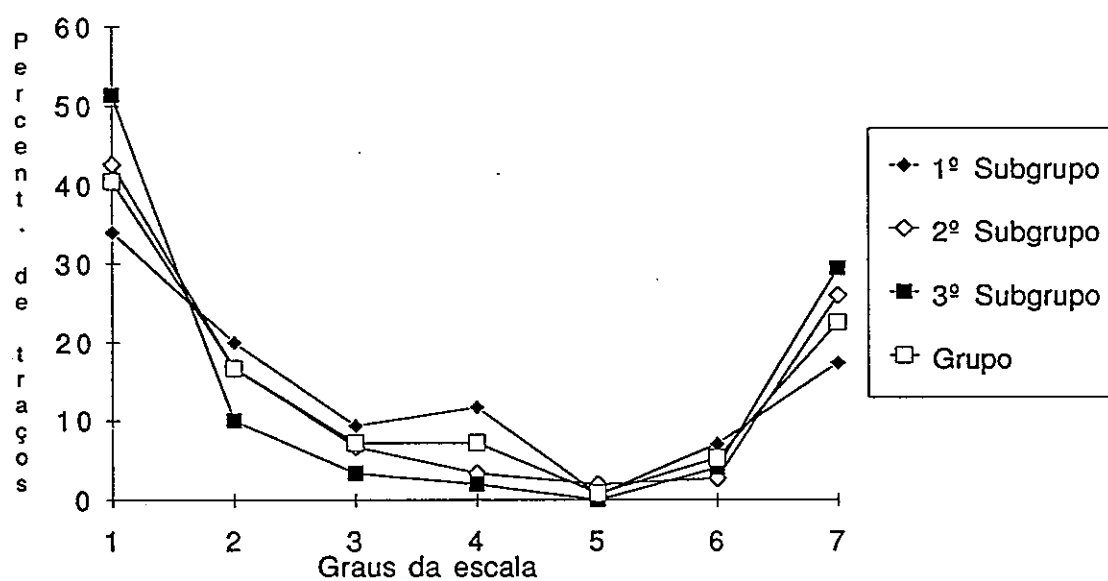
Os resultados das comparações anteriores indicam globalmente que as professoras portuguesas estudadas apresentam de si uma imagem ilusória de perfeição, baseada na negação dos conflitos e atravessada por uma grande necessidade de aprovação pelas autoridades escolares.

No sentido de melhor compreender o significado destes dados optamos por analisar e comparar as fisionomias do Self. Para encontrar a fisionomia de cada descrição calcula-se para cada sujeito o número de traços repartidos sobre os sete graus da escala; os pontos são depois adicionados para todos os sujeitos e calculados em percentagem da soma total de traços.

Nos quadros seguintes apresentam-se os resultados dos cálculos efectuados para cada descrição considerada no grupo e seus subgrupos e os perfis relacionados.

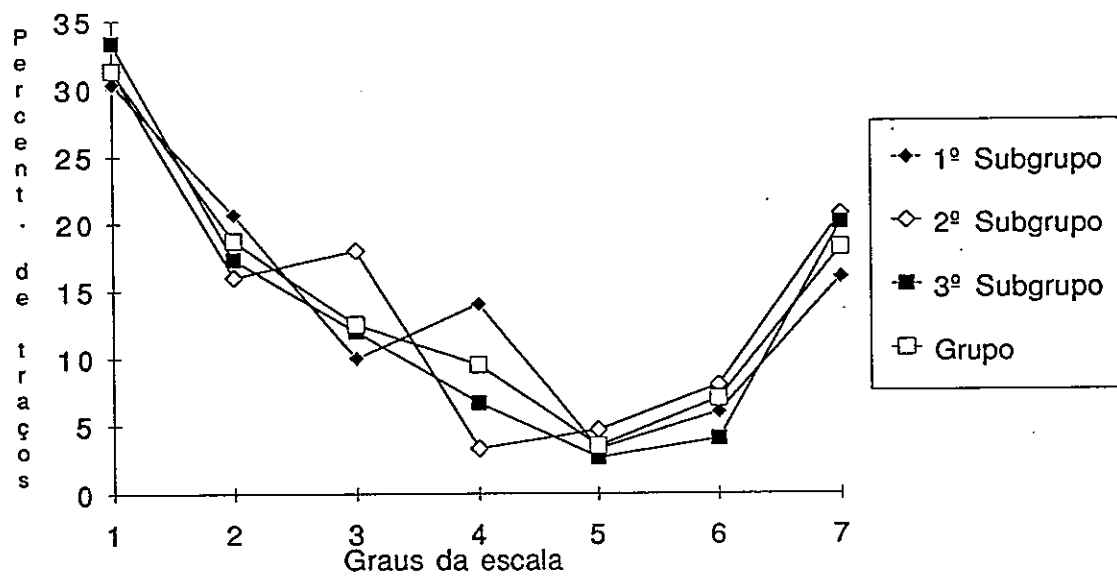
QUADRO 6 - A FISIONOMIA DO SELF IDEAL.

Graus da escala / Grupo/subgrupos	1	2	3	4	5	6	7
1º subgrupo	34.00	20.00	9.33	11.67	0.67	7.00	17.33
2º subgrupo	42.67	16.67	6.67	3.33	2.00	2.67	26.00
3º subgrupo	51.33	10.00	3.33	2.00	0.00	4.00	29.33
Grupo	40.50	16.67	7.17	7.17	0.83	5.17	22.5



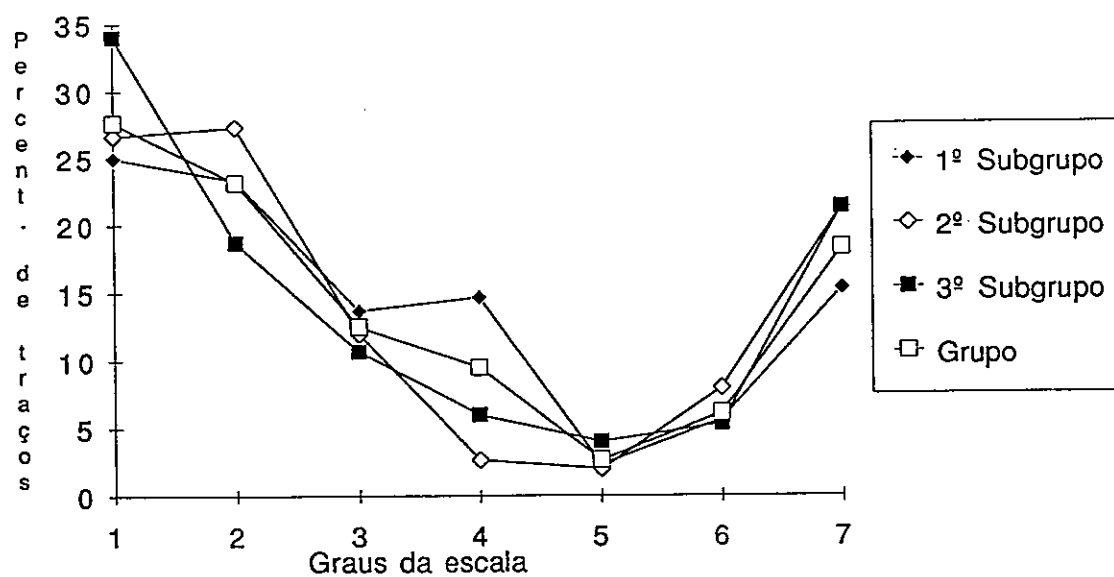
QUADRO 7 - A FISIONOMIA DO SELF ACTUAL.

Graus da escala / Grupo/subgrupos	1	2	3	4	5	6	7
1º subgrupo	30.33	20.67	10.00	14.00	3.33	6.00	16.00
2º subgrupo	31.33	16.00	18.00	3.33	4.67	8.00	20.67
3º subgrupo	33.33	17.33	12.00	6.67	2.67	8.00	20.00
Grupo	31.33	18.67	12.50	9.50	3.50	7.00	18.17



QUADRO 8 - A FISIONOMIA DO SELF PARA A AUTORIDADE.

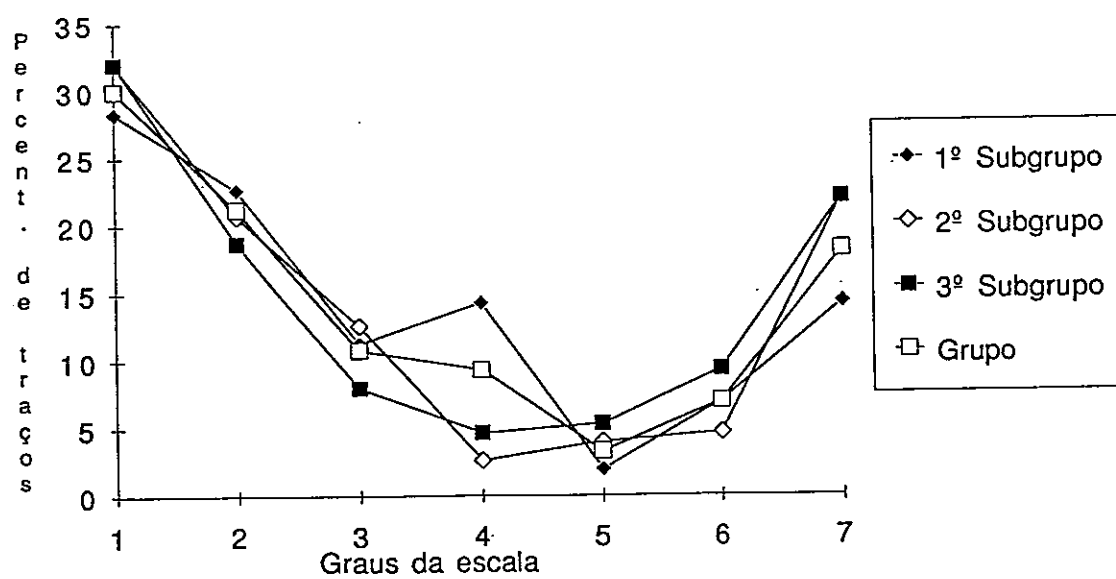
Graus da escala / Grupo/subgrupos	1	2	3	4	5	6	7
1º subgrupo	25.00	23.33	13.67	14.67	2.33	5.67	15.33
2º subgrupo	26.67	27.33	12.00	2.67	2.00	8.00	21.33
3º subgrupo	34.00	18.67	10.67	6.00	4.00	5.33	21.33
Grupo	27.66	23.17	12.50	9.50	2.67	6.17	18.33





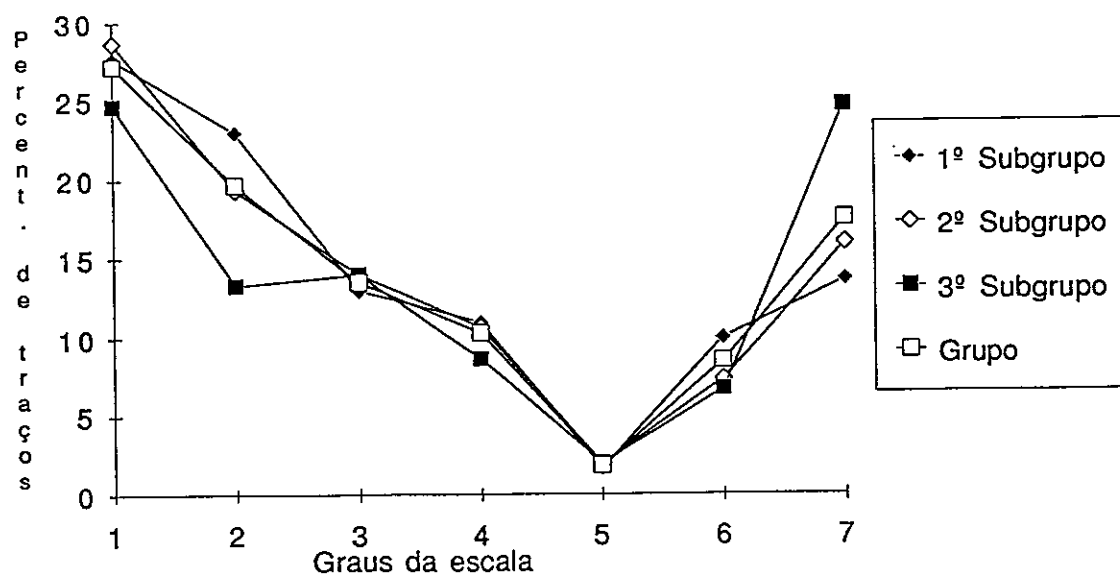
QUADRO 9 - A FISIONOMIA DO SELF PARA OS ALUNOS.

Graus da escala / Grupo/subgrupos	1	2	3	4	5	6	7
1º subgrupo	28.33	22.67	11.33	14.33	2.00	7.00	14.33
2º subgrupo	32.00	20.67	12.67	4.00	4.00	4.67	22.00
3º subgrupo	32.00	18.67	8.00	4.67	5.33	9.33	22.00
Grupo	30.00	21.17	10.83	9.33	3.33	7.00	18.17

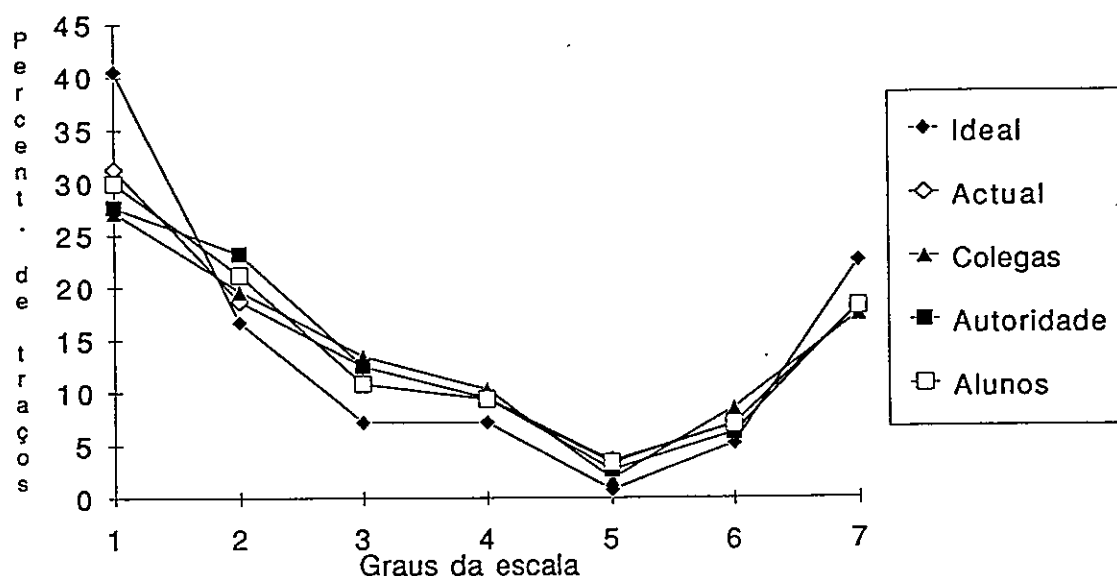


QUADRO 10 - A FISIONOMIA DO SELF PARA OS COLEGAS.

Graus da escala / Grupo/subgrupos	1	2	3	4	5	6	7
1º subgrupo	27.67	23.00	13.00	11.00	1.67	10.00	13.67
2º subgrupo	28.67	19.33	14.00	10.67	2.00	7.33	16.00
3º subgrupo	24.67	13.33	14.00	8.67	2.00	6.67	24.67
Grupo	27.17	19.67	13.50	10.33	1.83	8.50	17.50



## AS FISIONOMIAS DO GRUPO



A observação dos quadros relativos às diversas fisionomias no grupo considerado revela-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.

Na fisionomia do Self Ideal é notória a força dos Ideais no terceiro subgrupo e a sua maior relativização no primeiro subgrupo; o segundo subgrupo ocupa a este propósito uma posição intermédia. A observação da fisionomia do Self Actual e do Self Ideal revela-nos que é no 2º subgrupo que se encontra a maior diferença nas formas das curvas de um e de outro; entretanto é no 2º e 3º subgrupos que a distância entre o Self Actual e o Self Ideal é maior. No 1º subgrupo os ideais são mais relativizados mas é maior a coincidência entre o Actual e o Ideal.

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.

### 4.3. O "grupo de colegas" no Self Profissional

Quer o estudo comparativo, quer o estudo das fisionomias revelam-nos que globalmente a nossa amostra de professoras apresenta uma imagem excessivamente idealizada. O estudo das fisionomias permite-nos, entretanto, considerar aquelas em que a estereotipia é menor.

Com o objectivo de melhor compreender esta dimensão, calculámos para cada sujeito e para cada item os desvios entre o Self para os colegas e o Self actual (CS) e os desvios entre o Self para colegas e o Self ideal (CI).

A partir da comparação dos somatórios dos dois desvios para cada sujeito é possível distinguir dois subconjuntos na amostra: um subconjunto em que os desvios CS são inferiores aos desvios CI ( $CS > CI$ ) e um subconjunto em que os desvios CS são inferiores aos desvios CI ( $CS < CI$ ). No primeiro caso a maneira como as professoras são vistas pelos colegas está mais próximo do seu Self ideal que do seu Self actual. No segundo caso a maneira como as professoras são vistas pelas colegas está mais próxima do seu Self actual. No quadro seguinte resumem-se esses resultados.

QUADRO 11 - DISTRIBUIÇÃO SUJEITOS / DESVIOS.

	SC>CI	SC<CI
1º subgrupo	7	3
2º subgrupo	1	4
3º subgrupo	3	2
Total	11	9

O quadro demonstra que no primeiro caso se encontram sobretudo professoras do 1º subgrupo e no segundo caso professoras do 2º e 3º subgrupos.

#### 4.4. O equilíbrio do "activismo"

Como refere Abraham (1972) se as configurações se podem comparar aos actos de uma peça os equilíbrios correspondem ao tom geral de tragédia ou de comédia da peça.

O equilíbrio do activismo que se situa numa relação inversa com o "equilíbrio aceitação e ansiedade" e que reflecte uma orientação para o exterior é considerado dominante quando a sua configuração de traços é igual ou superior a 30%. No quadro seguintes apresentam-se os cálculos do "equilíbrio do activismo" para a nossa amostra.

QUADRO 12 - O EQUILÍBRIO DO ACTIVISMO.

Sujeitos	Equilíbrio do activismo
3ªA	50.00
2ªB	30.43
1ªA	30.43
3ªB	25.0
2ªE	25.00
2ªC	20.00
1ªB	20.00
1ªD	15.38
2ªA	11.11
2ªD	11.11
1ªE	11.11
3ªC	7.14
1ªC	7.14
1ªI	7.14
1ªJ	7.14
3ªD	3.45
3ªE	3.45
1ªF	3.45
1ªH	3.45
1ªG	--

Da leitura do quadro podemos concluir que se trata de uma amostra em que o "equilíbrio do activismo" é pouco frequente. A este nível não se salientam distinções entre os grupos.

#### 4.5. Conclusões

Esta fase de estudo teve como objectivo constituir uma primeira caracterização da amostra que pudesse, não só informar-nos sobre alguns aspectos relativos à identidade docente no grupo de professoras em causa - através de dados fornecidos por um instrumento estruturado e que tem sido bastante utilizado no domínio de que nos ocupamos - mas também orientar-nos na fase seguinte do estudo.

Os resultados conseguidos, no seu conjunto, são bastante consonantes entre si. Se tivermos por referência algumas indicações dos estudos do mal-estar docente diríamos também que a caracterização dos diversos subgrupos é concordante com o que essas indicações nos fariam prever. De facto, é no 3º subgrupo que a distância entre o "sonho" e a realidade é maior e é no 1º subgrupo que esta distância é menor; entretanto, é no 2º subgrupo que os conflitos mais se fazem sentir. Seria também superior no 3º subgrupo o apego aos modelos ideais transmitidos pela formação; no segundo subgrupo a necessidade de reconhecimento pode ser um indicador de necessidades de formação; e no primeiro subgrupo a ênfase na perfeição ilusória poderá estar na origem das atitudes de rejeição desse grupo em relação a professoras diferentes.

No entanto os resultados apresentam algumas particularidades que carecem de reflexão e discussão. Centrar-nos-emos em duas dimensões que se referem aos valores da análise comparada com grupos de professores de outros países. Esses valores indicam que o grupo de professoras estudado apresenta de si uma imagem ilusória de perfeição baseada na negação dos conflitos e atravessada por uma grande necessidade de aprovação pelas autoridades escolares. A discrepância entre estes resultados e os apresentados pelos professores de outros países terá, quanto a nós, origem em dois tipos de factores

que podem estar relacionados: o tamanho ou o modo como foi constituída a amostra e o "ambiente" de Reforma Educativa que se vive desde há alguns anos em Portugal.

Quanto ao primeiro factor poderíamos dizer que as professoras que "aderiram" à investigação, para além de serem poucas, o fizeram procurando reconhecimento por parte das autoridades escolares; os investigadores representariam essas autoridades. O segundo factor poderia estar relacionado com o primeiro e prender-se-ia com o modo como a Reforma tem sido vivida pelos professores; para alguns, é uma ocasião de transformação, para outros, é ocasião de avaliação segundo parâmetros e formas que desconhecem; sendo assim, nas suas respostas, as professoras teriam mais tendência a dar de si uma imagem de perfeição.

Seja como fôr, estes resultados devem apenas servir para orientar a segunda fase deste estudo.

## 5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO IIP

Ao longo deste trabalho tornou-se claro que a problemática da identidade docente não se restringe ao domínio escolar específico e que alargar o seu campo de inteligibilidade é condição, não só para uma melhor compreensão da problemática central que lhe subjaz, mas também para a identificação de dimensões que a promovam.

Nesta fase do nosso estudo exploratório pretendemos, alargando o campo de compreensão da identidade docente ao seu contexto ecológico, tomar contacto com aspectos relativos à identidade social dos sujeitos da amostra, com o objectivo mais geral de obter indicações que possam referenciar estudos ulteriores.

Para esse efeito vamos, neste ponto, apresentar e analisar os resultados da aplicação da versão adaptada do IIP aos 15 elementos da amostra inicial já caracterizada neste capítulo.

Já nos referimos à teoria que subjaz a este instrumento de investigação, aos objectivos com que foi criado e às suas utilizações possíveis. Dado o carácter exploratório do nosso estudo e dado o facto de todo o trabalho que vimos a

apresentar corresponder a uma primeira fase de pesquisa no âmbito da identidade docente, tendente sobretudo a construir um campo teórico (e portanto metodológico) pertinente para o estudo da dimensão psicológica (psicossocial) da problemática, optámos por restringir a nossa análise dos dados do IIP às suas fases I e II. Com ela não pretendemos estudar aspectos da identidade psicossocial das pessoas da amostra, mas antes conseguir indicações no que diz respeito à identidade social do grupo, tendo por foco o grupo de pertença ocupacional. 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 expressões do simbolismo próprio ao grupo, mais propriamente, enquanto expressão das representações sociais que as sustentam; elas são o pano de fundo em que se inscrevem as escolhas individuais, emergentes da dinâmica do MIO, ou dito de outra forma, da identidade psicossocial de uma pessoa.

Concretizando, os dados que aqui vamos analisar referem-se às UR (e suas qualificações, à excepção do grau de egomorfismo) inventariadas pelas professoras da amostra relativamente aos grupos de pertença ocupacional, sexual e de idade e aos conteúdos produzidos pelas professoras a partir do nível 1 e do ponto 1 do nível 3 da fase II da grelha de entrevista do IIP (anexo 4). Assim os nossos resultados serão apresentados com base nos seguintes tópicos: a identidade social objectiva do grupo (e subgrupos) e a identidade social subjectiva do grupo (e subgrupos), para cada um dos grupos de pertença considerados. Na identidade social subjectiva apresentaremos o espaço elementar de Identidade e distinguiremos entre o microcosmos social (que se refere aos referentes implícitos dos grupos objectivos e às imagens prototípicas a propósito desses grupos) e à significação semântica que se refere aos significados das UR para o grupo e onde se consideram todas as UR (egomórficas ou alomórficas), positivas ou negativas.

No ponto relativo à significação semântica utilizamos como técnica de tratamento a análise de conteúdo proposta por L'Écuyer (1990). Do procedimento específico utilizado daremos conta a seu tempo.



### 5.1. A identidade social objectiva

A identidade social objectiva refere-se aos dados de primeiro grau, ou seja, à codificação pelas respondentes dos grupos de pertença objectivos nas condições NÓS e ELES e às UR assim produzidas: o espaço semântico de identidade social. Dado que no ponto seguinte, ao apresentarmos o repertório elementar de identidade social, este repertório semântico será apresentado, neste ponto, apresentaremos apenas o modo como os respondentes codificaram os grupos de pertença nas condições NÓS e ELES.

No quadro apresentado acrescentamos aos grupos de pertença em foco o primeiro outro grupo a que os respondentes responderam facultativamente, por nos poder dar algumas indicações para esta fase da análise, enquanto representativo da ecologia social do grupo considerado.

QUADRO 13 - A IDENTIDADE SOCIAL OBJECTIVA.

Grupos de pertença / Sujeitos	Ocupação		Sexo		Idade		Outro grupo	
	N	E	N	E	N	E	N	E
1ªA	N	Professores	N	Mulheres	N	40 anos	N	Colegas da escola
	E	Professores	E	Mulheres	E	40 anos	E	Colegas da escola
1ªB	N	Professores do ensino primário	N	Mulheres	N	40 anos	N	Vizinhos
	E	Professores do ensino primário	E	Mulheres	E	40 anos	E	Vizinhos
1ªC	N	Professores	N	Mulheres	N	41 anos	N	--
	E	Professores	E	Mulheres	E	41 anos	E	--
1ªD	N	Professores	N	Mulheres	N	30 a 40 anos	N	Pais
	E	Professores recém-formadas	E	Mulheres	E	Professoras mais novas	E	Pais
1ªE	N	Professores do ensino básico	N	Mulheres	N	trinta e muitos	N	chamados "classe média"
	E	Professores de outros graus de ensino	E	Mulheres	E	trinta e muitos	E	Os que não têm estas ideias
2ªA	N	Professores	N	Mulheres	N	30 anos	N	Pais
	E	Professores	E	Mulheres	E	30 anos	E	Pais
2ªB	N	Professores	N	Mulheres	N	34 anos	N	Estudantes
	E	Professores	E	Mulheres	E	34 anos	E	Estudantes
2ªC	N	Professores	N	Mulheres	N	30 anos	N	Gestores
	E	Professores	E	Mulheres	E	30 anos	E	Gestores
2ªD	N	Professores	N	Mulheres	N	30 anos	N	Pintores
	E	Professores	E	Mulheres	E	30 anos	E	Pintores
2ªE	N	Professores	N	Mulheres	N	30 anos	N	Pais
	E	Professores	E	Mulheres	E	30 anos	E	Pais

QUADRO 13 - A IDENTIDADE SOCIAL OBJECTIVA. (Cont.)

Grupos de pertença / Sujeitos	Ocupação		Sexo		Idade		Outro grupo	
3ºA	N	Professores	N	Mulheres	N	24 anos	N	Amigos
	E	Professores	E	Mulheres	E	24 anos	E	Amigos
3ºB	N	Professores	N	Mulheres	N	29 anos	N	--
	E	Professores	E	Mulheres	E	29 anos	E	-
3ºC	N	Professores	N	Mulheres	N	29 anos	N	Cristãos
	E	Professores	E	Mulheres	E	29 anos	E	Cristãos
3ºD	N	Professores	N	Mulheres	N	25 anos	N	Colegas
	E	Professores	E	Mulheres	E	25 anos	E	Colegas
3ºE	N	Professores do ensino básico	N	Mulheres	N	29 anos	N	Jovens professores
	E	Professores do ensino básico	E	Mulheres	E	29 anos	E	Jovens professores

N - NÓS

E - ELES

A observação do quadro permite-nos dizer, em geral, tal como prevê Zavalloni, que ao nível dos dados de 1º grau, a variabilidade é reduzida.

No entanto, notam-se algumas pequenas diferenças que pode ser importante realçar.

Na qualificação do grupo de pertença ocupacional, a maioria dos sujeitos qualifica-o em "NÓS os professores" e em "ELES os professores"; dois qualificam-no dizendo "NÓS os professores do ensino básico" e "ELES os professores do ensino básico". A distinção entre a condição NÓS e ELES surge apenas em professoras do 1º subgrupo; numa, ELES são "os professore recém-formados", e noutra, ELES, são "os professores de outros graus de ensino".

No grupo de pertença de Idade nota-se que, enquanto no 3º subgrupo a qualificação de uma maneira geral é feita com a idade real e exacta dos sujeitos, no 1º subgrupo, sobretudo, essa qualificação refere-se à década de idade e não à idade exacta. A diferenciação entre a condição NÓS e ELES aparece apenas numa professora do 1º subgrupo, a qual qualifica a condição ELES dizendo "ELES os professores mais novos".

No grupo de pertença de Sexo não há qualquer diferença nos diversos subgrupos e nos diversos sujeitos, quer na qualificação dos grupos quer na condição NÓS-ELES.

No que se refere à qualificação do "Outro grupo" nota-se no 1º e 2º subgrupos a referência ao grupo "Pais"; no 2º subgrupo a referência a grupos

relativos a percursos de vida alternativos; e no 1º e 3º subgrupos a referência a "colegas" ou "jovens professores".

## 5.2. A identidade social subjectiva: o espaço elementar da identidade

Neste ponto apresentamos os dados de 2º grau conseguidos por recodificação dos grupos de pertença objectivos.

Nos seguintes quadros apresenta-se o espaço elementar da identidade para a amostra em estudo (e subgrupos) e para os três grupos de pertença considerados.

QUADRO 14 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL.

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
3ºA	- educadores (N) - estamos abertos à inovação (N) - queremos uma escola diferente (E) são organizados (E)	- não trabalhamos em condições ideais (N)		
3ºB	- compreensivos (2) - dinâmicos (2)	- acomodados (2)		
3ºC	- colaboradores (N) - trabalhadores (N) - comunicativos (E)			- mal- compreendidos (N) - tradicionalistas (E)
3ºD	- responsáveis (2) - conscientes (N) - competentes (2) - tolerantes (E)			

QUADRO 14 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
3 <sup>o</sup> E	- tolerantes (N)\ - agradáveis (N) - amigáveis (E) - divertidas (E) - responsáveis (E)			

(N) - UR na condição NÓS      (2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 14 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
1 <sup>o</sup> A	- técnicos do ensino (N) - companheiros de trabalho (N) - orientadores (N) - responsáveis pelo ensino (E) - amigos e colaboradores (E) - orientadores do trabalho (E)	- resignados (N)		
1 <sup>o</sup> B	- trabalhadores (2) - esforçados (N)			- comodistas (E) - pouco unidos (E)

QUADRO 14 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
1ºC	- atentos (N) - maternais (N) - educadores (2) - protectores (E) - mestres (E)	- desiludidos alguns (N) - receosos pelo seu futuro (E)		
1ºD	- honestos na sua maioria (N) - voluntariosos na sua grande parte (N) - competentes (E)	- algumas vezes acomodados (N)		- inseguras na vida profissional (E)
1ºE	- sacrificamo-nos pelos alunos (N) - gostamos da profissão (N)			- frias com as crianças (E) - autoritárias na sala de aulas (E) - não compreendem as crianças (E)

(N) - UR na condição NÓS      (2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 14 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
2ªA	- importantes na sociedade (N) - altruistas (N) - orgulhosos do que fazem (E) - contestatários (E)	- incompreendidos (N) - mal remunerados (E)		
2ªB		- maltratados (N) - demasiado submissos (N)		- prepotentes (E) - irresponsáveis (E) - primários (E)
2ªC	- afáveis e preocupados com os alunos (N) - por vezes, empreendedores (N)	- queremos a mudança sem mudarmos (N)		- egoístas e com pouco sentido de grupo (E) - culturalmente pobres (E) - as iniciativas pedagógicas e culturais cansam-nos (E)
2ªD	- dedicadas (N) - criativas (N) - trabalhadores (E) - atentos (E)	- pouco formados cientificamente (E)		- pouco exigentes nas condições de trabalho (N)
2ªE	- profissionais por vocação (N) - amigos do outro (N) - colaboradores activos (N)		- reivindicadores e autoritários (E) - um pouco egoístas (E)	

(N) - UR na condição NÓS

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 15- O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
1ºA	- amigas e companheiras (2) - mães e responsáveis (N) - carinhosas e atentas (N) - grandes colaboradoras (E) - capazes de tudo pelos seus (E)			
1ºB	- trabalhadoras (2) - mães (2)	- sacrificadas (N)		- sobrecarregadas (E)
1ºC	- tolerantes (N) - laboriosas (N) - pacientes e humanas (N) - dinâmicas (E) perspicazes (E)		- inteligentes (E)	
1ºD	- amigas (N) - seguras (N) - trabalhadoras (N)			- incrédulas (E) - pessimistas (E) - desacreditadas (E)
1ºE	- lutadoras (N) trabalhadoras (N) - confiantes no futuro (N) - otimistas (E) - amigas dos filhos (E) - perseverantes (E)			

(N) - UR na condição NÓS      (2) - UR na condição NÓS e ELES  
(E) - UR na condição ELES

QUADRO 15 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.  
(Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
2ªA	- mães (N) - amigas (N)	- incompreendidas (E)		- discriminadas (N)\ - dependentes (E) - exploradas (E)
2ªB	- sensíveis (N)	- passivas (E)		- violentadas (N) - sobrecarregadas (N) - superficiais (E) - dependentes (E)
2ªC	- responsáveis e com sentido de esforço pessoal, quase sacrifício (E)	- ainda marcadas por um tipo de educação (N) - pouco aventureiras por falta de confiança (N) - preocupadas com o que os outros pensam (N)		- pouco assumidas pessoal e profissionalmente (E) - dependentes (E)
2ªD	- maternais (N) - carinhosas (N) - fieis (E) - cuidadas visualmente (E) - caseiras (E)	- carentes (N)		
2ªE	- femininas (N) - amigas - mães (N) - companheiras (E) - responsáveis (E) - dinâmicas e renovadoras (E)		- minuciosas (N)	

(N) - UR na condição NÓS

(2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES



QUADRO 15 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.  
(Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
3ºA	- interessadas (N) - metódicas (N) - colegas (E)	- orgulhosas (N) - distantes (E) - ligadas ao seu próprio mundo (E)		
3ºB	- activas/meigas (2) - pacientes (2)			- acomodadas (2)
3ºC	- mães (N) - esposas (N) - professoras (N)	- sacrificadas (E) - fazem todos os papeis (E)		- não são tolerantes (E)
3ºD	- persistentes (2) - lutadoras (2) - dóceis e fortes (N)			- conformadas (E)
3ºE	- práticas (N) - agradáveis (N) - responsáveis (E) - cooperantes (E)			

(N) - UR na condição NÓS      (2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 16 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
1ªA	- atentos e carinhosos - grandes companheiros - corresponsáveis na educação dos filhos			
1ªB				- comodistas - egoístas - desarrumados
1ªC	- trabalhadores - honestos			- egoístas
1ªD	- reservados profissionalmente		- não ansiosos - normalmente calmos	- acomodados
1ªE				- bastante comodistas - senhores dos seus conceitos - por vezes amigos e dóceis

QUADRO 16 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
2ªA				- prepotentes - exploradores - amigos quando lhes interessa
2ªB	- mais compreensivos e solidários que as mulheres	- irresponsáveis		- autoritários
2ªC	- importantes na vida de uma mulher			- mais abertos, mas sem ainda aceitarem a mulher como um outro - egoístas e medrosos
2ªD	- trabalhadores			- levianos - imaturos
2ªE		- autosuficientes		- dominadores - o objectivo é ter um lugar de chefia

QUADRO 16 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
3ºA	- abertos - organizados - colegas			
3ºB	- dinâmicos	- comodistas - mandões		
3ºC				- incomprensivos - deixam tudo ao encargo da esposa - pouco se preocupam com o serviço da esposa
3ºD	- companheiros - frágeis - amigos			
3ºE				- arrogantes - prepotentes - machistas

QUADRO 17 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE IDADE.

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
1ªA	- um pouco mais responsáveis (N) - mais atentos a pormenores (N) - às vezes difíceis de entender (N) - compreensivas e boas companheiras (E) - participantes no nosso dia-a-dia (E)			- por vezes irreflectidos (E)
1ªB	- pacíficas (2) - amigas (2)	- acomodadas (2)		
1ªC	- coerentes (N) - experientes (2) - capazes de ... (N) - compreensivas (E)		- mais tolerantes	
1ªD	- honestas (N) - optimistas em relação ao ensino (E) - agradáveis com a classe (E) - interessadas (E)	- equilibradas um tanto ansiosas (N) - acusando um certo desgaste (N)		
1ªE	- vemos o mundo com bons olhos (N) - não queremos envelhecer (N) - simpáticos (E) - revelam, alguns, certa maturidade (E)	- relativamente saudosas (N)		- por vezes convencidos (E)

(N) - UR na condição NÓS

(2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 17 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE IDADE. (Cont.)

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
2ªA	- jovens (N) - alegres (N) - estamos a amadurecer (N) - conscienciosos (E)			- sérios (E) - reservados (E)
2ªB	- conscientes do que somos (N) - mas com vontade de mudar (N)	- pouco lutadores (N) - egoístas (E)		- acomodados alguns (E) - bem instalados (E)
2ªC	- mais conscientes dos outros e da necessidade de mudança (N) - mais preocupados com questões sociais e políticas (N) - interventivos (E) - preocupados com o poder e o sucesso (E)	- conflituosos sobre os nossos valores (N) - acomodados (E)		
2ªD	- empreendedoras (2) - compreensivas (N) - maduras (N)			- impulsivas (E) - imaturas emocionalmente (E)
2ªE	- jovens mais maduros (N) - pais, mães vaidosos (N) - profissionais em mudança dentro da profissão (N) - responsáveis (E) - profissionais conscientes (E) - amantes da vida (E)			

(N) - UR na condição NÓS      (2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

QUADRO 17 - O ESPAÇO ELEMENTAR DA IDENTIDADE: GRUPO DE PERTENÇA DE IDADE.

Pólos / Sujeitos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
3ºA	- gostamos da inovação (N) - gostamos da actividade (N) - gostamos de organização (N) - são empenhados (E) - são inovadores (E) - são activos (E)			
3ºB	- dinâmicas (2) - activas (2) - insaciáveis (2)			
3ºC	- mães jovens (N)	- colocadas longe da residência (N)	- pessoas afáveis (E)	- incompreensivas para os jovens (E)
3ºD	- dinâmicas, mentalmente sadias (2) - colegas (E)			
3ºE	- divertidas (N) - razoáveis (N) - práticas (E) - interessadas (E)			

(N) - UR na condição NÓS (2) - UR na condição NÓS e ELES

(E) - UR na condição ELES

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 e nos seus subgrupos. Permite-nos ainda saber, para a amostra total e seus subgrupos, quais os grupos de pertença em que o egomorfismo tem uma

tonalidade mais ou menos positiva, ou ainda quais os grupos de pertença que apresentam uma maior ressonância positiva ou negativa.

Nos quadros que se seguem apresentam-se os resultados que nos permitem essa análise. Dados os objectivos do nosso estudo foram desprezados os graus de aplicação a si.

QUADRO 18 - GRAU DE EGOMORFISMO/ALOMORFISMO DOS GRUPOS DE PERTENÇA.

	Ocupação		Sexo		Idade	
	S	O	S	O	S	O
Grupo	66	18	69	18	73	10
1º Subgrupo	24	6	25	5	26	3
2º Subgrupo	18	1	20	10	24	6
3º Subgrupo	24	2	24	3	23	1

S - nº de UR egomórficas

O - nº de UR alomórficas

No grupo total é o grupo de pertença de Idade que desperta mais egomorfismo; segue-se-lhe o grupo de pertença de sexo e depois o grupo de pertença ocupacional. Esta mesma tendência apresenta-se nos 1º e 2º subgrupos; no terceiro subgrupo esta tendência não se verifica.

É no 2º subgrupo que é menor o egomorfismo dos grupos de pertença ocupacional e de sexo e é no 1º subgrupo que o egomorfismo do grupo de idade é maior.

QUADRO 19 - RESSONÂNCIA POSITIVA/NEGATIVA DOS GRUPOS DE PERTENÇA.

	Ocupação		Sexo		Idade	
	+	-	+	-	+	-
Grupo	56	28	59	23	66	17
1º Subgrupo	20	10	25	5	23	6
2º Subgrupo	14	14	15	15	20	10
3º Subgrupo	22	4	19	8	23	1



No grupo total é de novo o grupo de pertença de idade que desperta mais ressonâncias positivas; segue-se-lhe o grupo de pertença de sexo e depois o grupo de pertença ocupacional. Esta hierarquia é mantida apenas no 2º subgrupo; no 1º subgrupo é o grupo de pertença de sexo que desperta mais ressonâncias positivas, seguindo-se-lhe o grupo de pertença de idade; no 3º subgrupo é o grupo de pertença de sexo que apresenta menos ressonâncias positivas.

Note-se ainda que no 2º subgrupo, em relação aos grupos de pertença de sexo e ocupação, o número de UR com ressonâncias positivas e negativas é igual; é no 3º subgrupo que o grupo de pertença ocupacional tem mais ressonâncias positivas e é no 1º subgrupo que o grupo de pertença de sexo tem mais ressonâncias positivas.

QUADRO 20 - GRAU DE EGOMORFISMO/ ALOMORFISMO DO GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

	S	O
Grupo	20	25
1º Subgrupo	6	9
2º Subgrupo	5	10
3º Subgrupo	9	6

QUADRO 21 - RESSONÂNCIA POSITIVA/NEGATIVA DO GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

	+	-
Grupo	17	28
1º Subgrupo	7	8
2º Subgrupo	3	12
3º Subgrupo	7	8

Estes resultados demonstram que no grupo total o grupo de alteridade de sexo desperta mais alomorfismo que egomorfismo e mais ressonâncias negativas que positivas. Estas tendências acentuam-se no 2º subgrupo; no 3º subgrupo o grupo de alteridade de sexo desperta mais egomorfismo que alomorfismo.

QUADRO 22 - DISTRIBUIÇÃO DAS UR NO ESPAÇO ELEMENTAR DE IDENTIDADE NOS DIVERSOS SUBGRUPOS.

	Ocupação				Sexo				Idade			
	S <sup>+</sup>	S <sup>-</sup>	O <sup>+</sup>	O <sup>-</sup>	S <sup>+</sup>	S <sup>-</sup>	O <sup>+</sup>	O <sup>-</sup>	S <sup>+</sup>	S <sup>-</sup>	O <sup>+</sup>	O <sup>-</sup>
1º Subgrupo	20	4	--	6	24	1	1	4	22	4	1	2
2º Subgrupo	13	5	1	9	14	6	1	9	20	4	--	6
3º Subgrupo	22	2	--	2	19	5	--	3	22	1	1	--

S<sup>+</sup> - Pólo positivo de si      O<sup>+</sup> - Pólo positivo do outro

S<sup>-</sup> - Pólo negativo de si      O<sup>-</sup> - Pólo negativo do outro

Estes resultados permitem-nos dizer que relativamente aos grupos de pertença ocupacional e de sexo é no 2º subgrupo que surgem mais UR qualificadas no pólo negativo de si, por um lado, e no pólo negativo do outro, por outro lado; é nos 1º e 2º subgrupos que surgem mais UR no pólo negativo do outro no grupo de pertença ocupacional e de sexo.

No 1º subgrupo é nos grupos de pertença ocupacional e de idade que se encontra um maior número de UR qualificadas no pólo negativo de si; no segundo subgrupo este número é maior nos grupos de pertença ocupacional e de sexo; e no 3º subgrupo é superior no grupo de pertença de sexo.

No 1º e 2º subgrupos o número de UR qualificadas no pólo negativo do outro é superior ao número de UR qualificados no pólo negativo de si, nos grupos de pertença ocupacional e de sexo; no 3º subgrupo esta situação só se verifica para o grupo de pertença de sexo.

No seu conjunto, estes resultados, para além de confirmarem as

indicações retiradas por Zavalloni através da aplicação do IIP no que diz respeito aos seus fundamentos teórico-metodológicos, permitem-nos retirar algumas conclusões relativas aos nossos objectivos de pesquisa; conclusões que nos orientam no prosseguimento desta.

Para todos os subgrupos é o grupo de pertença de idade que apresenta mais ressonâncias positivas; é neste mesmo grupo de pertença que o egomorfismo é maior nos 1º e 2º subgrupos. Nestes mesmos subgrupos é o grupo ocupacional que desperta menos egomorfismo e menos ressonâncias afectivas; esta tendência acentua-se sobretudo no 2º subgrupo e é invertida no 3º subgrupo.

É também no primeiro e segundo subgrupos que é maior, no grupo ocupacional, o número de UR qualificadas no pólo negativo de si e sobretudo no pólo negativo do outro.

É no 1º subgrupo que o grupo de pertença de sexo desperta mais ressonâncias positivas e mais egomorfismo e é no 2º subgrupo que essa mesma pertença desperta menos egomorfismo e menos ressonâncias afectivas.

No 3º subgrupo, o grupo de alteridade de sexo desperta mais egomorfismo que alomorfismo.

### **5.3. A identidade social subjectiva: o microcosmos social**

Nos quadros que se seguem damos conta dos referentes implícitos dos grupos objectivos e das imagens a seu propósito repertoriadas.

QUADRO 23 - O MICROCOSMOS SOCIAL: GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL.

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas e seu afecto
1ªA	Todas as pessoas que têm a minha profissão	A responsabilidade grande ao nível da nação A desunião da classe (+) (-)
1ªB	NÓS - eu ELES - os comodistas e pouco unidos	O comodismo e a desunião da classe (+) (-)
1ªC	Os professores em geral	Afecto e carinho pelas crianças (+) (-)
1ªD	NÓS - os que têm mais tempo de serviço e se fecham ELES - os recém-formados, mais abertos	O contacto com as crianças torna-as abertas, fáceis e simples (+) (-)
1ªE	NÓS - eu ELES - os professores de outros graus de ensino; os mais novos; os que tiraram o curso e pararam	O empenho e a abertura às crianças (+) (-)
2ªA	NÓS - os professores do 1º ciclo ELES - os professores dos outros graus de ensino	A visão negativa da sociedade (-)
2ªB	NÓS - eu ELES - o grupo da minha escola	O mal-estar provocado pelas colegas (-)
2ªC	NÓS - eu e as pessoas como eu ELES - os que são a regra; diferentes de mim inferiores a mim	A profissão como um "hobby" para a maior parte (-)
2ªD	Os da minha faixa etária	A dedicação e a pouca formação (+)
2ªE	O grupo de colegas que conheço melhor	A dedicação e a abertura às colegas e à comunidade (+)
3ªA	NÓS - os professores em geral ELES - os professores ideais; os mais novos	A desunião e a rivalidade entre colegas (-)
3ªB	Professores de uma forma geral	O dinamismo e o esforço com a turma e a resignação com as autoridades (+) (-)
3ªC	NÓS - as que conheço ELES - as mais antigas e tradicionalistas	A amizade com as crianças (+)
3ªD	NÓS - o meu grupo ELES - professores por obrigação	A desunião (+) (-)
3ªE	NÓS - os de espírito jovem ELES - os mais velhos	O dinamismo de uns e a passividade de outros (+) (-)

(+ ) tonalidade positiva da imagem

(- ) tonalidade negativa da imagem

QUADRO 24 - O MICROCOSMOS SOCIAL: GRUPO DE PERTENÇA DE IDADE.

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas e seu afecto
1ªA	NÓS - as mulheres de 40 anos ELES - os homens da minha geração	A responsabilidade; a compreensão com os mais velhos (+)
1ªB	Os meus amigos de 40 anos	Os amigos verdadeiros (+)
1ªC	Todos os da minha idade	Bem-estar (+)
1ªD	NÓS - pessoas de 30 a 40 anos ELES - professores mais novos	Idade de balanço, de tudo (+) (-)
1ªE	NÓS - as mulheres ELES - os homens	Pensar sobretudo o futuro e pensar o passado sem remorsos (+) (-)
2ªA	NÓS - eu ELES - os cinzentos	Aproveitar a vida, não porque o tempo foge, mas porque se tem mais consciência do que se faz (+)
2ªB	Todos da minha idade	
2ªC	NÓS - os que passaram jovens o 25 de Abril ELES - os que depois se acomodaram	O sonho do 25 de Abril e a atitude de luta pela vida (+) (-)
2ªD	NÓS - os que me dizem alguma coisa ELES - os homens	Empreendimento e maturidade (+)
2ªE	As pessoas de 30 anos	Mudar em equilíbrio (+)
3ªA	As colegas que saíram no mesmo ano que eu	Grupo muito saudável (+)
3ªB	Todas de uma maneira geral	Dinamismo e actividade (+)
3ªC	NÓS - os jovens ELES - os de 50 anos	A instabilidade e a maternidade (+) (-)
3ªD	NÓS - as pessoas com quem tenho afinidade ELES - o grupo etário em geral	Satisfação; é um grupo pretendido e cheio de potencialidades (+)
3ªE	Todos os da minha idade	Pessoas preparadas para a vida (+)

(+) tonalidade positiva da imagem

(-) tonalidade negativa da imagem

QUADRO 25 - O MICROCOSMOS SOCIAL: GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas e seu afecto
1ªA	A maioria das mulheres	Grupo forte, com algo dentro de si que é capaz de dar muito (+)
1ªB	NÓS - as que têm a minha maneira de ser ELAS - as que são diferentes de mim	Bem-estar e conforto (+)
1ªC	A mulher que eu gostaria que fôssemos	São o melhor que há; se não fossem as mulheres o que seria do mundo (+)
1ªD	NÓS - as mulheres ELAS - as mulheres professoras de idade mais avançada	Força e altruísmo (+)
1ªE	NÓS - as mulheres ELAS - as mulheres com dificuldades	É bom; é difícil definir (+)
2ªA	NÓS - eu ELAS - como eu vejo as outras mulheres	A discriminação (+)
2ªB	As mulheres em geral	São sempre desfavorecidas (-)
2ªC	As mulheres em geral	Dependência afectiva (+)
2ªD	As mulheres em geral	Satisfação por ser mulher (+)
2ªE	NÓS - as mulheres mais próximas de mim ELAS - as mulheres em geral	Admiração pelas mulheres que são boas profissionais e boas mães (+)
3ªA	As mulheres em geral (professoras)	A desunião (-)
3ªB	As mulheres em geral	Acomodação e independência (+)
3ªC	As mulheres em geral	A sobrecarga (-)
3ªD	NÓS - eu. O ideal dentro das mulheres ELAS - as mulheres portuguesas em geral	Lutam de forma persistente pelo reconhecimento e quando estão quase a conseguir conformam-se de novo (+)
3ªE	As mulheres em geral	Ser mulher

(+) tonalidade positiva da imagem

(-) tonalidade negativa da imagem

Da observação dos quadros relativos ao microcosmos social pode concluir-se que é no grupo ocupacional que a distinção NÓS-ELES é mais frequente, sendo o grupo de sexo aquele em que ela 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 idade, quando os sujeitos distinguem entre a condição NÓS e ELES, a condição NÓS corresponde a um subgrupo de identificação e a condição ELES a grupos de diferenciação; nesta condição os homens são referidos três vezes tal como acontece com subgrupos de idades diferentes (os "professores mais novos", "os de 50 anos", "as colegas que saíram no mesmo ano que eu"). Em dois sujeitos do 2º subgrupo a condição ELES é recodificada em "os cinzentos" e em "os que depois se acomodaram". Em dois dos subgrupos de idade recodificados o grupo ocupacional está também presente.

As imagens repertoriadas a propósito do grupo de pertença de idade são diversas, embora, dentro de cada subgrupo se possam observar algumas regularidades: no 1º subgrupo ganha ênfase a imagem dos 40 anos como idade do "balanço da vida"; no 2º subgrupo surge a imagem dos 30 anos como idade em que sendo-se ainda jovem se tem mais consciência, maturidade e capacidade de empreendimento; no 3º subgrupo é notória a imagem dos 20

anos como a idade do dinamismo, da actividade e das oportunidades, mas também da instabilidade.

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". De novo, e nos mesmos sujeitos, surgem neste grupo de pertença, tal como acontecia no grupo de pertença de idade, a recodificação de subgrupos ligados à pertença ocupacional.

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.

É no grupo de pertença de idade que as imagens são mais vezes positivas e é no grupo de pertença ocupacional que elas são mais vezes negativas.

#### **5.4. A identidade social: a significação semântica**

Quando Marisa Zavalloni propõe que o IIP seja utilizado com os objectivos em que o estamos a utilizar não se refere à necessidade de se fazer uma análise de conteúdo para elucidação do significado das UR, a fim de dar conta do simbolismo próprio a um grupo ou a uma cultura. A identificação das características do material em estudo levaram-nos, no entanto, a considerar que uma análise desse tipo era, não só possível, mas também útil e necessária aos objectivos específicos por nós prosseguidos.

Por isso, optámos por sujeitar os dados produzidos no nível 3 da fase II do IIP a uma análise de conteúdo. Nos pontos seguintes damos conta dos procedimentos que adoptámos e dos resultados assim conseguidos.



#### 5.4.1. Considerações sobre a análise de conteúdo

Após dar conta da evolução sofrida pelas técnicas de análise de conteúdo ao longo do século, Bardin (1977) afirma que a expressão análise de conteúdo designa "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (pág. 42). Ao definir desta forma a análise de conteúdo Lawrence Bardin dá conta da desvinculação das técnicas em causa das preocupações obsessivas de objectividade que marcaram a sua utilização na primeira metade do século XX; para a autora, as décadas de 50 e 60 correspondem a uma libertação de análise do conteúdo das exigências rígidas de objectividade e a uma integração, nas suas utilizações, da compreensão clínica. Com estas novas tendências os utilizadores da análise de conteúdo integram-se na perspectiva epistemológica em que se recusa a "ilusão de transparência" dos factos sociais e em que simultaneamente se procura ultrapassar interpretações ingénuas baseadas apenas em projecções subjectivas. Em Bardin (1977) a análise de conteúdo - que para além de se preocupar com o cálculo de frequências pode extrair das comunicações "estruturas traduzíveis em modelos" (pág. 9) - é uma "hermenêutica controlada", uma "tarefa paciente de desocultação" que oscila entre o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade. Na sua essência, a análise de conteúdo é uma forma de enriquecer a leitura espontânea tornando-a mais produtiva, pertinente e também mais válida e generalizável; dela retiram-se compreensões e significações, que não detínhamos *a priori*, em relação às comunicações (com a análise descritiva) e inferências relativas às suas condições de produção.

A sua função é dupla: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória (é a sua função heurística) e pode permitir a confirmação ou infirmação de hipóteses (é a função de "administração da prova"). L'Écuyer (1990), que considera que o objectivo fundamental da análise de conteúdo é a compreensão do seu sentido preciso, após analisar as etapas de análise propostas por alguns dos autores mais importantes no domínio da análise de conteúdo (Mucchielli; Bardin; D'Unrug; Clapier-Valladon; Van Kaam; Giorgi)

apresenta um "modelo geral" respeitante às suas etapas de análise:

*Etapa 1:* leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados;

*Etapa 2:* escolha e definição das unidades de classificação (tipos de unidades, critérios de escolha e sua definição);

*Etapa 3:* processos de categorização e de classificação;

*Etapa 4:* quantificação e tratamento estatístico;

*Etapa 5:* descrição científica (análises quantitativa e qualitativa);

*Etapa 6:* interpretação dos resultados.

#### 5.4.2 - Procedimentos de análise adoptados

Na análise de conteúdo seguimos o modelo proposto por L'Écuyer (1990) tomando em conta as características específicas do nível em estudo, os nossos objectivos de pesquisa e as características da nossa amostra.

Assim, numa primeira fase, fizemos, para cada grupo de pertença em estudo (ocupação, sexo e idade), a análise de conteúdo, considerando como *corpus* as respostas dos sujeitos ao ponto 1 do nível 3 da fase II.

Após a etapa 3 foram associadas a cada subcategoria as UR subjacentes e suas conotações podendo uma mesma UR, num mesmo sujeito, surgir em subcategorias diferentes com significados diferentes.

A análise teve em conta o grupo total e os seus subgrupos. Feita a descrição científica para cada um dos grupos de pertença, procurámos relações qualitativas entre eles.

A descrição científica refere-se à análise qualitativa oriunda das categorias e subcategorias consideradas e a uma análise quantitativa onde os sujeitos são a unidade de enumeração.

A interpretação dos resultados centra-se no grupo de pertença



ocupacional tendo em conta as descrições científicas feitas para os grupos de pertença de sexo e de idade.

Explicitadas as dimensões básicas que prosseguimos na nossa análise vamos apresentar e justificar os procedimentos adoptados nas diversas etapas.

*Etapa 1 - Leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados*

Segundo L'Écuyer (1990) esta etapa começa pela leitura por inteiro de todo o material disponível. Bardin (1977) chama a esta fase inicial "leitura flutuante"; nela o analista apreende as características básicas do material a analisar e deixa-se invadir por impressões e orientações.

Conforme a leitura se vai repetindo torna-se possível apreciar o "sentido geral" do material recolhido. Esta "pré-análise" (Bardin, 1977) resulta na constituição de um *corpus* (conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos a procedimentos analíticos), na identificação de "ideias força" nele contidas e num pressentimento sobre as unidades informacionais a reter.

O *corpus* deve obedecer às regras da exaustividade (uma vez definido devem-se ter em conta todos os seus elementos), da homogeneidade (obedecer aos mesmos critérios de escolha) e da pertinência (enquanto fonte de informação, ele deve adequar-se aos objectivos que suscitam a análise).

No nosso estudo as transcrições das entrevistas foram lidas, várias vezes, na sua totalidade. Nessas leituras verificámos que o material disponível era complexo e extenso e que a parte das entrevistas mais de acordo com as regras necessárias à constituição do *corpus* era a respeitante ao ponto 1 do nível 3 da fase II; verificámos, ainda, que uma mesma UR resultava em significados diferentes no mesmo sujeito e que UR diferentes tinham em sujeitos diferentes significados semelhantes. Tendo em conta estas verificações considerámos como *corpus* da nossa análise as respostas dos sujeitos às perguntas relativas ao ponto 1 do nível 3 da fase II (significação semântica) e decidimos, numa primeira fase, fazer a análise independentemente das UR. Entretanto, tornava-se evidente que a unidade de informação a reter para classificação era a "unidade de sentido" (se mais não fosse, o próprio nível do

III em causa a isso obrigaria).

Ao nível do conteúdo as ideias eram diferentes de acordo com o grupo de pertença em causa e notavam-se ênfases diferentes de acordo com os subgrupos considerados. De um modo geral, era notório o carácter egomórfico dos enunciados.

### *Etapa 2 - Escolha e definição das unidades de classificação*

Os objectivos de pesquisa e o tipo de material em questão ditam a escolha das "unidades de significação" - partes em que o texto é separado com vista à descoberta da sua significação profunda por classificação e que devem possuir em si mesmas um sentido completo. Segundo L'Écuyer (1990) a "unidade de sentido" é a mais adequada a uma análise qualitativa dos conteúdos e a "unidade de numeração" que se traduz em frequências e percentagens de aparecimento é a mais adequada à comparação entre grupos. Adoptando-se a "unidade de sentido" para classificação, o texto não é partido em palavras e frases mas em partes que têm em si um sentido global unitário, sentido que é esclarecido com partes de texto distantes que fazem também parte dessa mesma unidade de sentido.

No nosso estudo as UR surgem como "unidades de numeração" sem sentido em si mesmas, sendo a elucidação do seu significado profundo possível apenas com a escolha de "unidades de sentido" como unidades de classificação.

As unidades de classificação de cada sujeito foram listadas em folhas. À frente de cada unidade de classificação anotou-se a UR correspondente sempre que a relação entre ela e a UR era evidente.

### *Etapa 3 - Processo de categorização e classificação*

Trata-se agora de agrupar as unidades de classificação por analogia de sentido. Os enunciados cujo sentido se aproxima são agrupados em categorias, conjuntos ou temas para se evidenciar a significação profunda dos discursos em estudo.

Uma categoria representa uma classe de significados que comporta um sentido comum aplicável aos enunciados variados que lhe correspondem. À

categoria é normalmente dado um título que tem em conta esses aspectos comuns.

Como refere Bardin (1977) o objectivo da categorização é "fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos" (pág. 120). Segundo L'Écuyer (1990) as categorias devem ser suficientemente diferentes para evitar sobreposições e devem ser definidas de modo que não existam dúvidas sobre a pertença deste ou daquele enunciado. A categorização final é produto da ultrapassagem sistemática de um certo número de sub-etapas. As sub-etapas a seguir são diferentes segundo as categorias existem *a priori* ou não. No nosso estudo utilizámos o "modelo aberto" onde não há categorias previstas *a priori*.

Neste modelo as categorias não induzidas da análise mediante o agrupamento sucessivo de enunciados com sentido semelhante. Neste modelo podem identificar-se quatro sub-etapas:

*Sub-etapa 1 - Organização dos primeiros agrupamentos em categorias preliminares*

Nesta sub-etapa formam-se categorias preliminares às quais se dá um título, mas que devem ser refinadas posteriormente. Trata-se de identificar os temas mais evidentes e de separar o que é semelhante e o que é diferente.

No nosso estudo, enunciados semelhantes foram listados por folha na qual se colocou o título provisório correspondente ao sentido comum dos seus enunciados. À frente de cada enunciado era anotado o sujeito a que pertencia e a UR a que correspondia se essa correspondência era evidente. Numa folha à parte foram listadas as unidades de classificação de difícil categorização no momento. Sempre que um enunciado se repetia no mesmo sujeito com o mesmo sentido e no mesmo contexto era anotado uma só vez.

*Sub-etapa 2 - Redução das categorias distintas por eliminação das categorias redundantes*

Nesta fase revê-se a classificação preliminar, analisando-se a pertença de cada enunciado em função do que o sujeito realmente disse e retomando-se a lista de enunciados não classificados. Em geral as categorias são refinadas através do questionamento da sua pertinência. É nesta fase que uma categoria

pode dar origem a subcategorias. Pode ser necessário redistribuir enunciados. Desta sub-etapa resultam, por redução, categorias mais homogêneas sem que a formulação apresentada pelo sujeito seja completamente esvaziada. Por eliminação rejeitam-se as categorias preliminares não pertinentes e enunciados redundantes.

*Sub-etapa 3 - Identificação definitiva e definição das categorias constituintes da grelha final de análise*

As interrogações que até aqui se mantiveram devem ter agora uma resposta clara e adequada para que sejam definitivamente identificadas as categorias de análise. Trata-se de uma revisão da fase anterior a partir de novas questões relativas à natureza, à pertinência e à definição de cada uma das dimensões e já não sobre a posição individual de cada um dos enunciados. Desta sub-etapa resultam decisões finais expostas numa grelha de análise.

*Sub-etapa 4 - Classificação final de todos os enunciados a partir da grelha de análise*

Agora todos os enunciados são confrontados com a grelha de análise. Retomam-se os questionamentos das duas sub-etapas anteriores de forma a fazer-se a classificação final dos enunciados. Deve ter-se em conta o significado que o sujeito lhes dá e o contexto global em que se situam. Alguns reajustamentos finais podem ser necessários.

Segundo L'Écuyer (1990) as categorias devem possuir as seguintes qualidades:

*Exaustividade:* as categorias devem recobrir a totalidade dos enunciados do material analisado embora possam ser rejeitados os enunciados que não se enquadram nos objectivos de análise; a preocupação com a exaustividade nunca deve dar origem a um número excessivo de categorias, pois o mais importante é que se chegue a um número limitado de categorias coerentes.

*Coerência:* um fenómeno compreende-se melhor se organizado num número limitado de categorias coerentes, ou seja,

quando entre as categorias há uma relação lógica que restitui ao fenómeno a sua globalidade.

*Homogeneidade:* numa categoria os enunciados devem ser muito semelhantes; o seu conteúdo experiencial deve referir-se a uma lógica comum.

*Pertinência:* as categorias devem estabelecer uma relação lógica com os conteúdos do material analisado, com os objectivos da análise ou com o quadro teórico em que a pesquisa se enquadra; no modelo aberto a pertinência refere-se sobretudo aos conteúdos do material analisado.

*Definição clara:* esta qualidade resulta das anteriores; a definição de uma categoria traduz-se no seu título, na apresentação das suas características maiores e ainda de uma lista de indicadores que a especificam: palavras chave ou enunciados típicos.

*Objectivação:* os critérios de definição devem ser precisos de forma a serem compreendidos da mesma maneira por vários codificadores; são vários os meios possíveis para assegurar às categorias esta qualidade; o autor explica, no entanto que, feita por um ou por vários codificadores, a classificação deve sobretudo conduzir a classificar um enunciado de acordo com o seu significado verdadeiro, pois o mais importante é atingir o sentido real do material analisado.

*Produtividade:* as categorias devem ser definidas de maneira a serem ricas em "índices de inferências" (Bardin, 1977); L'Écuyer (1990) explica que um estudo descritivo cujo objectivo é ter um bom conhecimento e uma boa descrição da situação, é menos rico em inferências.

*Exclusividade:* para L'Écuyer (1990) a exclusividade não é uma exclusividade de enunciados mas de sentido; assim um mesmo enunciado pode pertencer a duas categorias diferentes desde que se sublinhe num caso e noutra o sentido enfatizado. Notamos que na

nossa análise seguimos o princípio da exclusividade tal como tem sido definido por outros autores (Bardin, 1977).

#### *Etapa 4 - Quantificação e tratamento estatístico*

Baseando-se em Berelson (1952), L'Écuyer (1990) frisa que nem sempre a análise de conteúdo exige quantificação; por exemplo, quando as amostras são pequenas e incompletas ou quando o objectivo perseguido visa uma análise geral e não detalhada do fenómeno; o autor diz, no entanto, que a quantificação pode ser sempre utilizada para orientar a análise qualitativa.

#### *Etapa 5 - Descrição científica*

A descrição científica refere-se à análise quantitativa e à análise qualitativa. Na análise quantitativa dá-se uma ordem de grandeza quanto à repartição do material pelas diferentes categorias da grelha de análise. Pode ser apenas comparativa, pode referir-se ao número de enunciados das categorias ou ao número de sujeitos que produziram enunciados numas e noutras categorias, pode ainda referir-se à repartição do material num ou noutra grupo de sujeitos.

A análise qualitativa consiste em descrever as particularidades específicas dos diferentes elementos reagrupados sob cada uma das categorias; uma categoria pouco importante do ponto de vista quantitativo pode tornar-se muito importante do ponto de vista qualitativo. Na análise qualitativa evidenciam-se relações de significados no interior de uma categoria e entre categorias.

#### *Etapa 6 - Interpretação*

Entre os diversos autores não há unanimidade quanto ao que constitui uma boa interpretação. L'Écuyer (1990) nota que a interpretação se pode fazer de três maneiras diferentes:

- pode ser tirada directamente da análise quantitativa e qualitativa;



- pode ir para além dos dados, recorrendo-se, então, a uma interpretação simbólica;
- pode ser feita por referência a conceitos e modelos teóricos.

No primeiro caso, aquele por que optámos, a interpretação dá origem a temas centrais ou tipologias que podem incluir a referência a constructos teóricos.

#### 5.4.3 - As grelhas de análise

Ao percorrermos as sub-etapas relativas à etapa 3 do modelo aberto de análise de conteúdo proposto por L'Écuyer (1990) foi-se tornando evidente que, de uma maneira geral, os enunciados relativos aos diversos grupos de pertença em estudo, não só possuíam um referente (a família, a sociedade, o trabalho, etc.) ao qual se associava um determinado sentido, mas também que havia referentes comuns a enunciados dos diversos grupos de pertença. Assim, optámos por, em cada grupo de pertença, classificar primeiramente os enunciados por referentes, o que deu origem às categorias; o estudo do sentido presente nos enunciados de cada categoria deu origem às sub-categorias; o facto de este tipo de classificação nos permitir estabelecer relações entre as grelhas de análise relativas aos vários grupos de pertença teve também impacto nesta nossa opção.

No caso do grupo de pertença de idade cada uma das subcategorias é constituída pelos enunciados produzidos por sujeitos de um só sub-grupo pois tornou-se saliente a coincidência entre a comunalidade de sentido dos enunciados e os próprios subgrupos da amostra.

Nem sempre as categorias resultam em subcategorias: de facto, por vezes o número de enunciados ou é reduzido ou não é possível neles encontrar *nuances* de sentido.

Nas grelhas de análise que a seguir se apresentam definem-se as categorias e as subcategorias dando-lhes um título, expondo-se as suas

características maiores e dando conta da lista de UR que lhes correspondem (que funcionam assim como indicadores) sempre que essa correspondência é possível. Nas subcategorias identificam-se ainda os sujeitos que produziram os enunciados que as constituem.

Para efeitos de facilitação da leitura apresentamos para cada grupo de pertença dois tipos de quadros que no seu conjunto constituem a grelha de análise: num dos quadros expõem-se as características maiores das categorias e subcategorias e num outro expõem-se as UR relacionadas com os enunciados das subcategorias e, em alguns casos, das categorias; neste último quadro apresentam-se, ainda, os sujeitos que produziram enunciados pertencentes às categorias e subcategorias.

QUADRO 26 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO OCUPACIONAL.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>PRINCÍPIOS ORIENTADORES</b>            Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos princípios por que os professores se orientam na sua acção docente.</p>	<p><b>ORIENTAÇÃO PESSOAL</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados onde se enfatiza a orientação por valores pessoais intrínsecos em detrimento de normas externas.</p> <p><b>RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados relativos ao princípio da responsabilidade social na orientação da acção docente.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM OS ALUNOS</b>            Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a relação das professores com os alunos enquanto componente do trabalho docente.</p>	<p><b>DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados relativos ao trabalho docente com os alunos na sua dimensão pedagógico-didáctica.</p> <p><b>DIMENSÃO SÓCIO-AFECTIVA</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados relativos ao trabalho docente com os alunos na sua dimensão sócio-afectiva.</p>

QUADRO 26 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO OCUPACIONAL. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO COM AS COLEGAS</b></p> <p>Pertencem a esta categoria enunciados que caracterizam a relação entre colegas enquanto componente do trabalho docente.</p>	<p><b>EXISTÊNCIA DE DESUNIÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados onde se afirma à existência de desunião entre as colegas de trabalho.</p> <p><b>EXISTÊNCIA DE COMPETIÇÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem à existência de competição entre colegas no trabalho docente.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE EM GERAL ENQUANTO DOTADO DE CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS</b></p> <p>Pertencem a esta categoria enunciados dos professores que caracterizam a relação com o trabalho docente em si mesmo e em geral, e enquanto dotado de características próprias.</p>	<p><b>O CARÁCTER ESFORÇADO DO TRABALHO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que afirmam o carácter esforçado do trabalho docente.</p> <p><b>O CARÁCTER DESCOMPENSADOR DO TRABALHO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem ao carácter descompensador do trabalho docente.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM A MUDANÇA NO TRABALHO</b></p> <p>Pertencem a esta categoria enunciados que se referem à necessidade de mudança nos modos como os professores realizam o trabalho docente e se situam nele.</p>	<p><b>A RESIGNAÇÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem à incapacidade de contestação e reivindicação dos professores.</p> <p><b>A ACOMODAÇÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem à existência de rotina no trabalho docente.</p> <p><b>CONDIÇÕES DE MUDANÇA</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às condições que facilitam ou que dificultam a mudança dos professores.</p>

QUADRO 27 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO OCUPACIONAL.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Princípios	Orientação pessoal	UR: conscientes (S+3ºD); competentes (S+3ºD); honestos (S+1ºD).
orientadores	Responsabilidade social	UR: responsáveis (S+3ºD); competentes (S+3ºD); responsáveis (S+3ºE); importantes na sociedade (S+2ºA); orientadores (S+1ºA); honestos (S+1ºD); competentes (S+1ºD).

QUADRO 27 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO OCUPACIONAL. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Relação com os alunos	Dimensão pedagógica-didáctica	UR: educadores (S+3 <sup>ª</sup> A); <i>queremos uma escola diferente</i> (S+3 <sup>ª</sup> A); <i>dinâmicos</i> (S+3 <sup>ª</sup> B); <i>agradáveis</i> (S+3 <sup>ª</sup> E); <i>divertidos</i> (S+3 <sup>ª</sup> E); <i>atentos</i> (S+2 <sup>ª</sup> D); <i>companheiros de trabalho?</i> <i>orientadores</i> (S+1 <sup>ª</sup> A); <i>responsáveis pelo ensino</i> (S+1 <sup>ª</sup> A); <i>técnicos de ensino</i> (S+1 <sup>ª</sup> A); <i>mestres</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>educadores</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>atentos</i> (S+1 <sup>ª</sup> C). (2 <sup>ª</sup> C) (1 <sup>ª</sup> D).
	Dimensão socio-afectiva	UR: <i>compreensivos</i> (S+3 <sup>ª</sup> B); <i>comunicativos</i> (S+3 <sup>ª</sup> C); <i>tolerantes</i> (S+3 <sup>ª</sup> E); <i>divertidas</i> (S+3 <sup>ª</sup> E); <i>amigáveis</i> (S+3 <sup>ª</sup> E); <i>afáveis e preocupadas com os alunos</i> (S+ 2 <sup>ª</sup> C); <i>dedicados</i> (S+2 <sup>ª</sup> D); <i>amigos do outro</i> (S+2 <sup>ª</sup> E); <i>professoras por vocação</i> (S+2 <sup>ª</sup> E); <i>protectoras</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>maternais</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>atentas</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>sacrificam-se pelos alunos</i> (S+1 <sup>ª</sup> C); <i>frias com as crianças</i> (O-1 <sup>ª</sup> E).
Relação com os colegas	Existência de desunião	UR: <i>amigáveis</i> S+O-3 <sup>ª</sup> E); <i>egoístas e com pouco sentido de grupo</i> (O-2 <sup>ª</sup> C); <i>colaboradoras activas</i> (S+2 <sup>ª</sup> E); <i>companheiras de trabalho</i> (S+1 <sup>ª</sup> A); <i>amigas e colaboradoras</i> (S+1 <sup>ª</sup> A); <i>pouco unidas</i> (O-1 <sup>ª</sup> B, 3 <sup>ª</sup> A, 1 <sup>ª</sup> D).
	Existência de competição	UR: <i>divertidas</i> (S+O-3 <sup>ª</sup> E); <i>mal-tratadas</i> (S-2 <sup>ª</sup> B); <i>prepotentes</i> (O-2 <sup>ª</sup> B); <i>egoístas e com pouco sentido de grupo</i> (O-2 <sup>ª</sup> C); <i>um pouco egoístas</i> (O-2 <sup>ª</sup> E); <i>pouco unidas</i> (O-1 <sup>ª</sup> B). (3 <sup>ª</sup> A) (1 <sup>ª</sup> D).
Relação com o trabalho docente em geral enquanto dotado de características específicas	O carácter esforçado do trabalho	UR: <i>educadores</i> (S+3 <sup>ª</sup> A, 3 <sup>ª</sup> B, 3 <sup>ª</sup> C); <i>por vezes empreendedores</i> (S+2 <sup>ª</sup> D); <i>criativos</i> (S+2 <sup>ª</sup> D); <i>trabalhadores</i> (S+2 <sup>ª</sup> D); <i>trabalhadores</i> (S+1 <sup>ª</sup> B); <i>esforçados</i> (S+1 <sup>ª</sup> B); <i>voluntariosos na sua grande parte</i> (S+1 <sup>ª</sup> D).
	O carácter descompensador do trabalho	UR: <i>educadores</i> (S+3 <sup>ª</sup> A); <i>altruístas</i> (S+2 <sup>ª</sup> A); <i>trabalhadores</i> (S+1 <sup>ª</sup> B); <i>esforçados</i> (S+1 <sup>ª</sup> B); <i>voluntariosos na sua grande parte</i> (S+1 <sup>ª</sup> D); <i>desiludidos alguns</i> (S-1 <sup>ª</sup> D). (1 <sup>ª</sup> C).
Relação com a mudança no trabalho	A resignação	UR: <i>tolerantes</i> (S+O-3 <sup>ª</sup> D); <i>acomodados</i> (S-3 <sup>ª</sup> B); <i>contestatários</i> (S+2 <sup>ª</sup> A); <i>demasiado submissos</i> (O-2 <sup>ª</sup> B); <i>pouco exigentes nas condições de trabalho</i> (O-2 <sup>ª</sup> D); <i>resignados</i> (S-1 <sup>ª</sup> B); <i>algumas vezes acomodados</i> (S-1 <sup>ª</sup> E).
	A acomodação	UR: <i>tradicionalistas</i> (O-3 <sup>ª</sup> C); <i>organizadas</i> (S+O-3 <sup>ª</sup> A); <i>queremos uma escola diferente</i> (S+3 <sup>ª</sup> A); <i>as iniciativas pedagógicas e culturais cansam-nos</i> (O-2 <sup>ª</sup> C); <i>queremos a mudarmos sem mudança</i> (O-2 <sup>ª</sup> C); <i>algumas vezes acomodados</i> (S-1 <sup>ª</sup> E); <i>comodistas</i> (O-1 <sup>ª</sup> B). (1 <sup>ª</sup> C, 1 <sup>ª</sup> D).

QUADRO 27 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO OCUPACIONAL. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Relação com a mudança no trabalho	Condições da mudança	<i>UR: não trabalhamos em condições ideais (S-3ªA); queremos uma escola diferente (S+3ªA); queremos a mudança sem mudarmos (S-2ªC); comodistas (O-1ªB); voluntariosas na sua grande parte (S+1ªD); desiludidas algumas (S-1ªD); pouco formadas cientificamente (S-2ªD).</i>

QUADRO 28 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>CARACTERÍSTICAS DAS MULHERES</b></p> <p>Pertencem a esta categoria enunciados que descrevem as mulheres, a maior parte das vezes em comparação com os homens, em termos de características "próprias" às mulheres.</p>	<p><b>NA RELAÇÃO COM O MUNDO EM GERAL</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que caracterizam as mulheres no modo particular como se relacionam com o mundo em geral.</p> <p><b>NAS RELAÇÕES COM O CORPO E SEUS "LUGARES"</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que caracterizam as mulheres nas relações com o corpo e os seus "lugares" próximos sem que estes sejam necessariamente referidos explicitamente.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM A FAMÍLIA</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações das mulheres com a família em geral ou em particular com os filhos e o marido ou companheiro.</p>	<p><b>A POSIÇÃO DA MULHER NA FAMÍLIA</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que caracterizam as relações da mulher com a família enquanto responsável pela educação dos filhos e enquanto determinante no ambiente e na dinâmica da família.</p> <p><b>AS COMPENSAÇÕES FAMILIARES</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem às compensações que a mulher retira do papel que assume na família.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO E A FAMÍLIA</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a relação das mulheres com o trabalho profissional (docente ou outro) e o trabalho doméstico em simultâneo.</p>	<p><b>A SOBRECARGA</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem à sobrecarga a que a mulher está sujeita em termos de trabalho.</p> <p><b>O CONFRONTO DA SOBRECARGA</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados relativos às estratégias utilizadas ou entrevistas pelas mulheres para confrontarem a sobrecarga em termos de trabalho.</p>

QUADRO 28 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a relação das mulheres com o trabalho profissional, docente ou outro.</p>	<p><b>O DESEMPENHO NEGATIVO DO TRABALHO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao modo como as mulheres desempenham o trabalho docente ou outro modo, considerado negativo.</p> <p><b>QUALIDADES DAS MULHERES NO TRABALHO DOCENTE</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à importância das características da mulher no modo como desempenha o trabalho docente.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM A SOCIEDADE</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações da mulher com a sociedade; a referência a factores sociais é explícita e nestes incluem-se o sistema de emprego e os pais.</p>	<p><b>INCOMPREENSÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que afirmam a incompreensão de que as mulheres são alvo por parte da sociedade.</p> <p><b>DISCRIMINAÇÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem à discriminação de que é alvo a mulher por parte da sociedade.</p>

QUADRO 29 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Características das mulheres	Nas relações com o corpo e seus "lugares"	UR: interessadas (S+3ªA); metódicas (S+3ªA); minuciosas (O+2ªE); caseiras (S+2ªD); cuidadas visualmente (S+2ªD).
	Na relação com o mundo em geral	UR: colegas (S+3ªA); orgulhosas (S-3ªA); distantes (S-3ªA); dóceis e fortes (S+3ªD); amigas (S+2ªA); sensíveis (S+2ªB); companheiras (S+2ªE); dinâmicas e renovadoras (S+2ªE) pacientes e humanas (S+1ªC); perspicazes (S+1ªC); tolerantes (S+1ªC); amigas (S+1ªD); seguras (S+1ªD).
A relação com a família	A posição da mulher na família	UR: ligadas ao seu próprio mundo (S-3ªA); pacientes (S+3ªB); activas e meigas (S+3ªB); mães (S+3ªC); conformadas (O-3ªD); persistentes (S+3ªD); lutadoras (S+3ªD); agradáveis (S+3ªE); cooperantes (S+3ªE); mães (S+2ªA); maternais (S+2ªD); amigas-mães (S+2ªE); carinhosas e atentas (S+1ªA); dependentes (O-2ªA); dependentes (O-2ªC); capazes de tudo pelos seus (S+1ªA); amigas e companheiras (S+1ªA); sacrificadas (S-1ªB); mães (S+1ªB); pacientes e humanas (S+1ªC); lutadoras (S+1ªE); confiantes no futuro (S+1ªE).
	As compensações familiares	UR: acomodadas (O-3ªB); carinhosas (S+2D); sacrificadas (S-1ªB).

QUADRO 29 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Relação com o trabalho e a família	A sobrecarga	UR: <i>fazem todos os papeis (S-3°C); sacrificadas (S-3°C); não são toleradas (O-3°C); responsáveis (S+3°E); exploradas (O-2°A); sobrecarregadas (O-2°B) trabalhadoras (S+1°B); sobrecarregadas (O-1°B); laboriosas (S+1°C); trabalhadoras (S+1°D); trabalhadoras (S+1°E).</i>
	O confronto da sobrecarga	UR: <i>pacientes (S+3°B); activas/meigas (S+3°B); práticas (S+3°E); mães (S+2°A); amigas-mães (S+2°E); pouco assumidas pessoal e profissionalmente (O-2°C); dinâmicas (S+1°C); inteligentes (O+1°C); trabalhadoras (S+1°E). (1°D); (1°B).</i>
Relação com o trabalho	Qualidades das mulheres no trabalho docente	UR: <i>agradáveis (S+3°E); sensíveis (S+2°B); pacientes e humanas (S+1°C).</i>
	O desempenho negativo do trabalho	UR: <i>discriminadas (O-2°A); passivas (S-2°B); pouco aventureiras por falta de confiança (S-2°C); responsáveis e com sentido de esforço pessoal, quase sacrifício (S+2°C); incrédulas (O-1°D); pessimistas (O-1°D); desacreditadas (O-1°D). (2°C).</i>
Relação com a sociedade	Incompreensão	UR: <i>não são toleradas (O-3°C); incompreendidas (S-2°A); preocupadas com o que os outros pensam (S-2°C).</i>
	Discriminação	UR: <i>discriminadas (O-2°A); sobrecarregadas (O-1°B); sacrificadas (S-1°B).</i>

QUADRO 30 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>CARACTERÍSTICAS DOS HOMENS</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que descrevem os homens, a maior parte das vezes em comparação com as mulheres, em termos de características que lhes são próprias ou inerentes.</p>	

QUADRO 30 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO COM A FAMÍLIA</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações dos homens com a família, nomeadamente com os filhos e as mulheres ou companheiras, relações onde se inclui a participação ou não no trabalho doméstico</p>	<p><b>A PRESENÇA: O AUTORITARISMO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à posição do homem na família em termos de autoritarismo com os filhos ou as mulheres.</p> <p><b>A PRESENÇA: A AFECTIVIDADE</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à posição do homem na família enquanto elemento de quem a mulher espera ou recebe afecto.</p> <p><b>A AUSÊNCIA</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados que se referem ao modo como o homem está ausente da educação dos filhos e do trabalho doméstico.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO E A FAMÍLIA</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a relação dos homens com a família em função do seu trabalho profissional.</p>	
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO: AMBIÇÃO E PRESTÍGIO</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a relação dos homens com o seu trabalho profissional.</p>	

QUADRO 31 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Características dos homens		<i>UR: abertos (S+3ªA); frágeis (S+3ªD); mais compreensivos e solidários que as mulheres (S+2ªB); medrosos e egoístas (O-2ªC); dominadores (O-2ªE); autosuficientes (S-2ªE); egoístas (O-1ªC); não ansiosos, normalmente calmos (O+1ªD).</i>
Relação com a família	A presença: o autoritarismo	<i>UR: mandões (S-ªB); arrogantes (O-3ªE); prepotentes (O-3ªE); machistas (O-3ªE); prepotentes (O-2ªA); senhores dos seus conceitos (O-1ªE).</i>
	A presença: a afectividade	<i>UR: amigos (S+3ªD); companheiros (S+3ªD); exploradores (O-2ªA); importantes na vida de uma mulher (S+2ªC); imaturos (O-2ªD); levianos (O-2ªD); grandes companheiros (S+1ªA); atentos e carinhosos (S+1ªA); por vezes amigos e dóceis (O-1ªE).</i>



QUADRO 31 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
	A ausência	<i>UR: comodistas (S-3°B); incompreensivos (O-3°C); deixam tudo ao encargo da esposa (O-3°C); pouco se preocupam com o serviço da esposa (O-3°C); bastante comodistas (O-1°E); egoístas (O-1°C); comodistas (O-1°B); egoístas (O-1°B); desarrumados (O-1°B). (2°E).</i>
Relação com o trabalho e a família		<i>UR: - (1°B) (1°D).</i>
Relação com o trabalho: ambição e prestígio		<i>UR: dinâmicos (S+3°B); trabalhadores (S+2°D); trabalhadores (S+1°C); honestos (S+1°C). (1°B).</i>

QUADRO 32 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE IDADE.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO CONSIGO MESMO</b></p> <p>Pertencem a esta categoria os enunciados que descrevem pessoas de uma certa idade sem referência aos seus contextos de vida.</p>	<p><b>CONFIANÇA, ALEGRIA E ACTIVIDADE</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria os enunciados dos sujeitos do 3º subgrupo. São enunciados que na sua globalidade caracterizam a relação destes sujeitos com a vida em geral em termos de confiança, alegria e actividade.</p> <p><b>CONSCIÊNCIA, CONFLITO E EMPREENHIMENTOS</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados de sujeitos do 2º subgrupo. São enunciados que se referem a uma relação com a vida em geral, marcada pela tomada de consciência dos limites e das necessidades, pelo conflito de valores e por uma maior capacidade de realização.</p> <p><b>COERÊNCIA, SAUDADE E REALIZAÇÃO</b></p> <p>Pertencem a esta subcategoria enunciados de sujeitos do 1º subgrupo. São enunciados que se referem a uma relação com a vida em geral marcada pelo realismo e por um sentimento de realização ou de desilusão, após balanço.</p>

QUADRO 32 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE IDADE. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO COM A FAMÍLIA</b>            Pertencem a esta categoria enunciados que descrevem as relações das pessoas de um certo grupo de idade com a família em geral ou em particular com os filhos, o marido ou companheiro e os pais; a referência à família é explícita.</p>	<p><b>INDEPENDÊNCIA E INSTABILIDADE</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados de sujeitos do 3º subgrupo que descrevem as suas relações familiares em termos de independência e instabilidade</p> <p><b>ESTABILIDADE E COMPREENSÃO</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados produzidos por sujeitos dos 2º e 1º subgrupos que descrevem as suas relações familiares em termos de estabilidade e compreensão.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM A SOCIEDADE</b>            Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações das pessoas de um certo grupo de idade com a sociedade; a referência a factores sociais latos é explícita.</p>	<p><b>A SOCIEDADE DAS OPORTUNIDADES</b>            Pertencem a esta subcategoria os enunciados dos sujeitos do 3º subgrupo em que a sociedade é vista como fornecendo oportunidades aos jovens.</p> <p><b>A SOCIEDADE DOS LIMITES</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados de sujeitos do 2º subgrupo. São enunciados em que a sociedade em geral ou nas suas dimensões sociais e políticas é vista como limitativa.</p> <p><b>A SOCIEDADE DOS POSSÍVEIS</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados do 1º subgrupo.</p>
<p><b>RELAÇÃO COM O TRABALHO</b>            Pertencem a esta categoria enunciados que descrevem as relações das pessoas de um certo grupo de idade com aspectos da sua profissão, no caso, o trabalho docente; a referência ao trabalho docente é explícita.</p>	<p><b>OPTIMISMO, INOVAÇÃO E INSTABILIDADE</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados produzidos por sujeitos do 3º subgrupo que caracterizam a relação dos professores mais novos com o trabalho docente como optimista, inovadora ou instável.</p> <p><b>CERTEZAS E MUDANÇA</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados produzidos por sujeitos do 2º subgrupo onde a sua relação com o trabalho docente é vista como mais segura e aberta à mudança.</p> <p><b>REALIZAÇÃO, FRUSTRAÇÃO E COMPENSAÇÕES</b>            Pertencem a esta subcategoria enunciados produzidos por sujeito ds 1º subgrupo onde a relação das professoras mais velhas com o trabalho docente é vista como fonte de realização e de frustração.</p>

QUADRO 32 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE IDADE.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>RELAÇÃO COM OS AMIGOS</b></p> <p>Pertencem a esta categoria enunciados que descrevem as relações das pessoas de um certo grupo de idade com os amigos; a referência aos amigos é explícita.</p>	

QUADRO 33 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE IDADE.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Relação consigo mesmo	Confiança, alegria e actividade	UR: <i>dinâmicos (S+3°B); activos (S+3°B); insaciáveis (S+3°B); dinâmicas, mentalmente sadias (S+3°D); alegres (S+3°D); divertidas (S+3°E); interessadas (S+3°E); práticas (S+3°E).</i>
	Consciência, conflito e empreendimentos	UR: <i>empreendedoras (S+2°D); preocupadas com o poder e o sucesso (S+2°C); conflituosas com os valores (S-2°A); conscienciosas (S+2°A); jovens alegres e a amadurecer (S+2°A); conscientes do que somos (S+2°B); com vontade de mudar (S+2°B); pouco lutadoras (S-2°B).</i>
	Coerência, saudade e realização	UR: <i>equilibradas, um tanto ansiosas (S-1°D); honestas (S+1°D); relativamente saudosas (S-1°E); experientes (S+1°C); coerentes (S+1°C).</i>
Relação com a sociedade	A sociedade das oportunidades	UR: <i>optimistas (S+3°D).</i>
	A sociedade dos limites	UR: <i>mais conscientes dos outros e da necessidade de mudança (S+2°C); mais preocupadas com questões sociais e políticas (S+2°C); sérios (O-2°A); reservados (O-2°A).</i>
	A sociedade dos possíveis	UR: <i>capazes de ... (S+1°C); vemos o mundo com bons olhos (S+1°E); coerentes (S+1°C); acomodados (S-1°B).</i>
Relação com o trabalho	Optimismo, inovação e instabilidade	UR: <i>empenhadas (S+3°A); gostamos da inovação (S+3°A); gostamos da actividade (S+3°A); gostamos de organização (S+3°A); colocadas longe da residência (S-3°C); pessoas estáveis (O+3°C); incompreensíveis para com os jovens (O-3°C). (3°A).</i>
	Certezas e mudanças	UR: <i>profissionais conscientes (S+2°E); profissionais em mudança dentro da profissão (S+2°E).</i>
	Realização e frustração e compensações	UR: <i>capazes de ... (S+1°C); compreensivas (S+1°C); não queremos envelhecer (S+1°E); acusando um certo desgaste (S-1°D); agradáveis com a classe (S+1°D); optimistas em relação ao ensino (S+1°D).</i>

QUADRO 33 - SISTEMA CATEGORIAL - GRUPO DE IDADE. (Cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR e/ou sujeitos
Relação com a família	Independência e instabilidade	<i>UR: mães jovens (S+3<sup>o</sup>B); colocadas longe da residência (S-3<sup>o</sup>B); responsáveis (S+3<sup>o</sup>E).</i>
	Estabilidade e compreensão	<i>UR: compreensivas (S+2<sup>o</sup>D); responsáveis (S+2<sup>o</sup>E); pais e mães vaidosas (S+2<sup>o</sup>E); compreensivas (S+1<sup>o</sup>C); capazes de ... (S+1<sup>o</sup>C); não queremos envelhecer (S+1<sup>o</sup>E); mais atentos a pormenores (S+1<sup>o</sup>A); às vezes difíceis de entender (S+1<sup>o</sup>A); um pouco mais responsáveis (S+1<sup>o</sup>A).</i>
Relação com os amigos		<i>UR: pacíficos (S+1<sup>o</sup>B); amigos (S+1<sup>o</sup>B); jovens mais maduros (S+2<sup>o</sup>E).</i>

#### 5.4.4 - Descrição científica

Para a descrição científica conta-se com a análise quantitativa, e com a análise qualitativa. Dadas as características da nossa amostra, optámos por efectuar a quantificação apenas em relação às categorias, distinguindo, no grupo e nos subgrupos, o número de sujeitos que produziram enunciados incluídos em cada uma delas.

A ordenação das categorias em cada grupo de pertença dá-nos indicações para a análise qualitativa.

Na análise qualitativa as diferenças entre os subgrupos só são referidas quando se tornam salientes; de resto, esta análise refere-se sobretudo às principais tendências de sentido presentes na categoria através das suas subcategorias; as conotações das UR correspondentes a cada subcategoria ou categoria podem informar-nos também da tonalidade afectiva predominante que se alia a um determinado sentido; referimo-nos a esse aspecto apenas quando essa predominância acrescenta à análise perspectivas importantes.

Dada a simplicidade da fase de quantificação e da análise quantitativa optamos por a integrar com a análise qualitativa nesta descrição científica.

#### 5.4.4.1 - Grupo de pertença de idade

No seguinte quadro apresentam-se os resultados da análise de conteúdo em relação ao grupo de pertença de idade.

QUADRO 34 - GRUPO DE PERTENÇA DE IDADE: QUANTIFICAÇÃO.

CATEGORIA	Total de sujeitos
Relação consigo mesmo	10
Relação com a família	7
Relação com o trabalho	6
Relação com a sociedade	6
Relação com os amigos	2

A sua leitura permite-nos dizer que das cinco categorias resultantes, a relativa à "relação consigo" é aquela a que um maior número de sujeitos se refere, seguindo-se-lhe a "relação com a família" e depois a "relação com o trabalho" e a "relação com a sociedade".

Em três das quatro categorias a que se refere um número razoável de sujeitos, distinguem-se três subcategorias correspondendo cada uma delas a cada um dos três subgrupos de sujeitos: na categoria "relações com a família" distinguem-se apenas duas subcategorias: a primeira relativa ao 3º subgrupo e a segunda relativa aos 2º e 1º subgrupos.

De uma maneira geral, as subcategorias expõem o significado da relação com o mundo em cada um dos grupos de idade considerados: os 20 anos, os 30 anos e os 40 anos.

Mais uma vez, o grupo de pertença de idade surge como uma dimensão saliente na dinâmica identitária dos sujeitos da nossa amostra; esta saliência é visível no facto de ser a categoria "relação consigo" aquela a que um maior número de sujeitos se refere.

Curiosamente, as subcategorias aí encontradas apresentam um sentido comparável ao modo como os estudos sobre o desenvolvimento do adulto

caracterizam os três subgrupos de idade considerados. De facto o sentido encerrado pela subcategoria "confiança, alegria e actividade", onde se encontram sujeitos do 3º subgrupo, é traduzível em termos normalmente apresentados naqueles estudos; na linguagem de Sheehy (1976) chamar-lhe-íamos a idade das "convicções e experiências"; as subcategorias das outras categorias relativas a este grupo apenas completam esta.

Assim para caracterizarmos o sentido das relações com o mundo no 3º subgrupo da nossa amostra contaremos com o significado subjacente a cada uma das subcategorias onde se encontram enunciados produzidos por este subgrupo: "confiança, alegria e actividade" na "relação consigo"; "independência e instabilidade" na "relação com a família"; "optimismo, inovação e instabilidade" na "relação com o trabalho"; e "consciência das oportunidades" na "relação com a sociedade".

Os sujeitos do 3º subgrupo consideram-se, com orgulho, não só activos, divertidos, dinâmicos e abertos ao mundo, mas também mais activos, mais divertidos, mais dinâmicos e mais abertos ao mundo que os restantes adultos, mais velhos. Em alguns sujeitos este carácter é exposto como estando subjacente à prossecução das suas convicções ("ter já uma finalidade" 3ºE) e noutros é exposto como caracterizando uma fase em que as experiências ainda são possíveis.

A sociedade é apresentada como a sociedade das oportunidades o que um dos sujeitos expressa dizendo que se trata de uma idade "ainda com grandes hipóteses". A relação com o trabalho é atravessada por estas mesmas condições. No trabalho, estes sujeitos apresentam-se como os inovadores por excelência; de uma maneira geral, o carácter inovador é traduzível em investimento feito em nome de determinadas convicções; convicções relativas à necessidade de se trabalhar de outra maneira com as crianças: ser mais paciente e manter as crianças em actividade constante na sala de aula. Para definirem esta sua relação com o trabalho distinguem-se favoravelmente dos colegas mais velhos.

A instabilidade no trabalho surge como um obstáculo ao investimento pretendido. Esta instabilidade repercute-se nas relações familiares (ser colocado longe de casa impede o investimento profissional e cria instabilidade emocional nas relações familiares); a referência às relações familiares é feita ainda para frisar a situação de independência geral em relação aos pais.

Em geral, para este subgrupo de idade a vida é investida com uma finalidade e com um estado de espírito otimista que lhes é facilitado pela sua inserção social, o que lhes permite ainda experimentar, persistir, ou mudar se os obstáculos são consideráveis. O tom em que falam de si enquanto grupo de idade é muitíssimo positivo.

No 2º subgrupo a "relação consigo" pauta-se por uma sensação de desajustamento (expressa no conflito entre os ideais da juventude e a adultez) e simultaneamente de enraizamento.

O significado da relação com o mundo nestes sujeitos é de certa forma sumarizado na UR "jovens, alegres e a amadurecer"; este meio termo que acarreta conflitos é, no entanto, vivido de forma extremamente positiva.

O enraizamento é expresso por uma maior consciência "do que deve ser mudado" (2ºB) e por uma maior capacidade de empreender realizações eficazes ou competentes.

Se o desajustamento e os conflitos se saldaram numa relação com a sociedade marcada pela consciência dos limites (que se recusam), o enraizamento permite uma relação com o trabalho marcada pela clareza do que se quer e pela vontade de mudar: "agora passamos aquele tempo em que chegamos à realidade e era muito diferente do que tínhamos aprendido no magistério; (...) depois mudámos, tentámos adaptar-nos às colegas que tinham mais anos de serviço; (...) agora já temos experiência adquirida e vamos escolher, vamos ver o que é mais proveitoso, mais rentável; (...) sempre tentamos fazer o melhor, mas agora com mais experiência temos uma ideia mais concreta e pormenorizada do que somos capazes" (2ºE).

As relações com a família são marcadas pela estabilidade (de que alguns se sentem culpados chamando-lhe "instalação") e pela compreensão, mais em relação aos maridos que em relação aos filhos: "existe um maior equilíbrio; eu e o meu marido éramos muito independentes; a partilha do dia-a-dia no início foi difícil, passámos muitas fases e depois chegámos a uma conclusão; é aqui o nosso futuro" (2ºE); "no que diz respeito aos filhos, em relação ao companheiro; aos 30 anos a mulher está mais madura, tem outra aceitação das coisas (...) até das falhas e das limitações do outro" (2ºD).

As condições de vida parecem ter alguma influência neste "estado de espírito": "primeiro queríamos isto e aquilo, era colocada ali e acolá; agora o que vai mudar é mais limitado" (2ºE).

No 1º subgrupo a "relação consigo" é marcada pela reconsideração de si (é a fase do balanço em termos de realização ou frustração), por um sentimento de maior adequação entre o que se é para si e o que se é para os outros (o que se expressa no termo "coerência") e de certa forma por uma nostalgia de outros tempos (saudades) onde as referências ao envelhecimento físico são importantes.

Aparentemente o balanço surge da consciência de se encontrarem na fase da "última oportunidade" (Sheehy, 1976), a qual é despoletada por sinais físicos ou factores ligados às actividades dos sujeitos: "saudades de já termos sido novos; faz-se uma análise do que já se fez" (1º E); "é uma idade da vida em que já se passou assim um bocado o folguedo" (1º C); "é a fase propícia para a pessoa tomar conhecimento de si (...), encontrar-se a si mesma" (1º D). Em alguns casos "a idade da última oportunidade" é vivida com um sentimento de realização, que se manifesta numa maior eficácia nas acções resultantes da experiência acumulada: "somos bem mais capazes agora do que antes; com experiência é-se capaz de muito mais; uma pessoa com 20 ou 30 anos ainda se está a formar, a lançar-se, depois já está assente, com raiz e é capaz de muito mais (...); não se comete tanta asneira" (1º C). Noutros casos esta mesma idade é vivida com um certo desespero ou ansiedade: "um tanto ansiosas, tem a ver com aquele que está desmotivado, portanto entra a ansiedade, entram na fase do que está mal, pelo menos a mim acontece-me isso" (1ºD).

De uma maneira geral é a idade em que se retira a última "máscara"; a referência à coerência vêm neste sentido: "Somos mais coerentes com nós próprios e com os outros; ajo mais de acordo com a minha maneira de ser e de pensar; não ser levada por outras, não ser influenciada, fazer as coisas mais de acordo consigo" (1º C).

O sentimento de realização ou frustração, após balanço, está patente nas relações com o trabalho; ao contrário do que acontece nos restantes subgrupos a definição positiva da relação com o trabalho não se faz com referências à mudança. O sentimento de realização no trabalho advém sobretudo de uma relação mais compreensiva com as crianças e por vezes com as colegas; nos casos em que a relação com o trabalho é vivida de modo frustrante esta mesma relação com as crianças é a principal fonte de compensações: "eu acuso demasiado desgaste; (mas) há coisas na vida que para mim valem tudo; com as crianças o balanço é sempre positivo" (1º D). Neste caso à frustração no



trabalho está associada uma certa desvalorização de si, enquanto pertencente a um grupo de professoras mais velhas, por relação com a mudança; os jovens são então admirados porque mais abertos à mudança, mais interessados e mais otimistas e as colegas mais velhas criticadas por as ridicularizarem.

As relações com a família são caracterizadas em termos de compreensão e tolerância; essa compreensão faz-se notar mais em relação ao marido e aos pais (que estão no fim da vida) e pode acarretar uma diminuição da compreensão para com os filhos; a compreensão dos filhos é então perseguida conscientemente na tentativa de "não se deixar envelhecer (...), para continuar a par (...) e compreender os filhos" (1º E).

A relação com a sociedade é marcada pela "consciência dos possíveis" ou por um maior realismo. O desinvestimento social a que alguns se referem é acompanhado de um investimento em termos de posição positiva perante o mundo. Após a tomada de consciência dos limites e da "desgraça do mundo" "vê-se o mundo com menos ilusão, (de uma forma) mais realista; quando se é novo vê-se tudo bem ou tudo mal, e o mal é uma desgraça; o amadurecimento permite ver as coisas bem apesar das desgraças; não ver só a desgraça e as guerras, ver as coisas bonitas; ver o mundo com bons olhos" (1º E).

#### 5.4.4.2 - Grupos de pertença e alteridade de sexo

Nos quadros que se seguem apresentam-se os resultados quantitativos da análise de conteúdo relativamente aos grupos de pertença e de alteridade de sexo.

QUADRO 34 - GRUPO DE PERTENÇA DE SEXO: QUANTIFICAÇÃO.

Categoria	Total de sujeitos por subgrupo			Total de sujeitos
	1º	2º	3º	
Relação com a família	5	4	5	14
Relação com o trabalho e a família	4	4	3	11
Características das mulheres	2	4	2	8
Relação com o trabalho	2	3	1	6
Relação com a sociedade	1	2	1	4

QUADRO 35 - GRUPO DE ALTERIDADE DE SEXO: QUANTIFICAÇÃO.

Categoria	Total de sujeitos por subgrupo			Total de sujeitos
	1º	2º	3º	
Relação com a família	4	4	4	12
Características dos homens	2	3	2	7
Relações com o trabalho: ambição e prestígio	2	1	1	4
Relação com o trabalho e a família	2	--	--	2

A leitura dos quadros permite-nos concluir que todos os subgrupos da amostra se referem ao seu grupo de pertença sexual sobretudo em termos das suas relações com a família ou em termos da sua relação simultânea com a família e com o trabalho doméstico e profissional; o grupo de alteridade de sexo é também referido sobretudo em termos da sua relação com a família.

Se a relação do grupo de pertença com a família é de uma forma geral conotada positivamente, as relações simultâneas com a família e o trabalho são mais negativas que positivas e a relação do grupo de alteridade com a família é, quase sempre, conotada negativamente (ver grelhas de análise).

Nas relações com a família os sujeitos referem-se sobretudo à posição ocupada pelas mulheres na família e às compensações que elas daí retiram. Na família, a mulher é vista como responsável pela educação dos filhos e pelo bom ambiente familiar, onde se inclui o bem estar dos seus elementos, os filhos e o marido. As mulheres são apresentadas como tendo qualidades, que se podem resumir à "paciência" e ao "altruísmo", que fazem com que elas sejam as mais próximas dos filhos e as principais criadoras de um ambiente familiar "agradável". A seguir apresentam-se alguns enunciados que caracterizam esta apresentação.

"os filhos de uma maneira geral recorrem mais às mães nas suas dificuldades e às vezes nem estão mais tempo com elas; são muito mais pacientes" (1º C).

"ser mãe é uma grande relação, um grande acompanhamento; pela própria vida as mães têm mais responsabilidades que os pais" (3º C).

"são muito mais ligadas aos filhos" (2º D).

"ainda gostam de ajudar o marido; estamos sempre a ajudar e a facilitar a vida de quem vive connosco; por mais cansadas que estejamos devemos sempre mostrar boa disposição" (3º E).

"a mulher é a base da família (...); pode trabalhar em casa ou fora de casa e ganhar menos, mas em casa é ela que luta, que aproveita, que corta, que deixa de comprar coisas para si para o marido e os filhos andarem bem (...) desiste para ela, quando é para o marido, os filhos, a casa nunca desiste" (3º D).

Como se nota nestes últimos enunciados esta posição da mulher na família exige-lhe sacrifícios: "eu acho que faço muitos sacrifícios porque sou mulher e mãe; se fosse homem não fazia" (1º B); "damos voltas e mais voltas; sacrificamo-nos, as nossas vidas, as nossas coisas, os nossos trapinhos (coisas de que gostamos) para que os outros se sintam melhor" (1º A).

De uma maneira geral estes sacrifícios aparecem como fonte de orgulho sendo as relações familiares, as que acarretam sacrifício, e nomeadamente a relação afectiva com os filhos, vistas como compensadoras: "eu crio as minhas filhas porque gosto; se fosse o meu marido a ter mais tempo eu acho que me sentiria muito mal" (1º D); "as mulheres são carinhosas com os filhos; ter carinho para dar aos filhos é compensador" (2º D); "é um sacrifício compensador (...); há coisas da mulher que gosto muito de fazer (...) são sacrifícios compensadores; (...) podíamos ser mais mulheres (...) mas se não fosse assim não éramos tão boas mães" (1º B); "prefiro eu fazer as coisas em vez de pedir ajuda, pois o meu marido no fundo não se nega a ajudar" (3º B)

A dependência em relação ao marido é vista como tendo origem mais na "cabeça das mulheres" que em atitudes reais do homem.

Em suma, nas relações familiares as mulheres parecem não prescindir da sua "imagem típica". Assim a relação simultânea com o trabalho (doméstico e profissional) e a família é definida sobretudo em termos de "sobrecarga": "a mulher é responsável a todos os níveis: tem o seu trabalho, a educação dos filhos, a casa" (3º E); "não se compreende; é difícil conciliar as coisas, escola, casa, mãe e outros assuntos (ir ao médico com os filhos) a que o homem não liga; (...) perante o marido tem que fazer tudo na perfeição; não pode abandonar os filhos (...) e boa professora (aí eles não se metem mas nós próprias temos que sentir isso); há um grande peso quando se é isto tudo ao mesmo tempo" (3º C);

"a mulher é explorada até onde der; tem o emprego, é mãe, é dona de casa" (2º A); "as mulheres, casadas ou solteiras, chegam a casa e ainda têm que fazer o trabalho típico das mulheres" (2º C); "trabalhar, por um lado torna a mulher independente, por outro, sobrecarrega-a" (1º D); "já viu tantas coisas em que têm que se desdobrar durante todo o dia; quer ser igual ao homem (no trabalho) e luta por isso; mas para além disso tem muito mais que fazer" (1º C).

As estratégias propostas para fazer face a esta sobrecarga são de vários tipos; trabalhar muito, o que implica dinamismo, actividade e control emocional "para não descarregar"; "desleixar" o trabalho de casa no dia-a-dia indo aos pormenores só de vez em quando, ou então, dispendir energias em casa e na escola equitativamente; "desleixar" o trabalho profissional ("desde o dia em que a mulher resolveu assumir ser mãe de família não se deve preocupar com o sucesso; um sucesso moderado, sem demasiada ambição; eu acho que tem que haver uma opção, ou família ou trabalho" (1º B); "hoje dedicamos demasiado tempo à profissão porque queremos fazer o melhor; (...) não percebemos que estamos a renegar o papel de mãe" (2º E)); ou ainda criar estruturas sociais que evitem a sobrecarga da mulher e mentalizar o homem para assumir mais responsabilidades.

Em alguns casos a sobrecarga é vista como resultando no desenvolvimento de uma capacidade nas mulheres, a capacidade de organização: "a mulher porque lhe é exigido, acaba por ter um papel mais amplo e organiza-se melhor; (...) neste aspecto a mulher é muito superior aos homens" (1º D).

É por relação com a sobrecarga que as relações com a sociedade são referidas em termos de discriminação e incompreensão: "a culpa é da maneira como o homem é visto na sociedade" (1º B); "por mais que lutem (as mulheres) são os homens que ascendem aos lugares de chefia" (2º A).

Mas é sobretudo à incompreensão que se referem a maior parte dos sujeitos: "em termos pessoais e profissionais a mulher continua a ser incompreendida pela sociedade em geral; (...) é difícil fazer entender aos outros que para fazer o que eu quero tenho que abdicar um bocadinho do papel de mãe; (...) os meus pais nunca ficaram com a minha filha para eu poder fazer outras coisas, ("tu até nem precisas disso para nada)" (2º A); "não há compreensão ... a mulher tem que ser perfeita" (3º C).

Por esta razão, para alguns sujeitos o facto de as mulheres se preocuparem "com o que os outros pensam" é negativo. Outras afirmando que "a sociedade não tem o direito de impôr à mulher tanta obrigação" reconhecem "a sociedade não impõe; a mulher se quiser liberta-se delas; mas já não era tão boa mãe, tão boa dona de casa; já não era tão boa" (1º B).

Só 6 sujeitos se referem ao trabalho profissional das mulheres em si mesmo, sendo 3 destes sujeitos do 2º subgrupo. A referência ao trabalho profissional assume duas vias preferenciais que se expõe nas subcategorias. Na primeira realça-se a importância de algumas características específicas das mulheres no desempenho do trabalho docente (a sensibilidade, a paciência e o ser agradável) e na segunda o modo negativo como as mulheres desempenham o trabalho sendo mais frequentes as referências ao trabalho docente. Esse modo negativo é caracterizado em termos de passividade, no 2º grupo, e em termos de descrença na mudança no 1º subgrupo. Surge de novo a referência à idade: "os colegas mais velhos não crêem na mudança, nas coisas novas (pensam, eu já ensino bem); até têm medo das coisas novas" (1º D).

Só um elemento se refere ao desempenho da mulher no trabalho não docente: "(as mulheres) vão às vezes até ao limite para provar que são capazes; (...) às vezes sinto um medo generalizado que não sei explicar, tenho medo de não conseguir; adorava ter um negócio meu e tenho medo de não conseguir; (...) trabalho para além da minha capacidade física e psíquica com medo de mostrar incapacidade; (...) o homem não, faz isso por ele mesmo; (as mulheres) não se lembram que o cansaço é natural; o que é essencial é a capacidade de trabalho e não o sacrifício" (2º C).

São também poucos os sujeitos que se referem à relação com o trabalho por parte dos homens, ou às relações destes com a família em função do trabalho profissional. De qualquer modo a relação dos homens com o trabalho é vista em termos de ambição e prestígio. Trabalhar é o que os homens fazem e fazem bem: "trabalhar de manhã, à tarde e à noite; também não fazem mais nada, ao menos que trabalhem para ter dinheiro e sucesso; (...) o trabalho para eles requer mais esforço; eu seria uma porcaria duma mulher se fosse assim; depois não havia tempo para o resto" (1º B). Por estas razões algumas mulheres, de certa forma, "aceitam" que os homens se preocupem pouco com a vida familiar: "esforçam-se imenso por ter sucesso e dinheiro; talvez por isso cheguem a casa e sejam mais egoístas, porque vêm cheios de trabalho e

preocupações" (1º B). Outras admiram-nos pelo seu dinamismo e capacidade de inovação no trabalho. Mas a maioria dos sujeitos refere-se aos homens em função da sua relação com a família. Se a mulher era vista como a principal responsável pela educação dos filhos e pelo bom ambiente familiar, os homens são vistos como os chefes autoriários da família; a mulher é responsável pela família, os homens: "mandam" na família. A sua contribuição para o ambiente familiar é vista como bastante negativa. A presença dos homens na família é ainda vista como fonte de sentimentos de afecto positivo ou negativo; mas nem sempre o afecto esperado é conseguido.

No que se refere à educação dos filhos e ao trabalho doméstico a relação do homem com a família é marcado pela ausência. Se está em casa e não está a trabalhar o homem lê o jornal ou vê televisão e não quer que os filhos o incomodem. Por vezes não só não arrumam como são desarrumados. Esta situação é vista pelas mulheres com alguma revolta.

#### 5.4.4.3 - Grupo de pertença ocupacional

No quadro que se segue apresentam-se os resultados quantitativos da análise de conteúdo no que se refere ao grupo de pertença ocupacional.

QUADRO 36 - GRUPO DE PERTENÇA OCUPACIONAL: QUANTIFICAÇÃO.

Categoria	Total de sujeitos por subgrupo			Total de sujeitos
	1º	2º	3º	
Relação com a mudança no trabalho	4	5	4	13
Relação com os alunos	4	3	4	11
Relação com o trabalho em geral	3	3	3	9
Relação com as colegas	3	3	2	8
Princípios orientadores	2	1	2	5

A leitura do quadro permite-nos dizer que a quase totalidade dos sujeitos se refere ao seu trabalho profissional enquanto atravessado pela

questão da mudança; a categoria relação com a mudança no trabalho é 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 primeira destas categorias que surgem mais UR qualificadas não só como negativas mas também como egomórficas, entretanto é na relação com os alunos que as UR apresentadas são maioritariamente egomórficas e positivas.

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 se acreditam 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 faz 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 defensores 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).

Na relação com os alunos distinguem-se duas subcategorias: a dimensão pedagógico-didáctica e a dimensão sócio-afectiva. 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.

De maneira geral nota-se que à dimensão pedagógica e didáctica do trabalho directo dos professores com as crianças se alia a dimensão sócio-afectiva que é referida independentemente da prossecução de objectivos de aprendizagem e formação. Entretanto, na dimensão pedagógico-didáctica, 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" (3ºA).

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 tem 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).

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 desanimam" (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).

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).

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" (1<sup>o</sup> D).

### 5.5. Interpretação

A descrição dos resultados da análise de conteúdo, que fizemos com o objectivo de elucidar a significação semântica do repertório semântico de identidade da amostra estudada, vem ao encontro das informações que nos foram fornecidas, quer a partir do espaço elementar da identidade, quer a partir do microcosmos social. Assim a interpretação que se segue corresponde ao conjunto de dados produzidos nesta fase do nosso trabalho empírico. Gostaríamos de notar, como já referimos na introdução a este capítulo, que embora utilizemos um tom, por vezes, afirmativo, a nossa análise é apenas um exercício e as nossas conclusões não são mais que orientações possíveis.

A análise efectuada resulta de certa forma numa estrutura de significados relacionados ou num modelo de compreensão de aspectos da identidade docente do grupo de professoras em amostra.

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; 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 ao grupo 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.

Mas 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; a mudança nas escolas e nos professores parece

manifestar-se aí.

Vistos no seu conjunto, estes resultados permitem-nos esboçar um modelo de compreensão da identidade docente.

Apesar do carácter diverso e mutante da estrutura social que acentua nos professores a mudança como ideal, a representação social relativamente ao ensino de crianças pequenas parece manter no seu núcleo uma definição tradicional de saber, a única capaz de estabelecer coerências com outras representações que persistem em relação a outros sucessos escolares, profissionais e sociais; como referimos com Gilly (1989) as mudanças nas escolas exigem outras mudanças sociais que estão longe de se verificarem.

A ênfase dada à mudança enquanto ideal e a persistência da coerência de uma definição tradicional do saber é fonte de mal-estar para os professores não só enquanto pessoas e grupo, mas também enquanto pessoas identificadas a grupos diferentes dentro do grupo; de facto, nas escolas, os grupos de idade (os "mais novos" e os "mais velhos") tornam-se grupos mutuamente pertinentes, no sentido que lhes é dado pela teoria da identidade social de Tajfel, na medida em que se representam e são representados como detentores de diferentes modelos de educação e ensino.

A fraqueza do sentimento de auto-eficácia de uns e outros apenas aumenta o carácter competitivo dessas relações que tendem a proteger, pela afirmação das identidades sociais, as identidades pessoais ameaçadas.

Mas, se a definição tradicional de saber ocupa ainda o núcleo da representação social do ensino de crianças pequenas, os nossos resultados permitem-nos considerar que talvez os elementos periféricos dessa representação, ligados à relação com as crianças, se encontram em modificação ou já modificados. De facto, o modo sócio-afectivo como agora se definem as relações com as crianças releva de uma definição do professor enquanto pessoa que se distancia daquela que tradicionalmente acompanhava a definição de professor enquanto agente de saber.

Curiosamente, nesta nova definição enfatizam-se características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres. Talvez por isso a mudança se tenha efectuado primeiro a esse nível. Talvez por esta mesma via outras mudanças se venham a verificar nos contextos profissionais e

familiares das mulheres professoras.

## 6. CONCLUSÕES

As conclusões a tirar do estudo empírico que acabamos de apresentar prendem-se necessariamente com os objectivos por nós prosseguidos na sua elaboração e com as estratégias adoptadas para esse efeito, mas também com os resultados por ele, entretanto, fornecidos.

Os resultados conseguidos através da aplicação do MISPE (R) permitiram-nos saber quão consonante e dissonante era a nossa pequena amostra em relação a outros grupos de professores já estudados; a discrepância de alguns dos resultados aí verificados - que se podem explicar pelo modo como foi constituída a amostra e/ou pelo "ambiente de reforma" que se vive desde há alguns anos em Portugal - não é uma discrepância de tendência mas uma discrepância de intensidades. De facto, a nossa amostra apresenta-se semelhante a outras em termos de tendências, embora demonstre uma maior intensidade nessas tendências. As explicações possíveis para esse efeito não deixam de se constituir em indicações importantes para o procedimento empírico a adoptar em estudos posteriores.

O facto de os resultados conseguidos com o MISPE(R) nos possibilitarem concluir que, em termos de tendências, a nossa amostra não era muito diferente de outras permitiu-nos, entretanto, encarar como minimamente aceitáveis as orientações fornecidas pelo IIP. Mas a aplicação deste Inventário sugere-nos também importantes indicações para estudos futuros.

Algumas dessas indicações referem-se à confirmação da correcção de algumas das nossas opções teóricas e metodológicas de pesquisa. De facto, o IIP, ao dar-nos uma caracterização da identidade dos professores da amostra no seu contexto ecológico, expondo-nos a trama subjacente à transformação e à reprodução das práticas profissionais, demonstra-nos que as abordagens teóricas e metodológicas empregues no âmbito dos estudos do mal-estar



docente para dar conta da crise de identidade docente encobrem (não deixam suficientemente visível) o cerne da identidade docente que é de carácter psicossociológico.

Utilizá-lo como instrumento de estudo da identidade docente parece-nos adequado não só por essa razão mas também porque, oriundo de uma teoria que no fundo integra os elementos mais importantes das outras teorias da identidade apresentadas neste trabalho, torna, por si só, visíveis dimensões capitais da identidade docente.

A este propósito devem, no entanto, ser levantadas algumas questões. De facto com o IIP, quer a recolha de dados quer o seu tratamento são extremamente morosas, o que notamos mesmo com as adaptações que realizámos. Este aspecto torna-se ainda mais importante se tivermos em conta, tal como se demonstrou na constituição da nossa amostra, que a recolha de dados a partir da população docente é difícil, não só em termos logísticos mas também no que se refere aos riscos de enviezamento nos dados recolhidos.

No entanto, quaisquer que sejam as alternativas ou as adaptações metodológicas a adoptar, elas devem dar conta do que a aplicação do IIP nos demonstrou ser capital para a compreensão da identidade docente: a interligação entre as representações dos grupos de pertença de sexo, de idade e de ocupação, que se traduzem nas professoras em modos de ser e de saber particulares.

A interpretação dos dados do IIP permite-nos também concluir sobre a pertinência dos três conjuntos de teorias da identidade que expusemos neste trabalho e retomar a hipótese que avançámos no final do segundo capítulo, segundo a qual a crise de identidade docente se enquadraria numa fase de transformação paradigmática que se faz sentir nas sociedades ocidentais, onde se tende a desconstruir definições tradicionais de saber e de ser pessoa e a construir novos modos de ser e saber. A este nível o estudo que efectuámos permite-nos, por um lado, considerar a importância destas duas dimensões nas definições da identidade docente, e por outro lado, entrever que a mudança pode ser mais fácil a partir dos modos de ser.

## **CONCLUSÕES FINAIS**

Com o trabalho que agora se finaliza pretendemos contribuir para a compreensão da identidade docente, utilizando o próprio conceito de identidade, com vista à delineação de estratégias globais para a sua promoção.

Dado o estado da investigação no âmbito do tema, dada a natureza do problema que lhe subjaz e dada a diversidade de facetas em que a identidade é estudada atingimos esse objectivo adoptando estratégias de pesquisa progressivas e articuladas.

Num primeiro momento, identificámos a problemática central inerente à crise de identidade docente utilizando para esse fim a única linha de investigação existente sobre o tema, a do mal-estar docente. Aí constatámos que à crise de identidade docente, que se expressava em rotina na acção docente, estavam subjacentes males de estima de si e de reconhecimento de si pelos outros cuja origem devia ser preferencialmente procurada na estrutura social actual e seus símbolos. Ao fazermos esta leitura da crise de identidade docente distanciámo-nos dos estudos do mal-estar docente onde, em termos teóricos e metodológicos, se tende a dar uma ênfase excessiva aos contextos escolares.

Identificada assim a problemática central da crise de identidade docente tratava-se, de seguida, de escolher, no âmbito dos estudos actuais da identidade, um domínio metateórico adequado a essa problemática. O percurso de investigação levou-nos a constatar não só a correspondência entre ela e as reflexões metateóricas actuais no estudo da identidade em psicologia social, mas também que, entre as principais tendências de pesquisa nesse domínio, se encontrava a opção pela interacção do individual e do social que não se restringia às relações interindividuais mas incluía a estrutura social. De forma mais determinante permitiu-nos ainda considerar: por um lado, que a crise de identidade docente participaria de outras crises de outras identidades nas sociedades ocidentais actuais cuja origem primeira se encontraria na transformação paradigmática que estão a sofrer, hoje

em dia, nessas sociedades, as definições de pessoa e de saber; por outro lado, que seria essencial para compreender a crise de identidade docente seria, pelo menos numa primeira fase, aquilo que nela era comum a outras crises de identidade.

Estava assim definido o domínio teórico adequado à compreensão da identidade docente. O quadro de referências por ele gerado permitiu-nos limitar a nossa pesquisa no âmbito do conceito de identidade à perspectiva psicossociológica (Lipiansky, 1992) ou psicossocial (Baugnet, 1991).

Num terceiro momento tratou-se de aprofundar a compreensão da identidade docente com vista à delineação de estratégias de promoção da identidade docente percorrendo três domínios teóricos diferentes, igualmente enquadráveis na perspectiva de abordagem referida e que se poderiam manifestar diferentemente relevantes para aspectos diversos subjacentes à crise de identidade docente: debruçamo-nos, numa primeira fase, sobre a identidade no contexto das relações Self e estrutura social; numa segunda fase sobre a identidade no contexto das relações intergrupos; e numa terceira fase sobre a identidade no contexto das representações sociais.

O primeiro domínio abordado permitiu-nos traduzir na terminologia ligada ao estudo da identidade a problemática central da identidade docente; de facto, foi este o domínio teórico que mais se adequou à forma sob a qual apresentámos a problemática central da identidade docente. Nele considera-se que o carácter mutante e desestruturado da estrutura social actual exige, para ser abarcado, dos sujeitos que nele vivem igual complexidade.

Nesse contexto, as identidades sociais deixam de ser prescritas por atributos sociais objectivos e passam a ser, sobretudo, um produto construído pelas identidades pessoais. O estado actual da estrutura social aumenta assim a liberdade de escolha; no entanto, na medida em que "despe" a pessoa dos atributos sociais que tradicionalmente lhe eram prescritos, faz também aumentar as dúvidas e os riscos sobre as escolhas.

A tensão gerada tende a ser mantida em certos limites, ou pela negociação de novos consensos - onde a mudança social e a transformação social se entrelaçam produzindo novas identidades sociais - ou pela opção por consensos tradicionais. A opção por uma ou outra via depende da extensão da mudança mas também das identidades situadas onde o suporte social fornecido pelos parceiros de papel e pelas audiências alvo e o nível de autonomia dos contextos de trabalho são determinantes para a produção dos consensos necessários.

Neste quadro, a problemática central da crise de identidade docente - a rotina ou a dificuldade em mudar na acção docente - é explicada pelas estrutura e dinâmica actuais dos contextos escolares - que a ideia de *nexus* escolar expressa bem -, pelo carácter ainda raro das mudanças a todos os níveis do contexto, pelo estado de autonomia apenas relativa das escolas e pelo facto de a formação dos professores não corresponder às exigências da complexidade do mundo do trabalho docente.

A abordagem deste primeiro domínio teórico permite, também, deixar claro, por um lado, que nunca as oportunidades de transformação foram tantas e, por outro lado, que a crise de identidade docente não corresponde a uma "paragem" mas a um estado dinâmico, patente, exactamente, porque a transformação se está a fazer.

Nos dois domínios abordados em seguida alia-se à dimensão interaccional, enfatizada no primeiro domínio, a dimensão cognitiva. Por esta via, a estrutura social torna-se (sócio) psicológica (cognitiva) e especifica-se enquanto representações de indivíduos e grupos. De certa maneira, podemos dizer que nesses dois outros domínios a estrutura social se "organiza" a partir do comportamento socio-cognitivo de indivíduos e grupos; os grupos só têm existência enquanto expressões desse comportamento e, quer a reprodução social (conformidade social) quer a transformação social (inovação social), quer a estabilidade, quer a mudança pessoal, só são compreensíveis em função dele.

Ao enfatizarem o modo como as cognições sociais são geradoras de coerências sócio-individuais necessárias a indivíduos e grupos, reduzindo a aparente liberdade individual e social, estes dois domínios especificam os trâmites da crise de identidade docente e dessa forma as vias da sua promoção.

O segundo domínio, o domínio da identidade no contexto das relações intergrupos, apresentando-se diverso e em franca mutação no que diz respeito aos referenciais teóricos e metodológicos, centra-se na identidade social enquanto auto-conceito social, ou seja, enquanto auto-categorizações inerentes à pertença a grupos, ou ainda, enquanto identificação ao grupo; a própria definição de grupo depende deste substrato sócio-cognitivo.

A conformidade às normas do grupo (expressa em conformidade ou em polarização) resulta, por isso, não de uma alienação individual mas da saliência do grupo enquanto categoria do Self. Os mecanismos da influência e da inovação sociais só podem ser completamente explicados neste quadro.

A diversidade inerente a este domínio de estudo permite-nos distinguir três fases no seu desenvolvimento. Numa primeira fase enfatiza-se a competição entre grupos pertinentes tentando explicar a mudança social e fazendo da auto-estima resultante da pertença a esses grupos o motivo para essa competição; numa segunda fase enfatiza-se a identidade social enquanto auto-conceito social tentando-se explicar a formação e o funcionamento dos grupos e contribuindo para a compreensão da conformidade social enquanto (re)geradora de coerências pessoais inerentes à identificação ao grupo; numa terceira fase, relaciona-se a identidade social com a identidade pessoal, (re)introduz-se a percepção do estatuto como importante nas relações intragrupo e intergrupo, relaciona-se a percepção do estatuto com o funcionamento da identidade, considera-se que a investigação deve tomar em conta a multidimensionalidade dos contextos de grupo e as relações entre as dimensões interindividual, intergrupar e intragrupal e apela-se a que as relações entre grupos se façam mais

sob o signo da complementaridade que sob o signo da competição; tudo isto tentando explicar os mecanismos da inovação social.

Destes últimos desenvolvimentos, alguns são retomados no terceiro domínio de estudo, enquadrados pela teoria das representações sociais; outros constituem-se em contributo específico deste domínio para a compreensão da identidade docente: a relação entre percepção de estatuto e funcionamento da identidade e o apelo a que as relações entre grupos se faça sob o signo da complementaridade. Quando o estatuto é percebido como instável e ilegítimo a identidade social afirma-se e torna-se saliente, funcionando então em termos competitivos, no sentido de preservar a identidade pessoal (oriunda do estatuto esperado) que assim se sente ameaçada. Este funcionamento defensivo das identidades sociais evita-se na medida e que os contextos permitam a diferenciação de dois modos facilitando a emergência de juízos independentes, não pondo em causa identidades pessoais e sociais mas possibilitando a descentração cognitiva e portanto a reestruturação do campo cognitivo; para esse efeito os contextos devem ser descentralizados e facilitadores de relações de complementaridade intergrupos.

Estes pontos de vista permitiram-nos especificar alguns aspectos da crise de identidade docente que não estando na sua origem primeira e portanto na sua problemática central, procedem dela e concorrem para ela de modo importante. De facto, as mudanças verificadas nas sociedades põem em causa estatutos tradicionais e provocam a emergência de novas definições estatutárias. No caso dos professores o estatuto torna-se baixo em todos os seus critérios sendo a desvalorização do saber tradicional uma das suas principais características; torna-se assim instável, sendo extremamente prováveis as discrepâncias entre estatutos esperados e atribuídos. Ameaçadas as identidades pessoais, as identidades sociais reforçam-se e os grupos em questão entram em competição. Assim se explica, não só a persistência da rotina na acção docente mas também as relações competitivas entre grupos pertinentes do campo educativo: dos professores com as autoridades escolares no domínio do saber mas, sobretudo, dos diferentes grupos de professores entre si enquanto

representantes de diferentes modos de saber. A autonomia dos contextos escolares e a facilitação, através de modos adequados de comunicação, de relações complementares entre grupos seriam estratégias de promoção da identidade docente pois ao permitirem a expressão de identidades pessoais, libertariam a expressão de identidades sociais novas.

No terceiro domínio abordado, a identidade no contexto das representações sociais, a preocupação central é compreender a inovação social. Nele são retomados, sob uma nova forma, alguns aspectos dos dois domínios anteriores. De facto, a abordagem à identidade neste domínio aproxima-se da do primeiro domínio mas dá às interacções um lugar cognitivo na pessoa; aproxima-se também do segundo domínio mas introduz nos processos grupais a dimensão sócio-histórica ao enfatizar os conteúdos do pensamento social.

Ao conceptualizar a subjectividade e a intersubjectividade, a reprodução e a transformação sociais como duas faces de uma mesma moeda e a multiplicidade da pertença como fonte de construções identitárias originais, este domínio de estudo permite compreender simultaneamente os mecanismos da conformidade e da contestação social.

Agora, papéis e pessoas, estatutos e saberes são, ou integram-se em representações sociais que protegem identidades e orientam práticas sociais eficazes, na base da existência de uma coerência cognitiva necessária às relações das pessoas com o mundo. Se os professores, nas suas escolas, persistem nas práticas rotineiras, mesmo indo contra alguns dos seus ideais, é porque a essas práticas subjazem representações sociais do papel e do saber do professor, e também de outras entidades culturais, que continuam a fornecer essa coerência cognitiva; e essa persistência é a expressão da existência de uma identidade social que lhe corresponde e não da sua perda.

Deste modo, este domínio teórico deixa claro que toda a sociedade é responsável pela crise de identidade docente e que toda a sociedade deve ser envolvida na sua promoção.



As conclusões retiradas destes três domínios de investigação da identidade com os quais procurámos compreender a crise da identidade docente, permitem-nos não só considerar justa a nossa opção inicial de pesquisa mas também confirmar a leitura que, a título de hipótese fizemos da crise de identidade docente, no final do segundo capítulo deste trabalho. Aí dizíamos que a crise de identidade docente participaria de outras crises de identidade que teriam a sua origem profunda no facto de as sociedades ocidentais actuais atravessarem uma fase de transformação paradigmática que tende a desconstruir as definições tradicionais de pessoa e de saber - pressentidas como inoperacionais - e a construir novas definições dessas mesmas identidades.

De facto, nos três domínios que estudámos não só se inclui uma caracterização do estado das sociedades actuais mas também se têm subjacentes determinadas definições de pessoa e de saber (de relação e de cognição). Por outro lado, na(s) leitura(s) da identidade docente que por eles nos foi permitida, a pessoa e o saber surgem como dimensões organizadoras da compreensão.

As definições de saber e pessoa "adivinhadas" no debate metateórico de que demos conta no segundo capítulo tornam-se assim, modelos referenciais na construção das identidades, em geral, nas sociedades actuais. A pessoa que daí emerge define-se nas e pelas suas relações e pelo modo consistente como se orienta no mundo das pessoas e das coisas. O saber, sendo pessoal, é construído em cooperação; implica uma "visão ecológica" e encontra na demarcação contextual o seu lugar dinâmico e produtor.

A identidade docente tem no entanto as suas particularidades. Chegados a este ponto podemos, em poucas linhas, resumir as dimensões fundamentais inerentes à crise de identidade docente:

- a crise de identidade docente traduz-se nos professores em "querer mudar e não mudar";
- o motivo primeiro para as crises de identidade seria o carácter aberto e plural das sociedades actuais que se

repercutiria numa estrutura social caracterizada mais pela desestruturação e pela mutabilidade que pela estruturação e estabilidade;

- o estado actual da estrutura social rompe consensos operativos, acentua a mudança como ideal e "despe" o Self dos seus atavios sociais objectivos tradicionais;
- essa situação dá aos "selves", mais do que nunca, a possibilidade de construirem novos arranjos de papel e de neles realizarem finalidades próprias; mas na ausência de consensos ela faz também aumentar as incertezas e as dúvidas sobre as opções a fazer; construir consensos, alinhando acções, é inevitável;
- a construção de novos arranjos de papel exige a negociação de consensos cujo ponto de partida é o reconhecimento da existência de conflitos e sua aceitação; à falta de novos consensos, "opta-se" por consensos antigos;
- as características dos contextos e das pessoas são determinantes nessa "opção"; nos professores tem-se optado, na ausência dessas características, por consensos tradicionais, que, dado o estado da situação, não deixam de ser vividas como alienação; os novos modos de ser professor encontram-se bloqueados;
- as mudanças na estrutura social ameaçam estatutos tornando-os instáveis e produzem outros critérios de definição estatutária; estatutos novos e velhos podem sempre ser percebidos como ilegítimos;
- nos professores, a dimensão de estatuto mais relevante é a do saber; as mudanças verificadas nos contextos sócio-educativos tornam também o saber um dos principais conteúdos da mudança; as relações entre os professores - nas escolas e fora delas - e entre os professores e autoridades educativas no domínio dos saberes tornam-se competitivas;

- nessas competições defendem-se estatutos e identidades pessoais, afirmando-se identidades sociais que se lhes adequam; os grupos em competição diferenciam-se em detentores ou defensores de novos saberes e em detentores ou defensores de saberes velhos; nas escolas, e apesar da tensão, os saberes velhos persistem;
- papeis e estatutos, modos de ser e de saber são representações sociais; a representação tradicional do que é ser professor não só é ainda extensivamente partilhada na sociedade em geral, como nela se repercutem outras representações, nomeadamente, representações de sucesso social e no trabalho;
- as práticas rotineiras dos professores seriam, assim, dotadas de eficácia social; se as finalidades da mudança apontam para desindividualizar as relações entre as pessoas, na sociedade em geral a visão individualista da pessoa é ainda dominante; se as finalidades da mudança apontam para um saber socialmente construído, na sociedade em geral predomina uma visão essencialista ou experimentalista do saber.

Neste contexto, a promoção da identidade docente terá que passar pela aceitação de um princípio dominante: produzir novos consensos desenvolvendo identidades pessoais, construindo novas identidades sociais e respeitando identidades pessoais e sociais actuais.

A aplicação deste princípio implica intervenções a vários níveis dos contextos de vida dos professores e das outras pessoas sociais que com eles se relacionam.

A teoria das representações sociais chama-nos a atenção para a importância de mudanças no quadro ecológico para a produção de mudanças no quadro escolar; os meios de comunicação social teriam aí um papel fundamental, alargando o debate educativo a toda a sociedade.

As duas outras teorias estudadas insistem na descentralização e na autonomia dos contextos de trabalho como meio de favorecer a exposição de identidades pessoais e a construção de identidades sociais.

Estas mesmas teorias esclarecem-nos também sobre a existência de relações particulares entre os professores nas escolas e entre estas e os restantes agentes do sistema educativo e do sistema social em geral. No âmbito das relações intergrupos apela-se a que as relações entre os diferentes grupos detentores de diferentes identidades sociais que sustentam diferentes identidades pessoais se façam sob o signo da complementaridade; favorecendo a emergência de juízos independentes, estas relações favoreceriam também a inovação social sem pôr directamente em causa identidades actuais.

No âmbito das relações Self e estrutura social chama-se a atenção para a importância dos parceiros de papel e das audiências alvo enquanto suportes sociais para a mudança, ou seja, enquanto permissores da exposição de si, da aceitação do conflito e da negociação de novos consensos operativos; chama-se também a atenção para a importância da formação enquanto facilitadora da emergência de certas qualidades do Self profissional necessárias à potencialização das mudanças; do nosso ponto de vista nesta facilitação seria fundamental a compreensão da situação do mundo profissional docente, evitando-se culpabilidades pessoais e incrementando-se tomadas de posição conscientes.

A mudança de práticas resultante da interacção destes diversos níveis não só seria a expressão do seu desenvolvimento, como seria também fonte de novos desenvolvimentos. A compreensão ecológica da identidade docente dá assim origem à sua promoção contextual mas também ainda ecológica.

O estudo empírico que realizámos no âmbito deste trabalho, sendo de carácter exploratório, permitiu-nos, no entanto, ao enfatizar a multidimensionalidade inerente às identidades, especificar o quadro

de compreensão teórica a que chegámos e produzir, tendo em conta esse quadro teórico, algumas indicações para pesquisas posteriores.

Esse estudo, realizado com uma pequena amostra de professoras em diferentes fases da carreira, mas também de diferentes idades, indica-nos que no núcleo da representação das professoras da amostra relativamente ao ensino de crianças pequenas se encontraria ainda uma definição de saber tradicional, o que revelaria que ela mantém ainda relações de coerência com outras representações relativas ao sucesso social e no trabalho.

O confronto da persistência desta definição com a ênfase simultaneamente dada à mudança nesse grupo de professoras explicaria o seu mal-estar enquanto pessoas e grupo mas também enquanto pessoas identificadas a grupos diferentes dentro do grupo; aí torna-se saliente que os grupos em competição no campo escolar são grupos detentores de diferentes modelos de ser professor ao nível do ser e do saber; são grupos que se definem com diferentes atitudes em relação à mudança e que coincidem de uma maneira geral com os grupos de idade.

Entretanto, se ao nível do saber as representações dos sujeitos da amostra incidem ainda no saber tradicional, ao nível do ser, concretamente ao nível da relação com as crianças, essas representações parecem distanciar-se da definição tradicional a esse nível. O facto de nessas novas relações se enfatizarem as características socialmente e pessoalmente mais aceitáveis para as mulheres, leva-nos a considerar que seria por essa razão que a mudança havia começado por aí, e pusemos a hipótese, tendo em conta a hipótese do núcleo central na explicação da transformação das representações sociais, de que, por esta via, outras mudanças se poderiam vir a verificar nos contextos profissionais das mulheres professoras, mas também nos seus contextos familiares.

Este estudo possibilitou-nos ainda algumas indicações no que diz respeito às metodologias a adoptar no estudo da identidade docente. De facto, a aplicação do IIP ao produzir uma caracterização de aspectos da identidade docente no seu contexto ecológico, expondo-nos, assim, o

enredo onde se jogam a transformação e a reprodução de práticas profissionais, mostra-nos que, quaisquer que sejam as técnicas e as metodologias de pesquisa a adoptar neste domínio, elas devem dar conta da interligação de representações de pertenças diversas entre as quais se devem encontrar as de sexo e idade.

Estas constatações e a hipótese que avançámos a partir do estudo empírico interessar-nos-ão sobremaneira em estudos posteriores.

## BIBLIOGRAFIA

- 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), El modelo de las configuraciones, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 67-76.
- ABRAHAM, A. (1984g), 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 Israël, 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*, 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*, Vol. 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, J.-C. (1984), L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII; n° 366, 861-875.
- ABRIC, J.-C. (1989), L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 187-203.
- 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. (1980), Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante, in *Equilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 77-82.
- 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*, Vol. II, n° 3, 319-353.
- AMIEL-LEBIGRE, F.; PICHOT, P. (1969), Psychopathologie de la fonction enseignante, in Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 147-163.
- ÂNGULO, L.M. (1984), Resistencias a la autoconfrontación en el entrenamiento de los profesores, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 123-131.
- AVANZINI, G. (1978), *A pedagogia no século XX*, Lisboa, Moraes Editora, 69-86.
- BARDIN, L. (1977), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BAUGNET, L. (1991), L'état de la question: l'identité comme paradigme, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 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.
- 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.

- 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.
- BROWN, R.J. (1984), The effects of intergroup similarity and cooperative vs competitive orientation on intergroup discrimination, *British Journal of Social Psychology*, 23, 21-33.
- BUGARD, P.; CROCQ, L. (1980), Existe-t-il des névroses du travail? in *Équilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 161-172.
- CARRASCO, J.G. (1987), *As ciências da educação - pedagogos para quê?*, Porto, Brasília Editora.
- CARVALHO, R. (1985), *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1984), La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation, *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, n° 366, 877-886.
- CORREIA, J.A. (1989), *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Edições Asa.
- CORREIA, J.A. (1991), Formação de formadores: estruturação do campo profissional e organização pedagógica, in *Actas da Conferência Nacional "Novos recursos para o ensino tecnológico e profissional"*, Porto, Getap.
- CRAHAY, M. (1989), Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, 67-94.
- CRUZ, J.F. (1988), Uma abordagem cognitiva e transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares, *Jornal de Psicologia*, Ano 7, n° 3, 3-9.
- 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].
- DEBESSE, M. (1969), Une fonction remise en question, in Debessse, M.; Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 11-26.
- DE LANDSHEERE, G. (1978), *A formação dos professores amanhã*, Lisboa, Moraes.

- DE LANDSHEERE, G. (1986), *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF.
- DE PERETTI, A. (1984), Développement personnel et outillage pédagogique, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 131-139.
- 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*, 27, 289-300.
- DI GIACOMO, J.P. (1981), Aspects methodologiques de l'analyse des représentations sociales, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 423-427.
- DI GIACOMO, J.P. (1986), Alliances et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de contestation, in Doise, W.; Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé, 118-138.
- 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.
- DORTU, J.C. (1990), *Enseigner sans être stressé*, Paris, Les Editions d'Organization.
- DUBAR, C. (1991), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUNHAM, J. (1984), *Stress in teaching*, London, Croom Helm.
- EMLER, N.; HOPKINS, N. (1990), Reputation, social identity and the self, in Abrahams, 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*, 84, 45-56.
- FABRE, A. (1972), *L'école active expérimentale*, Paris, PUF.
- FARR, R. (1984), Les représentations sociales, in Moscovici, S. (Ed.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 379-389.
- FENPROF (1982), *A imagem do professor*, [documento policopiado].
- 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.
- FORGAS, J.P. (1983), What is social about social cognition, *British Journal of Social Psychology*, 22, 129-144.
- FOUCAULT, M. (1987), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes.
- GERGEN, K.J. (1985), The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, Vol. 40, n° 3, 266-275.

- GERGEN, K.J. (1987), Toward self as relationship, in Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 53-63.
- GILLY, M. (1980), *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- GILLY, M. (1989), Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 363-386.
- GOGUELIN, P. (1980), Travail, fatigue et équilibre, in *Équilibre ou fatigue par le travail*, Paris, Éditions ESF, 15-21.
- GOSELIN, 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.
- HANDEL, A. (1987), Perceived change of self among adults: a conspectus, in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London Routledge & Kegan Paul, 320-337.
- 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.
- HERNÁNDEZ, P. et al. (1988), La salud mental del profesor, in *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 328-338.
- HERZLICH, C. (1973), 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. et al. (1989), Intragroup identification and intergroup differentiation: a multicomponent approach, *British Journal of Social Psychology*, 28, 305-317.
- 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.; TURNER, J. (1985a), When linking begets solidarity: an experiment on the role of interpersonal attraction in psychological group formation, *British Journal of Social Psychology*, 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.
- 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.
- 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.
- HUBERMAN, M. (1989), *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M.; SCHAPIRA, A. (1984), Cycle de vie et enseignement, in Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 36-43.
- JAHODA, G. (1988), Critical notes and reflections on "Social representations", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, 195-209.
- JAHODA, M. (1986), Small selves in small groups, *British Journal of Social Psychology*, 25, 253-254.
- JODELET, D. (1984), Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, in Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 357-378.
- JODELET, D. (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 31-61.
- KAËS, R. (1989), Psychanalyse et représentation sociale, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 87-114.
- KNIPPENBERG, A., OERS, H. (1984), Social identity and equity concerns in intergroup perceptions, *British Journal of Social Psychology*, 23, 351-361.
- KUHN, T. (1989), *A tensão essencial*, Lisboa, Edições 70.

- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1985), *Vocabulário da psicanálise*, Lisboa, Moraes, 365-368.
- LE BOUEDEC, G. (1984), Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 3, 245-272.
- L'ÉCUYER, R. (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de Contenu - méthode GPS et Concept de soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1-112.
- LÉON, A. (1969), La profession enseignante: motivations, recyclage, promotion, in Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 27-49.
- LIPIANSKY, E.M. (1992), *Identité et communication*, Paris, PUF, 7-45.
- LIPIANSKY, E.M. et al. (1990), Introduction à la problématique de l'identité, in Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 7-26.
- 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.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988), *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 9-65.
- 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.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1990), Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires, in Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 111-141.
- 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.

- MARKOVA, J. (1987), Knowledge of the self through interaction, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 65-80.
- MARQUES, J. (1990), The black-sheep effect: out-groups homogeneity in social comparisons settings, in Abrams, D.; Hogg, M., *Social identity theory: constructive and critical advances*, London, Harvester, Wheatsheaf, 131-151.
- MARTINEZ, A. (1984), El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente, in Esteve, J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 183-202.
- 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.
- MOLINER, P. (1988), Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales, *Bulletin de Psychologie*, Tome XLI, n° 387, 659-762.
- 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.
- MORLEY, I. (1982), Henri Tajfel's human groups and social categories, *British Journal of Social Psychology*, 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*, 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.
- 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.
- MUCCHIELLI, A. (1991), *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF.
- 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*, 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*, 23, 363-368.
- 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.
- McGUIRE, W.J. et al. (1986), The self in society: effects of social contexts on the sense of self, *British Journal of Social Psychology*, 25, 259-270.
- Ng, S.H. (1986), Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 16, 239-255.
- Ng, S.H.; CRAM, F. (1987), *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation*, Dunedin, University of Otago.
- Ng, S.H. et al. (1989), Self-categorization theory and belief polarization among christian believers and atheists, *British Journal of Social Psychology*, 28, 47-56.
- NIAS, J. (1989), Teaching and the self, in Holly, M.L.; McLoughlin, C.S. (Ed.), *Perspectives on teacher professional development*, London, The Falmer Press, 155-171.

- NICHOLSON, N.; WEST, M. (1988), *Managerial job change: men and women in transition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NICKEL, H. (1981), *Psicología de la conducta del profesor*, Barcelona, Editorial Herder.
- NÓVOA, A. (1987), *Le temps des professeurs*, Lisboa, INIC, 23-56, 765-793.
- NÓVOA, A. (1991), Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, in Stoer, S.R. (Org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 59-130.
- OIT (1981), *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Genève, BIT.
- 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. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denöel.
- POSTIC, M. (1984), *A relação pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editora.
- REIS, A. (1990), Comunicação e relação pedagógica, *O professor*, Fev<sup>o</sup>, 42-61.
- RESWEBER, J.P. (1986), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF.
- RIBEIRO, A. (1990), A relação educativa, in Campos, B. (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, Lisboa, Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A.; LOPES, A. (no prelo), Da vigilância epistemológica em ciências da educação: entre a racionalidade e a errância, *Investigação e acção*, 2<sup>o</sup> Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- 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.
- 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.
- SAMPSON, E. (1985), The decentralization of Identity - toward a revised concept of personal and social order, *American Psychologist*, Vol. 40, n<sup>o</sup> 11, 1203-1211.
- SANTOS, B. (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Afrontamento.

- SEMIN, G. (1986), The individual, the social, and the social individual, *British Journal of Social Psychology*, 25, 177-180.
- SEMIN, G. (1989), Prototypes et représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 239-251.
- SEMIN, G.; KRAHÉ, B. (1977), Lay conceptions of personality: eliciting tiers of a scientific conception of personality, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 17, 199-209.
- SHEEHY, G. (1976), *Passages - Les crises prévisibles de l'âge adulte*, Paris, Pierre Belfond.
- SPEARS, R. *et al.* (1990), De-individuation and group polarization in computer - mediated communication, *British Journal of Social Psychology*, 29, 121-134.
- STERNBERG, R. *et al.* (1981), People's conceptions of intelligence, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, n° 1, 37-55.
- STRYKER, S. (1987), Identity theory: developments and extensions, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 89-103.
- STRYKER, S.; STATHAM, A. (1985), Symbolic interaction and rôle theory, in Lindzey, G. *et al.*, *The handbook of social psychology: theory and method*, New York, Random House, 311-378.
- TAJFEL, H. (1982a), *Grupos humanos e categorias sociais, I e II*, Lisboa, Livros Horizonte.
- TAJFEL, H. (1982b), Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança, in *Mudança Social e psicologia social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- TAYLOR, M.; JOHNSON, M. (1986), Strategies for linking individual psychology and social structure: interdisciplinary and cross-disciplinary social psychology, *British Journal of Social Psychology*, 25, 181-192.
- TETLOCK, P. (1986), Is self-categorization theory the solution to the level-of-analysis problem?, *British Journal of Social Psychology*, 25, 255-256.
- TURNER, John (1981), Towards a cognitive redefinition of the social group, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 93-118.
- TURNER, John *et al.* (1988), Social categorization, interpersonal attraction and group formation, *British Journal of Social Psychology*, 22, 227-239.

- TURNER, John *et al.* (1984), Failure and defeat as determinants of group cohesiveness, *British Journal of Social Psychology*, 23, 97-111.
- TURNER, John *et al.* (1989), Referent information influence and group polarization, *British Journal of Social Psychology*, 28, 135-147.
- TURNER, John; OAKER, 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*, 25, 237-252.
- TURNER, Jonathan (1988), *A theory of social interaction*, Stanford, Stanford University Press.
- TURNER, Ralph (1987), Articulating self and social structure, in Yardley, K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 119-132.
- TUYNS, G. (1984), Crítica de un método propuesto para la investigación de la personalidad del enseñante, in Esteve. J.M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 51-65.
- VALA, J. (1986), A análise de conteúdo, in *Metodologia das ciências sociais*, Porto, Afrontamento, 101-128.
- VILA, J. (1988a), *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro.
- VILA, J. (1988b), *El profesor principiante*, Valencia, Promolibro.
- WADELL, N.; CAIRNS, E. (1986), Situational perspectives on social identity in Northern Ireland, *British Journal of Social Psychology*, 25, 25-31.
- WEST, M. (1987), Role innovation in the world of work, *British Journal of Social Psychology*, 26, 305-315.
- WEST, M. et al (1987), Identity changes as outcomes of work-role transitions, in Honess, T. Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul, 287-303.
- 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.
- 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.
- 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.

## ANEXOS

**ANEXO 1**  
**MISPE (R)**

MISPE (R)

Traduzido e adaptado de  
Ada Abraham, 1984



Perante si tem uma lista de frases impressas 5 vezes em 5 folhas diferentes

Nas folhas nº1, descreva-se a si mesma, tal como é actualmente. Para fazer essa descrição utilize a escala de 7 pontos que se encontra em frente a cada frase.

Se a frase a descrever completamente ponha uma cruz na casa 1, assim

1	2	3	4	5	6	7
x						

Se a frase a descrever um pouco menos ponha uma cruz na casa 2.

Se a frase a descrever cada vez menos utilize as casas seguintes até à 7 onde fará uma cruz quando a frase não se aplica a si de maneira nenhuma.

Utilize todas as 7 casas para que as suas descrições tenham o máximo de possibilidades e precisão.

Nas folhas nº2 descreva o modo como é vista pelas pessoas que para si representam as autoridades escolares.

Nas folhas nº3 descreva como os alunos a vêem.

Nas folhas nº4 descreva como gostaria de ser: a sua imagem ideal.

Nas folhas nº5 descreva como é visto pelos seus colegas da escola.

Quando terminar o preenchimento de cada folha vire-a ao contrário e não volte atrás.

Responda espontaneamente. Não há limite de tempo.

Lembre-se que, apesar de as diferentes folhas conterem as mesmas frases embora em ordem diversa, deve, em cada folha, colocar-se num ponto de vista diferente:

Folha 1 - Como se vê a si mesma tal como é actualmente

Folha 2 - Como pensa que as pessoas que representam as autoridades escolar a vêem

Folha 3 - Como pensa que os alunos o vêem

Folha 4 - Como gostaria de ser

Folha 5 - Como pensa que os colegas da escola o vêem.

OBRIGADA



**FOLHA Nº1**

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 23. Espero que os meus superiores me elogiem   | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 24. Irrito-me quando um aluno não percebe a minha pergunta                               | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 28. Tento agradar aos meus alunos  | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 32. Interessa-me ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais                    | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 34. Sinto que há um encaixe perfeito entre mim enquanto ser humano e enquanto professora | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 35. Perante os meus alunos reconheço os meus erros sem dificuldade                       | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 51. Como professora, estou satisfeita comigo mesma                                       | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 52. Quando um aluno se ri na aula penso que é de mim                                     | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 54. Por vezes, perante a classe, sinto-me completamente desamparada                      | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 55. Quando o inspector entra na minha sala fico amedrontada                              | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 57. Preocupo-me muito com a disciplina   | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |
| 59. Estimulo na classe a actividade pessoal  | 1 2 3 4 5 6 7<br>□ □ □ □ □ □ □ |

FOLHA Nº2

NESTA FOLHA DESCREVA COMO É VISTA  
PELAS AUTORIDADES ESCOLARES

SINAL DE IDENTIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

completamente de maneira nenhuma

completamente de maneira nenhuma

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

9. Tento ser apreciada pelos meus colegas

16. Consigo desenvolver relações sociais na classe

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

35. Perante os meus alunos reconheço os meus erros sem dificuldade

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

42. Estou cansada de ensinar

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

51. Como professora, estou satisfeita comigo mesma

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

34. Sinto que há um encaixe perfeito entre mim enquanto ser humano e enquanto professora

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

19. Tenho um pouco de medo dos meus alunos

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

12. Exijo muito de mim

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

44. Aceito o desacordo com os meus superiores

52. Quando um aluno se ri na aula penso que é de mim

40. Esforço-me por desenvolver no aluno a reflexão pessoal

55. Quando o inspector entra na minha sala fico amedrontada

36. Certos alunos detestam-me

54. Por vezes, perante a classe, sinto-me completamente desamparada

48. Tenho aprendido muito com os inspectores

57. Preocupo-me muito com a disciplina

23. Espero que os meus superiores me elogiem

FOLHA Nº2

4. Quando um aluno me enerva sou capaz de me controlar

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

28. Tento agradar aos meus alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

32. Interessa-me ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

43. Os alunos gostam de mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

59. Estimulo na classe a actividade pessoal

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

37. Compreendo os sentimentos dos alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

18. Sou capaz de me ocupar de um aluno deficiente

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

10. Na sala de aula exprimo livremente os meus sentimentos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

46. Sinto-me sempre na obrigação de defender um colega de quem os alunos se queixam perante mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

24. Irrito-me quando um aluno não percebe a minha pergunta

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

13. Os alunos fracos aborrecem-me

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

3. Interessa-me sobretudo suscitar no aluno a confiança em si

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

FOLHA Nº3

NESTA FOLHA DESCREVA COMO É VISTA  
PELOS ALUNOS

SINAL DE IDENTIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_  
IDADE: \_\_\_\_\_

- | completamente  | de maneira nenhuma  |
|--|---|
| 1 2 3 4 5 6 7  | 1 2 3 4 5 6 7   |
| 59. Estimulo na classe a actividade pessoal  | 4. Quando um aluno me enerva sou capaz de me controlar              |
| 12. Exijo muito de mim   | 55. Quando o inspector entra na minha sala fico amedrontada         |
| 34. Sinto que há um encaixe perfeito entre mim enquanto ser humano e enquanto professora | 57. Preocupo-me muito com a disciplina                              |
| 40. Esforço-me por desenvolver no aluno a reflexão pessoal                               | 36. Certos alunos detestam-me                                       |
| 35. Perante os meus alunos reconheço os meus erros sem dificuldade                       | 9. Tento ser apreciada pelos meus colegas                           |
| 13. Os alunos fracos aborrecem-me  | 3. Interessa-me sobretudo suscitar no aluno a confiança em mim      |
| 47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas  | 54. Por vezes, perante a classe, sinto-me completamente desamparada |
| 44. Aceito o desacordo com os meus superiores  | 23. Espero que os meus superiores me elogiem                        |
| 10. Na sala de aula exprimo livremente os meus sentimentos                               | 19. Tenho um pouco de medo dos meus alunos                          |

FOLHA Nº3

18. Sou capaz de me ocupar de um aluno deficiente

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

46. Sinto-me sempre na obrigação de defender um colega de quem os alunos se queixam perante mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

52. Quando um aluno se ri na aula penso que é de mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

16. Consigo desenvolver relações sociais na classe

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

32. Interessa-me ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

51. Como professora, estou satisfeita comigo mesma

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

24. Irrito-me quando um aluno não percebe a minha pergunta

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

42. Estou cansada de ensinar

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

48. Tenho aprendido muito com os inspectores

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

37. Compreendo os sentimentos dos alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

28. Tento agradar aos meus alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

43. Os alunos gostam de mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □





FOLHA Nº4

44. Aceito o desacordo com os meus superiores

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

57. Preocupo-me muito com a disciplina

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

13. Os alunos fracos aborrecem-me

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

28. Tento agradar aos meus alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

10. Na sala de aula exprimo livremente os meus sentimentos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

40. Esforço-me por desenvolver no aluno a reflexão pessoal

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

3. Interessa-me sobretudo suscitar no aluno a confiança em si

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

35. Perante os meus alunos reconheço os meus erros sem dificuldade

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

9. Tento ser apreciada pelos meus colegas

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

16. Consigo desenvolver relações sociais na classe

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

36. Certos alunos detestam-me

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

42. Estou cansada de ensinar

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

54. Por vezes, perante a classe, sinto-me completamente desamparada

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

completamente      de maneira nenhuma

1 2 3 4 5 6 7     

completamente      de maneira nenhuma

1 2 3 4 5 6 7     

completamente      de maneira nenhuma

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7     

1 2 3 4 5 6 7

FOLHA Nº5

43. Os alunos gostam de mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

12. Exijo muito de mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

9. Tento ser apreciada pelos meus colegas

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

32. Interessa-me ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

36. Certos alunos detestam-me

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

48. Tenho aprendido muito com os inspectores

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

24. Irrito-me quando um aluno não percebe a minha pergunta

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

55. Quando o inspector entra na minha sala fico amedrontada

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

19. Tenho um pouco de medo dos meus alunos

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

3. Interessa-me sobretudo suscitar no aluno a confiança em si

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

46. Sinto-me sempre na obrigação de defender um colega de quem os alunos se queixam perante mim

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

59. Estimulo na classe a actividade pessoal

1 2 3 4 5 6 7  
□ □ □ □ □ □ □

**ANEXO 2**  
**IIP — (INVENTÁRIO DE**  
**IDENTIDADE PSICOSSOCIAL)**

INVENTÁRIO DE IDENTIDADE PSICOSSOCIAL  
(IIP)

(Adaptado de:  
MARISA ZAVALLONI, 1984)

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

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:



Nós as mulheres, somos (1):

(a) \_\_\_\_\_  
(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (coluna reservada)

- 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

Elas as mulheres, são (1):

(a) \_\_\_\_\_  
(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (coluna reservada)

- 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

Descreva, agora os elementos do sexo oposto ao seu.

Eles os homens, são (1):

(a) \_\_\_\_\_  
(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (coluna reservada)

- 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:

--

Elas:

--

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 ideias, 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)

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)

A acrescentar outras ideias, sequiser

Nós:

Eles:

Se ainda não o fez, considere, agora, o grupo de colegas da escola

Nós, \_\_\_\_\_ (1), somos(2):

(coluna reservada)

- (a) (b) 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

Eles (elas), \_\_\_\_\_ (1), são (2):

(coluna reservada)

- (a) (b) 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

Acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:	
Eles:	

1. Especifique como quiser
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Se houver outros grupos aos quais pertence e que gostaria de mencionar, continue (1)

Nós, \_\_\_\_\_, somos(2):  
(a) (b) (coluna reservada)  
\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

Eles, \_\_\_\_\_ (1), são (2):

(a) (b) (coluna reservada)  
\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

Acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:	
Eles:	

1. Estas respostas são facultativas
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

Acrescentar outras ideias, se quiser

Nós:	
Eles:	

Nós, \_\_\_\_\_, somos(2):  
(coluna reservada)  
(a) (b) 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

Eles, \_\_\_\_\_(1), são (2):  
(coluna reservada)  
(a) (b) 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

1. Estas respostas são facultativas
2. Dê pelo menos 3 respostas (palavras ou frases curtas)

. 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)



**ANEXO 3**  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Sinal de identificação: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Data de início do exercício da profissão: \_\_\_\_\_

Data do curso da Escola Normal: \_\_\_\_\_

Zona de residência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Locais em que tem leccionado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nº de filhos: \_\_\_\_\_

Habilitações adicionais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cargos que tem ocupado na profissão: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO 4**  
**GRELHA DE ENTREVISTA**

## Fase II Nível 1 — A identidade social subjectiva: o microcosmos social

### 1. Saber os referentes implícitos dos grupos objectivos

#### 1.1. Diferenciação NÓS-ELES

Falando dos (ler o grupo especificado pelo sujeito) deu as seguintes respostas (ler as UR dadas pelo sujeito para a condição NÓS-ELES)...

Tem a impressão de ter dado respostas diferentes a NÓS os e a Eles os? Se sim, pedir para especificar essa diferença.

#### 1.2. Inventariar os subgrupos de inclusão ou exclusão

Quando respondeu (pôr as questões primeiro para NÓS, depois para ELES) em termos de NÓS os ...somos...e ELES os... são...pensava

- a) no conjunto das pessoas do grupo?
- b) num subgrupo particular?
- c) em pessoas específicas?

### 2. Reportoriar imagens prototípicas a que reenviam os grupos

Quando pensa nos (grupo) que imagens (pessoas, coisas, situações) lhe vêm ao espírito [verificar se as imagens evocadas são as mesmas para NÓS e ELES]

[Sempre que a situação se preste podemos explorar o afecto inerente àquelas imagens] Assim:

- a) Essa imagem é agradável ou desagradável?
- b) Desperta em si sentimentos particulares? [o afecto da imagem pode ser diferente do afecto da UR descrita; explorar então a razão desta contradição aparente]

## Fase II Nível 3 — Significação semântica

1. Significado da UR para o grupo  
(Para todas as UR do grupo)

Quando pensa nos (grupo) que significa (UR)?

Em quem ou em quê pensa exactamente?

2. Significado da UR para si e para outro  
(Para as UR egomórficas:)

O que significa a UR quando se aplica a si como pessoa?  
Quando se aplica ao grupo significa a mesma coisa? Não? Qual é a diferença? Porque é que é diferente para si?

(Para as UR alomórficas:)

Disse que (UR) não se aplica a si, em que é que é diferente?

## Fase III — Relação consciência social e projecto individual

### Nível 1 — Contexto socio-histórico da UR que descrevem o grupo

(Para todas as UR)

Que significa para o grupo ser UR

Como explica que eles sejam (UR mais referentes implícitos já referidos)

## Nível 2 — Contexto existencial dos UR

### 1. Imagens prototípicas dos UR

Se pensar que é (UR) o que lhe vem ao espírito? (ou) Em que é que isso lhe faz pensar?

Se pensar que o grupo é (UR) que imagens lhe vêm ao espírito? (ou) Em que é que isso lhe faz pensar?

### 2. Fonte da UR

Disse que era (UR) egomórfica

É qualquer coisa pessoal que pensa de si ou algo que costumam dizer de si?

Disse que o grupo era (todas as UR).

É o que pensa pessoalmente ou o que costuma ouvir dizer deles.

### 3. Conhecer a carga emocional das UR

#### 3.1. Conotação dos UR

UR egomórfica (+)      Em que pensa quando diz que a UR é (+)  
ou porque pensa que a UR é (+)

UR egomórfica (-)      Em que pensa quando diz que a UR é (-)  
ou porque pensa que a UR é (-)

UR egomórfica (1; 2; 3) Saber o porquê do grau de aplicação a si

UR alomórfica (+)      Quando diz que o (grupo) é (UR+)  
porque pensa que é (+)?  
porque diz que não se aplica a si?

UR alomórfica (-)      Quando diz que o (grupo) é (UR-) porque pensa que é (-)?  
porque diz que não se aplica a si?

UR (o)                      Porque é a UR neutra? Em que é que é neutra?

### 3.2. História pessoal ligada à UR

UR egomórfica              Dê exemplos particulares que provem que é (UR)

UR (todas)                  Dê exemplos concretos que provem que o grupo é (UR)  
Pensa assim há muito tempo ou há pouco tempo?

### 3.3. Importância da UR

UR egomórfica              Que importância tem para si ser UR

UR todas                      Que importância tem para o grupo ser UR

### 3.4. Campo de actualização da UR

UR egomórfica              Em que condições da sua vida é (UR) ou em que condições da sua vida é importante para si ser (UR)

UR todas                      Como reage ao facto de o grupo ser (UR)? Porquê?

### 3.5. Modos de realização ou de adaptação ao meio expressos pela UR

UR egomórfica

Como reage ao facto de ser UR?

O que fez por isso?

Como age?

O que implica?

UR alomórfica

Como reage perante as pessoas que são assim?

### 3.6. Integração com o meio

UR egomórfica

Ao ser (UR), como diz, pensa que está concordante com o meio?

É compreendido pelos amigos, colegas, mundo, etc.?

UR todas

Ao dizer isto (UR) sobre o grupo está concordante com outras pessoas?

Como reagem os outros ao facto de pensar assim?