

## ÍNDICE

Editorial <i>José Ribeiro Dias</i>	1
Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais <i>Zeila Demartini</i>	5
Lição da escola em Portugal: <i>O manual enciclopédico</i> <i>Carlota Boto</i>	21
Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre "Direção" e "Gestão" <i>João Barroso</i>	33
Reformular a administração escolar: a recentralização por <i>controlo remoto</i> e a <i>autonomia</i> como delegação política <i>Licínio Lima</i>	57
O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal <i>Almerindo Afonso</i>	73
O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa <i>Carlos Estêvão</i>	87
A construção social das comunidades educativas <i>Manuel Jacinto Sarmiento &amp; Fernando Hídio Ferreira</i>	99
Mitãlise e interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em educação e em ciências sociais <i>Alberto Filipe Araújo &amp; Armando Malheiro</i>	117
Da epistemologia à hermenêutica: um projecto para uma nova leitura das ciências da educação <i>Maria da Conceição Antunes</i>	143
Imaginação, imagem e imegética em psicologia <i>Maria do Céu Taveira</i>	153
Análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional. Um estudo preliminar <i>Saul Neves de Jesus</i>	163
A satisfação profissional de professores estagiários: adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP) <i>Alice Bastos</i>	181
Educação, cidadania e comunidade - reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas <i>Fátima Antunes</i>	191
Notícia	207

REVISTA  
PORTUGUESA  
DE  
EDUCAÇÃOREVISTA  
PORTUGUESA  
DE  
EDUCAÇÃO

# REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

## REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e notas de investigação de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução da educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores que aborçam, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudos de inovações, avaliação de experiências, etc.).

### DIRECTOR

José Ribeiro Dias

### DIRECTORES-ADJUNTOS

Manuel Sequeira, Lúcio C. Lima

### CONSELHO DE REDACÇÃO

Justino de Magalhães, Rui Vieira de Castro, Álvaro Gomes, Almerindo J. Afonso

### SECRETARIADO

Isabel Flávia Vieira, Jacques da Silva, Manuel Barbosa, José Ferreira Alves,  
Mário João Gomes, José Precioso, Custódia Rocha

### CONSELHO CONSULTIVO

Albino Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*  
Bárcelo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*  
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*  
Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*  
Friedrich Perleitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*  
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*  
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Florence Pieronek, *University of B. Columbia, Canada*  
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*  
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*  
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*  
Hermine Sinclair de Ywart, *Université de Genève, Suíça*  
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*  
Isabel Afarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*  
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*  
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*  
Joaquim Baurão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*  
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Kadriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, Rússia*  
Kevin Wiekidall, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*  
Lúcio Lima, *Universidade do Minho, Portugal*  
Luís Joyce-Monte, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Manuel Azeiteiro, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*  
Manuel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Marcel Pastele, *Université de Nantes, França*  
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Octavi Pullat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*  
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*  
Oscar Sereñol, *Universidade de Assunção, Paraguai*  
Paula Menyuk, *Ruston University, E.U.A.*  
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*  
Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Stefan Hultman, *University of Swedish, Suécia*

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (3 números/ano) pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal. Assinatura Anual (3 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Anúncio - 1000\$00. Tiragem: 1.000 exemplares.

Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

Redacção, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 604241; Fax: (053) 604244 - U MINHOP

Capa e Orientação Gráfica: Jorge Miranda

Execução Gráfica: Maria de Lurdes Aujo

A publicação deste Número foi subsidiada pela JNICT.

© 1995, Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

## EDITORIAL

*José Ribeiro Dias*

*Universidade do Minho, Portugal*

Numa linha de continuidade com reflexões anteriores acerca das perspectivas abertas à investigação em ciências da educação no Livro Branco da União Europeia, é oportuno recordarmos hoje a evolução que parece verificar-se, na mesma área de investigação, no nosso País.

Tem-se feito notar o facto de, nas décadas setenta e oitenta que marcam o início do seu desenvolvimento, a investigação em ciências da educação em Portugal ter incidido sobretudo nos processos de ensino e aprendizagem, o que facilmente se compreende se considerarmos que, após a evolução da escola de elites para a escola de massas, toda a prioridade teve que ser dada à formação dos agentes educativos. Consequentemente, a vontade política revelou-se em tudo o que tivesse a ver com a criação e desenvolvimento de disciplinas, cursos, instituições e processos acelerados de formação de formadores.

São os tópicos ao redor dos quais se podem reconhecer os indicadores quantitativos da investigação entretanto realizada: a) (re)organização e desenvolvimento curricular que implicava, em função das novas necessidades, a reformulação dos objectivos, a reestruturação dos planos de estudo atendendo ao peso das diversas componentes (ciências da educação, ciências das especialidades, prática pedagógica), a (re)definição das diversas disciplinas em função do perfil de profissional que se

pretendia formar, a reflexão sobre os métodos, processos e técnicas, o doseamento de teoria e prática e de prática pedagógica e estágio, a avaliação da docência e a avaliação geral do processo; b) criação e/ou (re)estruturação dos cursos de formação de professores/educadores em função das necessidades dos diversos escalões do sub-sistema escolar (básico e secundário) e dos variados sectores do sistema educativo (pré, extra e pós-escolar), das exigências de reconversão e completamento de formação (Educação Física, Trabalhos Manuais, C.E.S.E.<sup>5</sup>), dos níveis de graduação (bacharelatos e licenciaturas) e de pós-graduação (especializações, mestrados, doutoramentos); c) criação, (re)estruturação e/ou adaptação das instituições (Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências e, mais tarde das Faculdades de Letras, Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, Institutos e Departamentos nas diversas Universidades, Escolas Superiores de Educação públicas e privadas, etc.); d) formação de especialistas para a docência e investigação nos domínios da educação, numa primeira fase quase exclusivamente no estrangeiro e depois no país; e) investigação muito condicionada pelas exigências do progresso na carreira dos mesmos docentes.

A partir do início dos anos 90 e de acordo com a consolidação crescente do seu domínio científico, as preocupações da investigação em ciências da educação orientam-se por critérios de maior exigência, designadamente em função de três vectores: a) defesa dos índices de qualidade; b) coordenação de políticas e estratégias; c) justificação da procura de apoio por parte das entidades financiadoras.

Reconhecendo que este esforço vem sendo desenvolvido pelas diversas instituições, designadamente as do ensino superior, cumpre sublinhar o papel que entretanto, neste período, vem sendo desempenhado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Constituída formalmente em 1990 e portanto a completar o seu primeiro lustro de vida no corrente ano, a S.P.C.E. define-se estatutariamente como associação científica, técnica e profissional, sem fins lucrativos e com personalidade jurídica, é reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública e propõe-se, como primeiro objectivo, contribuir para o levantamento e resolução dos problemas educativos, através da promoção do desenvolvimento e da qualidade da investigação e do ensino das ciências da educação.

A S.P.C.E. organiza-se, assim, como um fórum de encontro e debate para as suas quase sete centenas de sócios e funciona através de cerca de duas dezenas de secções que apresentam diferentes tipologias: a) cinco mais ligadas ao sub-sistema escolar (Educação e Ciências da Natureza, Educação e Língua Materna, Educação e Línguas Estrangeiras, Educação e Matemática, Formação de Professores); b) seis mais ligadas ao sistema educativo em geral (Educação de Adultos, Educação e Arte, Educação Especial,

Educação e Desenvolvimento, Inovação Educacional, Orientação Vocacional e Formação Profissional); c) oito mais ligadas a Ciências da Educação (Administração Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação, Política Educativa e Educação Comparada, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Tecnologia e Comunicação Educativa, Teoria do Currículo). Funcionaram ainda, em períodos limitados, grupos de projecto sobre Formação Pessoal e Social e Escolas Básicas Integradas.

Por si ou através das Secções, a SPCE vem estabelecendo ligações e formas de cooperação com secções e associações paralelas, nacionais e estrangeiras, e propõe-se realizar, no fim do corrente ano, o seu III Congresso subordinado ao tema *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade da Educação*. Fazemos votos pelo melhor êxito desta e de todas as outras iniciativas e actividades que a SPCE vem desenvolvendo.

A Revista Portuguesa de Educação, de acordo com o seu passado, propõe-se continuar a apoiar este vasto movimento de pesquisa na área das ciências da educação em Portugal.

Neste novo ano de vida, verifica-se uma renovação dos seus quadros em ordem a dinamizar o ritmo da publicação.

Prevê-se também, a partir de agora, uma flexibilidade maior entre números normais e números temáticos, atendendo à rápida evolução da pesquisa e sem prejuízo das dimensões tradicionais de matéria publicada.

Esta será também mais enriquecida e variada com aportações de colaboradores nacionais e estrangeiros.

Aguardamos assim que a nossa revista continue a merecer a melhor aceitação dos seus leitores e a contribuir para a estimulação do funcionamento do sistema educativo.

## RELATOS ORAIS: NOVA LEITURA DE VELHAS QUESTÕES EDUCACIONAIS

*Zeila de Brito Demartini*

*Universidade de São Paulo, Brasil*

### **Resumo**

O presente artigo refere-se à abordagem de questões educacionais, numa perspectiva histórico-sociológica, chamando a atenção para a utilização da metodologia dos relatos orais num campo em que tradicionalmente o pesquisador tem recorrido apenas a fontes escritas. A riqueza e ao mesmo tempo a dificuldade da utilização de relatos orais são discutidas pela autora a partir de trabalhos de investigação centrados em histórias de vida de professores primários brasileiros, em São Paulo, no começo do século.

Nossa reflexão refere-se à abordagem de questões educacionais numa perspectiva histórica, área em que tradicionalmente o pesquisador tem recorrido apenas a fontes escritas, isto é, em que a contribuição dos relatos orais ainda é extremamente pequena e muitas vezes ignorada. Esta característica não é peculiar à análise diacrônica dos aspectos educacionais, pois a "desconfiança" ainda acompanha a utilização dos relatos orais pelos historiadores de maneira geral, talvez pela maneira ingênua como os relatos passaram a ser utilizados nesse trabalho de reconstrução. M. Hall, em palestra

recente, aponta os riscos e problemas da história oral, abordando questões como a memória "parcial" dos entrevistados, a transferência de opiniões atuais para o passado, o envolvimento do historiador no processo de construção dos documentos, a utilização exclusiva dos relatos como fontes, entre outras. Conclui que:

"De qualquer forma, existe a tentação de ignorar o fato de que a memória é sempre uma reelaboração, socialmente determinada, e que a história oral corre o risco de fazer um uso extremamente inocente dos relatos por ela produzidos. Seria lamentável perder de vista certas características mais úteis da História como disciplina: sua sensibilidade para as múltiplas determinações, sua preocupação com a contextualização e com as mudanças no decorrer do tempo. Afinal, os historiadores devem ser - embora nem sempre sejam - os últimos a tratar tudo como contemporâneo, simplesmente porque, com a história oral, participamos diretamente na produção de alguns dos nossos próprios documentos" (Hall, 1992, p. 160).

A utilização mais antiga e usual dos relatos orais na Sociologia permitiu um aprofundamento das questões envolvidas nas diferentes maneiras de captar e trabalhar as falas das pessoas; as reflexões sobre a questão da subjetividade e a complexidade das relações entrevistado-entrevistador, já há muitos anos permitiram não só discutir a especificidade e importância desse material, mas levou nos últimos anos até posições mais radicais como a de considerar os relatos sob a forma de história de vida como a abordagem sociológica por excelência (cf. Ferrarotti, 1983; Bertaux, 1981).

Mas a Sociologia brasileira tem se preocupado muito pouco nesta última década com questões educacionais (cf. Cunha, 1992) e principalmente com a análise destas sob uma perspectiva diacrônica. Parece haver, neste caso, um abismo entre a produção que procura conhecer este campo de vivência social em épocas passadas - acompanhando aqui os pesquisadores em educação a historiografia mais tradicional, que lida apenas com a documentação escrita -, e a produção que se refere à questões mais atuais, onde, estranhamente, a ênfase é na observação direta e nas falas. As pesquisas que temos realizado nos últimos anos talvez sejam uma tentativa de lançar algumas pontes sobre este abismo, buscando analisar situações pretéritas recorrendo também a relatos orais.

Trataremos aqui de algumas destas pesquisas que denominamos histórico-sociológicas, em que trabalhamos com relatos orais de professores que lecionaram antes de 1937 no estado de São Paulo, em fazendas, vilas, cidades do interior e na capital. Comentaremos de um lado, o tipo de caminho percorrido nestas pesquisas e algumas questões que envolve e de outro, procuraremos apontar os resultados obtidos nas mesmas, embora de maneira sucinta e rápida.

Nestas pesquisas, abordamos segmentos diferenciados da população e problemáticas diversas:

- a) as questões educacionais vivenciadas pela população rural e a expansão do sistema educacional no interior do estado;
- b) as condições de expansão da rede educacional na metrópole de São Paulo que entrava em processo de rápido crescimento, considerando a diversidade étnica que caracterizava sua população e sua diversificada rede de escolas;
- c) a origem sócio-econômica, a formação e carreira de professores no início do processo de expansão do sistema educacional no estado (cf. Demartini *et al.*, 1982, 1988, 1991).

Nosso intuito era aprofundar questões ainda pouco esclarecidas nas relações que se estabeleceram ao longo do tempo entre diferentes segmentos da população e o processo de escolarização, utilizando para tanto não apenas fontes escritas mais usuais, mas também as informações dos que de alguma maneira vivenciaram as situações analisadas; privilegiou-se portanto os relatos orais de professores, como agentes dos sistemas educacionais. Acreditamos que era preciso ir mais longe do que tradicionalmente se tem realizado e recorrer a fontes diferenciadas, que poderiam colocar novas indagações ao conhecimento.

Os estudos preocupados com a educação escolar no passado geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, e muito poucos fazem referências aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo; quase nunca se procura estudar os problemas e valores vivenciados pela população quanto à sua escolarização, e pelos agentes da educação, como os professores primários, no desempenho de suas atividades; mais que isso, apreender o funcionamento do sistema educacional no contexto da sociedade mais ampla considerando os diferentes grupos sociais que a compõem. Trabalhar com os relatos orais de professores seria uma forma de acrescentar novas versões e indagações à pouco conhecida história da educação de diferentes segmentos da população brasileira e à própria história do funcionamento do sistema educacional.

Uma primeira observação faz-se necessária: o fato de recorrermos aos relatos orais e com eles trabalharmos intensamente, nunca eliminou (seria impossível fazê-lo) a utilização de outras fontes, escritas e iconográficas, também fundamentais aos estudos propostos. Mas a recorrência aos relatos orais permitiu estabelecer com as demais fontes novas relações no decorrer das pesquisas.

É importante observar que já antes do início da realização das entrevistas houve uma consulta às bibliografias mais relacionadas aos temas e se arrolou informações fundamentais (que serviram como orientação na formulação e aprofundamento das questões que foram se delineando nos estudos); entretanto, pode-se afirmar que durante o trabalho de campo de cada pesquisa intensificou-se o relacionamento e complementariedade entre estas fontes tão diversas: o documento escrito (um livro, um jornal, um levantamento em arquivos das instituições) levava aos informantes e aos problemas pesquisados - mas os informantes nos levavam a novos documentos, dos quais muitas vezes eram os únicos possuidores, e à formulação de novas questões. Neste processo, o documento escrito e o documento iconográfico, embora pré-existent no tempo, datados em épocas passadas, só entraram no tempo da pesquisa, isto é, no tempo presente, através dos documentos orais.

Neste caso, é preciso reafirmar que mesmo os documentos escritos utilizados na pesquisa são carregados de várias subjetividades. Maria Isaura Pereira de Queiroz já havia chamado a atenção para a crítica rigorosa que tanto os documentos escritos (pré-existent) como os documentos gerados pelos próprios pesquisadores exigem, dadas suas especificidades:

"No caso de já existirem, padecem de dupla influência da subjetividade: a de quem fez o documento e a de quem vai empregá-lo. Urge, pois, saber quando, como e com que intuito foram fabricados: a melhor crítica está em sua comparação com documentos provenientes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos colejos. Quando o pesquisador é o fabricante do documento é indispensável que efetue primeiramente uma auto-análise em relação ao problema investigado para desvendar os juízos de valor e as limitações que possui e desconhece; verifica sua própria posição diante da questão que deseja investigar, não apenas para um auto-esclarecimento do que lhe vai pelo íntimo, mas para informar aqueles que se servirão de seu estudo, devendo esta informação constar da introdução do mesmo. Em seguida, é imprescindível também a comparação com documentos que não foram fabricados por ele e que sirvam de comprovantes para a pertinência do dado que captou" (Queiroz, 1992, pp. 26-27).

Mas acrescentamos, há ainda a subjetividade proveniente da seleção que o informante faz dos documentos pré-existentis que passa aos pesquisadores, pois nem sempre libera todos os documentos escritos que possui, nem todas as fotos que guardou.

A complementariedade entre as fontes está presente, mesmo porque ela já existe na própria construção dos documentos orais, seja antecedendo-os com questões que suscita, seja deles resultando, pelo processo de interação entre pesquisador-pesquisado que permite a exposição e utilização do que ficou guardado, ou, muitas vezes, até esquecido. De qualquer maneira, esta complementariedade é necessária, pois através destas diferentes fontes poderemos acompanhar o registro que se efetiva em momentos distintos; como afirma Aspásia Camargo, ao tratar da legitimidade das fontes orais, com relação às fontes documentais:

"A diferença básica é que, enquanto no primeiro caso a ideologia se cristaliza em um momento qualquer do passado, na história oral a versão representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de reconstruir e totalizar, reinterpretar o fato" (Camargo, 1990, p. IX).

O fato de lidarmos com fontes distintas nos remete ainda à questão de que, desta forma, também temos condições de recorrer à fontes escritas já usuais podendo explorá-las sob novas perspectivas. O deslocamento de enfoque que as fontes orais nos colocam permite trabalharmos com os arquivos e fontes existentes com uma riqueza muito maior, procurando vê-los sob novos contextos e questões. As poucas tentativas, que vêm sendo realizadas nesse sentido, especialmente as que abordam as questões educacionais questionando as interpretações correntes, têm contribuído para revisões importantes da história da educação e da cultura no Brasil (cf. Nunes, 1992). O mesmo se pode dizer no tocante às fotografias; reafirma-se aqui novamente a importância da utilização das mesmas nas pesquisas histórico-sociológicas, como tem sido apontado por vários autores (cf. Leite, 1983, 1986; Von Simson & Leite, 1985; Barros, 1992). Lembramos que nas últimas décadas tem havido uma ampliação do sentido de documento, que, além dos textos escritos, passou a incorporar não só as fontes orais, como também, a música e a imagem.

Nestas pesquisas junto aos professores os documentos escritos, como já dissemos, antecederam os relatos orais e também surgiram durante a realização das entrevistas, ou depois, a partir de indicações por elas suscitadas. As fotos foram surgindo

geralmente durante as situações de entrevistas, quando se conversava com entrevistados que as possuíam e as mostravam, falando sobre o que representavam e todas as lembranças e comparações que evocavam. As fotografias foram, como já comentamos em outros momentos<sup>1</sup>, fundamentais para um entrosamento maior entre entrevistador-entrevistado, para uma aproximação do pesquisador ao tempo passado; através delas podíamos visualizar e compreender melhor alguns relatos, o "clima" da época, ou elementos que ao entrevistado não eram importantes - como a presença de crianças brancas atrás de um grupo de crianças japonesas na porta de uma escola -, para abrir espaços para novas revelações, etc. Em um segundo momento, as fotos foram analisadas sob outros padrões.

Se a diversidade de fontes foi procurada pelos pesquisadores, é preciso dizer que esta diversidade é quase impossível de ser ignorada quando se faz estudos com pessoas letradas, como os professores: dificilmente eles não têm um documento, um livro escolar, fotos dos alunos e das escolas em que estudaram ou nas quais lecionaram. Em alguns casos, a própria vida e a memória se reabasteciam nos documentos e fotos guardados; difícil, nesses casos, dissociar relatos orais dos documentos e das imagens - eles estavam unidos nas próprias pessoas. Carregavam significações que as fotos isoladas de seus portadores (e porta-vozes) não conseguiam manifestar. Várias vezes podemos constatar como através das tentativas de apreensão de relatos orais podemos apreender novos elementos nos documentos iconográficos, como já foi observado por pesquisadores que estudaram as questões relacionadas a "fotos quentes" e "fotos frias" (Leite & Von Simson, 1992, p. 122).

Mas a diversidade das fontes, se por um lado ampliou as possibilidades de investigação, por outro trouxe novos problemas, o que também é observado por outros pesquisadores, como Clarice Nunes, mesmo considerando apenas fontes escritas:

"a ampliação das fontes trouxe dificuldades ao seu exame, já que o seu manuseio não é uma tarefa que se esgota em cada documento localizado nos arquivos. A construção do seu entrelaçamento existe a relação entre os vários documentos consultados, o que amplia o próprio sentido de cada peça isolada. Se ela tem uma referência precisa (seja pela origem, pela autoria ou pela finalidade), múltiplos podem ser os seus níveis explicativos tanto ao nível da explicação manifesta, quanto no que diz respeito às significações implícitas que o historiador vai procurar desvendar" (Nunes, 1992, p. 158).

Neste caso, a utilização de relatos orais complexifica este quadro, dadas as especificidades de que se revestem sua obtenção e seu "manuseio": estamos lidando com documentos criados no momento da pesquisa, com a participação do pesquisador. Da vivência e reflexão sobre o desenvolvimento das pesquisas acima já citadas, em que os relatos orais são considerados fontes fundamentais, anotamos algumas questões, dentre as muitas que acreditamos importantes na discussão sobre a utilização de relatos orais na abordagem de problemas educacionais numa perspectiva histórico-sociológica.

Inicialmente, destacamos o processo de "construção" dos relatos orais na situação de entrevistas, através das relações que se estabeleceram entre entrevistados e pesquisadores. Nestes trabalhos procuramos conhecer, através destes professores, o seu mundo mais do que suas histórias pessoais. Através delas, perceber as relações que se estabeleciam em situações variadas, conhecer as singularidades de cada caso, o que cada



um tinha a contar sobre as suas situações vivenciadas. Como já relatamos em outros textos (cf. Demartini, 1988), a forma como trabalhamos e tentamos resgatar os relatos sempre foi muito mais flexível e livre que aquela costumeiramente utilizada na coleta de depoimentos<sup>2</sup> que procuram restringir as falas a determinados períodos ou temas; preferimos chamar tais relatos de histórias de vida "inacabadas". Para tanto, não seguimos nenhum roteiro pré-estabelecido; após as diversas formas de se estabelecer o contato com os professores, pedia-se na primeira entrevista que fossem falando sobre a sua vida; a partir do que nos relatava íamos procurando aprofundar os aspectos que nos pareciam necessários, levando em conta os problemas de investigação, tentando sempre não truncar o relato do entrevistado ou impedi-lo de falar sobre o que quizesse.

A postura mais aberta e o modo de formular as questões nos momentos "certos" dependem não só da experiência do pesquisador, mas também do conjunto de conhecimentos que ele vai acumulando ao longo do processo da pesquisa; por esse motivo, era muito difícil estabelecer um roteiro único a ser seguido em várias entrevistas. A "cabeça" do pesquisador muda ao longo da pesquisa, que é um processo acumulativo, de escuta atenta e de reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subsequentes.

Embora tenhamos procurado deixar o entrevistado livre para falar sobre o que quizesse, o aprofundamento de determinados aspectos geralmente ocorreu por necessidades estabelecidas pelas problemáticas anteriormente estabelecidas. Desta forma, o material que foi coletado e analisado tem em sua origem, sempre, a "marca" pessoal de seus pesquisadores. Por mais que se tente deixar as pessoas falarem livremente, os relatos que se criaram nestas várias relações entre entrevistados e entrevistadores de cada pesquisa são únicos, pois são resultados destas interações.

Não nos detemos aqui nas discussões que têm sido tão frequentes na Sociologia, e atualmente na História, sobre as questões da memória e da subjetividade que envolvem este tipo de trabalho, pois acreditamos que pontos fundamentais já foram explorados por vários outros autores. Mas é preciso anotar aqui, alguns aspectos que o trabalho com histórias de vida de velhos professores nos têm levado a perceber: se há críticas (como já aventamos acima) ao trabalho do historiador com memórias, é preciso levá-las em conta e lidar com os relatos sabendo que são parciais, elaborados "a posteriori" dos fatos em estudo, subjetivos, mas ao mesmo tempo, reconhecendo que são justamente tais aspectos que permitem chegar à reelaboração de questões (e discussão das mesmas com os envolvidos) que não poderiam ser percebidos apenas através de outra documentação. Não foram poucos os casos, durante as dezenas de histórias de vida por nós coletadas, de professores que realizaram críticas às atuações próprias ou do sistema educacional, assim como conseguiram relatar fatos importantes sobre os quais não haviam escrito ou falado antes. Se o tempo altera as memórias e introduz novas interpretações aos fatos vividos, permite também o trato pelos entrevistados de temas que seriam "proibidos" no momento em que os vivenciaram; se o relato oral obtido através da presença do pesquisador indagante aumenta a subjetividade do documento por ele construído nesta relação que estabelece com o entrevistado, por outro lado permite desvendar as subjetividades nem sempre explícitas contidas em outros

documentos datados; descobrir nestes últimos o que não foi anotado, discutido, o que ficou oculto. Um fato ocorrido durante uma das entrevistas é bastante ilustrativo: foi falando sobre a janela da sala de aula que dava para a rua, a partir de uma foto, que uma professora contou como toda a metodologia de ensino apreendida pelo Movimento da Escola Nova, da qual ela era apontada em livro como professora modelo, pelos resultados que obtinha, não era por ela seguido nos moldes estabelecidos; o sucesso que conseguia com os alunos podia ser atribuído à maneira própria como conseguiu reunir as inovações com o ensino tradicional - fato que não era do conhecimento daqueles que a tomavam como padrão. O tempo que a distanciou da situação vivenciada permitiu que relatasse aos pesquisadores o que não era possível resgatar naquela época<sup>3</sup>.

Estas questões nos remetem a outra ainda não suficientemente reforçada nas discussões sobre a utilização dos relatos orais: a de que o relato só existe quando há uma escuta, que, a nosso ver, não pode ser uma escuta qualquer. A escuta, neste tipo de trabalho, tem que ser atenta, cuidadosa, paciente. Há o tempo do entrevistado, e o tempo do entrevistador, nem sempre coincidentes, mas aos quais é preciso ficar atento. Não adiantou querer apressar o entrevistado, entrar logo ou se ater à problemática pesquisada, se o interesse dele caminhava por outros caminhos e para outros temas; foi preciso aprender a escutar para poder encontrar o momento certo de colocar as questões que nos interessavam, a partir do relato que ia sendo construído pelo entrevistado, mesmo quando aparentemente parecia conduzido pelo pesquisador. Mais que isto, muitas vezes foi preciso aprender a escutar o relato "oculto", isto é, o que não se queria dizer, ou o que se dizia por outros caminhos.

O relato oral que nos interessava e com o qual trabalhamos é resultante de uma escuta atenta e intencional mais do que fruto de perguntas e questões previamente elaboradas. Neste sentido, consideramos muito pertinentes as observações de Heloisa Fernandes que, ao discutir as relações entre Sociologia e Psicanálise, chama a atenção para este aspecto que consideramos fundamental:

"O tempo é a modalidade da relação do sujeito ao seu desejo e, é ele mesmo que se encontra em questão (...). Se esta tese fosse incorporada à Sociologia, isto implicaria que, ao utilizarmos a técnica da história de vida, precisaríamos construir com o sujeito algumas zonas de negociação que, em si mesmas, podem ser indicativas (...), pois impeliriam o sociólogo a utilizar instrumentos e ritmos diferentes segundo os diversos estilos (...). Se a temporalidade, entremeadada ao desejo, já não for incrementalmente suposta pelo entrevistador, a opção de não exigir a obediência à cronologia - inscrita, aliás, no estilo obsessivo - como Maria Isaura Queiroz aconselha os sociólogos (...), é aquela que abre a zona de negociação e, por paradoxal que pareça, é a única via de reconstrução da temporalidade do sujeito" (Fernandes, 1991).

Não basta, portanto, discutir teoricamente que o pesquisador está presente na construção dos relatos orais com sua subjetividade, seus valores, sua formação. É preciso considerar sempre que há diferentes maneiras de se relacionar, de se expor e de escutar. Neste tipo de trabalho, o pesquisador nunca sabe o que vai ser dito e o que a situação de entrevista lhe vai demandar. Por isso, é um trabalho criativo e instigante, mas tenso. Esta situação por nós vivenciada inúmeras vezes tem sido também enfrentada por outros pesquisadores, como pudemos constatar numa leitura recente, sobre a publicação de uma série de entrevistas por Pierre Bourdieu, em que este comenta:

"Sur la méthode, qui sera exposée en détail dans un ouvrage rassemblant une part plus

importante des données recueillies (plus de cent-cinquante entretiens dont la transcription, qui représente des milliers de pages, remplirait plusieurs gros volumes), je dirai seulement qu'il s'agit d'une forme d'écoute active et armée demandant une posture en apparence contradictoire: d'un côté une disponibilité totale envers la personne interrogée, une soumission entière à la singularité de son cas particulier, qui peut conduire, par une sorte de mimétisme plus ou moins contrôlé, à adopter son langage et à entrer dans ses vues, dans ses sentiments, dans ses pensées; de l'autre, une interrogation méthodique, forte de la connaissance des conditions objectives, communes à toute une catégorie, et attentive aux effets de la relation d'enquête. On pourrait parler aussi d'*auto-analyse assistée*: en plus d'un cas, nous avons eu le sentiment que la personne interrogée profitait de l'occasion qui lui était donnée de s'interroger sur elle-même et de la licitation ou de l'incitation que lui assuraient nos questions ou nos suggestions (toujours ouvertes et multiples) pour opérer un travail d'explicitation, souvent douloureux et gratifiant à la fois, et pour énoncer, avec une extraordinaire intensité expressive, des expériences et des réflexions longtemps réservées ou réprimées" (Bourdieu, 1991, p. 3).

Por todas estas razões é que a pesquisa com relatos orais é muito mais que a coleta e análise de um conjunto de entrevistas pré-estabelecidas: cada uma das entrevistas tem sua especificidade e remete à reflexão contínua sobre a problemática pesquisada, implicando em novos questionamentos durante o trabalho de campo. Esta abordagem implica portanto em que também o processo de seleção dos entrevistados pode (e deve) ser revisto durante toda a pesquisa.

Assim, embora tenhamos selecionado os professores como informantes, considerando que através deles em sua interação com os pesquisadores seriam construídos novos documentos a serem incluídos na análise histórico-sociológica de questões educacionais, este processo, aparentemente "resolvido" a partir desta escolha, mostrou-se em realidade muito complexo e, ao mesmo tempo, esclarecedor. Alguns pontos merecem destaque.

Em primeiro lugar, se há um reconhecimento de que a história da vivência dos processos educacionais pouco tem considerado a visão dos professores envolvidos neste processo, torna-se muito claro que não se pode pretender com um único estudo dar conta desta problemática. Ao contrário, não se conhece suficientemente o universo de professores para se ter uma idéia da diversidade existente e das possibilidades que se colocam ao pesquisador. Diversamente de outras pesquisas, em que se conhece a população e se pode delimitar e estabelecer a priori as possibilidades relativas ao número de pessoas a serem entrevistadas, não tínhamos qualquer indicação sobre o número de mestres existentes e muito menos onde poderiam ser localizados. O trabalho de campo efetivou-se, portanto, como uma busca contínua de novos informantes, a partir também dos informantes iniciais, numa tentativa de cobrir as diversidades abordadas em cada pesquisa: na primeira, procurou-se entrevistar professores que tivessem lecionado em regiões diferentes do estado, em fazendas e fora delas, no ensino público e particular; aqui os relatos dos primeiros mestres foram permitindo abrir o leque das possibilidades; na segunda, a procura foi por professores do ensino público e particular (leigo e religioso), tentando cobrir a grande variedade de escolas existentes na capital no início do século. Apesar de procuras intensas, muitas experiências educativas ficaram descobertas, pois foi impossível localizar no tempo disponível, professores vivos de determinadas escolas, residindo em São Paulo. Este é um trabalho que ainda continuamos desenvolvendo em projeto atual, em que entrevistamos alemães e

japoneses<sup>1</sup>.

A questão da dificuldade em localizar os informantes não ocorreu apenas pela impossibilidade de conhecer o universo, mas, porque como foi mencionado antes, durante a realização das entrevistas fomos descobrindo que sobre muitos aspectos havia um desconhecimento do próprio objeto. Assim, por exemplo, na primeira pesquisa além dos professores de escolas reconhecidas oficialmente os quais pretendíamos entrevistar, começamos também a entrevistar professores que haviam lecionado para populações rurais (colonos e sitiantes) mediante pagamento por partes destas, ou ainda sem remuneração alguma, e até conseguimos entrevistar um professor leigo que durante muitos anos manteve uma escola para filhos de sitiantes, sem nunca ter ele mesmo passado por uma escola em sua vida. Estes casos permitiram ampliar muito as possibilidades iniciais da pesquisa e lançar novas luzes às questões da oferta e da demanda educacional entre as populações rurais deste Estado, no início do século: não só passamos a verificar, conforme nossa hipótese inicial, que havia uma demanda efetiva por escolarização dirigida às escolas oficiais, mas também a explorar as estratégias desenvolvidas por estas populações para sanar o não atendimento de suas reivindicações. Ampliou-se a temática, alterou-se o objeto, novos informantes passaram a ser procurados. Como este exemplo, outros casos ocorreram. Só para citar mais um, na segunda pesquisa as entrevistas realizadas com representantes do movimento negro sobre a existência de escolas para negros já no início deste século na cidade de São Paulo, levou-nos a obter novas informações sobre outros tipos de escolas voltadas para as crianças mais miseráveis da cidade de São Paulo.

Ainda é preciso lembrar que não se pode considerar os professores como um bloco homogêneo mesmo quando pertencentes ao mesmo sistema educacional. Isto é, a consideração da diversidade de informantes é fundamental, em estudos como estes, em que é preciso estar atento às diferentes visões que poderão estar contidas em relatos de diferentes professores.

Se o primeiro ponto aventado - o desconhecimento do universo - coloca um problema de difícil solução para quem trabalha com questões educacionais numa perspectiva diacrônica, o segundo abre uma brecha no sentido de garantir a diversidade de visões que este tipo de fonte pode permitir ao pesquisador. Mas, neste caso, não há amostragens ou caminhos que possam ser definidos a priori, pois, não esqueçamos, o que caracteriza a utilização deste tipo de fontes orais é a sua construção pelo pesquisador, construção esta que para nós não se dá apenas durante o processo de entrevista, mas também e fundamentalmente na escolha dos entrevistados. E, muitas vezes, é apenas a escuta atenta e a preocupação contínua com a discussão da problemática pesquisada ao longo mesmo do trabalho de campo que lhe permitem definir sobre a diversidade de informantes possíveis e a procura necessária de novos personagens, não só para concordar com o que já foi relatado (no sentido da "standartização" de Bertaux (1980), mas para evidenciar novas visões a serem consideradas sobre o mesmo problema ou contexto analisado. O pesquisador, neste tipo de estudo, não apenas constrói os documentos com os entrevistados a partir das entrevistas, mas elege os informantes da história e os relatos que pretende analisar. Não se trata portanto de lidar com documentos prontos que foram elaborados por



determinadas outras pessoas, já pré-existentes à pesquisa, mas de, ele próprio, estabelecer as pessoas e as visões com as quais trabalha. Este aspecto, que parece óbvio, nem sempre é considerado e analisado com o devido cuidado, levando a generalizações que nem sempre correspondem à diversidade de possíveis visões existentes entre os participantes do sistema educacional de um mesmo período. Chamamos a atenção, portanto, para o fato de que, se a diversidade de fontes é importante, também merece atenção a diversidade de informantes com os quais a pesquisa pode ou não trabalhar.

O enriquecimento da análise de várias questões educacionais só será possível com a utilização de relatos orais oriundos de uma grande diversidade de entrevistados, isto é, relatos de pessoas que estiveram em contextos diferentes, mesmo quando e em posições distintas, mesmo quando atuando todos como agentes (ou sujeitos) em uma mesma instituição. Em muitos casos, poderemos contar com relatos de várias pessoas situadas num mesmo grupo, mas também devemos ficar atentos para os casos em que esta riqueza não é possível, e há apenas um ou poucos representantes disponíveis. Ainda assim, este relato único pode ser fundamental, e é importante de qualquer maneira, pois não podemos esquecer que o social está sempre contido nas histórias individuais. Cabe ao pesquisador, portanto, não só verificar o que é comum nos relatos de pessoas pertencentes a diferentes grupos e posições sociais no tocante às questões que estuda, mas, especialmente, verificar em que medida evidenciam representações diferenciadas e, mais ainda, como a vivência de um determinado contexto social pode ser apreendida através da história de um único indivíduo (cf. Ferrarotti, 1983).

Tratamos inicialmente da especificidade dos relatos orais com relação a outros tipos de documentação mais usualmente utilizados. Há entretanto um ponto que a nosso ver complica esta abordagem: acreditamos que na medida em que transcrevemos o que foi gravado, passamos a trabalhar com um tipo de documento que, se é designado de oral, dada a sua origem, passa a partir daí a carregar uma grande ambiguidade, pois o que se escreve a partir das falas não consegue registrar o clima e todos os sentimentos e aspectos culturais que envolvem a situação de entrevista. Esta ambiguidade, ou dupla identidade (é oral e é escrito), está presente na análise. Assim, durante a realização das entrevistas há uma simultaneidade de questionamento contínuo dos problemas abordados, implicando portanto no início da análise já durante o primeiro relato; esta análise, neste momento, ocorre geralmente a partir das próprias falas, mais do que a partir dos relatos transcritos. Para nós, o trabalho de análise posterior que se realiza com os relatos transcritos marca para o pesquisador a passagem para um novo tipo de trabalho e a consciência de que, durante a pesquisa, trabalhamos com materiais distintos: as memórias faladas, que o pesquisador foi registrando em sua própria memória, e que até inconscientemente estão presentes durante a análise do material escrito, e este último, que lhe coloca novas questões (Demartini, 1988).

Frente à diversidade das fontes e à variedade dos conteúdos dos relatos utilizados em pesquisas como estas, aumenta a complexidade de análise aventada no início deste texto. Como já afirmamos em outros artigos, não concordamos com os autores que, ao recorrerem aos relatos orais, especialmente às histórias de vida, afirmam que a análise já está praticamente concluída quando se encerram as entrevistas (Bertaux, 1980). A nosso ver, além do trabalho de crítica metodológica que deve ser feito, o

material transcrito guarda elementos que mesmo várias escutas atentas não permitem captar. A análise cuidadosa e comparativa deste material coletado, segundo as problemáticas discutidas em cada pesquisa, levou à constatações importantes e apontou para novas questões. Neste tipo de trabalho estão presentes nos relatos dos professores ideologias presentes nos períodos em que trabalharam e ideologias atuais, que se mesclam à descrição das reais condições vivenciadas.

Trabalhar com estes vários níveis é difícil, e, neste caso, é o relato oral em sua forma escrita que permite os recortes por temas e várias leituras, quando necessário, para que comparações possam ser estabelecidas entre os relatos de diferentes personagens. A análise minuciosa dos relatos permitiu não só verificar as concordâncias e discordâncias, mas descobrir elementos necessários ao entendimento de determinadas situações, elementos estes que surgiram não só do que foi dito no conjunto dos relatos, mas também e especialmente do que não foi dito. Assim, por exemplo, uma análise cuidadosa do conjunto de 41 histórias de vidas de homens e mulheres que se formaram ainda durante a Primeira República nos permitiu constatar como a questão da carreira e ascensão a postos administrativos é presente em todos os relatos de homens e ausente no das mulheres, levando-nos não só à análise do magistério como profissão feminina, como usualmente é tratado, mas profissão de carreira masculina, controlada por homens nas escolas de formação e na rede de ensino<sup>5</sup>.

O trabalho de análise cuidadosa dos relatos, seja comparando-os por temas, seja tratando-os em sua totalidade, é fundamental porque através dele estamos não só tratando das ideologias dos entrevistados, mas especialmente das próprias dos entrevistadores. Se a escuta é fundamental e nos conduz a reflexão e questionamento contínuo, ela pode ainda estar impregnada de nossos referenciais e posturas, que encobrem e selecionam, do que é dito, o que se quer escutar. O texto escrito, se não impede esta seleção, torna o ocultamento do que foi dito pelos informantes mais difícil - ignorar certas falas a partir dos relatos transcritos, não é mais uma questão de seleção de informações e de interferência na construção do documento, mas uma questão de desonestidade intelectual no tratamento das fontes. Este aspecto exige sempre uma reflexão muito atenta e contínua por parte de quem lida com relatos orais (embora não apenas com estes) no aprofundamento de problemáticas específicas, como tentamos realizar nestas pesquisas sobre educação.

Retomamos novamente Bourdieu, para completar com a observação de que o respeito a todos os relatos é fundamental, em se tratando de uma abordagem ou "olhar" sociológico:

"Le sociologue digne de ce nom ne peut ignorer que le propre de son point de vue est d'être un point de vue sur un point de vue. Il ne peut re-produire le point de vue de son objet, et le constituer comme tel en le restituant dans l'espace social, qu'à partir de ce point de vue très singulier (et, en un sens, très privilégié) où il faut se placer pour être en mesure de prendre (en pensée) tous les points de vues possibles ou de "vivre toutes les vies", comme disait Flaubert. C'est dans la mesure où il est capable de s'objectiver lui-même, qu'il peut, tout en restant à la place qui lui est inexorablement assignée dans le monde social, se porter en pensée au lieu où se trouve placé son objet et prendre ainsi son point de vue, c'est-à-dire comprendre que s'il était, comme on dit, à sa place, il serait et penserait sans doute comme lui" (Bourdieu, 1991, p. 5).

A riqueza e ao mesmo tempo as dificuldades na utilização de relatos orais se ligam ao fato de que eles são elaborados a partir de uma certa leitura que o pesquisador faz da realidade e das questões que ela lhe suscita, mas ao mesmo tempo porque os relatos obtidos sob a forma de histórias de vida, como as que obtivemos junto aos professores, sempre vão muito além do que se questiona e acabam permitindo várias análises e várias leituras. Por tais motivos, consideramos fundamental a preocupação que deve ser estimulada entre os pesquisadores e instituições de pesquisa com o destino dos relatos orais coletados, que em grande parte acabam formando apenas arquivos particulares dos pesquisadores que os coletaram. A experiência de trabalhar com histórias de vida de professores primários, analisando-as sob perspectivas diversas, foi por nós realizada nas pesquisas a que nos referimos, permitindo que concluíssemos pela importância do arquivamento e utilização variada deste material, apesar dos novos problemas que aí se colocam (cf. Demartini, 1992).

O que podemos afirmar é que recorrendo aos relatos de informantes variados nestes estudos realizados, foi possível chegar à reformulação e questionamento de afirmações tomadas como verdades absolutas nesta área de educação; isto é, constatar que muitas colocações usuais sobre problemas educacionais do passado não passam de meras repetições de um autor por outro, ao longo deste século, sem maiores investigações empíricas sobre os aspectos abordados. Este procedimento é muito frequente entre os que tomam as situações passadas como comparação, resultando no que se pode considerar uma transmissão de "preconceitos científicos" especialmente sobre alguns segmentos da população, "preconceitos" que são o ponto de partida de muitos trabalhos. Apenas a título de exemplo, anotamos abaixo alguns pontos por nós trabalhados e que levam a inversões ou detalhamento das colocações tradicionalmente aceites na área educacional.

Com relação aos *sujeitos* dos processos de escolarização, podemos observar, entre vários aspectos:

- a grande valorização pelo estudo, existente entre as várias categorias rurais já anteriormente aos processos de urbanização e industrialização no estado de São Paulo (contrariamente às colocações sobre a indiferença ou aversão à escola por parte deste segmento da população brasileira);
- as especificidades na vivência do processo de escolarização entre as diferentes categorias da população rural já no início do século (contrariamente às generalizações realizadas para toda a população rural);
- as diferentes estratégias utilizadas tanto por sítiantes brasileiros como por colonos e trabalhadores urbanos imigrantes e nacionais, para suprir as deficiências de atendimento do sistema educacional mediante a criação de escolas próprias, arcando com os custos de sua manutenção.

Com relação ao *funcionamento das escolas* no estado de São Paulo:

- a discriminação efetiva da política educacional do estado no tocante aos trabalhadores rurais especialmente durante o período em que se constituíam em maioria da população aí existente (em torno de 90% da população total) (contrariamente às colocações que levam a pensar na necessidade de obrigar a

população a procurar a escola frente a um Estado liberal e provedor);

- as contradições e ambiguidades entre as forças políticas atuantes no início do século com relação ao atendimento desta demanda; a importância das forças políticas locais (os coronéis) na estruturação do sistema educacional público;
- as relações de complementariedade e de troca entre as redes de ensino público e particular, muitas vezes na própria elaboração de propostas para a escola pública (contrariamente às visões segmentadas que são usuais);
- a impossibilidade de se analisar as questões da educação brasileira sem considerar a diversidade de redes existentes e a pluralidade dos grupos étnicos e sociais a elas relacionados (não há um único sistema educacional, nem as mesmas diretrizes para os variados tipos de escola e de grupos sociais).

Com relação ao *magistério primário* no estado de São Paulo:

- realmente, não é possível explicar a opção pelo magistério sem levar em conta a variável gênero, pois eram muito diferentes os determinantes desta opção entre homens e mulheres.
- também a necessidade de considerar os contextos sócio-econômicos em que esta opção ocorre, pois o mercado de trabalho da época, diferenciado entre o interior e capital, implicava em variações; na capital, mesmo para as mulheres, já havia outras opções que concorriam com o magistério, para as que podiam dispor de uma escolaridade mais prolongada. Enquanto no interior as mulheres de quase todas as famílias se dirigiam para o magistério, na capital a situação se invertia.
- as carreiras de homens diferenciavam-se das carreiras de mulheres no magistério, os primeiros galgando rapidamente postos de direção e chefia, as últimas permanecendo nas salas de aula. Os homens ingressavam numa profissão feminina e mal remunerada, mas efetivamente numa "carreira" masculina;
- havia nos cursos normais, especialmente no interior, uma preocupação grande com a parte pedagógica e com a prática de ensino. Mas persistia, até o final do período, ainda um ensino muito teórico, e não dirigido para a realidade paulista na qual ingressavam estes professores recém-formados.

As considerações aqui arroladas são fruto das inquietações que acompanharam o desenvolvimento destas pesquisas junto aos professores. Muitas outras há, das quais não tratamos aqui, e que não são menos importantes. Mas não poderíamos deixar de tocar em uma delas, antes de finalizar, pois trata-se de uma inquietação muito específica à utilização de relatos orais na pesquisa histórico-sociológica: o distanciamento que o tempo vai estabelecendo com relação ao acesso a informantes que vivenciaram determinados problemas ou experiências educacionais, colocando o pesquisador frente à questão da diversidade temática e a necessidade de selecionar e definir áreas prioritárias e temas fundamentais. Em nossas pesquisas, tivemos uma preocupação inversa a que M. Hall espera dos historiadores e que citamos no início; tentamos resgatar a partir deste tempo presente da pesquisa o que se poderia perder definitivamente no passado: as vivências do processo de escolarização entre agentes e sujeitos no contexto de uma

sociedade tão complexa, tentando recriar a multiplicidade de pontos de vista através dos relatos orais. É aqui reside o mérito primordial da história oral, segundo P. Thompson (1988).

## NOTAS

- 1 Tratamos das fotos com maiores detalhes na pesquisa realizada na cidade de São Paulo, acima citada.
- 2 Sobre a definição de depoimento, ver M. Isaura Pereira Queiroz (1988).
- 3 Jacques Ozouf já chamava a atenção para a importância dos relatos de velhos professores franceses mostrando como o distanciamento do tempo vivido na profissão pode ser importante quando se lida com representações. Ver, J. Ozouf (1967).
- 4 Trata-se da pesquisa *Educação, lazer e consumo cultural entre famílias de diferentes etnias em São Paulo e Campinas*. CERU/CNPq.
- 5 Ver "Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina" *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 1993.

## REFERÊNCIAS

- Barros, A. M. (1992). O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: C. Nunes (org.), *O passado sempre presente*. São Paulo, Cortez.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie* - V. LXIX.
- Bertaux, D. (1981). From the life story approach to the transformation of sociological practice. In: *Biography and society - The life story approach in the social science*. Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P. (1991). Introduction à la Socianalyse. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* - n° 90.
- Camargo, A. (1990). Apresentação. In: V. Albert, *História Oral — a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: F.G.V.
- Cunha, L. A. (1992). A educação na sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, N° 27.
- Demartini, Z. B. (1988.) Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: O. M. R. V. Simson (org.) *Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil)*. São Paulo: Vértice Editora.
- Demartini, Z. B. (1992). Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: A. Lang (org.), *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Textos CERU - série 2, n° 3.

- Demartini, Z. B. F.; Tenca, A. & Tenca, S. (1982). *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: INEP/CERU.
- Demartini, Z. B. F.; Espósito, Y. & Ferreira, F. (1988). *Memórias de velhos da cidade de São Paulo e seus arredores*. Relatório de Pesquisa, 2 vols. São Paulo: INEP/FCC.
- Demartini, Z. B. F., & Antunes, F. F. (1991). *Magistério primário no contexto da 1ª República*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: CERU/CC.
- Fernandes, H. (1991). Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisas: oposição ou divergência. São Paulo: *Cadernos CERU*, série II, n° 3.
- Ferratotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: la methode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Hall, M. M. (1992). História oral: riscos da inocência. In: *O Direito à Memória*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo — D.P.H.
- Leite, M. L. M. (1983). Fotografias de família (potencialidade e limitações da documentação fotográfica). São Paulo: *Cadernos CERU*.
- Leite, M. L. M. (1986). A imagem através de palavras. São Paulo: *Ciência e Cultura*. Vol.38, n° 9.
- Leite, M. L. & Simson, O. M. R. V. (1992). Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa. In: A. Lang (org.), *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Textos CERU - Série 2, n° 3.
- Nunes, C. (1992). História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, N° 6.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maitres d'école* - Collection Archives, Julliard.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: do indizível ao dizível. In: O. Von Simson (org.) *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Queiroz, M. I. P. (1992). O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: A. Lang (org.), *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU - Textos CERU, série 2, n° 3.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado*. Valência: Edición Alfons el Magnani.
- Von Simson, O. M. R. V. & Leite, M. L. M. (1985). *Imagens do carnaval - São Paulo século XX*. Relatórios de Pesquisa n° 1 e n° 2. São Paulo: CERU/AMPOCS/FORD (mimeo).

## RAPPORTS ORAUX : UNE NOUVELLE LECTURE DE QUESTIONS ÉDUCATIONNELLES ANCIENNES

### Résumé

Cet article se réfère à l'abordage de questions éducationnelles, dans une perspective historico-sociologique, en attirant l'attention sur l'utilisation de la méthodologie des rapports oraux dans un champ dans lequel le chercheur n'a traditionnellement eu recours qu'aux sources écrites. L'auteur discute la richesse et, en même temps, la difficulté de l'utilisation des rapports oraux à partir de travaux de recherche centrés sur des histoires de vie d'enseignants brésiliens de l'enseignement primaire, à São Paulo, au début de ce siècle.

## ORAL REPORTS: A NEW APPROACH TO OLD EDUCATIONAL ISSUES

### Abstract

The article refers to an historical-sociological approach to educational issues, drawing attention to the use of oral reports where researchers have used only written sources of information. The author discusses the potential as well as the limitations of oral reports as a methodological tool, with reference to some research studies based on biographical narratives of primary school teachers from S. Paulo, Brazil, in the beginning of our century.

## LIÇÃO DA ESCOLA EM PORTUGAL: O MANUAL ENCICLOPÉDICO

*Carlota Reis Boto*

*Universidade Estadual Paulista, Brasil*

### Resumo

A comunicação aqui proposta, circunscrita no tema "Manuais escolares e livros didáticos de História", apresenta alguns aspectos para a compreensão do cotidiano da escola primária em Portugal, de meados do século XIX ao princípio do século XX, a partir da análise de uma obra didática extremamente representativa, tanto pela tiragem editorial quanto por sua efetiva utilização em sala de aula. O referido manual escolar, enquanto veículo de produção e reprodução de conhecimento, revela dispositivos de ordenação da conduta ética, religiosa, social e cívica do futuro adulto que toma por interlocutor. O estudo do *Manual Enciclopédico* pretende ser, pois, um exercício para compreensão do mundo que a escola portuguesa contava às crianças.

*"Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez, e nunca ter visto pela primeira vez, é só ter ouvido contar".*  
 Fernando Pessoa

Houve um tempo em que a história da escola primária portuguesa confundiu-se com a história de um dado conjunto de manuais escolares que, por aparecerem em profusão, pontuaram o território da sala de aula em suas representações e práticas. Muitos desses trabalhos foram relegados ao esquecimento, permanecendo talvez entre as estantes de alguma biblioteca, ou em prateleiras de alfarrabistas, como exemplares empoeirados de uma memória calada. Há tempos, os pedagogos reconheciam isso; para

recordar...

Emílio Achilles Monteverde, se não é um pedagogo na rigorosa acepção do termo, é um insigne vulgarizador das letras pátrias. Todos os leitores portugueses de uma certa geração conhecem desde a sua puerícia o *Manual Enciclopédico* (...) que foi o livro mais espalhado em Portugal na segunda metade do século XIX. Monteverde é, sem dúvida, um dos propagadores incansáveis do ensino primário, não só pela fama que merecidamente alcançou no país, mas pelos lucros que indiretamente das suas edições lhe provieram.

Por essas palavras, (Ferreira-Deusdado, 1909) caracterizava a relevância da obra didática de Monteverde no conjunto daquilo que hoje denominaríamos "saberes escolares" do ensino primário português na trilha do século XIX. A ênfase que entoaria o caráter de propagador de conhecimento é ressaltada como atributo que destacou aquele autor de manuais como um irradiador de idéias, disseminador de crenças, porta-voz de costumes e de códigos de conduta a serem espalhados. Enfim, um Monteverde educador da meninice portuguesa. O aprendizado "monteverdeano" perpassava uma coletânea de textos didáticos, todos eles dirigidos à escola primária, cada um voltado para um determinado bloco de matérias, sendo o primeiro deles a Cartilha de alfabetização. Sendo assim, suas obras, aprovadas pelo *Conselho Superior d'Instrução Pública* revelavam êxito pela própria tiragem editorial:

1. *Método Facilino para Aprender a Ler tanto a Letra Redonda como a Manuscripta no mais Curto Espaço de Tempo Possível*. Temos indícios de que este teria sido o trabalho mais utilizado de Monteverde, superando o próprio sucesso do *Manual Enciclopédico*. Pudemos, nesse sentido, obter informações mediante amostras recolhidas dos relatórios de inspeção de 1867 e 1875, guardados no *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*. Qualquer estudo acerca das práticas de alfabetização em Portugal do século XIX exigiria rigorosa análise dessa cartilha, cuja reprodução editorial é, por si, reveladora. Segundo dados do *Diccionario Bibliographico Portuguez* - pelo estudo de Innocencio F. da Silva - entre 1836 (ano da 1ª edição) e 1866 (ano da 9ª edição), 414.350 exemplares da referida cartilha foram editados<sup>1</sup>.
2. O *Manual Encyclopedico*, que de todos os seus textos foi o mais ressaltado pelos estudiosos da educação da virada do século (para ser curiosamente relegado ao esquecimento pela historiografia da educação que se segue a esse período), situa-se na mesma vereda que palmilhou uma certa tendência da produção didática francesa, na esteira do movimento iluminista, cuja tônica enciclopédica era recorrente<sup>2</sup>. A fé no progresso das ciências e das artes como alicerce de desenvolvimento da civilização pontuaria, nesse diapasão, a fronteira da razão como matriz de entendimento do mundo. A dinâmica da configuração dos progressos da ciência viria, no caso português, conjugada a todo um temário religioso, moral e de civilidade, matérias assentadas no próprio conjunto programático do referido compêndio<sup>3</sup>. À primeira edição do *Manual Encyclopedico*, datada de 1838, seguiram-se outras oito, sendo a nona de 1870, perfazendo, nesse período, um conjunto de 156.000 exemplares. A tiragem editorial foi extremamente forte entre os anos 50 e 70, chegando a haver algumas edições de 40.000 exemplares.
3. *O Mimo à Infancia ou Manual de História Sagrada*, indicado expressamente para uso

das escolas portuguesas e brasileiras revela, apesar de constituir uma obra didática menor em termos de êxito público, o projeto editorial de Monteverde em relação ao Brasil. Facilmente, em termos até mesmo quantitativos, pode-se perceber que a obra didática de Monteverde pretendia atingir um universo mais amplo do que o dos leitores portugueses: havia ali, indubitavelmente, um prospecto para o Brasil. As obras de Monteverde abrangiam, assim, um universo de proposta pedagógica maior do que o próprio domínio do reino. Talvez a pretensão fosse a de assinalar o controle simbólico sobre os povos que outrora teriam constituído o império colonial português. De qualquer modo, a unidade linguística permitia concretizar tal pretensão.

"Autor ainda de um auto intitulado *Resumo da História de Portugal e da Grammatica Francesa*, Monteverde teria obtido reconhecimento público a seu tempo, o que o caracterizaria como um expoente imbatível na árdua tarefa de contentar a todos<sup>4</sup>. Em editorial do periódico *Educação Nacional* que então dirigia, em 9 de julho de 1901, no nº 246, Antonio Figueirinhas ratifica o parecer da unanimidade, pelo menos à guisa de situar a memória de suas raízes pedagógicas pela dinâmica de evocação do estudante que fôra. Sobre o *Manual de Monteverde*, o testemunho é revelador: "Eu ainda pertenco àquela tempo em que o livro mais apreciável que entrava na maioria das escolas era o *Manual Enciclopédico* e a *Cartilha do Mestre Ignácio*. O 'abc' era o mais rudimentar, o que apareceu no momento em que a utilidade do ler se tornou patente. Não se imagina a alegria que me diluviou o espírito quando cheguei, depois de provações terríveis, ao *Manual*. Pensávamos nós, os rapazes d'então, que esse livro era o 'non plus ultra' da ciência humana e que quem ali chegasse não tinha mais campo a percorrer nas aquisições intelectuais. Saber aquele livro e as contas de caixa, eis tudo quanto era preciso para abarrotar todos os barbeiros d'aldeia e todos os regedores, podendo-se até embanhar o senhor padre cura da freguesia. E eu, perdoo-me a imodéstia, consegui no lance verdadeiros sucessos porque tinha a consciência de ser um portento no *Manual*, pois que o sabia quase de cor, sem perceber quase nada de tudo quanto a memória se encarregava de armazenar. Mas um dia, o professor - Deus te tenha lá a alma, ó bom velhinho! - adoeceu e a substituição foi feita por um barbeiro que, ao mesmo tempo, era considerado uma das melhores cabeças da minha freguesia (...). Entrou na aula, no primeiro dia, com ar solene, catadura minaz de pedagogo às avessas e, sem aviso prévio, enterrou-me logo na soma de grandes números. Fiquei desapontado e confundido perante todos os condiscipulos. Citava-lhe páginas do *Manual*, recitava-lhe as particularidades do infinitivo dos verbos e ele fazia ouvidos de mercador a essa catadura de ciência que afirmava nada valer e continuava a aquecer-me com a terrível tabuada. Fiquei tão envergonhado que nunca mais quis ir à aula do barbeiro e dele fugia quando o avistava de longe" (Figueirinhas, 1901).

Organizado de maneira a tecer a confluência entre preceitos ético-religiosos e conteúdos de cariz científico-tecnológico, o *Manual* dialogava com uma dada acepção de sociedade, tomando por interlocutor prioritário o tipo ideal de cidadão do futuro. Como bem atesta Figueirinhas, era preciso saber de cor o *Manual* e ter habilidade para as contas do caixa. O instrumental teórico naquele compêndio contido veiculava como universais, códigos de civilidade que, de fato, comportam um dado perfil da urbanidade prescrita. Por outro lado, toda uma ética do trabalho era veiculada no compêndio, de maneira a utilizar a naturalização das relações de poder como estratégias aliadas a critérios de interdependência decalcados de uma certa hierarquia entre os seres humanos "superiores" e os "inferiores". A linha de subordinação, por principiar na própria relação dos pais com os filhos, traçaria elos de obediência inelutáveis, na trilha mestre/discipulo e daí na relação com o mundo do trabalho, onde há patrão e empregado. O texto, ao recomendar benevolência, brandura e indulgência perante os inferiores, não perde por tal

razão a severidade do diagnóstico.

"Os nossos inferiores são aqueles que, por diversas condições, tais como empregos, serviços, educação ou outra causa qualquer, estão colocados abaixo de nós na ordem social. Assim, desde os filhos até os criados, todos, em uma família, são inferiores ao pai e à mãe. Na escola e outros estabelecimentos da educação, os discípulos são os inferiores do mestre. Geralmente em todas as posições, em todas as situações imagináveis, os indivíduos que têm chefes são os inferiores desses mesmos chefes" (Monteverde, 1843).

Ao tomar a "8ª edição revista e melhorada" datada de 1865, deparamo-nos já à partida com uma sumária exposição dos "princípios gerais de moral", entendida esta como a ciência que recorta e seleciona o patamar do dever enquanto âncora para sustentação da conduta humana: deveres para com Deus, para com os semelhantes, superiores e inferiores, deveres para com os pais e mestres, deveres para consigo mesmo. Na seqüência, e não por acaso, são apresentados preceitos de religião, de doutrina e de instrução na moral católica, tema este que surge referenciado por uma breve incursão pela história sagrada. A produção do discurso didático clege como sujeitos determinados valores sociais, cujo eixo modelaria a própria dinâmica enunciativa. O entrecruzamento discursivo revela um código de condutas sociais aceite e recomendado, presidindo a especificidade das próprias áreas de conhecimento que subjazem a tal diretriz. Nessa medida os elementos gramaticais são expostos a partir da preliminar caracterização da língua como uma dinâmica coletiva de expressão do pensamento. Sendo assim, enuncia-se pela linguagem escolhas estratégicas de apresentação do homem para a vida social. O estudo da gramática revela-se, então, eivado de provérbios ou frases de efeito moral, o que pode ser facilmente decalcado dos exemplos oferecidos para o entendimento das estruturas etimológicas. Para explicitar as distintas espécies de conjunção, exemplifica-se pela sugestão:

"copulativas: Nem os bens nem as honras valem a saúde; disjuntivas: Luiz obrou desta maneira, já porque a sua índole a isso o levou, já porque os maus conselheiros tiveram muita influência no seu ânimo; adversativas: Mário foi muito maltratado pela fortuna, todavia nunca perdeu o ânimo; condicionais e hipotéticas: Se eu tivera seguido os prudentes conselhos de meu pai, não me veria atualmente em tão desagradável posição; causais: Não faltes demasiado porque podes errar; conclusivas: Não há verdadeira felicidade sem a virtude, logo não há pecador verdadeiramente feliz" (Monteverde, 1865).

No caso do estudo da Aritmética, constata-se facilmente a instrumentalização do aprendizado do cálculo para eficácia e agilização da atividade mercantil perante signos de uma ética do trabalho que revelam certos indícios de um perfil profissional agendado para o escolar daqueles tempos. Por exemplo, leia-se a lógica dos problemas:

1. Um negociante perdeu num ano 3.400\$000 réis em 15.700\$000 com que tinha entrado numa especulação. Pergunta-se: quanto lhe ficou ainda?
2. Um operário fez as 27 partes de uma certa obra em três dias. Pergunta-se: quantos dias gastará para a concluir?" (Monteverde, 1865).

Ao tomar por interlocutor privilegiado um dado padrão civilizatório, o discurso circunscreve componentes de subjetividade individual que se apresentariam como quesitos imprescindíveis para aperfeiçoar o tecido social. Havia que se dar a ver na ordem pública em função de todo um autocondicionamento que possibilitaria a leitura do ser humano a partir de seus gestos e expressões. A representação de si próprio

perante o outro estrutura na 8ª edição do Manual uma unidade própria que, pelo menos até a 4ª edição, não existia enquanto tal: civilidade. O título é ilustrativo de um território de atitudes de "distinção"; sinal da boa educação no trato de uns para com os outros em função de um suporte que transcenderia o próprio homem. Assim, diz o texto:

"Aonde tem origem a civilidade? Nos sentimentos de um coração bem formado. Quais são esses principais sentimentos? O respeito aos superiores; a benevolência para com os iguais e a indulgência para com os inferiores. Mas não uns prescreve a religião o dever de exercer esses sentimentos? Certamente. A verdadeira civilidade, em toda a extensão da palavra, tal qual a devemos considerar não é outra coisa mais do que essa caridade inteiramente fraternal que o Evangelho nos prescreve: "Não faças a outrem o que não quizeras que te fizessem; faze-lhes o que quizeras que te fizessem" (Monteverde, 1865).

Há que se destacar o veio profundamente religioso da escola portuguesa que, do liberalismo monárquico à República, percorre todo um imaginário de sacralização do cotidiano à luz do exemplo divino. Conjugando ética e cristianismo, o texto didático veicula, ainda, como vimos, a palavra de Cristo. Ora, considerando o efeito irradiador dos textos de Monteverde como material de cabeceira do professor primário português, poderíamos apreender uma atmosfera mental impregnada de religiosidade, traduzida, até certo ponto, como suporte dos próprios saberes escolares do ensino primário naquele Portugal do século XIX.

A civilidade prescrita abarcaria estratégias de agir e de falar, capazes de despertar a afeição do outro, estreitando, com isso, laços de solidariedade social. A escola, assim, pelo discurso e pela prática, engendraria estratégias de produção de consenso, capazes de garantir a ordem pública, conformando cada um para ocupar espaços já bem delimitados no contorno da sociedade. A exatidão de tal geometria social far-se-ia pela infalibilidade da ordenação divina. E as matérias escolares, cada uma por seu tom, expressariam harmonia análoga ao estudo do desenho. Nos termos do enunciado:

"Os requisitos essenciais do desenho são os seguintes: correção, bom gosto, elegância, caráter, expressão e perspectiva. A correção depende da exatidão das proporções e do estudo da Anatomia. O bom gosto é o modo de desenhar particular a cada um, que se alcança ou naturalmente, ou dos mestres e estudo, ou de todos juntos. A elegância comunica às figuras certa delicadeza que agrada a todas em geral. O caráter é o que é peculiar a cada coisa e dele procede a diversidade porque cada uma tem o seu particular caráter que a distingue. A expressão é a representação viva e natural das paixões, etc. Finalmente, a perspectiva indica a justa distância entre o olho e os objetos: ou, por outras palavras, é a representação das partes de um quadro ou de uma figura, segundo a disposição em que estão entre si, em relação ao ponto de vista" (Monteverde, 1865).

O entendimento do universo oscilaria entre o avanço científico expresso nas diretrizes da ciência moderna - expostas pelas teorias de Copérnico e Galileu - e resquícios de uma interpretação astrológica, reveladora de um ambiente pontuado pelo pensamento mágico acerca de um leque de enigmas que permaneciam, por si, indecifrados. Dessa forma, em Geografia, o estudo dos astros abarcaria a confluência entre o âmbito da astronomia e o da astrologia. Estrelas, planetas, cometas ... indícios de um campo inconmensuravelmente maior do que o potencial interpretativo do texto enciclopédico; por sua força de atração, incitam à intriga os supersticiosos que pretendem desvendá-los. A fronteira entre o código da racionalidade e o signo da



crendice apresenta-se, aos olhos do enunciado, talvez tênue, porém, incisiva:

"os Cometas foram por muito tempo objeto de terror para os antigos, que os consideravam como presságios de alguma grande desgraça. Hoje, porém, só algum ignorante poderia de tal persuadir-se" (Monteverde, 1865).

Sem mais comentários, o discurso não parece convencer sequer a si próprio.

Ao pontuar o tema da sociedade, supõe-se que a família estruturar-se-ia como sua célula primeira, "a sociedade mais pequena". O mapeamento político, por seu turno, viria na esteira do pensamento iluminista português, protagonizado, um século atrás, pelas reflexões de Verney, de Ribeiro Sanches e outros tomados pela posteridade como "estrangeirados". Ao caracterizar o povo civilizado como o grupo social urbano, letrado e comercial, na outra margem, estaria já posto o incivilizado, reconhecido, desde logo, pelo que lhe falta em seu reduto iletrado de organização rural e agrícola. A nação situar-se-ia enquanto coletividade sujeita a leis, costumes e língua comuns; distinguindo-se, dentre sua população, cinco classes, assim arroladas: classe produtiva, classe industriosa, classe comercial, classe mercenária ("composta de todos aqueles que alugam o seu trabalho a um indivíduo ou ao todo da sociedade"), classe dos empregados (funcionários públicos). O poder do Estado jurídico decorreria do conjunto de forças constitutivas da nação. Por sua vez, a nacionalidade - na esteira do alerta que Ribeiro Sanches fizera a um século - tinha por imperativo categórico o equilíbrio demográfico, mediante o seguinte pressuposto:

"a força de uma nação depende da população, isto é, da relação que existe entre a extensão superficial e o número de almas que nela há; das forças de mar e terra, cujo aumento depende da população e das rendas do Estado; da indústria, manufatura e comércio, que de um Estado podem fazer um poderoso Império" (Monteverde, 1874).

Em todo o passeio geográfico pelas fronteiras da Europa; depois, pela demarcação de cada província portuguesa, uma a uma, os vários aspectos climáticos, populacionais e produtivos seriam reveladores do semblante de um povo saudoso de tempos gloriosos pela aventura das navegações. Um Portugal em busca da identidade que a perda do Brasil porventura abalara; um Portugal que, pequenino, desejava fazer-se reconhecer ao olhar da infância; um Portugal que remarca sua vocação, recordando às gerações mais jovens exemplos heróicos de vultos grandiosos na senda de um certo talento para a epopéia. Nessa perspectiva, O *Manual Enciclopédico* tece breves comentários sobre os principais literatos portugueses, seguidos por "noções gerais de física" e desembocando na mitologia greco-romana. Tal linha descontínua que tece a ordenação do discurso revela a coexistência de uma configuração do real eivada de misticismo, na mescla entre paganismo supersticioso, religiosidade e conhecimento científico. Por essa tríplice encruzilhada, o *Manual* pretendia falar ao coração do homem do povo, que nele se reconheceria e por ele far-se-ia capaz de superar as próprias limitações. Nessa circularidade entre cultura popular e conhecimento erudito esteve contida parte do segredo da fórmula enciclopédica tão notoriamente aplaudida no transcurso de gerações de crianças portuguesas.

O *Manual Enciclopédico* tomar-se-ia, por seu efeito irradiador, uma referência

intransponível a dada altura, angariando adesão e rejeição, consoante o interlocutor. Já o nº 31 do periódico O *Panorama* revelaria o parecer de Herculano a propósito da obra recém-ediada naquele mesmo ano de 1837. Tida como literatura da infância, o livro preencheria, segundo aquele jornal, uma reconhecida lacuna na vida intelectual do país: ao expor com clareza e simplicidade um conjunto temático de conotação efetivamente enciclopédica, o texto capacitaria a infância para travar contato com o universo da cultura em suas mais variadas expressões. Várias resenhas da obra, ainda em seu nascedouro, recomendavam aos especialistas sua adoção, evocando o que ali se dizia sobre o homem, sobre o conhecimento, sobre a civilização. A enorme receptividade daquele manual que, segundo os dados dos relatórios de inspeção de 1867 e 1875, teria sido adotado na quase totalidade das escolas do reino - em todos os distritos, nas mais pequeninas aldeias - permite-nos qualificá-lo como um livro de referência privilegiado pelo professor primário no transcurso de décadas. Havia, sem dúvida, uma estratégia editorial acionada por Monteverde que facilitou o efeito irradiador do texto. Monteverde fizera parte do "Conselho de Sua Magestade", tendo sido Comendador da Ordem de Cristo; toda sua atuação qualificá-lo-ia antes como político de seu tempo do que propriamente como apóstolo da causa da instrução. A par disso, parece-nos, no entanto, evidente que a aceitação pública e a resistência ao tempo que fizeram por consubstanciar a era do *Manual Enciclopédico* foram também tributárias de práticas de leitura e de um universo de leitores que se sentiram identificados com o repertório simbólico expresso pela dinâmica interna àquele discurso enciclopédico. Tanto é assim que se tornou hábito, nas festividades solenes de escolas oferecerem aos alunos mais destacados exemplares do *Manual*<sup>3</sup>.

Outros autores, ao apresentarem suas obras didáticas, passaram a fazê-lo pela interlocução com o texto de Monteverde: o *Manual* ia ganhando, com isso, expressões evidentes de candidato a unanimidade nacional. Poder-se-ia ser contra ele, mas já não seria possível passar sem a sua referência. O impacto de tal proeminência no mercado, em alguns casos, ganha o timbre da rivalidade, como se depreende do teor da introdução da *Enciclopédia das Escolas d'Instrução Primária*, que vem a público em 1854, sob autoria de Julio Caldas Aulete e José Maria Latino Coelho. A alusão feita ao *Manual* concorrente é reveladora da dimensão pública que aquela obra já conquistara:

"Há (...) um livro que pelo seu caráter aparentemente enciclopédico tem conseguido elevar-se à altura de um livro indispensável em todas as escolas e em todas as famílias. Não é nosso empenho denunciá-lo aqui como um crime literário, nem depreciá-lo pelas suas muitas imperfeições e faltas consideráveis. Tal como está, e como hoje por aí anda em voga entre educadores e pais de família, é, sem dúvida, uma necessidade, um dever, um serviço valioso prestado às letras e à república o substituí-lo por um outro mais metódico, mais compreensivo, mais claro, mais raciocinado, mais ameno e, sobretudo, mais português no pensamento e na dicção. Queremos falar, já os leitores o estarão percebendo, do *Manual Enciclopédico* do Sr. Monteverde (...). O livro é público desde muitos anos por uma multiplicidade de edições, sem exemplo no nosso parco mercado literário. O livro associou-se nestes últimos anos por tal forma à instrução das primeiras idades, que nos é lícito a nós, sem tacha de parciais e de invejosos, processá-lo aqui onde vai começar justamente o livro que nos propomos de substituí-lo" (Caldas Aulete & Latino Coelho, 1854).

A grande questão colocada aos educadores da época consistia exatamente na

inadequação do material didático utilizado em sala de aula perante o destinatário precípua: a criança da escola primária. Dessa maneira, as obras apresentariam ora uma complexidade demasiada para a capacidade cognitiva do aluno, ora uma simplificação exagerada. Assim, o lugar vazio do mercado editorial passava a ser ocupado por obras que pretenderam situar-se como alternativa perante aquela situação. Monteverde, mais do que ninguém, valeu-se da demanda social por livros para crianças e, sob esse aspecto, malogrou o projeto de Latino Coelho. A substituição pretendida não resultou e Monteverde permaneceu, praticamente até o final do século, com a indisputável liderança entre aqueles que escreviam para a infância. O imaginário das práticas escolares em Portugal exige a leitura de seu entrecruzado discurso enciclopédico.

Passado meio século, na *Revista de Educação e Ensino*, Ferreira-Deusdado recorda o comentário de Herculano a propósito do Manual Enciclopédico, qualificando-o como obra profícua e gloriosa. Ao discorrer sobre o prefácio da 13ª edição que, naquele ano de 1893, vinha a público, Ferreira-Deusdado polemizava com a caracterização que ali se fazia do Manual como compêndio adequado “à evolução dos fatos e progressos da ciência”. Em busca da refutação de tal juízo, o pedagogo replica:

“De fato, o livro está atualizado e em muitos dos seus capítulos foi assaz ampliado.

No entanto, afigura-se-nos que o livro se afastou dos primitivos intuitos do autor, já não é só um compêndio enciclopédico para o aluno do ensino primário porque não se coaduna estreitamente aos últimos programas, nem na extensão das matérias nem na sua distribuição. É mais completo em muitos capítulos para o aluno do ensino primário e assaz elucidativo para o aluno do ensino secundário, como por exemplo nos capítulos história, geografia, física, botânica, química, etc. Porém, achamo-lo sempre um excelente manual para o professor primário, um excelente vade mecum, um precioso guia pra ele se preparar para a vida docente. Igualmente entendemos que é um bom livro para o pequeno industrial, para o pequeno comerciante que obteve o diploma do ensino primário e que ele só por si quer completar a sua instrução. Nele encontra lições de tudo, expostas com clareza e muito método” (Ferreira-Deusdado, 1893).

Ao costurar uma teia de múltiplos significados, o texto didático produz sua interdisciplinaridade ao recriar, até certo ponto pela invenção, um tipo específico de saber, que veicula como absoluto e legítimo. Esse monopólio interpretativo traduz sempre determinado leque de escolhas, naquilo que uma época elege como pedagogicamente correto. O mundo contado às crianças resulta, pois, de um arbítrio, circunscrito por uma dinâmica social, política e econômica, cuja expressão mais nítida é exatamente o acolhimento de determinados textos por um círculo maior ou mais restrito de leitores. Os textos de Monteverde - no caso em pauta, o *Manual Enciclopédico* - podem ser qualificados como uma das versões vencedoras acerca do que se pretendia contar às crianças. De fato, a sociabilidade prescrita, os códigos de civilidade, a apresentação aritmética do mundo do trabalho, os valores que normatizariam as sugestões de conduta - abnegação, esforço, perseverança, obediência, caridade, tolerância, honestidade, resignação -, configuram, em seu conjunto, uma construção do tipo ideal para pensar o futuro homem português. A escola, cujo traço simbólico é a formação das almas infantis, elege e classifica um dado manancial de discursos e de representações, os quais, entrecruzados na dinâmica do cotidiano, instaurariam o crivo de uma suposta normalidade do real. Esta é apresentada como natural, o que facilita

estratégias de hierarquias e exclusões perante o argumento de tal autoridade, dita e confundida com *conhecimento*.

Pelo exposto, verificamos que, adotado em profusão nas escolas, o *Manual Enciclopédico* correspondeu historicamente à versão oficialmente aprovada sobre como falar do mundo às crianças. A utilização efetiva do texto em sala de aula revela, por outro lado, uma certa correspondência perante o desejo de equacionamento dos anseios intelectuais do magistério primário. Ao produzir a ilusão de discorrer sobre tudo, o Manual talvez tenha perflhado a vontade de saber e a vontade de, sabendo, ser capaz de ensinar: utopias de professor primário.

Por outro lado, haveria na entrelinha do seu discurso o firme propósito de estruturar partilhas de competências cognitivas que, apresentadas como inequívocas, modelariam uma específica forma de olhar a nação.

A escola, dispositivo privilegiado de textura e expansão dessa subjetividade, ganharia força política e poderia retomar o lugar institucional que supostamente lhe caberia no traçado da atmosfera mental e moral do futuro ser humano. Monteverde falou à meninice portuguesa com os olhos voltados para o adulto do dia seguinte. A memória da escola em Portugal recomenda por essa razão que recordemos a lição do *Manual*.

## NOTAS

- 1 Do *Diccionario Bibliographico Portuguez* extraímos as informações acerca do número de exemplares de várias edições de cada obra de Monteverde.
- 2 Sobre o componente pedagógico do movimento enciclopedista francês, indicamos a tradução do “Discurso Preliminar” da *Enciclopédie française*, editada pela UNESP.
- 3 Acerca das leituras enciclopédicas utilizadas nas escolas francesas, vale a pena recordar o trabalho de Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République: 1870 - 1914, discours et idéologie*.
- 4 Tal observação é extraída do estudo acima referido de Ferreira-Deusdado que vê, ainda, em Monteverde a virtude de saber agrupar um “espírito sensatamente pedagógico, à concatenação clara das matérias, à visão penetrante sobre a inteligência juvenil”, o que o elevaria à mesma condição de vultos - como Garrett, Herculano, Castilho - que souberam aliar entusiasmo literário a uma “paixão desinteressada no domínio da pedagogia”.
- 5 A esse respeito, exemplificaríamos, recordando que a sessão comemorativa do 50º aniversário da inauguração da *Escola Castilho*, que teria ocorrido em janeiro de 1881 no salão do Liceu Nacional de Lisboa, procederia à distribuição de prêmios aos alunos mais destacados. Tais recompensas ao mérito corresponderiam ao recebimento de volumes encadernados do *Manual Enciclopédico*, do *Paes de Família* e das *Memórias do Visconde de Castilho*, fazendo por parecer que, se o objeto da escola representava homenagem à didática de Castilho, o veículo de sua prática era, curiosamente, o texto de Monteverde.

## REFERÊNCIAS

- Aulete, J. C. & Coelho, J. M. L. (1854). *Encyclopedia das Escolas d'Instrução Primaria*. Lisboa: Typographia Universal.
- Chartier, R. (1987). *Lectures et Lecteurs dans la France d'Ancien Regime*. Paris: Editions du Seuil.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. (trad.) Lisboa: Difel.
- Choppin, A. (1992). *Manuels Scolaires; Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Silva, I. F. (1893). *Dicionário Bibliográfico Portuguez; estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brazil continuados e ampliados por Brito Aranha em virtude do contrato celebrado com o governo portuguez*. 23 tomos. Lisboa: Imprensa Nacional, 1893.
- Figueirinhas, A. (1901-1903). *Educação Nacional*, n.ºs 211 a 339.
- Diderot e D'Alembert (1989). *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Offícios; por uma sociedade de letrados*. trad. São Paulo: (trad.) Unesp.
- Escola Castilho (1876-1881)*. fundada e sustentada por iniciativa e subscrição particulares em honra e memória do Visconde de Castilho. Boletim n.º 1: Janeiro de 1876; Boletim n.º 2: Dezembro de 1876; Boletim n.º 4: Janeiro de 1878; Boletim n.º 6: Janeiro de 1881. Lisboa, Typographia das Horas Românticas.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livre d'École de la République: 1870 - 1914; discours et ideologie*. Paris: Le Sycomore.
- Monteverde, E. A. (1843). *Manual Encyclopedico para Uzo das Escolas d'Instrução Primária*. 4.ª edição (1843); 8.ª edição (1865); 10.ª edição (1874). Lisboa, Imprensa Nacional.
- Revista de Educação e Ensino* (1893). vol. VIII. Lisboa: Imprensa de Lucas Evangelista Torres.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1909). *Educadores Portuguezes*. Coimbra: Livraria França-Amado.

LEÇON DE L'ÉCOLE AU PORTUGAL : LE MANUEL  
ENCYCLOPÉDIQUE

## Résumé

Cette communication, circonscrite dans le thème "Manuels scolaires et livres didactiques d'Histoire", présente quelques aspects pour la compréhension du quotidien de l'école primaire au Portugal, dès la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, à partir de l'analyse d'une œuvre didactique extrêmement représentative, soit par l'importance du tirage éditorial, soit par son utilisation effective dans la salle de classe. Ce manuel scolaire, en tant que véhicule de production et de reproduction de la connaissance, révèle des dispositifs de mise en ordre de la conduite éthique, religieuse, sociale et civique de l'adulte futur qu'il a pour interlocuteur. L'étude du Manuel Encyclopédique prétend donc être un exercice pour la compréhension du monde que l'école portugaise racontait aux enfants.

THE SCHOOL LESSON IN PORTUGAL - THE "MANUAL  
ENCYCLOPÉDICO"

## Abstract

The present paper is about "textbooks and History teaching books" and aims to contribute to an understanding of primary schools in Portugal, from mid 19th century to the beginning of the 20th century. It is based on the analysis of a highly representative and thoroughly used didactic book. As an instrument for the production and reproduction of knowledge, this textbook includes elements for the ordering of the ethical, religious, social and civic behaviour of its adult interlocutors. The study of the "Manual Enciclopédico" is a way to understand the worldview transmitted to children by the portuguese schools.

## PARA UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A DISTINÇÃO ENTRE "DIRECÇÃO" E "GESTÃO"

*João Barroso*

*Universidade de Lisboa, Portugal*

### **Resumo**

O carácter recente dos estudos sobre a Administração Educacional em Portugal (ver a este propósito Lima, 1991) e o peso excessivo que uma lógica puramente jurídico-administrativa tem tido na concepção e execução da reforma da gestão escolar, constituem, certamente, dois dos factores fundamentais que explicam o défice de interpretação teórica deste processo reformista e das suas práticas. Assiste-se contudo, ultimamente, a uma tentativa de um maior envolvimento da comunidade científica na análise do processo de experimentação da reforma da gestão escolar quer por iniciativa de instâncias e organismos oficiais, quer no quadro de preparação de teses de mestrado e trabalhos realizados em cursos de pós-graduação. O presente artigo constitui, assim, um contributo para esse debate científico, procurando interrogar a reforma em curso a partir das perspectivas teóricas subjacentes à formulação normativa do quadro legal que regulamenta a gestão escolar (o Decreto-lei nº 172/91), em particular no que se refere a um dos aspectos essenciais do "modelo" proposto: a distinção entre "d direcção" e "gestão".

### *I. A evolução das teorias da administração educacional*

O desenvolvimento da Administração Educacional como campo de estudo específico é fortemente condicionado pela "história" desta disciplina nos Estados

Unidos da América, onde, desde o princípio do século, se multiplicam, em várias universidades, programas de formação para administradores escolares. Só a partir dos anos 70 é que se assiste à sua emergência em outros países de língua inglesa como o Canadá, Reino Unido e Austrália (ver entre outros Hoyle, 1986; Hughes et al., 1987; Beare, Caldwell, Millikan, 1990; Greenfield e Ribbins, 1993), e mais tarde, em outros países do continente europeu como a França (Derouet, 1987), a Espanha (Ciscar e Uriá, 1988) e Portugal (Lima, 1991).

Não admira, assim, que em Portugal (como em muitos outros países do continente europeu) a análise da evolução das teorias da Administração Educacional seja feita, frequentemente, segundo esquemas conceptuais e cronológicos que seguem, a par e passo, tipologias em uso na categorização das teorias das organizações ou da administração, em geral.

Estas tipologias ignoram a especificidade do debate epistemológico que se travou no domínio da Administração Educacional (principalmente nos EUA e Canadá), a partir dos meados do século, com a tentativa de criação de uma teoria própria da Administração Educacional.

Importa, por isso, antes de ensaiar uma interpretação sobre os fundamentos teóricos de um dos principais elementos estruturantes do "modelo" imposto pela Reforma da gestão escolar em Portugal, traçar sumariamente o quadro da evolução das teorias da Administração Educacional<sup>1</sup>.

### 1.1. Os três grandes períodos da Administração Educacional

Tomando como referência os trabalhos de Greenfield (1985, 1989), Hughes et al. (1987), Beare, Caldwell, Millikan (1990), Evers, C. e Lakomski, G. (1991) e Greenfield & Ribbins (1993), entre outros, é possível definir três grandes períodos na evolução das teorias da administração educacional: o primeiro, vai desde o início do século XX até meados dos anos 50; o segundo, desde essa data até meados dos anos 70; o terceiro período decorre até aos nossos dias.

O primeiro período é marcado pela influência que tiveram, na administração da educação, nos E.U.A., as "técnicas da gestão científica" das empresas (na sequência dos trabalhos de Taylor e seus continuadores) e, a partir dos anos 30, o movimento das "relações humanas" (iniciado com os estudos de Mayo e Roethlisberger).

Pode dizer-se que, do ponto de vista da constituição de uma ciência da "administração educacional", este período é caracterizado por uma fraca fundamentação teórica, e é influenciado, como assinala Hughes (1987), por toda uma literatura produzida por engenheiros e capitães de indústria que, em contraste com as perspectivas teóricas de Taylor, Fayol, Gurwick, se limitam a produzir "uma extensão do senso-comum da sua própria e considerável experiência prática".

Um dos pioneiros na defesa de uma aplicação dos princípios do taylorismo na administração das escolas foi Bobbitt (formador em administração educacional na

Universidade de Chicago) que publicou, em 1913, um longo artigo no anuário da National Society for the Study of Education intitulado «Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems».

Dois dos principais aspectos em que esta influência é notória dizem respeito ao processo de construção do currículo e à concepção da organização escolar como uma organização empresarial subordinada ao culto da eficiência (Bottery, 1992).

No que se refere à construção do currículo, Bobbitt defendia que ele devia ser definido a partir da realidade presente da sociedade. Os objectivos do currículo consistiam nas capacidades, atitudes, hábitos, formas de conhecimento que o homem precisa possuir para realizar, adequadamente, as diferentes actividades previstas pela vida humana. O currículo seria, assim, constituído pela série de experiências que as crianças e os jovens necessitam ter, para atingirem esses objectivos. (Bobbitt, 1918, p. 42, in Bottery, 1992, p. 28).

Esta perspectiva de construção racional do currículo a partir de uma abordagem normativa das suas finalidades e objectivos, que viria a ser mais tarde recuperada por Tyler e Bloom (Bottery, 1992), integra-se nas perspectivas desenvolvidas por Taylor de selecção e treino dos trabalhadores a partir da descrição das tarefas que eles têm de desempenhar.

Do mesmo modo, Bobbitt considerava a eficiência, os "standards" e a hierarquia como os bens supremos de qualquer organização:

«a eficiência implicava a centralização da autoridade e uma direcção segura, praticada pelos supervisores sobre todos os processos realizados» (Bobbitt, 1913, p. 89). «Os directores e supervisores devem fornecer aos trabalhadores instruções detalhadas acerca do trabalho que deve ser feito, os "standards" que devem ser atingidos, os métodos a utilizar e os materiais a usar» (Bobbitt, 1913, pp. 7-8).

Finalmente, para Bobbitt não existia uma diferença significativa nas tarefas fundamentais de gestão, direcção e supervisão de qualquer organização, seja ela de comércio, manufactura, filantrópica, de educação, de transportes ou de governo.

Segundo afirma Bottery (1992) a analogia entre os princípios defendidos por Bobbitt para a organização e administração da escola e as concepções de Taylor para a indústria era clara:

«Havia uma hierarquia demarcada: directores e chefes de estabelecimento de ensino eram os gestores industriais, os professores eram os trabalhadores, e os alunos eram os materiais em bruto que deviam ser processados. A monitorização desta linha de produção é realizada em termos de "standards" educacionais (...)» (p. 29).

Outro dos domínios em que, neste período, é visível a influência da organização científica do trabalho na administração escolar (fora e dentro dos EUA) diz respeito à preocupação pela medida dos resultados escolares dos alunos e a aplicação massiva de testes estandardizados de inteligência. Um dos muitos exemplos que é possível dar desta influência pode ler-se em Planchard que foi, em Portugal<sup>2</sup>, um dos mais persistentes divulgadores da "organização científica da escola" (ver Barroso, 1993): «Os estudos experimentais de Taylor e da sua escola, os trabalhos do engenheiro francês Fayol no sector da administração das empresas, tiveram com certeza os seus reflexos sobre os

actuais modos de organização escolar» (Planchard, 1960, p. 41). Entre os «pioneiros do movimento científico em pedagogia técnica» cita os que estão mais directamente ligados ao estudo experimental dos factos escolares, como J. M. Rice «pedagogo de tipo tayloriano que, já em 1896, antes mesmo de Taylor ter dado o exemplo no campo industrial, publicava uma série de artigos mais tarde reunidos em volume com o título significativo de "Scientific Management in Education". A sua preocupação constante era a análise e a avaliação objectiva de resultados. Sem medida, dizia ele, nenhuma organização científica da escola é possível» (Planchard, 1960, p. 42).

Entre os anos 30 e 50 assiste-se a uma reacção a esta perspectiva taylorista na administração escolar que, embora tendo algumas semelhanças com o que se passou na gestão das empresas com o "movimento das relações humanas", se inspirou predominantemente nos trabalhos de Dewey, em particular no seu "*Democracy and Education*", publicado em 1916 (Campbell & Newell 1985).

Conforme a *Encyclopedia of modern education* (Rivlin, ed. 1943) assinala na entrada "Administration, school", coexistem nesta época duas principais teorias: «a executiva» e a «democrática».

Quanto à primeira (segundo W.C. Reeder, autor do texto relativo a este termo), ela aparece ligada à expansão da educação pública, nos finais do século XIX e na primeira parte do século XX, e desenvolveu-se em paralelo com a teoria da administração empresarial, em que a eficiência na gestão e produção era o principal objectivo.

Quanto à segunda, afirma:

«A administração democrática teve origem no reconhecimento que a decisão política ("policy making") e a execução ("policy executing") não podem estar separadas e que todos os que partilham o trabalho na escola devem participar na sua planificação. A administração democrática reconhece, ao mesmo tempo, o apoio que os professores podem dar à administração e as oportunidades que isso proporciona para o desenvolvimento dos professores. Reconhece, portanto, o princípio da delegação da autoridade e da partilha de responsabilidades» (Rivlin, ed. 1943, p. 14).

O segundo período na evolução das teorias da administração educacional é conhecido pela designação de «New Movement», proposta por um dos seus principais animadores, o americano Halpin, nos princípios dos anos 50 e que se estendeu mais tarde por outros países de língua inglesa, em particular Canadá, Reino Unido e Austrália (ver entre outros, Halpin, 1967; Culberston, 1980; Greenfield, 1985; Hoyle, 1986; Hughes, 1987; Evers, C. & Lakomski, G., 1991; Greenfield & Ribbins, 1993).

Este período é caracterizado pela tentativa de construir uma teoria específica para a administração educacional que substitua o «naked empiricism» que, segundo Halpin (1967), caracterizava a maior parte dos estudos académicos neste domínio. Como sublinha Greenfield (1985) «Para os seus proponentes, o "New Movement" na administração educacional não era uma reacção contra a antiga teoria ou a má teoria; de certo modo eles viam nele um remédio para a ausência de teoria» (p. 5243).

O «New Movement» constitui, assim, a primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a administração educacional, a partir do contributo de outras

ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia) aplicadas ao estudo das organizações e da administração em geral. Ele é essencialmente um movimento que procura um antídoto para as abusivas generalizações (muitas vezes baseadas em experiências limitadas e atípicas) que proliferavam na literatura sobre a administração educacional, nos E.U.A. (Hughes, 1987).

Na linha das críticas já proferidas por Simon (1983) aos conhecimentos difundidos pelas "teorias clássicas" de administração (Taylor, Urwick, Fayol, etc.) que considerava sofrerem de «superficialidade, supersimplificação e falta de realismo» (p. 38), os promotores do «New Movement» punham em causa «a teoria feita pela prática dos administradores» (Thompson, 1967, p. 25), cuja literatura não passava de «uma mistura de senso comum, categorias descritivas ligeiramente distantes do senso comum, e slogans e frases com forte sentido apelativo, mas pouco mais» (p. 27).

A mudança de paradigma subjacente a este movimento assenta numa nova interpretação das relações entre a teoria e a prática, neste domínio, e segundo Greenfield (1985 e 1988) é fortemente influenciada pelos trabalhos de Herbert Simon e, em particular pela sua obra «Administrative Behavior», publicada em 1945.

Simon reclama que o conhecimento da realidade administrativa deve ser baseado e validado no e pelo poder, objectividade e utilidade da ciência, e não se limitar, como até aí, aos juízos prescritivos dos práticos. Para Simon (1983) «A primeira tarefa da teoria administrativa consiste em desenvolver um conjunto de conceitos que permitam a descrição, em termos relevantes para a teoria, de situações administrativas. Os conceitos, para serem cientificamente úteis, devem ser operacionais; isto é, o seu sentido deve corresponder a factos ou situações observáveis» (p. 37).

É nesta perspectiva positivista que se funda, segundo Greenfield (1989) a convecção dos promotores da ciência de administração de terem descoberto uma base racional para a tomada de decisão e uma tecnologia isenta para desenvolver a eficácia e a eficiência das organizações.

Para muitos dos promotores do «New Movement» a teoria da administração educacional não passava de um caso particular da teoria da administração em geral. Griffiths (1967) considera mesmo que a teoria administrativa diz mais respeito à substância do que à forma, o que significa que na administração educacional «é mais importante o substantivo do que o adjetivo» (p. 121). Todavia Halpin (1967, p. 10), sem pôr em causa que há muita coisa em comum entre a administração educacional e a administração das outras organizações (aquilo a que chama de «factor "g", ou geral»), reconhece que também há «factores "e", ou específicos» que distinguem os diferentes tipos de administração. Por seu lado, Campbell (1967), interroga-se também, se a administração educacional não terá certas peculiaridades que fazem dela um caso especial. Na sua comunicação ao Congresso de Chicago de 1957, ele considera que as peculiaridades da administração educacional derivam dos seguintes factores: a função da educação na sociedade; a natureza da actividade educativa; os grupos de referência para o administrador (o conselho de educação, os outros professores e o público); o semi-profissionalismo da administração educacional; e a dupla função do administrador educacional.



Segundo Hughes (1987) as três principais áreas de desenvolvimento do «New Movement» foram: os estudos baseados no “modelo de sistema social”, proposto por Getzels-Guba (1957), que estabelece a distinção entre a dimensão organizacional (ou nomotética) e a dimensão pessoal (ou ideográfica); os estudos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares ou das escolas, em particular os de Carlson (1962) e de Hemphill, Griffiths & Frederickson (1962); e os estudos sobre o clima organizacional, em particular dos de Halpin & Croft (1963) que estão na origem do OCDQ («Organizational Climate Description Questionnaire»).

Apesar das perspectivas abertas pelo paradigma teórico que presidiu à reformulação dos estudos sobre a administração educacional a partir dos anos 50, nos Estados Unidos, o «New Movement» ficou aquém das expectativas inicialmente anunciadas pelos seus promotores.

Como nota Hughes (1987) «o ideal de uma ciência da administração educacional baseada numa única grande teoria tornou-se menos atraente, a partir dos meados dos anos 60» (p. 17). Os próprios “fundadores” deste movimento reconhecem mais tarde que as suas ambições eram exageradas. Griffiths, por exemplo, aconselha em 1966, que «a busca de uma teoria abrangente (se é que alguém ainda a procura) deve ser abandonada (...) Aprendemos que uma abordagem mais modesta da teoria é mais gratificante» (citado por Hughes, 1987, p. 17). Do mesmo modo, Halpin, alguns anos depois de propagandear as ideias do «New Movement», desiludiu-se delas, ou como diz Greenfield (1985) «pelo menos perdeu muita da sua fé de que era possível pôr em prática o núcleo essencial das ideias do Movimento» (p. 5245).

Um dos aspectos em que esse recuo é notório diz respeito à suposta influência que a teoria da administração educacional teria na prática dos administradores. Em 1960, confrontado com a questão «Pode a ciência guiar a mão dos administradores?», Halpin afirmava já que a resposta completa e definitiva só podia ser «Não!» (Greenfield, 1985, p. 5246).

O terceiro período na evolução das teorias da administração educacional que se desenvolve a partir dos meados dos anos 70 é marcado pela crítica que Greenfield fez ao paradigma dominante no “New Movement” e pela apresentação daquilo que considera serem propostas alternativas.

As críticas de Greenfield (1975, 1985, 1990 e Greenfield & Ribbins, 1993) constituem um marco decisivo no desenvolvimento das teorias da administração educacional (Culberston, 1980; Hughes, 1987; Ribbins, 1987), a que Evers, C. & Lakomski, G. (1991) na sua bem documentada revisão sobre as controvérsias metodológicas contemporâneas, no domínio da investigação em administração educacional, chamam mesmo de “The Greenfield Revolution”.

A principais críticas de Greenfield dirigem-se à influência que Herbert Simon exerceu nos promotores do «New Movement», especialmente devido à sua concepção positivista da ciência administrativa.

«A concepção de administração como processo de tomada de decisão, proposta por Simon, e a sua crença de que os métodos da ciência positiva podiam ser usados para compreender e desenvolver a racionalidade das decisões dos administradores, tiveram uma grande influência

nos modernos estudos, neste domínio. A partir deste ponto de partida teórico, ele construiu um modelo de racionalidade: a limitada e suficiente racionalidade do “administrative man” que só toma decisões que sejam boas “quanto haste”» (Greenfield, 1990, p. 119).

Esta concepção positivista valoriza exclusivamente os aspectos “técnicos” da administração, separando os factos dos valores, e reduz a ciência da administração a preocupar-se só com os meios e não com os fins. Para isso elimina do seu campo de estudo «tudo o que tem a ver com a paixão humana, a condição dos fortes e dos fracos, a convicção, a esperança, os desejos, a piedade, a fraternidade, o altruísmo, a coragem, o vício e a virtude» (Greenfield, 1990, p. 120).

Segundo Greenfield a influência das ideias de Simon no «New Movement» nota-se em vários aspectos e é semelhante ao que ocorreu no domínio das teorias da organização nos anos 50. Ambos os movimentos se inspiram nas tentativas de Simon de basear o estudo das organizações e das administrações em bases científicas. Defendem a ruptura com os movimentos anteriores e consideram que a ciência, se inserida num molde positivista, pode salvar a administração dos «filósofos, moralistas e outros subjectivistas». Um e outro movimento buscam uma nova ciência das organizações cujo principal objectivo é estabelecer a verificação experimental de uma teoria hipotético-dedutiva que pudesse produzir um controlo sobre as organizações, semelhante ao que é permitido sobre o mundo físico.

«O grande objectivo do New Movement na administração educacional era gerar uma teoria semelhante acerca das escolas, colocá-la nas mãos dos administradores, e treiná-los no seu uso. E assim, começou o esforço de formar administradores na ciência das organizações» (Greenfield, 1990, p. 125).

Como se vê, e em síntese, pode dizer-se que as críticas de Greenfield ao «New Movement» são, por um lado, epistemológicas (e têm que ver com os princípios e os pressupostos destas teorias) e por outro lado éticas (pois dizem respeito aos valores e ao papel que ocupam no trabalho dos administradores) e podem ser resumidas neste comentário:

«Uma teoria de administração educacional que separa os factos dos valores, a teoria da prática, a racionalidade do senso comum, e a educação da administração, revela-se incapaz de guiar a mão dos administradores» (Bates, 1985, p. 64, sintetizando as críticas de Greenfield, 1981).

As críticas que Greenfield dirigiu ao «New Movement» (a partir de 1975) revelaram-se estimulantes e deram lugar a um amplo debate, nomeadamente nas revistas «Educational Administration Quarterly» (E.U.A) e «Educational Administration» (Reino Unido) a partir dessa data (Hughes, 1987). Gronn (1983) que fez um resumo das principais posições de Greenfield e dos seus opositores referenciou 12 artigos e comunicações deste autor e cerca de 46 publicações que deram uma certa relevância às suas propostas<sup>3</sup>.

Estas propostas iam no sentido de contrapor ao paradigma estruero-funcionalista dominante na administração educacional, na sequência das propostas dos promotores do «New Movement», aquilo que o próprio Greenfield (1985, 1989, entre outros) chama de «uma teoria alternativa» que pode ser sintetizada nas seguintes ideias-chave:

«Primeiro, as organizações são pessoas - nada mais, nada menos. As organizações estão nas

personas; não estão fora delas. É possível, e até necessário, falar no conceito de organização. Mas cometemos um grave erro se pensamos que este conceito representa uma entidade natural que existe para lá da acção humana e que se só se sujeita ao controlo humano através dos senhores que governam, através das leis, as entidades naturais de todas as espécies (...).

Segundo, as organizações são invenções sociais. São como o teatro, tudo artifício (...). Aquilo que reconhecemos como organização é um construção da realidade, uma invenção social, e uma ilusão. A organização não é um sistema ou uma estrutura. É uma construção social, realidade ou ilusão, que é feita pelas pessoas e mantida por elas. A organização não tem poder para actuar para lá da acção de indivíduos específicos e concretos (...). A organização é uma outra palavra para significar as pessoas que vivem num contexto com outras pessoas. Um ambiente é, evidentemente, uma outra maneira de dizer organização (...).

Terceiro, o poder organizacional tem origem no compromisso das pessoas com as determinações de alguém. O poder é a alma da organização, do mesmo modo que a organização é a alma da política (...). As organizações são instrumentos para a realização dos fins daqueles que gozam de um direito explícito para comandar os outros, quer este direito resulte da força, tradição, eleição, designação ou escolha pessoal (...). O poder organizacional é, contudo, sempre sujeito ao controlo que resulta da possibilidade de retirar o consentimento (...).

Quarto, o mundo dos valores está dentro de nós, bem para dentro de nós. Os valores são a mais remota realidade subjectiva. (...) Na medida em que as organizações são pessoas que partilham uma mesma concepção de si mesmas e tentam impô-la às outras, as nossas organizações estão plenas de valores e são, também, inevitável e irremediavelmente subjectivas. (...) Toma-se deste modo claro que é impossível ter em consideração os valores na organização e na administração se elas forem concebidas em bases teóricas que separam as determinações humanas das acções humanas. Os valores só podem aparecer numa organização se o indivíduo tiver lugar nela. (...)» (Greenfield, 1985, pp. 5248-5249).

As propostas de Greenfield inserem-se num novo período da evolução das teorias da administração educacional que Griffiths considera, nos finais dos anos 70, ser marcado por um "turbilhão intelectual", tal como acontece com a teoria da organização, "sua progenitora" (1979, p. 46).

Este "turbilhão" explica o facto de a Administração Educacional se caracterizar, hoje, por um forte pluralismo teórico, metodológico e disciplinar, que importa analisar agora (ainda que sumariamente).

## 1.2. Pluralismo actual na Administração Educacional

Como vimos, o terceiro período em que dividi a evolução das teorias da Administração Educacional é influenciado pela emergência de um novo paradigma que recupera a tradição weberiana da abordagem interpretativa ou da acção dos indivíduos, na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o homem é um produtor activo do seu próprio mundo, em vez de ser um produto passivo dele. Por isso, as explicações dos fenómenos sociais devem estar adaptadas ao nível dos indivíduos, e só assim é possível evitar a reificação, rejeitar o positivismo e não partir da permissa da necessidade do consenso como base da ordem social (Ribbins, 1987, p. 243).

Entre as consequências que a adopção deste paradigma teve na administração educacional, Ribbins (1987) destaca: o efeito que teve sobre o papel das estruturas, o

facto de os fenómenos sociais passarem a ser considerados como "artefactos culturais"; a ênfase nos processos, em vez das estruturas das organizações.

Para Bates (1985) existe um certo paralelo entre a emergência deste paradigma na administração educacional e o aparecimento da «New sociology» no Reino Unido, a partir dos anos 60. Esse paralelismo reside essencialmente na maneira como é concebida a relação entre conhecimento e acção:

«É a relação entre conhecimento e acção que está no âmago da "nova" sociologia. (...) A nova sociologia reintroduziu uma dimensão ética na teoria social que esteve durante muito tempo excluída pela ciência social positivista. Nesse sentido a nova sociologia da educação incide em particular: no desenvolvimento de uma metodologia que tenha em conta as bases sociais do conhecimento; numa sistemática análise das relações entre o domínio social, cultural, epistemológico e educacional; na maneira como estas estruturas de dominação controlam as práticas dos professores; e no desenvolvimento da prática, através de um processo de reflexão crítica sobre a relação entre prática e o potencial humano de emancipação» (Bates, 1985, p. 64).

Este paralelismo é notório na adopção de uma perspectiva interaccionista no estudo do funcionamento das escolas (Woods, 1983) e na necessidade de construir uma análise cultural da administração educacional, como alternativa a uma perspectiva determinista e comportamentalista da ciência (Bates, 1985). Além disso, como reconhece este mesmo autor, o processo administrativo exerce uma influência importante na definição da cultura do estabelecimento de ensino: «A influência administrativa na linguagem da escola, nas metáforas, mitos, e rituais é um factor decisivo na determinação da cultura que é reproduzida na consciência dos professores e dos alunos (...)» (Bates, 1985, p. 71).

Mas a evolução das teorias da administração educacional a partir dos meados dos anos 70 não se confinou a estes domínios e à emergência de um paradigma alternativo ao das teorias anteriores.

Uma das principais características deste período é, como vimos, o pluralismo teórico, metodológico e disciplinar (Hughes, 1987).

Esse pluralismo está bem patente na diversidade epistemológica e metodológica existente actualmente no campo da investigação em administração educacional. Evers, C. & Lakomski G. (1991) na revisão que fazem sobre as controvérsias existentes neste domínio, apresentam alguns exemplos dessa diversidade: a perspectiva humanista de Hodgkinson (contesta a perspectiva comportamentalista assente na divisão entre "factos" e "valores" e considera a administração essencialmente como uma actividade moral e uma actividade filosófica); a perspectiva cultural (considera que para compreender e intervir no meio social em que se situam as organizações escolares, é necessário conhecer "as expressões da sua subjectividade", isto é a sua "cultura"); a administração para a emancipação (inspirada em Habermas, enfatiza o contexto social e político da acção e explora as possibilidades da mudança social e da emancipação humana); a aplicação da teoria ética à administração educacional (influenciada, entre outras, pela teoria da justiça de Rawls e que considera a ética como base normativa da administração).

Para Evers, C. & Lakomski G. (1991), esta diversidade de perspectivas traduz

uma profunda transformação na administração educacional, enquanto área de estudo e resulta das críticas ao modelo empiricista, tradicionalmente dominante nas ciências sociais.

É com este quadro teórico (aqui brevemente apresentado) que me proponho analisar um dos aspectos que constitui um dos elementos centrais do "modelo" de gestão escolar imposto pelo Decreto-lei nº 172/91: a distinção entre as funções de "d direcção" e "gestão", que são atribuídas a órgãos diferentes (do ponto de vista da sua legitimidade, representatividade, competências e funções).

Esta abordagem não radica em qualquer tentativa de conferir um sentido normativo a estas teorias. Antes pelo contrário, o meu objectivo é utilizar as teorias de administração educacional como um quadro de análise e de interpretação de algumas das opções que foram tomadas na definição das normas que regem a estrutura formal da gestão escolar, propostas pelo referido Decreto-lei.

## 2. Perspectivas teóricas presentes na reforma da gestão escolar em Portugal

Como é conhecido, a reforma da gestão escolar, em Portugal, teve origem nas propostas de um grupo de trabalho constituído no âmbito da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, de que faziam parte os professores da Universidade do Minho João Formosinho, Sousa Fernandes e Licínio Lima.

Embora, entre a proposta apresentada por este grupo de trabalho e as soluções adoptadas pelo Decreto-lei nº 172/91 existam algumas diferenças formais significativas (ver por exemplo o Parecer nº 4/90 e as recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre o projecto de decreto-lei, in CNE 1991), pode dizer-se que, no essencial, os princípios e estruturas propostos são os mesmos.

Entre esses princípios, destaca-se pela importância que teve em todo o "modelo", a distinção que é feita entre "d direcção" ("predominantemente política, seleccionando valores e orientações") e "gestão" ("predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e de implementação").

A justificação para esta distinção, dada pelo grupo de trabalho da Comissão da Reforma do Sistema Educativo que elaborou a proposta de organização e administração das escolas do ensino básico e secundário (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988), remete para dois tipos de argumentos:

- Um, de natureza jurídico-administrativa, destinado a contornar o facto de, na Lei de Bases (artº 45), não aparecer explícita a participação dos pais e de outros elementos da comunidade na "d direcção de cada estabelecimento ou grupos de estabelecimentos de ensino" e de se fazer uma utilização ambígua dos termos "administração" e "gestão".
- Outro, filiado na tradição da "escola clássica" da Ciência Administrativa, que invoca Fayol e seus continuadores para sustentar essa distinção: «A LBSE distingue claramente administração de gestão, sendo a primeira mais ampla e a segunda uma função da primeira. Já na linha tradicional da escola clássica, desde os primórdios da ciência administrativa no

início deste século, aquela distinção surge clara, e é desde então consensual sob o ponto de vista teórico. Henry Fayol havia proposto uma definição operacional de administração que conheceria novos desenvolvimentos através dos seus discípulos Gulik e Urwick que em 1937 consagravam a conhecida sigla POSDCORB - Planning, Organising, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting (Planear, Organizar, Prover Pessoal, Dirigir, Coordenar, Informar e Orçamentar). Assim ficaria claro que as funções de direcção e de gestão, entendida esta como a conjunção de funções de organização, recrutamento de pessoal, coordenação, informação, etc., são efectivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administrações (sublinhado por mim) (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988, p. 155).

Apesar de ficar por demonstrar como se passa da distinção entre "administração" e "gestão" para a distinção entre "d direcção" e "gestão" (ver a este propósito Barroso, 1993), é possível ver na adopção deste princípio e nas consequências estruturais que dele decorrem, a tentativa de conciliar duas perspectivas teóricas divergentes:

- Por um lado, a separação que é feita entre estas duas funções pretende salvaguardar o primado dos valores educativos (definidos por um órgão de representação da "comunidade escolar"), sobre as exigências técnicas de uma gestão tendencialmente profissionalizada. Neste sentido aproxima-se de certo modo das teorias éticas de gestão, em especial da que é proposta por Hodgkinson (ver mais adiante) e que rompem com as perspectivas empiricista ou positivista que dominaram o primeiro e segundo período da Administração Educativa, respectivamente.

- Por outro lado, a dimensão "exclusivamente" técnica que é conferida à gestão e a sua autonomização do processo de decisão política enquadram-se nas teorias do "New Movement", em particular, na defesa que foi feita por este movimento da racionalidade da gestão, da necessidade de separar os factos dos valores, da "neutralidade" das técnicas de gestão, etc. Além disso, o desenvolvimento que a reforma teve neste aspecto e a retórica oficial que a tem acompanhado (por parte de alguns responsáveis do Ministério) apontam para a recuperação de princípios e práticas neo-tayloristas (obsessão pela eficiência, standardização dos processos de gestão, referência aos "modelos" de gestão empresarial, defesa de uma gestão profissional, etc.).

Com o fim de pôr em evidência a ambiguidade que resulta da tentativa de conciliar, no mesmo "modelo", estas duas perspectivas, irei, em primeiro lugar mostrar a fragilidade conceptual de uma distinção entre "administração" e "gestão", e em seguida explicitar cada um dos pressupostos teóricos que, do meu ponto de vista, estão em confronto na solução que foi adoptada pela reforma da gestão escolar.

### 2.1. A distinção entre "administração" e "gestão"

Quando Fayol publicou em 1917 a sua obra "Administration industrielle et générale", a "administração" surgia como uma das seis funções principais da empresa (juntamente com as funções técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e de contabilidade), e tinha por finalidade «prever, organizar, comandar, coordenar e controlar» as restantes funções (Fayol, tradução portuguesa, 1965). Neste sentido, apesar de ser a função mais importante (e por isso ter de ser desempenhada a um nível

hierárquico elevado) a administração não se confundia com o "governo" ou "d direcção" da empresa. Para Fayol a administração situava-se entre a «a cabeça e os membros do corpo social» pelo que teria que haver sempre alguém que assegurasse o funcionamento da administração e das restantes funções da empresa - o chefe, ou director.

A esta separação entre governar (dirigir) e administrar se manteve fiel, a tradição da administração pública que via nela uma maneira de regular as suas relações com os órgãos políticos: estes definiam os objectivos, aquela preparava e executava as suas decisões.

Esta perspectiva, ainda hoje está presente na definição tradicional que é dada de "administração da educação" (referindo-se ao conjunto do sistema educativo):

«A administração da educação pode ser considerada como um processo utilizado para alcançar de maneira mais eficaz os objectivos previamente fixados, pondo em acção recursos humanos, materiais e organizacionais, técnicos e financeiros» (UNESCO, 1988b).

Todavia, no mundo empresarial e ao nível dos continuadores de Fayol, esta distinção tende a diluir-se, o que faz com que «dirigir» e «administrar» apareçam muitas vezes como funções sobrepostas. Isto ficou-se a dever, por um lado, à própria influência que a administração passou a ter na definição dos objectivos e na orientação geral da empresa e dos serviços. Por outro, porque como recomendava Fayol (1965, tradução portuguesa, pp. 94-95), cada vez mais os «chefes» se tornaram «administradores». Ou como diz Max Weber, «administrar é dominar» (citado por Demailly, 1992).

Esta sobreposição tornou-se mais evidente com os estudos desenvolvidos nos E.U.A. sobre o "processo de tomada de decisão", principalmente a partir da obra de Simon (1983) "Administrative Behavior". Para este autor, a "tomada de decisão" encontrava-se no coração da organização e constituía a base de toda a acção administrativa. Griffiths (1967), por sua vez, considerava mesmo que as formulações do tipo POSDCORB, de Gulick, «eram essencialmente descrições do processo global de tomada de decisão (...), e que este processo era suficiente para descrever a natureza da administração» (p. 148).

A partir dos anos 60, a evolução das empresas e dos seus processos administrativos, a variedade de abordagens teóricas produzidas sobre as organizações e sua administração, e a influência que os autores norte-americanos passaram a ter, em particular em Inglaterra e em França, alteraram o campo semântico de muitos dos termos utilizados e criaram uma "confusão linguística" de que ainda não saímos, actualmente.

Por um lado, assiste-se a uma valorização da função de «gestão» enquanto processo de «optimizar os meios reunidos para satisfazer a existência e responder às necessidades de uma organização» (Minot, 1968, p. 81). «Administrar» e «gerir» tornam-se muitas vezes sinónimos, quer na linguagem dos não especialistas, quer mesmo dos especialistas.

Minot (1968), numa das obras de referência da nova "literatura sobre as organizações" que, por influência do outro lado do Atlântico, desponta em França, nos finais da década de 60, «Hommes et administrations. Aspects du phénomène

administratif» escreve:

«Muitos autores, administradores, políticos, empregam contentemente os termos administração [administration] e gestão [gestion] como sendo sinónimos. [Por exemplo para Littré, "administrer, c'est gérer les affaires publiques ou privées"]. O legislador parece, por vezes, confundir-os como sendo equivalentes. Os que reconhecem a estes termos uma significação diferente prendem-se a distinções que, apesar de serem importantes, não deixam de parecer secundárias. Para uns, administrar consistiria em submeter uma determinada situação a uma ordem jurídica, enquanto que gerir consistiria em zelar pela conservação e bom uso de certos bens. A primeira destas actividades seria de natureza jurídica, a segunda de natureza económica. Para outros, estes dois tipos de actividades diferenciar-se-iam principalmente pelo seu alcance. Enquanto que a intervenção da primeira comprometeria o futuro da organização ou recairia sobre o conjunto das suas actividades, a incidência da segunda seria mais limitada no tempo e no espaço. Uma seria mais política, mais global que a outra, que por sua vez seria mais quotidiana e mais rotineira. Para outros, ainda, a administração e gestão distinguem-se-iam por uma grande desigualdade no exercício da autoridade, a primeira comportaria uma parte de comando de que a segunda seria desprovida» (Minot, 1968, p. 65).

Minot que considera estas distinções pouco claras, defende uma perspectiva mais dinâmica para caracterizar esta função "vital" da empresa moderna:

«A gestão toma um aspecto novo. De estática que era, torna-se dinâmica. Não se limita a aplicar categorias jurídicas a determinadas situações, e não se limita a integrar uma multiplicidade de elementos num mesmo conjunto. Ela explora a mobilidade das coisas e das pessoas. Esta mobilidade aumenta a eficácia da organização em proporções consideráveis. Ela presta-lhe os mesmos serviços que o sangue que, ao circular, fortifica e alimenta o organismo (...). Chegamos, portanto, a uma concepção de gestão que ultrapassa o quadro de um sector de recursos determinados. Ela toma a seu cargo a totalidade de recursos de que dispõe a organização, e tem em vista a satisfação do conjunto das suas necessidades, nas condições mais económicas possíveis (...). A gestão esforça-se então por optimizar a combinação dos meios entre si, isto é, procura a melhor maneira de combinar os recursos reunidos pela organização para satisfazer as suas necessidades colectivas e individuais» (1968, pp. 71-72).

Como é natural esta confusão semântica subsiste no domínio da educação.

Ela começa mesmo por existir nos países que mais cedo desenvolveram estudos neste domínio, os Estados Unidos da América, primeiro, e o Reino Unido e outros países da Commonwealth, mais tarde.

Nos Estados Unidos, o termo dominante, na tradição das primeiras tentativas, dos anos 50, de construir uma "teoria administrativa" ("administrative theory") aplicada à educação, é *administration* (administração).

No Reino Unido, tendo sido utilizado inicialmente o termo "administration", evoluiu-se recentemente (há não mais de vinte anos, segundo Hoyle, 1986a), para a utilização preferencial do termo *management*.

Hughes (1987), servindo-se de Glatter (1972), procura fazer alguma luz sobre a utilização no Reino Unido destes dois termos:

«Ron Glatter dá conta de uma tradição bem estabelecida neste país [Reino Unido] que considera não haver diferença, na prática, entre "administration" [administração] e "management" [gestão], e sugere que na maior parte da literatura estes dois termos são intercambiáveis. Sendo assim podemos utilizar ambos os termos para significar o processo de tomar decisões seguras acerca das actividades que a organização (ou uma unidade de qualquer

organização) deve ser responsável, e de mobilizar os recursos humanos e materiais necessários para realizá-las».

Glatter (1972) considera que existem dois níveis diferentes de actividade nas organizações que podem justificar uma certa distinção entre um e outro termo:

«Verificamos que umas vezes "management" (gestão) e outras vezes "administration" (administração) são usados para significar uma maior implicação na condução das funções de decisão política, o que implica que o outro vocábulo esteja relacionado mais com o trabalho de rotina. No sector privado, contudo, "management" (gestão) é geralmente conotado com um nível mais elevado de trabalho. Em contrapartida, em relação ao governo central e local verifica-se uma tendência para usar "administration" (administração) como nível mais elevado, enquanto "management" (gestão) se aplica a maior parte das vezes na direcção e organização das instituições educativas».

Todavia, mais tarde, este mesmo autor defende expressamente a utilização do termo gestão ("management") aplicado à educação. Na sua comunicação ao "1º Congresso Interuniversitário de Organização Escolar" (Barcelona, 1990), intitulada «A gestão como meio de inovação», Glatter (1992), critica a resistência que muitas pessoas ainda têm quanto à aplicação do conceito de gestão («management») à educação. Isso deve-se à ideia errada de que ela ainda se encontra vinculada «às formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante muitos anos» (p. 147). Essa ideia é reforçada pela concepção de gestão como uma actividade puramente técnica que se arriscaria a tratar os alunos e as suas necessidades como sistemas artificiais, burocracias e rotinas, ou como formas de manipulação dos elementos da organização (Inglic, 1986), ou como artifício para ocultar a realidade da vida escolar (Ball, 1989).

Todavia, ao defender a utilização do termo gestão, Glatter adverte:

«Nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares. A gestão deve ser tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição dos objectivos e que pode igualmente dar-lhe expressão prática (1992, p. 147).

Apesar desta "ressalva" proposta por Glatter, há autores que consideram que a introdução do termo "management" (gestão) para designar a coordenação das actividades na escola tem um sentido simbólico. É o caso de Hoyle (1988a), por exemplo, que afirma:

«"Management" simboliza uma abordagem racional da coordenação das escolas. Apesar da maioria das escolas serem do ensino primário e terem uma estrutura organizacional relativamente simples, verifica-se uma ampla adopção deste termo a propósito do funcionamento das escolas. Nas escolas secundárias é agora comum os directores constituírem um "management team" (equipa de gestão) e terem um nível de "middle management" (gestão intermédia). Alguns adoptaram uma abordagem de "management by objectives" (gestão por objectivos).

Segundo Hoyle, independentemente das estruturas e processos de gestão que estão subjacentes à sua adopção, o que está em causa na utilização da palavra «management» (gestão) são também funções simbólicas.

Uma primeira função pode ser induzir os professores que estão mais interessados no ensino do que na administração a aceitarem funções de gestão. «Ao adoptar-se um

termo que é característico do mundo industrial, há a esperança de revestir essas funções de um certo status» (p. 157).

Uma segunda função é convencer as pessoas da complexidade em fazer funcionar uma escola e que as competências exigidas são similares às necessárias para pôr a funcionar uma empresa industrial ou comercial.

A terceira função é encorajar a auto-imagem dos professores como desempenhando uma tarefa "masculina".

Como esta breve reflexão sobre a utilização dos dois termos, em diferentes países e contextos, procura demonstrar, parece discutível fundamentar a construção de um "modelo" de gestão escolar numa distinção conceptual tão frágil e ambígua, do ponto de vista teórico e prático.

## 2.2. Um modelo de "gestão ética" proposto por Hodgkinson

Como disse, os autores do quadro normativo que regulamenta a reforma da gestão escolar, procuraram controlar os "perigos" de uma excessiva "racionalidade técnica" através de um órgão de decisão política (o conselho de escola), remetendo o "gestor de topo" para uma função meramente executiva. Pretendiam, assim, vincular o "administrativo" ao "educativo" e, por esta via introduzir uma dimensão ética na gestão das escolas.

Esta perspectiva é tributária de um modelo teórico (ver primeira parte deste artigo) que partindo de uma crítica às teorias clássicas da gestão e ao "New movement", procura não dissociar os "factos" dos "valores" e dar um sentido ético à própria gestão no seu conjunto.

Um dos principais defensores desta "visão filosófica da administração educacional" foi o canadiano Hodgkinson (1983). Este autor considera existirem dois níveis de actividade na administração de uma organização (ver figura 1): o primeiro tem que ver com o "processo administrativo" («administrative processes»), o segundo com o "processo de gestão" («managerial processes»).

No «processo administrativo» (que é essencialmente um «processo abstracto, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico») são definidos os valores da organização, que devem ser traduzidos num projecto ou plano, escrito, de maneira a ser comunicável, sendo em seguida objecto de um processo de persuasão política, pelo qual se passa do campo das "ideias", para o das "pessoas". Esta é para Hodgkinson a fase da "tomada de decisão política" («policy making») e desdobra-se em três etapas: filosofia («philosophy»), planificação («planning») e política («politics»).

No «processo de gestão» (que é essencialmente «concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico») são mobilizados e organizados os recursos e controlada a sua aplicação aos objectivos definidos. Para Hodgkinson esta é a fase da "execução



política" («policy implementation») e desdobra-se em três etapas: mobilização («mobilizing»), gestão («managing») e monitorização («monitoring»).

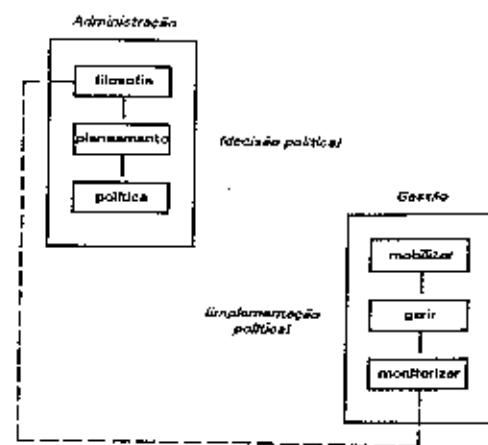


Figura 1  
Taxonomia da administração e gestão (Hodgkinson, 1983)

Hoyle (1986, p. 104), comentando esta taxonomia, considera que ela põe em evidência a necessidade de articulação entre «a filosofia da decisão política, por um lado, e a ciência da gestão, por outro», através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as «ideias» (filosofia e planificação), as «pessoas» (política e mobilização) e as «coisas» (gestão e monitorização).

Como se vê, esta taxonomia de Hodgkinson dá um outro sentido à divisão entre «administração» e «gestão» que está subjacente ao normativo definido pelo Decreto-lei nº 172/91. O que está em causa não é uma divisão formal e hierárquica entre a tomada de decisão política e a sua operacionalização técnica, mas sim uma visão integrada da administração como acto e como fim, que envolve toda a organização e seus actores. Mais do que uma imposição de estruturas (definição de órgãos e competências), a concretização destes princípios passa pela adopção de modalidades de gestão estratégica, por formas adequadas de liderança e por processos de integração participativa.

### 2.3. Perspectivas neo-tayloristas no profissionalismo da gestão escolar

Como já tive a oportunidade de assinalar, a distinção entre «administração» e «gestão» pode traduzir igualmente outras preocupações, diferentes das que estão presentes no «modelo» proposto por Hodgkinson e que, de certo modo, estavam também

presentes nos pressupostos do «modelo» de gestão escolar actualmente em experiência.

Na verdade, a insistência com que é frisado o carácter «técnico» da gestão e a sua separação da «decisão política» remete claramente para uma influência de uma perspectiva neo-taylorista de gestão que está presente, aliás, noutras tentativas «gestionárias» de modernização educativa que, por exemplo entre nós, Licínio Lima (1992) tão bem denuncia:

«As ideologias gestionárias informam o novo discurso e as novas políticas de modernização, com as palavras-chave "empresa", "capacidade", "competência", "parceria", à cabeça: é essencial o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao problema do acesso) com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade. Em suma, torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência» (p. 72).

Esta hipervalorização de uma «racionalidade técnica» da gestão (garante da qualidade, eficácia e eficiência da organização) era já visível na proposta do grupo trabalho constituído no âmbito da Comissão de Reforma: «(...) a gestão é predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidades de organização e implementação» (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988, p. 155), mas agravou-se bastante com a formulação que foi adoptada no Decreto-lei nº 172/91 (confiando a gestão de topo a um órgão unipessoal) e com a retórica oficial mais recente sobre a «modernização» e «qualidade» educativa.

Na verdade toda a caracterização que é feita da «gestão» remete para um quadro teórico claramente inspirado numa visão positivista da Ciência da Administração, proposta por Simon (1977), para quem o processo administrativo consiste em seleccionar e implementar de maneira satisfatória os meios necessários a atingir fins, ou objectivos organizacionais, previamente determinados, no quadro de uma racionalidade limitada. Para este autor é preciso distinguir a «política» (normativa e determinista) da «administração» (instrumental e técnica) para que a decisão administrativa seja despojada de todo o subjectivismo e afastada de qualquer contaminação ética.

Não admira, portanto, que mesmo à rebelia dos seus autores mais bem intencionados, a defesa da separação entre « direcção » e « gestão » tenha vindo a ser utilizada para introduzir a exigência de um « maior profissionalismo » do gestor, no quadro da reforma da gestão escolar.

Esta defesa do « profissionalismo » do gestor escolar traduz-se, normalmente, na recuperação neo-taylorista de princípios e técnicas de administração de tipo « gerencialista » e aparece associado a um discurso que tende valorizar os aspectos técnicos da gestão (esvaziando a sua conflitualidade ideológica, política e social).

Sintomas desta perspectiva são por exemplo: a substituição de um órgão colectivo de gestão, por um órgão unipessoal (o director executivo); a ambiguidade que rodeia o processo de designação do director executivo (entre a « eleição » e a « selecção profissional »); a tentativa de promover a candidatura de professores de fora da escola; a proliferação de cursos de gestão escolar para directores executivos claramente inspirados na mais ortodoxa gestão empresarial; reforço de uma perspectiva androcêntrica da gestão, patente na elevada percentagem de homens que desempenham



o cargo de director executivo nas escolas em experiência <sup>+</sup>, etc.

Mas além destes sintomas, a defesa do profissionalismo da gestão escolar constitui a matriz de um discurso "econocrata" que se desenvolveu ultimamente em alguns responsáveis da política educativa, e que faz depender desse profissionalismo a "eficiência" dos processos e a "qualidade" dos resultados.

É curioso notar que a defesa deste "profissionalismo" da gestão tem hoje, mesmo no domínio empresarial, fortes críticos. É o caso, por exemplo, de Henry Mintzberg (um dos "gurus" da gestão moderna) que afirma a este propósito:

«O culto da racionalidade tal como se manifesta no que se chama de gestão profissional, serve para destruir as capacidades de fazer, profundamente enraizadas num grande número das nossas organizações, na medida em que as cortou de todo o humanismo. O gestor profissional criou organizações tão racionais, tão eficientes, que deixaram de ter a possibilidade de funcionarem de maneira criativa (...).

O "gestor profissional" apresenta-se, por assim dizer, como um mercenário, pronto a aplicar as técnicas exactas a qualquer tipo de situação. "Diga o que quer, que nós fazemos" - é a divisa destes gestores. Mas os gestores profissionais são ostensivamente "amoraís", supondo que as suas técnicas são neutras. A analogia com o mercenário revela-se verdadeira em muitos aspectos.

Na verdade esquecem-se que a técnica não é "amoral", quando a sua verdadeira natureza conduz a um certo tipo de "moralidade". Por exemplo, a quantificação deixa de ser neutra a partir do momento em que nos apercebemos que umas coisas são mais facilmente quantificáveis que outras - por exemplo, os custos mais que os benefícios, os custos tangíveis, mais que os custos intangíveis, os benefícios económicos, mais que os benefícios sociais» (Mintzberg, 1990, pp. 511-527).

Importa referir, finalmente, que a exigência de um maior "profissionalismo" na gestão escolar não resulta unicamente de uma vontade de conferir maior eficácia à actuação do gestor, mas é vista igualmente como forma de reduzir a sua dependência em relação aos professores. O "profissionalismo do gestor" aparece deste modo associado, muitas vezes, à diminuição da capacidade de gerir, por parte dos professores em geral. Como diz Codd (1993):

«o culto do gerencialismo e da eficiência, que põe a ênfase na definição de funções, no planeamento e no controlo, trata os professores, mais como operacionais do que como profissionais, e por consequência diminui o seu compromisso com os valores e princípios que devem orientar a prática educativa» (p. 168).

### 3. Conclusão

Como tive a oportunidade de referir no início deste artigo, a interpretação que fiz de um dos aspectos mais característicos da reforma da gestão escolar (a distinção entre "directão" e "gestão"), constitui um dos múltiplos exemplos da vantagem de abordar esta questão de um ponto de vista mais teórico e não exclusivamente político ou jurídico-administrativo.

Este tipo de abordagens pode revelar-se extremamente útil para compreender o que se passa nas escolas que actualmente se regulam, em regime de experiência, pelo regime jurídico estabelecido pelo Decreto-lei n.º 172/91. É o caso, por exemplo, de muitos problemas detectados nas relações entre o Conselho de Escola e o director executivo, ou a ambiguidade de funções entre estes dois órgãos, ou ainda da diversidade de estratégias que foram desenvolvidas nos processos de selecção dos directores executivos.

Mas como é evidente, a importância de analisar a reforma da gestão escolar à luz dos paradigmas teóricos que actualmente servem de referência à Administração Educacional, não se reduz a este aspecto particular da distinção entre "directão" e "gestão".

A alteração de paradigmas que se fez sentir na Administração Educacional, principalmente a partir dos anos 70 (à semelhança do que se passou nas Ciências Sociais em geral, e em particular nas teorias das organizações) veio pôr em causa muitas das "certezas" que serviram de base aos nossos modelos de pensamento e acção no domínio da administração e gestão escolar. A partir do momento em que as organizações são vistas essencialmente como "construções humanas", em que o consenso deixa de ser uma permissão necessária para servir de base à ordem social, em que os objectivos organizacionais são múltiplos e, por vezes, conflituais, em que "a racionalidade" no processo de tomada de decisão, se sobrepõe uma multiplicidade de racionalidades limitadas, etc., é todo o conceito de "reforma de gestão" (tal qual tem sido concebida e executada, em Portugal) que deve ser posto em causa.

Neste sentido, mais do que determinar a "mudança" das formas e processos de gestão das escolas, o que se torna necessário fazer é dar a oportunidade de os actores destas organizações construir os seus próprios processos de gestão, fazendo deles instrumentos da sua própria acção organizada.

Ainda que seja necessário estabelecer normas e regras nacionais que definam as grandes linhas de orientação para a gestão das escolas, há que relativizar a importância da "organização formalizada" e privilegiar as estratégias locais que levam a interferir nos "sistemas de acção concreta" (Crozier & Friedberg, 1977) dos diversos actores.

Assim (e para nos situarmos no tema que foi objecto deste artigo), pode dizer-se que: mais do que um "gestor" (na visão "soft" que a legislação dá do director executivo), o que as escolas precisam é de "empreendedores sociais" (Friedberg, 1993, p. 335), individuais ou colectivos, que sejam promotores da mudança e animadores dos processos que dela decorrem.

Do mesmo modo, mais do que "parlamentos" (à semelhança do "conselho de escola" previsto na reforma da gestão) o que as escolas precisam é de processos mais informais e "instrumentais" de participação dos pais, dos alunos, dos professores, etc., sob a modalidade de grupos de trabalho temporários em torno de projectos precisos, capazes de mobilizarem a experiência, os saberes, as propostas, as ideias, as soluções destes membros da organização <sup>7</sup>.

Uma aplicação desta perspectiva (decorrente dos novos paradigmas teóricos

atrás referidos) poderia traduzir-se na adopção de um conjunto de princípios orientadores de uma outra "reforma da gestão" de que apresento, em seguida, alguns, a título de exemplo:

#### *Princípios gerais para a reestruturação da administração das escolas*

- Manter a unidade e equidade do serviço público de educação nacional compatibilizando a função reguladora do Estado, com o controlo democrático da comunidade local sobre o funcionamento dos serviços educativos, com a necessária participação dos alunos e das suas famílias no processo educativo e com o respeito pelas competências profissionais dos professores e outros trabalhadores nas escolas.
- A alteração dos modelos e processos de gestão da escola deve ser inserida num contexto mais vasto de mudança que inclua uma redefinição do papel da administração central, regional e local. Esta redefinição passa, nomeadamente, pelo estabelecimento de uma relação contratual entre a Administração e as Escolas, no respeito por zonas de dependência e de autonomia claramente definidas e pela atribuição de meios para o exercício dessa autonomia.
- Desenvolver nas escolas, enquanto organizações, uma cultura participativa e democrática pela valorização de formas directas de participação. Isto passa nomeadamente pelo desenvolvimento de uma participação activa e qualificada dos diferentes actores educativos, no quadro de uma "democracia de competências". «A natureza democrática da interacção diária é tão importante como a participação em estruturas formais».
- Privilegiar o exercício indiferenciado e colectivo das funções de gestão, promovendo a qualificação de professores e de outros elementos da comunidade para o exercício dessas funções. Isto pressupõe, no caso dos professores que a formação no domínio da organização e administração da escola deva constar da sua formação inicial e contínua. No caso do pessoal não docente, dos alunos e dos pais, deverá ser dada prioridade ao desenvolvimento de formação neste domínio, centrada em problemas reais das escolas e adequada ao tipo de intervenção que lhes é exigida.
- Adopção clara do princípio da diversidade e flexibilidade de modelos de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino e das suas comunidades, mas no respeito inequívoco de grandes princípios e normas gerais, comuns a todos eles.

## NOTAS

- 1 Para um maior desenvolvimento desta evolução ver Barroso, 1993, pp. 405 a 426.
- 2 Para avaliar as implicações da "organização científica do trabalho" na administração da educação em Portugal, ver Barroso, 1993, pp. 426 a 446.
- 3 Para uma apreciação do essencial da obra de Greenfield, consultar Greenfield & Ribbins (1993) e o número 4 da revista *Educational Management & Administration* de Outubro de 1994 que é dedicado a este autor, falecido em 1992.
- 4 Este reforço de uma imagem "masculina" da gestão é visível na elevada percentagem de homens que desempenham o cargo de director executivo nas escolas e áreas escolares em experiência: 72%. Este valor é tanto mais significativo, quanto a percentagem de homens que desempenhavam o cargo de presidente de conselho directivo, em 1991, no continente eram de cerca 47%. (Ver a este propósito, Barroso & Fouto (1994).
- 5 Ver a este propósito Friedberg (1993, pp. 319 a 346) onde o autor apresenta uma estratégia de mudança nas organizações que procura vencer o aparente paradoxo entre a necessidade de liderança e participação.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. (1989). "The Micro-Politics of the School: Baronial politics". In M. Prody (ed.), *Approaches to Curriculum Management*. Milton: Open University Press.
- Barroso, João (1992). "Fazer da Escola um projecto". In Canário, Rui (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA.
- Barroso, João (1993). *A organização pedagógica e a administração do Liceu (1836-1960)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento policopiado). Encontra-se no prelo a edição desta obra: Barroso, João (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, João (1994). "Do Projecto Educativo à planificação estratégica". In *Noesis*, nº 31, Julho/Outubro, pp. 26-28.
- Barroso, João & Fouto, M. João (1994). *Processos de constituição dos órgãos e de designação dos cargos. (Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo modelo de "Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)*. Lisboa: EDUCA (policopiado).
- Bates, R. J. (1985). "Administration of Education: Towards a Critical Practice". In T. Husen e T. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Beare, M. Caldwell, Brian & Millikan, Ross (1990). *Creating an Excellent School*. London: Routledge (2ª ed.).
- Bobbit, F. (1913). "Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems". In Parker, S. C. (ed.) *The Supervision of City Schools*. Bloomington: Public School Publishing Company.

- Buttery, Mike (1992). *The Ethics of Educational Management*. London: Cassell Education.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Campbell, Ronald R. (1967). "What Peculiarities in educational Administration Make it a Special Case?". In Halpin, Andrew (ed.), *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 166-185.
- Campbell, R. F. & Newell, J. (1985). "History of Administration". In Husen, T. e Postlewaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Carlson, R. U. (1962). *Executive Succession and Organizational Change*. Chicago: University of Chicago.
- Cisuar, C. & Uria, M. E. (1988). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, (1ª ed., 1986).
- Codd, John (1993). Managerialism, Market Liberalism and the Move to Self-Managing Schools in New Zealand. In: Smyth, John (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Conselho Nacional de Educação (1991). *Pareceres e Recomendações, 1990*. Lisboa: CNE.
- Culbertson, J. (1980). "Educational Administration: Where We Are and Where We Are Going". In Farquhar, R. and Housego, I.B. (ed.) *Canadian and Comparative Educational Administration: The Developing Decades*. Berkeley: McCutchan.
- Demailly, Lise (1991). *Le Collège. Crise, Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Derouet, Jean-Louis (1987). "Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les Difficultés de Construction d'un Nouvel Objet Scientifique". *Revue Française de Pédagogie*, n° 78.
- Evers, Colin W. & Lakomski, Gabriele (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press.
- Fayol, Henri (1965). *Administração Industrial e Geral*. Lisboa: Livros Horizonte (1ª ed. francesa de 1917).
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A. & Lima, L. C. (1988). "Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas". In *CRSE, Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Getzels, J. W. e Guha, F.G. (1957). "Social Behavior and the Administration Process". *School Review*, 65, pp. 423-441.
- Glatzer, Ron (1972). *Management Development for the Education Profession*. London: Harrap.
- Glatzer, Ron (1992). "A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas". In Nóvoa, A. (org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 139-160.
- Greenfield, T. B. (1975). "Theory About Organization: A New Perspective and its Implication for the Schools". In Hughes, M. G. (ed.) *Administering education: International Challenge*. London: Athlon.
- Greenfield, T. B. (1985). "Theories of Educational Organization: A Critical Perspective". In *The International Encyclopedia of Education* [T. Husen e T. Postlethwaite, ed.]. Oxford: Pergamon Press.
- Greenfield, T. B. (1989). "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change". In Bush, T. (ed.) *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 81-95.
- Greenfield, T. B. (1990). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". In Westby, Adam (ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Greenfield, Thomas & Ribbins, Peter (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London, Routledge.
- Griffiths, Darlel E. (1967). "Administration as Decision-making. In *Administrative Theory in*

- Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 119-149.
- Gronn, Peter (1983). *Rethinking Educational Administration: T.R. Greenfield and His Critics*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Halpin, Andrew, ed. (1967). *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company.
- Halpin, H. & Croft, D.B. (1962). *The Organizational Climate of Schools*. Washington: Office of Education Research Project.
- Hemphill, J. K., Griffiths, D. F. e Fredericksen, N. (1962). *Administrative Performance and Personality*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hodkinson, C. (1983). *The Philosophy of Leadership*. Oxford: Blackwell.
- Hoyle, Eric (1986a). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, Eric (1986b). "The Management of Schools: Theory and Practice". In *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page, pp. 11-28.
- Hughes, Meredy et al., eds. (1987). *Managing Education - The System and the Institution*. London: Cassell Education.
- Inglis, F. (1986). "Why Managerialism is dire?", *Education*, p. 17.
- Lima, Licínio C. (1991). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal - Situação e Perspectivas". In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.
- Lima, Licínio (1992). *Organizações Educativas e Administração Educacional. Relatório da disciplina*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Minot, Jacques (1968). *Hommes et Administrations - Aspects du Phénomène Administratif*. Paris: Gauthier-Villars.
- Mintzberg, Henry (1990). *Le Management. Voyage au Centre des Organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Planchard, Émile (1942). *Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora 1ª ed. [2ª ed., 1946; 3ª ed., 1951; 4ª ed., 1960; 5ª ed., 1967].
- Ribbins, Peter (1987). "Organisation Theory and the Study of Educational Institutions". In Meredy Hughes et al. ed. (1987), *Managing Education the System and the Institution*. London: Cassell.
- Rivlin, Harry, ed. (1943). *Encyclopedia of Modern Education*. New York: The Philosophical Library of New York City.
- Simon, Herbert (1977). *The New Science of Management Decision*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Simon, Herbert A. (1983). *Administration et Processus de Décision*. Paris: Economica. (Tradução da edição americana de 1957).
- Thompson, James D. (1967). "Modern Approaches to Theory in Administration". In Halpin, A. (ed.) *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 20-39.
- UNESCO (1988a). *A administração dos Sistemas Educativos e dos Estabelecimentos Escolares*. Lisboa: UNESCO/GEP.
- UNESCO (1988b). *As Funções da Administração da Educação*. Lisboa: UNESCO/GEP.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.

POUR UN ABORDAGE THÉORIQUE DE LA RÉFORME DE  
L'ADMINISTRATION SCOLAIRE : LA DISTINCTION ENTRE  
"DIRECTION" ET "GESTION"

Résumé

Le caractère récent des études sur l'Administration Éducationnelle au Portugal (voir à ce propos Lima, 1991) et le poids excessif qu'exerce sur la conception et l'exécution de la réforme de la gestion scolaire une logique purement juridique-administrative, constituent, sans aucun doute, deux facteurs fondamentaux qui expliquent le déficit d'interprétation théorique de ce processus réformiste et de ces pratiques. On assiste, cependant, dernièrement à une tentative d'un plus grand engagement de la communauté scientifique dans l'analyse du processus d'expérimentation de la réforme de la gestion scolaire soit à l'initiative des instances et des organismes officiels, soit dans le cadre de préparation des thèses qui décernent des diplômes d'études supérieures et de travaux réalisés dans des cours de post-graduation. Cet article constitue, ainsi, une contribution pour ce débat scientifique, en s'interrogeant sur la réforme en cours à partir des perspectives théoriques sous-jacentes à la formulation normative du cadre légal qui régle la gestion scolaire ("Decreto-Lei [ordonnance] n° 172/91), notamment en ce qui concerne un des aspects essentiels du "modèle" proposé : la distinction entre "direction" et "gestion".

A THEORETICAL APPROACH TO THE REFORM OF SCHOOL  
ADMINISTRATION : THE DISTINCTION BETWEEN 'DIRECTION'  
AND 'MANAGEMENT'

Abstract

The lack of a theoretical interpretation of the reform and practices of school administration systems in Portugal is probably due to the recent nature of research in this area (see Lima, 1991) and to the overwhelming weight of a purely juridical-administrative logic over the reform conception and development. There have been, however, some efforts to involve the scientific community in the analysis of reform processes, both on the part of national organizations or institutions and within the research done in post-graduation courses. The present paper is a contribution to the scientific debate of the reform on the basis of the theoretical perspectives underlying the legal framework which regulates school management. Particular attention is given to the distinction between 'direction' and 'management' within the proposed model.

REFORMAR A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR:  
A RECENTRALIZAÇÃO POR CONTROLO REMOTO E A AUTONOMIA  
COMO DELEGAÇÃO POLÍTICA

Licínio C. Lima

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O autor precede a uma análise crítica da reforma da administração da educação, e designadamente da escola, em curso em Portugal desde 1986, identificando inconsistências e contradições entre os planos dos princípios e dos discursos políticos, por um lado, e das tomadas de decisão e de produção normativa, por outro. Após questionar as realizações em torno dos objectivos de descentralização do sistema escolar e de institucionalização da autonomia das escolas, conclui chamando a atenção para a plausibilidade de linhas de argumentação, e de hipóteses de trabalho, que destacam um processo de recentralização por *controlo remoto* e uma aceção de *autonomia* como delegação política e técnica gestionária.

A reforma da administração da educação foi apresentada, ao longo dos últimos anos, como um imperativo, ocupando lugar destacado nos discursos políticos. As críticas ao "centralismo educativo" (Estêvão, 1982), ou ao "centralismo burocrático" na educação (Formosinho, 1984), foram insistentes e reuniram, aparentemente, alargados consensos.

Com efeito, a administração centralizada do sistema educativo, e em particular do sistema de ensino, foi oportunamente qualificada como *burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente* — nas palavras, por exemplo, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no seu *Projecto Global de Actividades* (1986). O respectivo ministério chegou mesmo a ser apelidado de “monstro intratável” (em crónica publicada por Eduardo Prado Coelho no *Expresso*, 1987, sob o título “Agora ou nunca”) e, nos últimos anos, pode-se afirmar que os próprios ministros da educação assumiram algum protagonismo nas críticas à administração da educação, particularmente à administração central de que eram os primeiros responsáveis.

Em entrevista concedida ao *Jornal da Educação* (1985), o então ministro da educação João de Deus Pinheiro interrogava-se acerca do que significava uma “administração altamente centralizada como a nossa” e acerca do seu impacto nas escolas, afirmando:

“Muito simplesmente que nós temos que homogeneizar, que tornar as escolas o mais possível iguais umas às outras para centralmente se conseguir gerir este sistema de oitocentas e tal escolas[...]”.

e, mais adiante, continuava o ministro:

“[...] as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente anódinas as quais chegam às escolas dizendo ‘faça-se assim, faça-se assado’, independentemente do tipo de escola, se está numa zona rural ou numa zona urbana, se tem muitos ou poucos alunos, se tem muitos professores profissionalizados ou efectivos, se é uma escola com instalações recentes, se tem ginnaesportivo... Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar”.

O seu sucessor, Roberto Carneiro (em entrevista concedida ao *Expresso* em Dezembro de 1987), apresentava as linhas de força para a reforma da administração da educação, declarando:

“É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem que ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projectos. Terá de haver um quadro normativo geral — não estamos a falar de independência das escolas... — regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objectivos, e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais e institucionais). É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida. O Ministério da Educação não pode ser o ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas.

Neste processo de inversão de filosofia vamos começar por ver que poder e que competências podem e devem ser exercidos a nível da escola, que competências é que restam e devem ser exercidas ao nível da região e pelas direcções-gerais e, finalmente, que poderes e que competências residuais é que têm de ser exercidos a nível central. Serão naturalmente as competências de natureza normativa, de planeamento e de controlo”.

O ministro apresentava uma metodologia radical para a construção da constelação de poderes e de competências dos diversos níveis e órgãos da administração — uma construção de baixo para cima, assente na autonomia da escola, que pressuporia,

finalmente, uma descentralização real e uma democratização da administração da educação.

As vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas representavam, assim, algumas das ideias, das promessas e das esperanças, mais significativas de certa fase, inicial, dos discursos sobre a reforma educativa. Nunca, é certo, de uma forma perfeitamente congruente e articulada, sem ambiguidades, sobretudo quando objectos de produção normativa e regulamentadora, como se verá adiante, mas em todo o caso de forma constante, e insinuante, ao nível dos discursos políticos.

A questão que aqui se coloca é a de saber se o processo de reforma educativa iniciado em 1986 cumpriu, entretanto, o essencial do programa descentralizador discursivamente apresentado. Dito de outra forma, a administração da educação caracteriza-se já pela sua evolução clara para um modelo descentralizador e autonómico ou, pelo contrário, reestrutura-se e reorganiza-se em função do velho modelo, aparentemente inaceitável em termos de discursos políticos anteriores? A reforma da administração da educação tem vindo a instituir uma nova ordem democrática, participativa, descentralizadora e autonómica, ou tem evoluído, na continuidade, em torno de um modelo centralizado de feição assumidamente desconcentrada, a que se poderia chamar uma *recentralização por controlo remoto*? Como (re)interpretar, se for este o caso, a produção discursiva, normativa e regulamentadora, em torno dos conceitos de “autonomia da escola”, “projecto educativo”, “comunidade educativa”, entre outros?

## 1. Breves considerações de carácter metodológico

Algumas dificuldades de monta se têm colocado, em termos analíticos, à procura de uma resposta cabal, e mesmo assim nunca definitiva, à questão de fundo aqui levantada. Para além das próprias ambiguidades e contradições inerentes ao processo reformador, acentuadas pela considerável mobilidade dos protagonistas políticos centrais, e também do carácter de *experimentação*, ainda em curso, do “novo modelo” de administração, direcção e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, haverá que ter presente outras dificuldades que relevam, por um lado, do facto de a reforma educativa representar um processo que, ao menos formalmente, não foi dado por concluído, e, por outro lado, do facto de saber se uma agenda política de tipo descentralizador e autonómico pode legitimamente ser tomada como referente para analisar esta reforma da administração da educação.

Estas duas últimas dificuldades exigem alguma atenção.

No primeiro caso é forçoso reconhecer que, pelo menos de um ponto de vista sociológico, a reforma educativa, e em particular a reforma da administração escolar, não pode ser perspectivada como um artefacto, como um simples *corpus* jurídico-normativo preciso, localizado no tempo, definitivo nos seus contornos formais ou

morfológicos. A menos que se incorra na falácia, de resto comum, de identificar totalmente os “modelos” de administração e gestão com o *plano das orientações normativas para a acção organizacional* (Lima, 1992), isto é, com o *corpus jurídico* e normativo que formaliza estruturas e produz regras que fatalmente seriam reproduzidas em conformidade no *plano da acção* (Lima, 1992) em contexto organizacional, teremos de aceitar que um “modelo” de administração e gestão é também, e em certos casos é sobretudo, as formas diversas, eventualmente antagónicas, de interpretação, apropriação, reprodução imperfeita ou parcial, ou mesmo de produção alternativa, nos diferentes contextos sociais e escolares. De resto, mesmo que o problema fosse restringido ao plano normativo (*focalização normativa*) também aí teríamos que admitir que a configuração do edifício jurídico desta reforma, e sobretudo o respectivo quadro regulamentador, não podem ser dados por já terminados. Podemos, assim, afirmar que o que mais seguramente nos permitiria encontrar uma resposta válida para a nossa questão de partida é exactamente o que nos falta ainda, o que não podemos analisar, para já, com razoável segurança, em termos empíricos. Referimo-nos, naturalmente, à análise das práticas políticas, organizacionais e administrativas que poderiam ser consideradas típicas dos “modelos” formalmente adoptados, e isto a todos os níveis — administração central, serviços regionais, direcção e gestão das escolas. É claro que o enunciado desta dificuldade só faz sentido se se admitir, como admitimos, que em termos empíricos a reforma da administração escolar está ainda, na maioria dos casos, por realizar ou por ter expressão significativa. Daí, também, a necessária distinção, a que temos vindo a aludir, entre “reforma-decreto” e “reforma-mudança” (Lima, 1994) ou, parafraseando Johan P. Olsen (1991), entre *retórica* e *implementação*, ou ainda entre aquilo que é “dito”, “decidido” e “feito” (Brunsson & Olsen, 1993:63). Não obstante, esta dificuldade não impede, antes aconselha, que a crítica sociológica se comece por centrar nos planos da produção política e normativa, examinando discursos e normas, orientações e valores, e mesmo congruências/incongruências e articulações/desarticulações entre princípios reclamados, normas produzidas, soluções praticadas. A análise do plano de acção política e administrativa é privilegiada, mesmo quando a análise empírica da organização escolar, da escola-organização concreta, sai prejudicada quer pelo calendário da reforma, quer pela não generalização de um “modelo”, quer ainda pelos impactos admissíveis, e plausíveis, mesmo nos estabelecimentos de educação e ensino que se encontram em *experimentação*. Sem retirar interesse e mérito aos esforços avaliativos em curso, antes acentuando a sua urgência, o nosso esforço analítico não se inscreve neste momento, e pelas razões aludidas, nos terrenos empiricamente comprováveis das potenciais ou efectivas mudanças operadas nas organizações educativas/escolares que integram a rede de estabelecimentos onde o “novo modelo” está em implementação. Não lhe sendo indiferente, sempre que possa colher dados ou informações já disponíveis, não pode, por outro lado, ignorar que são as orientações políticas que, numa reforma, comandam e legitimam as mudanças observáveis e imputáveis às primeiras, e que os ritmos e as condições de produção de umas e de outras são consideravelmente distintos. Daí que, mais radicalmente, se possa questionar qualquer esforço avaliativo apenas centrado em conseguir inventariar *resultados*, positivos ou negativos, atribuíveis a uma política, ignorando os próprios referentes

políticos dessa avaliação, e por isso não os questionando, ou ainda a complexidade e a dimensão temporal de qualquer processo de mudança.

Esta questão é claramente articulável com a segunda dificuldade atrás nomeada. Se é certo que em termos políticos e ideológicos uma agenda descentralizadora e autonómica é sempre legítima do ponto de vista do analista, uma vez assumidos, num quadro axiológico de referência, os valores da democracia e da participação, da descentralização e da autonomia, de resto também consagrados pela Constituição da República Portuguesa, já em termos do quadro preciso adoptado na reforma educativa haverá que distinguir entre discursos políticos (aqui se registando inicialmente uma confirmação genérica) e princípios normativos e respectivos instrumentos regulamentadores (aqui se registando, sem dúvida, maiores ambiguidades). Assim, se por um lado a questão colocada é essencial do ponto de vista de uma análise da política educativa, já por outro lado a reforma educativa, em termos de implementação e execução, não pode ser internamente criticada por não contribuir para a realização de certos princípios que antes não assumiu como seus. Deve é ser criticada de início, exactamente pelo facto de não ter adoptado tais princípios, se for esse o caso.

## 2. Ambiguidades

No quadro de concepção da reforma educativa deparamos com ambiguidades e inconsistências significativas (cf. Afonso, 1993), também relativamente à matéria da democratização e da descentralização da administração da educação, ambiguidades essas que geraram expectativas contraditórias e mesmo equívocos que, ulteriormente e em fase de regulamentação, ficaram evidenciados. Diferentes teses, perspectivas e interpretações políticas e administrativas, desde logo em torno da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), desenharam-se desde cedo entre a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (e mesmo no seu seio, se tomarmos como indicador os diferentes textos e propostas apresentados) e os responsáveis governamentais, havendo relativamente a estes que distinguir não apenas entre distintos protagonistas mas também entre os discursos políticos e as normas e regulamentações concretas que viriam a ser produzidas por um mesmo protagonista.

Os consensos estabelecidos relativamente à aprovação da Lei de Bases e à necessidade de conceber e de implementar uma reforma da educação, há tanto reclamada, e mesmo a um diagnóstico genérico, e impreciso, da situação educativa portuguesa, revelaram-se frequentemente consensos apenas aparentes, por vezes, até, definidos pela negativa, como sucedeu relativamente às críticas (consensuais) ao gigantismo e ao centralismo do ministério, numa palavra, à *burocracia*. Porém, como sucedeu relativamente a outros conceitos, também as críticas à *burocracia*, unânimes, se radicavam em distintas lógicas políticas, como mais tarde se pôde verificar aquando da tomada de decisão e da regulamentação. Se, para certas correntes, a crítica à burocracia do ministério legitimava a adopção de mudanças profundas numa lógica de divisão de



poderes e fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante, que viria a ser acentuada, na procura de soluções mais eficazes e eficientes. A partir de determinada fase, ainda que adoptando aparentemente o mesmo vocabulário, a agenda *democrática e descentralizadora* e a agenda *modernizadora e tecnocrática* tornaram-se mais facilmente reconhecíveis e mais dificilmente articuláveis, mesmo em termos meramente discursivos.

Esta linha de interpretação permite, e obriga mesmo, a reter factos políticos, normativos e regulamentares e a considerar outras lógicas políticas, económicas e sociais, com impacto na sociedade portuguesa durante a última década.

Aqui se esboçará apenas, nesta circunstância, um primeiro esforço interpretativo.

Desde logo a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) se nos afigura consideravelmente ambígua no que toca a importantes aspectos da administração da educação, tendo permitido interpretações mais restritivas ou mais avançadas, e todas argumentando com base no seu articulado. Refira-se, a título de exemplo, que apesar de consagrar os princípios de democraticidade e de participação na administração do sistema de ensino (Art. 43º, 1), de distinguir entre estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local (ponto 2 daquele artigo) e de anunciar que seriam adoptadas orgânicas e formas de descentralização, mas também de desconcentração, dos serviços (ponto 3 do mesmo artigo), a Lei virá a criar como nível de administração novo os departamentos regionais de educação, embora no quadro de uma administração desconcentrada. Como concluiu Eurico Lemos Pires (1987:34), "Estes departamentos não representam, pelo menos para já e na perspectiva da Lei, estruturas descentralizadas", classificando-as de "estruturas centralizadas desconcentradas originárias". Não obstante, sublinhe-se a expressão "pelo menos para já", expressão significativa se atendermos à advertência de Lemos Pires (*Ibid.*: 35):

"Há, no entanto, que ter em consideração que a Lei contém suficiente elasticidade para o Governo definir a extensão das competências regionais. Depende apenas da respectiva vontade política".

Mas mais significativo é o facto de a LBSE, no seu Artigo 62º, ponto 4, prefigurar outro tipo de departamentos regionais mais expressivos, esses sim dotados de autonomia, como se conclui da respectiva redacção:

"Enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação [...] serão definidos por decreto-lei, a publicar no prazo de um ano".

Nesta base, a interpretação avançada por Lemos Pires, entre outros, parece correcta quando afirma (*Ibid.*):

"A implantação das regiões escolares não depende da existência prévia da criação das regiões administrativas previstas na Constituição. Embora logo que estas estejam constituídas passem a comportar os departamentos regionais de educação..."

Era este o cenário esperado a curto prazo, que não chegou a ocorrer e que, actualmente, face às conhecidas posições do Governo e de várias forças políticas sobre matéria de regionalização, parece cada vez mais distante. E aqui se regista uma alteração de horizontes políticos com grande impacto em matéria de descentralização da educação.

### 3. A escola no sistema educativo descentralizado

Nos trabalhos da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE) uma interpretação não restritiva da LBSE foi frequentemente assumida e o cenário de uma descentralização efectiva perpassa em muitos textos de forma inequívoca embora, noutros, há que reconhecê-lo, tal não se verifique.

Logo na apresentação do seu *Projecto Global de Actividades* a CRSE (1986) reconhece inequivocamente como um dos principais pontos de crise do sistema educativo, no plano da administração, exactamente

"A inexistência de uma lógica de descentralização regional ou municipal verdadeiramente assumida" (p. 29).

No âmbito dos trabalhos produzidos em torno da administração e gestão das escolas estas questões viriam a ser frontalmente consideradas. João Formosinho viria a concluir que o nível normal de administração, de acordo com a LBSE, é o nível regional, distinguindo com clareza entre "serviços regionais da educação" *desconcentrados* e *descentralizados*. Defendendo os últimos, afirmava (1988: 68-69):

"[...] os departamentos regionais de educação serão incluídos na estrutura das regiões administrativas [...] As regiões administrativas são autarquias locais, isto é, são órgãos descentralizados. Significa isto, de acordo com o conceito do Direito Administrativo de descentralização, que os departamentos regionais não recebem o seu orçamento da administração central, mas dos órgãos da Região, têm autonomia administrativa não podendo as suas decisões últimas ser revogadas senão por recurso aos tribunais (e não pela administração central), têm competências próprias que não são apropriáveis pela Administração Central, não são subordinados hierárquicos das direcções-gerais centrais, têm autonomia pedagógica".

Em sentido semelhante, António Sousa Fernandes (1988: 111) considerava que "O nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE...", esclarecendo:

"Não obstante as gradações introduzidas na aplicação deste princípio, a descentralização administrativa introduz na LBSE uma concepção de administração da educação radicalmente diferente das concepções dominantes nas reformas anteriores. É realmente na descentralização territorial de competências que reside o aspecto mais relevante da distribuição de poderes que [...] considerámos como o capítulo mais inovador da LBSE".

No quadro do trabalho que realizámos para a CRSE (Lima, 1988: 165) em articulação com os dois autores acima referidos, chamávamos igualmente a atenção para o facto de os serviços regionais de educação não se poderem vir a limitar à condição de órgãos desconcentrados, criticando a propósito o então publicado ordenamento orgânico do Ministério da Educação e Cultura (Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro) pelo facto de apontar em sentido contrário.

Com efeito, as propostas então apresentadas relativamente ao ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas encontravam-se inequivocamente centradas naqueles princípios. Nos *Documentos Preparatórios II* da CRSE afirmávamos que os modelos propostos deveriam "ser realizados no quadro de uma administração regional

descentralizada" (p. 156) e, mais claramente ainda, escrevíamos no Artigo 94º, 5, do nosso articulado:

"A partir da opção pelo novo modelo de organização as escolas passarão a exercer, em pleno, as atribuições e competências estabelecidas no presente estatuto ficando, quanto às relações hierárquicas, apenas directamente dependentes dos Serviços Regionais, devendo todas as orientações e directivas da competência dos serviços Centrais ser transmitidas através dos Serviços Regionais".

Por esta via se integrava "a escola no sistema educativo descentralizado" (de resto a epígrafe atribuída ao Artigo 4º) e, em consequência da proposta de criação de uma administração da educação a nível regional, efectivamente descentralizada, Formosinho (1988: 92) irá ao ponto de defender que

"Os Directores Regionais devem despachar directamente com o Ministro. Por outro lado, as Direcções Gerais devem deixar de enviar circulares, despachos, etc., directamente às escolas; a sua comunicação com estas deve passar a ser mediatizada pela Administração Regional".

Também em outros trabalhos produzidos no âmbito da CRSE foi adoptada aquela orientação. Nos documentos relativos à reorganização da Educação de Adultos (Lima *et al.*, 1988) chamávamos a atenção para a importância da "criação de departamentos regionais de educação com competências próprias, exercendo poderes de direcção e gozando de autonomia" (p. 185), chegando mesmo a prever mecanismos democráticos e participativos, a nível regional, para as já então criadas *direcções regionais de educação* (desconcentradas) como transição para uma efectiva descentralização.

#### 4. Decisão política: descentralização ou recentralização de poderes?

Depois da extinção da CRSE, e com o início da tomada de decisão política e respectiva produção normativa, assistiu-se com maior clareza a uma deslocação das temáticas da democratização e da descentralização para as temáticas, em parte também externamente sobredeterminadas, da modernização e da racionalização (Lima, 1994a). Não se tratava, é certo, de temáticas inteiramente inéditas entre nós, e é importante notar que há já indícios da sua emergência e da sua valorização política quer nos discursos políticos do início dos anos oitenta, quer mesmo em diversos textos produzidos no âmbito da CRSE. Nunca, porém, e até dada fase, como problemática dominante e por forma a retirar protagonismo às vertentes de carácter democratizante e descentralizador.

Com algum atraso, face a certos países europeus e aos EUA, também entre nós a democratização da educação e a descentralização da administração foram progressivamente desaparecendo dos discursos políticos e normativos, subsumidas num quadro de referência modernizador e de inspiração tecnocrática, apelando a uma racionalidade económica e gestonária e consubstanciando um discurso aparentemente *apolítico e consensual*, que já tinha sido observado em outros contextos nos inícios dos anos oitenta.

Tais orientações não são exclusivas da Educação, afectando outros sectores e tendendo a reforçar-se em períodos de recessão económica, traduzindo-se frequentemente em medidas que incidem nas dimensões económicas e financeiras das problemáticas mais gerais, e mais complexas, das políticas sociais e da administração pública (combate aos desperdícios, ganhos de eficiência interna, racionalização de meios humanos, etc.). Tais esforços de *racionalização* (compreensivelmente considerados *irracionais* pelos sectores mais afectados), e em geral todas as medidas que consubstanciam políticas sociais restritivas, tendem a ser apresentados como imperativos de modernização.

É certo que, um pouco por toda a parte, a crise do "Welfare State" vem, de há muito, sendo admitida, com repercussões mais ou menos imediatas nas políticas sociais. Face à situação económica internacional e à sobredeterminação política do espaço comunitário, um país *semi-periférico* como Portugal não constitui excepção a não ser, por vezes, pelo relativo atraso na ocorrência e/ou na identificação política dos problemas. E, no entanto, o aparente paradoxo no caso português está bem patente no facto de a crise do "Welfare State", com as correspondentes políticas de *racionalização*, de desinvestimento, e até de privatização em certos sectores, se manifestar entre nós como se alguma vez tivéssemos gozado os benefícios típicos de um "Estado de Bem Estar". E, no caso da Educação, como se tivéssemos concluído com sucesso a democratização do sistema, restando agora uma estratégia de manutenção que possibilitaria uma concentração de esforços em matéria de eficácia e de eficiência, capaz de não pôr em causa a primeira.

Este enquadramento tem vindo a colocar sob pressão a administração pública e, também, a administração da educação, mas mais numa lógica gestonária do que numa lógica política e de (re)distribuição de poderes no seu seio. Na luta contra a burocracia, a ineficácia e a ineficiência, o "management" e os modelos e métodos de gestão privada, sobretudo empresarial, tendem a ser apresentados como paradigmas. Centralizar (a maior parte das vezes recentralizar, no caso português) as decisões políticas e estratégicas e desconcentrar as estruturas operacionais e de coordenação, numa base *regional* ou mesmo *local*, representa assim uma orientação conhecida e congruente. A ideia de privatização, seja no sentido de um desinvestimento progressivo, seja através de estratégias de concessão, ou mesmo de privatização propriamente dita, tende assim a ser apresentada como coincidente com a própria ideia de reforma da administração pública, isto é, com a assimilação, por parte desta, dos modelos e dos modos de funcionamento típicos do sector privado e empresarial.

Assim, este tipo de reforma administrativa tende a concentrar significados de tipo estrutural e morfológico, técnico-gestonário, racional-instrumental, instituídos por um poder central numa base assimétrica e concentracionária de poderes de decisão. Não se trata, verdadeiramente, de uma reforma política da administração em termos democráticos e descentralizadores, conferindo consequentemente autonomia às organizações periféricas, mas antes de uma reestruturação e reorganização que, no caso específico das opções de tipo desconcentrado, permitirá não só manter, mas mesmo conquistar, novos poderes para o centro, através de uma cuidada separação entre

concepção (nível central) e execução (nível periférico).

O ordenamento orgânico do ministério da educação pode ser analisado nesta perspectiva. Em 1987 o ordenamento então consagrado começava por criticar, logo no preâmbulo, a orgânica que vigorava anteriormente:

"[...] uma estrutura complexa, em muitos casos ultrapassada, composta por numerosos órgãos e serviços resultantes de sucessivas alterações, feitas em tempos e conjunturas diversificadas [...]".

Esta situação terá criado um quadro que globalmente é caracterizado, naquele preâmbulo, como

"[...] desarticulado, centralizador e sem níveis intermédios devidamente articulados, o que dificilmente permite resposta eficaz às crescentes necessidades que o sistema apresenta".

Porém, chegados à definição e regulamentação das direcções regionais logo se conclui estarmos perante "órgãos desconcentrados de coordenação e apoio dos estabelecimentos de ensino" (Artigo 26º do mesmo Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro). Apenas no Artigo 27º, uma referência à criação e implementação das regiões administrativas permite admitir que o quadro traçado poderá ser de transição — uma desconcentração inicial com integração e articulação de diversos sectores e valências, antes compartimentados, como forma de preparar uma descentralização efectiva.

Acontece que o ordenamento orgânico seguinte (que se mantém em vigor) vem esclarecer todas as dúvidas. Note-se que este diploma (Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril), que representará após a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 (autonomia das escolas) e do Decreto-Lei nº 172/91 (novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas) a principal e a maior referência no contexto da reforma da administração da educação, terá repercussões assinaláveis e exigirá uma reinterpretação do alcance das medidas tomadas através dos dois diplomas acabados de referir.

Logo no preâmbulo é afirmado:

"A estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação aprovada pelo Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, previa já a existência de serviços regionais, embora reflectisse ainda uma concepção de gestão centralizada da educação, da ciência e do desporto. Com a evolução entretanto verificada ao nível de cada um destes sectores, encontram-se reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização então iniciado".

Ora tal processo de descentralização não fora minimamente iniciado através da lei orgânica anterior, mas apenas anunciado em função da criação de futuras regiões administrativas, pelo que o actual ordenamento nada vem completar naquele sentido, mas antes no sentido inverso, ou seja, esclarecendo em definitivo que a opção não passa pela regionalização e pela descentralização. Note-se que, agora, não há já qualquer referência à eventual criação das regiões, tal como não é dita qualquer palavra acerca da democratização da administração. Ao invés, a tónica é colocada na eficácia e na eficiência, no controlo da qualidade, na "necessária racionalização".

O controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito a partir do momento em que a estratégia adoptada assenta na

desconcentração, isto é, na criação de "serviços regionais" (designação ambígua, como se compreende neste contexto) como prolongamentos ou ramificações, mais integrados e de tipo executivo, dos serviços centrais (agora estruturalmente menos pesados com a criação de novos "departamentos"). A este propósito pode-se falar com propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por *controlo remoto*, através da criação de uma espécie de "capitanias" regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos.

À luz desta linha de interpretação, poder-se-ia voltar a convocar as declarações do então ministro Roberto Carneiro e, plausivelmente, vir a concluir que a lógica do sistema não terá sido *invertida*, mas antes reconvertida; que não se poderá falar de  *muito mais que de autonomia universitária*, mas de muito menos e, talvez, nem sequer de autonomia; que não se terá conseguido *resgatar a escola das pressões burocráticas do ministério*, mas antes que se terá procurado resgatar os serviços centrais do ministério das pressões executivas e de funcionamento sentidas a nível das escolas; finalmente, que as competências do nível central não são *residuais*, mas que são todas as essenciais, não repartidas com as escolas, nem sequer com serviços regionais verdadeiramente descentralizados.

A ser assim, as advertências de Formosinho (1988: 90) ganham um sentido mais realista quando afirmava:

"Não se pode entregar à Administração Central a liderança de uma reforma em que um dos objectivos é diminuir a extensão e o tipo de influência dessa mesma Administração. A seguirmos o modelo de inovação burocrática teríamos 'desconcentração' em vez de descentralização, currículo essencialmente uniforme em vez de currículo diversificado, etc. A lógica centralista conduz inevitavelmente à burocracia e ao uniformismo".

### 5. Autonomia(s): problematização e hipóteses de trabalho

Não sendo oportuno neste momento, com base nesta análise e na argumentação expandida, proceder aqui a uma crítica do "novo modelo" de direcção e gestão das escolas, ainda em fase de implementação restrita e em processo de avaliação, que deixamos para outra circunstância, a questão da articulação global entre a reforma da administração escolar a nível central e "regional", por um lado, e a nível da escola-organização, por outro, merece no entanto algumas considerações finais em jeito de despiste de linhas analíticas e interpretativas possíveis.

As tensões e as contradições antes registadas não podem deixar de produzir impacto em termos dos ordenamentos, e das práticas, de autonomia e de direcção ao nível das escolas. O Decreto-Lei nº 172/91, e boa parte dos normativos que se lhe seguiram (já em número muito elevado), atestam bem aquelas tensões, traduzidas em contradições e ambiguidades entre princípios expostos no preâmbulo e soluções estruturais constantes nos articulados. As soluções encontradas para o "conselho de escola" são congruentes com uma escola dotada de autonomia? A figura do "director

executivo" não poderá vir a ser perspectivada como o último elo de uma *desconcentração radical* que penetra já no universo específico de cada escola? A diversidade de soluções curriculares, pedagógicas e administrativas sai potenciada e é possível? O "projecto educativo da escola" é possível enquanto expressão própria de uma dimensão política assumida de forma particular em cada escola? Pode integrar o sub-projecto curricular? O quadro normativo vigente é um "quadro normativo geral" que potencia a "autonomia colectiva da escola", ou permanece como um quadro caracterizado pela super-produção normativa e regulamentadora, frequentemente contraditória e de vigência intermitente? As escolas integradas no "novo modelo" têm sido dotadas de maior autonomia administrativa e financeira? O L. A. L. (circular/dossier de Lançamento do Ano Lectivo) não se lhes aplica, ou aplica-se-lhes de forma distinta? A contratação e a gestão de pessoal, docente e não docente, obedece a regras distintas?

Das eventuais respostas a estas e outras questões dependerá, em boa parte, a confirmação/inconfirmação de uma política de descentralização e de autonomia na administração escolar aos seus diversos níveis.

De um ponto de vista teórico haverá que admitir que os avanços registados a nível escolar possam vir a obrigar a relativizar, ou mesmo a rever, as análises e as críticas antes avançadas, mesmo que isso nos pareça menos plausível de momento; mas haverá também que admitir que aquelas análises possam sair reforçadas através do estudo das práticas a nível escolar. Os ordenamentos vigentes, não obstante as inconsistências e ambigüidades detectadas e a detectar, não se encontram fixados definitivamente, sobretudo no que à direcção e gestão das escolas se refere. Em breve, cre-se, o modelo há-de vir a evoluir, e a ser clarificado, num sentido (mais claramente autónómico) ou noutro (assumidamente centralizado). Entretanto, a questão não parece poder ser clarificada na base de critérios apenas nominalistas, fazendo apenas fé na bondade dos discursos sobre "autonomia da escola". Objecto de um processo de ressemantização, a palavra "autonomia" pode vir a adquirir como significado essencial o de "autonomia" processual e implementativa (despojada de sentido democrático e descentralizador) ou até de mera *delegação política*, remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão, ser assumidas a nível escolar.

Conforme observa a este propósito S. Ball (1993: 77):

"[...] once the rhetoric of devolution is accepted, then it becomes possible to blame the schools for the faults and difficulties inherent in, or created by, the policies".

Neste quadro, a "autonomia" das escolas poderia vir a representar apenas uma nova, e melhor, forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar, prescindindo-se de possíveis desarticulações relativas potenciadoras da assumpção de autonomia(s) e de afirmações, plurais, de orientações, objectivos, projectos, da *comunidade educativa* (Lima 1994). Nesse caso, uma tal orientação política, consubstanciada numa espécie de "gerencialismo escolar", admitiria

e valorizaria a "autonomia relativa" da escola, descobrindo embora, e maximizando, o seu potencial regulador através de formas de *delegação política* e de "autonomia" funcional que, em última análise, contribuíram para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia conceptual e, finalmente, para as controlar e reduzir.

Quer seja do ponto de vista conceptual ou político-normativo, a questão da "autonomia da escola" assume-se assim, cada vez mais, como uma questão decisiva em termos de opção por uma política educativa (e por uma administração) centralizada ou descentralizada. Mesmo que afastada uma modalidade do tipo "autonomia universitária", que efectivamente a LBSE não alarga aos estabelecimentos de ensino não superior, há toda uma gama de acepções e de graus possíveis que exige clarificação. Ou se admite que, volvidos oito anos sobre a aprovação da LBSE, tal clarificação política está ainda por realizar, com as correspondentes ambigüidades e contradições resultantes, ou se entende que ela está já concluída, ou mesmo em vias de conclusão, e nesse caso se teria que optar por uma interpretação claramente desfavorável, confirmando as hipóteses antes referidas de uma recentralização política na base de uma concepção de "autonomia" como simples técnica de gestão.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1993). A reforma educativa e os seus discursos. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos/Associação Portuguesa de Sociologia, Vol. II, pp. 739-750.
- Ball, S. J. (1993). Culture, cost and control: self-management and entrepreneurial schooling in England and Wales. In John Smyth (Ed.). *A Socially Critical View of Self-Managing Schools*. London: The Falmer Press, pp. 63-82.
- Brusson, N. & Olsen, J. P. (1993). *The Reforming Organization*. London: Routledge.
- Carneiro, R. (1987). É preciso inverter a lógica do sistema. In *Expresso* (12 Dez.), p. 31 - R [entrevista concedida a J. M. Fernandes e O. Raimundo].
- Cochlo, E. P. (1987). Agora ou nunca. In *Expresso* (19 Set.), p. 35 - R.
- CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Estêvão, M. L. (1982). Os factores regionais e a problemática da Educação: reforma educativa e descentralização. In JED, *Conferência sobre Regionalização e Desenvolvimento*, Lisboa: INCM/IED.
- Fernandes, A. S. (1988). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, pp. 103 - 148.
- Fermosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In *O Ensino*, 7/10, pp. 101-107.
- Fermosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, pp. 53 - 102.

- Fornosinho, J., Fernandes, A. S., Lima, L. C. (1988). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, pp. 137-236.
- Lima, L. C. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, pp. 149-195.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1994). Avaliação e autonomia da escola. In *1º Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (em publicação).
- Lima, L. C. (1994a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- Lima, L. C. et al. (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação (Documentos Preparatórios III).
- Olsen, J. P. (1991). Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change. In *Governance*, Vol. 4 (2), pp. 125-149.
- Pinheiro, J. D. (1985). O Ministério é excessivamente grande. In *O Jornal da Educação*, nº 86, pp. 9-12 [entrevista concedida a P. G. Rosado].
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.

### RÉFORMER L'ADMINISTRATION SCOLAIRE : LA RECENTRALISATION PAR CONTRÔLE À DISTANCE ET L'AUTONOMIE COMME DÉLÉGATION POLITIQUE

#### Résumé

L'auteur procède à une analyse critique de la réforme de l'administration de l'éducation, et notamment de l'école, en cours au Portugal dès 1986, en identifiant des inconsistances et des contradictions existantes entre les principes et les discours politiques, d'une part, et la prise de décisions et la production normative, d'autre part. Après le questionnement des réalisations tournant autour des objectifs de décentralisation du système scolaire et de l'institutionnalisation de l'autonomie des écoles, l'auteur conclut en attirant l'attention sur la plausibilité de lignes d'argumentation, et d'hypothèses de travail, qui mettent en relief un processus de recentralisation par contrôle à distance et une conception d'autonomie comme délégation politique et technique.

### THE REFORM OF SCHOOL ADMINISTRATION: RE-CENTRALIZATION THROUGH DISTANT CONTROL AND AUTONOMY AS POLITICAL DELEGATION

#### Abstract

The author makes a critical analysis of the reform of educational / school administration taking place in Portugal since 1986. He identifies inconsistencies and contradictions between political principles and discourse, as between decision making and legal documents. After questioning experiences made for the de-centralization of the school system and the institutionalization of school autonomy, he concludes by drawing attention to the plausibility of arguments and working hypotheses which indicate a process of re-centralization through remote control and a conception of autonomy as political delegation and management technique.

## O NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS E A CONEXÃO TARDIA À IDEOLOGIA NEOLIBERAL

*Almerindo Janela Afonso*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

Um dos objectivos deste texto é o de propor algumas linhas de análise e hipóteses de trabalho em torno do novo modelo de direcção e gestão. Concordando com alguns autores com o facto de o Decreto-Lei 172/91 conter aspectos susceptíveis de serem conotados com orientações de inspiração neoliberal, sugere-se, todavia, que a ideologia gestionária não terá chegado a influenciar a versão do novo modelo de administração das escolas proposta pelo respectivo Grupo de Trabalho à Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Assim, o facto de a proposta inicial pressupor a descentralização, a autonomia e participação democrática, procurando alargar o poder de decisão dos actores em áreas não meramente instrumentais, terá mesmo contribuído para impedir que, na fase posterior de decisão legislativa, se tivesse ido mais longe na adopção de valores gerencialistas como os que, sobretudo nos anos oitenta, orientaram outras reformas educativas da iniciativa de governos conservadores. Estes valores — agora mais explícitos no campo da educação em Portugal — poderão vir a influenciar a revisão do novo modelo de direcção e gestão das escolas, que deverá ocorrer a seguir ao período de experimentação que está a finalizar?

Um dos propósitos deste texto é o de reflectir, muito brevemente, sobre a trajectória de uma proposta de reforma<sup>1</sup>. Trata-se de um dos projectos que mais expectativas sociais e políticas terá criado desde que se deu a constituição de um Grupo de Trabalho (GT), no contexto da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE),

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Almerindo Janela Afonso, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guikar, 4700 Braga, Portugal.



com o objectivo de estudar as alterações ao modelo de "gestão democrática das escolas", em vigor desde o 25 de Abril de 1974. Integrado em *Documentos Preparatórios*, discutido em seminários e encontros diversos e seguidamente assumido, na quase totalidade, no relatório final entregue ao Governo pela CRSE (cf. *Proposta Global de Reforma*), o conteúdo do projecto do GT relativo à administração e gestão das escolas básicas e secundárias sofreu, na fase posterior de adopção política, algumas alterações significativas — na sequência, aliás, do que aconteceu a outras propostas feitas por grupos congéneres e que estão agora consagradas na legislação.

No caso da gestão das escolas, introduziram-se alterações (e reduções) substanciais que só a um leitor desavisado, ou alheio a estas problemáticas, poderão passar despercebidas. Assim, do nosso ponto de vista, o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, quer no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada. Note-se, no entanto, que chamar a atenção para estes aspectos não deve significar que queiramos desvincular a proposta original dos seus desenvolvimentos posteriores, ou que queiramos evitar que se constate que alguns dos seus pressupostos iniciais acabaram por abrir caminho para a adopção de algumas soluções que hoje se manifestam muito problemáticas (ou dificilmente defensáveis) quando analisadas à luz de uma perspectiva sociológica e organizacional mais crítica<sup>2</sup>.

Apesar da importância destes factores, o objectivo deste texto é outro. Procuraremos apenas discutir se tem fundamento a imputação ideológica neoliberal que é feita, por vezes, ao novo modelo de direcção e gestão das escolas.

Há, evidentemente, factores que podem induzir a que se afirme que as propostas que estão na origem do novo modelo de direcção e gestão das escolas evidenciam uma inspiração de tipo neoliberal — remetendo, assim, pelo menos implicitamente, para as reformas de cariz gestor que ocorreram em diferentes países, sobretudo ao longo da última década.

Algumas responsabilidades caberão, sem dúvida, às análises que tendem a simplificar um processo relativamente longo que decorreu desde o momento em que se iniciaram os primeiros trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1986) até à publicação do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio.

Neste aspecto, apesar das descontinuidades que é possível detectar em diferentes documentos produzidos nesse espaço temporal, com alguma frequência se passa por cima das diferenças, por exemplo, entre o conteúdo da proposta inicial do GT consagrada nos *Documentos Preparatórios II* e o teor do decreto-lei acima referido.

Por outro lado, também não pode ser desprezada a insistência, por parte de alguns autores, em não querer tratar com a profundidade necessária as questões relativas à administração e gestão das escolas. Se é verdade que as mudanças nesta área têm gerado desconfiança por ocorrerem precisamente numa época de crescente influência da literatura gestora (e, portanto, também da gradual promoção e divulgação de valores políticos neoconservadores e neoliberais) no âmbito da educação, também é verdade que a remissão apriorística e sistemática das questões relacionadas com a gestão das escolas

para o campo estritamente ideológico deixa na penumbra a referência a importantes contribuições teóricas e empíricas que têm sido feitas por outros investigadores (igualmente situados no campo das ciências sociais e da educação) e que, ao contrário, têm procurado um aprofundamento das questões relacionadas com a administração educacional<sup>3</sup>, por vezes, mesmo, a partir de experiências concretas<sup>4</sup>.

Por último, a frequente omissão de alguns aspectos relacionados com a evolução do modelo de direcção e gestão das escolas, desde a fase de discussão pública até à fase de decisão legislativa, e a não contextualização dessa evolução numa análise da política educativa desse período podem levar a pensar que em Portugal, quando ainda estavam em curso os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, já eram, por um lado, muito claras as influências neoliberais no campo educacional e, por outro, que elas se mantiveram inalteradas até ao presente — o que, pelo menos do nosso ponto de vista e a julgar pela literatura disponível, constitui, ao contrário, um tema que ainda não foi suficientemente investigado<sup>5</sup>.

Por isso mesmo, queremos propor que se desenvolva como hipótese de trabalho que na génese do novo modelo de direcção e gestão das escolas não terá havido qualquer inspiração gestora de tipo neoliberal e, ao mesmo tempo, sugerir que o facto de a proposta inicial ter sido desenhada com objectivos muito distintos (numa perspectiva política e organizacional essencialmente participativa e democrática) terá mesmo contribuído para impedir que na última versão do modelo (a tipificada no Decreto-Lei 172/91) se tivesse ido mais longe nas alterações efectuadas — alterações essas que, agora sim, passaram a incluir elementos susceptíveis de ser conotados com perspectivas mais gerencialistas como, aliás, alguns autores têm ultimamente salientado (cf., por exemplo, Correia, 1994). Dito de outro modo, o que ocorre hipotetizar é que, talvez (também) pelo facto de a proposta inicial apontar no sentido da possibilidade de uma escola mais autónoma e democrática, desenhada para permitir uma participação mais efectiva dos seus actores num quadro político de descentralização, as alterações posteriores não terão podido ser mais radicais e, neste sentido, não terão sido suficientes para reverter o modelo para um formato completamente identificável com os princípios de uma nova ideologia gestora<sup>6</sup>.

De modo a facilitar a exposição, recorreremos com alguma frequência, nas páginas que se seguem, às alterações introduzidas na gestão das escolas no contexto da reforma educativa inglesa de 1988 dado poderem ser consideradas paradigmáticas da dimensão neoliberal presente na formulação das políticas públicas, ao longo da última década, em países centrais.

O *Educational Reform Act* de 1988 — que para muitos autores propõe a reorientação mais radical da educação desde 1944 (cf., por exemplo, Ranson, 1990), nomeadamente pela implementação de uma filosofia de mercado, pela valorização das políticas de escolha educacional e de privatização — é uma reforma que assenta em princípios políticos cuja influência em Portugal, por essa mesma altura, nos parece ser ainda pouco visível no campo da educação não superior.

Assim, a comparação com algumas das iniciativas levadas a efeito pelo governo conservador britânico (e que, curiosamente, coincidem com o período de funcionamento

da CRSE) poderá fundamentar melhor o nosso ponto de vista.

No caso das alterações efectuadas para a gestão das escolas em Inglaterra, o que desde logo sobressai é um "ataque à democracia local" (Harris, 1994, p. 58) através de um (re)direccionamento político e administrativo no sentido de permitir um maior controlo por parte do Estado-central, com a perda substancial do poder tradicional de órgãos intermédios como o das Autoridades Educativas Locais (LEA), e a consequente realocação dos directores de escola num novo sistema hierárquico de prestação de contas<sup>7</sup>.

Em Portugal a proposta inicial prevê precisamente o contrário: uma maior autonomia da escola face ao poder central e a subordinação do órgão de gestão a um novo órgão de direcção, composto por actores locais e institucionais representativos de todos os grupos interessados num determinado projecto educativo de escola (cf. Formosinho, Fernandes & Lima, 1988).

Mais genericamente, entre nós, a mudança propiciada pela adopção de um novo modelo de gestão escolar não foi tão central à reforma do sistema educativo como era esperado.

De facto, o novo modelo de direcção e gestão das escolas básicas e secundárias — que se encontra actualmente numa fase de experimentação aparentemente amorfa e pouco inovadora<sup>8</sup> — tem passado despercebido a grande parte dos professores, alunos e pais, e mesmo à comunidade de especialistas em educação, a julgar pela escassez de trabalhos publicados, ou em curso, sobre este vector da política educativa. Portanto, até ao momento, o impacto deste novo diploma parece não ter sido suficiente para lhe dar a visibilidade social que era esperada em alguns sectores da educação, o que contribuiu também para que a fase de experimentação se tenha iniciado e se venha desenvolvendo de forma bastante discreta.

Na Inglaterra, pelo contrário, a adopção de um novo modelo de administração e gestão das escolas foi uma das mudanças mais importantes da reforma educativa de 1988, levada a efeito pela *nova direita*. Mais importante que a implantação de um currículo nacional, que não existia antes, foi a implementação de um novo sistema de gestão com a introdução do mecanismo de "opting-out" que conduziu a uma maior autonomia das escolas face às Autoridades Educativas Locais (LEA) e que deu lugar às chamadas *grant-maintained-schools*<sup>9</sup>.

Assim, se, por um lado, o Estado-central passou a controlar mais apertadamente o currículo escolar, nomeadamente através de um novo sistema de exames nacionais, por outro, as escolas que aderiram ao novo sistema, até então mais directamente controladas pelas Autoridades Educativas Locais, passaram a ter uma maior autonomia tanto no domínio científico-pedagógico como no domínio dos recursos financeiros.

Este processo, sugestivamente caracterizado como um processo de simultânea "recentralização" e "redescentralização" (cf. Barroso & Sjørslev, 1990) prevê, por exemplo, que as Autoridades Educativas Locais deleguem, em todas as escolas com mais de 200 alunos, "a responsabilidade de gestão do orçamento que lhes é destinado". Esta delegação, que "abrange em particular as despesas em pessoal, em manuais e em

material didáctico e a manutenção regular dos equipamentos" permite ainda que o conselho de escola passe "a ser responsável pelo funcionamento da escola, podendo afectar os recursos disponíveis em função das suas próprias prioridades". Assim, "o conselho é livre, por exemplo, de determinar o número de pessoal docente e não-docente que é necessário, recomendando à LEA (que continua a ser a entidade empregadora) a sua nomeação ou licenciamento. No caso das escolas que optem pelo estatuto de *grant-maintained-school*, a perda do poder da LEA é muito maior, uma vez que os próprios bens cuja propriedade pertencia às autoridades locais passam para o conselho de escola (*governing body*). Este conselho torna-se também responsável pela afectação de professores e pela utilização dos subsídios" (*idem, ibidem*, p. 123). Portanto, as alterações verificadas, acrescentam ainda estes autores, vão no sentido de uma transferência de competências das autoridades locais (LEA) para os conselhos escolares quer ao nível da gestão em geral, quer, em particular, da gestão financeira e dos programas. Aliás, "o reforço interno dos poderes do conselho, na definição de uma política orçamental é encarado, pela administração, como a maneira de garantir o próprio controlo sobre a correcta gestão dos dinheiros públicos e eficácia dos próprios investimentos" (Barroso & Sjørslev, 1990, p. 79).

O paralelismo com Portugal, também neste aspecto, é elucidativo. Como tem sido lembrado, mantém-se — mesmo para as escolas que estão a realizar a experimentação do novo modelo de direcção e gestão — "uma super-produção normativa e regulamentadora" sem que estas escolas tenham sido dotadas de maior autonomia administrativa e financeira (cf. Lima, 1995).

Um outro aspecto que merece particular destaque é o que diz respeito ao reforço da participação dos pais no conselho de escola que, no caso das *grant-maintained schools*, por exemplo, passa a ser constituído pelos seguintes elementos: "5 representantes dos pais; pelo menos 1, mas não mais do que 2 professores; pelo chefe de estabelecimento de ensino, por inerência de funções; e por administradores (*first governors*) representantes da comunidade local, cooptados pelos restantes membros do conselho [...]. Estes administradores, representantes da comunidade, devem ser sempre em número superior ao total dos outros membros" (Barroso & Sjørslev, 1990, p. 73).

Observa-se, portanto, e ao contrário do que se propôs em Portugal, um claro predomínio da comunidade local e dos pais, em prejuízo dos professores. Na Inglaterra, aliás, o chefe do estabelecimento escolar não pode sequer ser professor, enquanto no modelo português é necessariamente um professor. Este predomínio não é ocasional dado tratar-se de uma exigência decorrente da implementação das políticas que promovem a liberdade de escolha educacional (*educational choice*) e que reconhecem o poder dos pais como principais consumidores.

A este propósito, num artigo recente sobre políticas educativas contemporâneas, A. Candeias refere a existência de duas perspectivas que considera serem prevaletentes na situação actual. Enquanto uma perspectiva é caracterizada pela defesa de "um modelo de controlo que passa pelos pais, associados aos professores, aos alunos, às autoridades locais e aos parceiros sociais de uma zona — modelo esse que poderá ser directo, semi-directo (funções de controlo directas em alguns aspectos, apenas consultivas noutros),

ou apenas consultivo" e que significa, basicamente, "o controlo das pessoas sobre as instituições públicas, numa aproximação às formas de exercício de democracia directa" — outra perspectiva aponta para "um modelo de controlo indirecto através das *regras do mercado*" o qual, exigindo a "individualização de cada escola, com autonomia de gestão económica, científica e pedagógica, tal qual uma empresa, ou mais perto do mundo educativo, de uma escola privada", visa permitir aos pais, face aos resultados da avaliação, escolher a escola que desejam para os seus filhos (cf. Candeias, 1993, p. 271).

De forma congruente com estas iniciativas do governo conservador, com vista à introdução de uma filosofia de mercado na administração da escola pública, assistiu-se à criação de diferentes tipos de escolas, para além das já anteriormente mencionadas (por exemplo, os *City Technology Colleges*, e os *Assisted Places Scheme*), com o objectivo de permitir aos pais a realização de escolhas educacionais mais amplas e selectivas (cf. Halpin, 1989). A promoção da concorrência entre escolas é, aliás, uma forma de pôr em prática o princípio de mercado em educação.

Como acentua R. Dale — num texto em que chama a atenção para o facto de as consequências da promoção de um mercado em educação poderem ser produzidas sem qualquer recurso à privatização —, os principais objectivos das políticas da *nova direita* em educação são diminuir os custos e as responsabilidades ao Estado procurando, ao mesmo tempo, aumentar a eficiência, a capacidade de resposta e a qualidade do sistema educativo. Assim, uma das formas de realizar esses objectivos é possibilitar aos pais o "acesso a um leque mais vasto de escolhas em educação em vez de ter que aceitar tudo o que lhes é atribuído", levando deste modo as escolas a tornar-se "mais eficientes, quer em resposta à situação competitiva em que se encontrarão, quer através da adopção das práticas reputadamente mais eficazes do sector privado" (Dale, 1994, p. 110).

No que diz respeito à Inglaterra, estas mudanças no campo da educação inserem-se numa estratégia mais ampla que visa — a partir, sobretudo, do primeiro governo conservador de M. Thatcher — a implementação de uma série de reformas políticas e administrativas com o intuito de pôr em prática o que (sensivelmente desde essa altura) passou a ser referido como uma nova gestão pública (*the new public management*). Na síntese de C. Hood, algumas das características-chave que simbolizam as novas propostas de gestão no sector público dizem respeito, nomeadamente, à criação de normas-padrão e medidas de desempenho explícitas para as unidades que prestam serviços; à necessidade de estabelecer relações claras entre *inputs*, *outputs* e medidas de desempenho, com ênfase no controlo dos resultados; às crescentes exigências de responsabilização ou prestação de contas; à valorização de estilos de gestão do sector privado; à promoção da competição entre diferentes unidades; e à disciplina e austeridade na utilização dos recursos (cf. Hood, 1991, citado por Laughlin & Broadbent, 1994).

As características gestionárias mais relevantes em termos de reformas da educação aparecem relacionadas com a redefinição dos processos democráticos de controlo e com a centralização das principais decisões educacionais, com a diminuição do poder dos gestores em determinadas áreas e o aumento do poder em outras, com o desmantelamento das bases de poder construídas em nome do profissionalismo e a

subordinação dos juízos profissionais a critérios pré-determinados e públicos, com a assunção de um papel central dos gestores na determinação e implementação de aspectos relacionados com o nível local, e ainda com a mudança na natureza das relações sociais entre *gestores* e *geridos* (cf. Fergusson, 1994).

Uma análise, ainda que superficial, das medidas de política educativa ao longo da última década e meia, na Inglaterra e em outros países centrais, revela que muitos destes objectivos foram claramente enunciados e estão presentes em mudanças concretas que afectaram a educação pública, ficando inscritas de forma indelével nas novas propostas de gestão das escolas.

Em Portugal, no entanto, devido, eventualmente, entre outros factores, aos efeitos de ocultação produzidos pela utilização de "uma nova semântica da modernização" (cf. Lima, 1994), os vectores deste "novo management" não aparecem de forma tão nítida, mesmo no que diz respeito ao novo modelo de direcção e gestão previsto no Decreto-Lei 172/91. Estes vectores encontram-se, evidentemente, ao nível mais geral da definição das políticas públicas mas, em termos de orientações concretas para a gestão das escolas, não se traduziram de forma tão transparente como à primeira vista possa parecer, ainda que, por exemplo, haja muitos indicadores (e mesmo normativos legais) que apontem para a criação de normas-padrão e medidas de desempenho mais ou menos explícitas, sobretudo no que diz respeito ao controlo dos resultados escolares e aos chamados "incentivos à qualidade". Não nos parece, todavia, que seja possível falar de uma valorização, mais do que retórica, dos estilos de gestão do sector privado no domínio da educação pública não superior, ou da existência de um sistema competitivo entre as escolas dos ensinos básico e secundário ou, ainda, que esteja em curso, para ser concretizado num futuro próximo, qualquer modelo de responsabilização ou de *prestação de contas* congruente com a ideologia do mercado.

Talvez, por isso, a dimensão mais visível e concreta deste mesmo processo de *modernização conservadora* à portuguesa, no domínio da gestão das escolas, tenha sido, até ao momento, a redução dos gastos públicos com a educação e o contínuo cerceamento dos estabelecimentos de ensino no domínio administrativo e financeiro. E é talvez este constrangimento à autonomia que pode explicar, por exemplo, que alguns dos novos directores executivos tenham chegado a alimentar algumas esperanças de que a presença dos *representantes dos interesses sócio-económicos* no *conselho de escola* pudesse e devesse ser aproveitada no sentido de transformá-los em *mecenas* da respectiva escola (cf. Afonso, 1993). Independentemente de estas expectativas serem ou não realizáveis, está aqui implícita alguma dificuldade de fazer passar uma concepção do *conselho de escola* como órgão essencialmente político; simultaneamente, a preocupação com os recursos (ainda que não generalizável) demonstra que uma das fragilidades inerentes ao novo modelo de direcção e gestão poderá ser precisamente a falta de investimento público adequado às necessidades das escolas.

Se tivermos em consideração a tendência em outros países, verificaremos que a procura de patrocinadores privados e o mecenato têm sido importantes instrumentos utilizados pelos governos conservadores na reforma das instituições educativas (cf. Pollit, 1993; Giroux, 1994).

Existindo já alguma predisposição para que essa procura se verifique também em Portugal, e sabendo que ela tenderá a crescer de forma inversamente proporcional à quantidade de investimentos públicos em educação, há que ponderar se, a médio prazo, e sobretudo no caso de vir a ser concretizada uma maior autonomia das escolas com a criação simultânea de alguma pressão competitiva na base de resultados mensuráveis, não poderemos vir a assistir (também pela via do mecenato na escola pública) a um esbatimento das fronteiras entre o *domínio público* e o privado ou, como um autor observa, à “transformação da escola pública num espaço privado” (Correia, 1994, p. 16).

Por enquanto, e no que diz respeito ao estabelecimento de normas-padrão e formas de avaliação dos produtos e resultados do ensino, susceptíveis de introduzir a lógica do mercado no sistema educativo português, os indicadores disponíveis para os níveis dos ensinos básico e secundário parecem circunscrever-se (ainda) à mera produção de orientações normativas. No entanto, como em outra oportunidade já referimos, estas orientações contêm efectivamente a possibilidade de, em alguns casos, introduzir a lógica do mercado e a competição nas escolas dos ensinos básico e secundário (cf. Afonso, 1994a).

Antes de terminar, gostaríamos de voltar à análise comparativa entre o modelo inicialmente proposto pelo grupo de trabalho que estudou a problemática da direcção e gestão das escolas portuguesas e o modelo que foi consagrado no Decreto-Lei 172/91.

Como anteriormente referimos, um dos aspectos que importa salientar para os objectivos deste trabalho é que este diploma surge profundamente alterado em relação a alguns dos traços mais importantes e inovadores contidos nas propostas que o antecederam — o que, se não permite afirmar a existência de documentos radicalmente diferentes na sua configuração organizacional, permite, pelo menos, constatar discontinuidades importantes entre aquelas propostas e o diploma legal agora em experimentação, susceptíveis de apontar para objectivos politicamente diferentes que podem, em certo sentido, dar alguma razão aos autores que (mais ou menos explicitamente) referem estarmos perante um modelo de gestão de inspiração neoliberal.

É verdade que a última versão do novo modelo de gestão faz referência, por exemplo, à eficiência e à eficácia, mas estas alterações não indiciam, por si mesmas, as modificações mais importantes em relação à proposta inicial em que os princípios da descentralização, da autonomia e da participação eram decididamente os princípios estruturantes. Do nosso ponto de vista, outros aspectos mais determinantes e exemplificativos dessa mudança dizem respeito ao facto de a elaboração do *projecto educativo* ser inicialmente uma competência exclusiva do então designado *conselho de direcção*, passando agora a ser uma competência do *conselho pedagógico* (cujas propostas o actual *conselho de escola* apenas aprova), bem como ao facto de a *comissão de gestão*, então prevista como órgão colegial subordinado ao *conselho de direcção*, ter sido substituída por um órgão unipessoal com a designação de *director executivo*, já não exclusivamente subordinado ao *conselho de direcção* mas agora “essencialmente responsável perante a administração educativa [...]” (cf. Decreto-Lei 172/91, art.º 21, 2. e art.º 16, 1).

A actual subordinação por parte do director executivo não apenas ao conselho de

direcção (como inicialmente se propunha) mas agora também (e essencialmente) ao poder central tem, efectivamente, algumas semelhanças com o modelo neoliberal da reforma educativa inglesa de 1988.

Não se nega, portanto, a presença de elementos e valores desta inspiração política na definição e regulamentação de muitos aspectos da administração do sistema educativo em Portugal. Traços comuns podem ser encontrados, por exemplo, na recente criação e valorização da função do director executivo por parte do poder central, mas também na exigência de formação especializada para o exercício das funções de gestão que, aliás, em outros contextos, tem sido interpretada como uma tendência que pode contribuir (sobretudo se excluir os restantes professores do direito a essa formação) para acentuar a separação taylorista entre concepção e execução (cf. Ball, 1990b).

Mesmo admitindo que as suas consequências podem ser mais importantes e significativas do que a importância que lhe tem sido conferida, o facto é que em Portugal o novo modelo de gestão das escolas não parece, apesar disso (ou talvez por isso), estar destinado a cumprir uma função de charneira, como aconteceu noutros países relativamente a algumas dimensões das reformas educativas dos anos oitenta.

Em Inglaterra, ao contrário, o próprio “discurso da gestão” parece ter desempenhado um papel central no sentido de apoiar outras mudanças importantes na orientação da política educativa servindo, nomeadamente, como refere S. Ball (1990b), como a “antítese linguística da crise”, isto é, como o discurso que vem procurar pôr ordem onde predomina o caos, implantar a racionalidade onde predomina a irracionalidade, promover a eficiência e a eficácia onde predomina a ineficiência e o desperdício. A gestão surge assim como uma espécie de “tecnologia moral” num período marcado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras preocupadas em impor a velha ordem baseada nos valores da família e da religião, e desejosas de retomar o ensino disciplinado, disciplinador e meritocrático adequado aos princípios do neo-Darwinismo social (outra das manifestações do mercado educacional), revalorizando as disciplinas básicas como a língua materna, a matemática, as ciências da natureza, a história e os métodos da pedagogia tradicional, enquanto vectores de um designado movimento de retorno ao básico (*back to basics*), à autoridade dos professores e à ligação da escola com o mundo do trabalho, no contexto de um *novo vocacionalismo*.

Ainda neste país, a literatura sobre a gestão vai ocupando cada vez mais o campo dos estudos educacionais e chega a ser percebida como uma verdadeira ameaça, na medida em que faz parte de um processo de “mercadorização da educação” cujos “pressupostos e ideologia começam a dominar a linguagem, a consciência, a acção e os modos de análise dos que trabalham no sector da educação” (Grace, 1993).

Apesar da posição de alguns autores que têm justificado a necessidade de evitar a inclusão de artigos sobre a temática da gestão em prestigiadas revistas académicas, dada a baixa qualidade de grande parte dessa literatura e à ausência sistemática do recurso à análise sociológica (cf., por exemplo, Ozga, 1992)<sup>10</sup>, há outros que, ao contrário, pensam que o facto de essa literatura gestionária estar a ganhar crescente credibilidade entre os educadores e, portanto, a proporcionar uma “legitimidade espúria” a determinadas políticas de direita, não pode deixar de merecer a atenção das análises

sociológicas (cf. Angus, 1994). No entanto, embora haja uma grande polémica sobre a maneira como confrontar sociologicamente essa literatura (em geral com grande aceitação por parte dos professores e gestores escolares por causa do seu teor fortemente normativo e direccionado para a prática profissional quotidiana), há cada vez mais trabalhos críticos que têm produzido importantes contribuições e análises a propósito dessa invasão gestonária — e são, em muitos casos, trabalhos imprescindíveis para uma compreensão mais ampla das mudanças recentes na formulação das políticas públicas contemporâneas.

Também em Portugal, a literatura gestonária, com origem predominantemente externa ao campo educacional, tem vindo a penetrar no universo das práticas e dos discursos e a preencher os espaços vazios que alguns de nós, mesmo sem o desejarmos, vamos deixando entregues à linguagem das técnicas e à sedução dos novos arautos que anunciam a despolitização da escola e da educação. Nada melhor para reforçar a sacralização das técnicas de gestão do que essa fuga a tomá-las como objecto sociológico<sup>11</sup>.

## NOTAS

- 1 Mantendo ainda um carácter aberto e exploratório, este trabalho constitui uma versão revista e mais alargada do texto "Ambiguidades discursivas em torno de um modelo de gestão" (cf. Afonso, 1994b).
- 2 O perfil funcional encontrado para o Director Executivo é o exemplo mais significativo. Entretanto, a questão mais genérica da separação/não separação entre direcção e gestão; a questão da especialização para as funções da gestão; a opção entre gestão unipessoal ou gestão colegial, etc., são aspectos que continuam a gerar discussão teórica e a dividir opiniões e que, por isso, deverão ser retomados e aprofundados.
- 3 A propósito da administração educacional, M. W. Apple escreve: "En la escuela — en niveles inferiores al universitario — se deben experimentar nuevos modelos de administración democrática. Como las técnicas de administración que utiliza el Estado vienen cada vez más de la industria, surgirán indudablemente los mismos conflictos entre producción y eficacia por un lado y entre flexibilidad e iniciativa por otro. Esto puede servir para que grupos de profesores, padres, madres, así como estudiantes, comiencen a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas en la escuela, que prefigurarán las alternativas democráticas que ahora crecen lentamente en muchos centros de trabajo y que serán menos románticas y más políticas que las ensayadas hace ahora una década en el terreno educativo" (Apple, 1987, p. 78). Também não deixa de ser interessante o desafio recente de R. Dale para que a sociologia da educação se debruce sobre temas como a eficácia das escolas que, curiosamente, têm sido muito conotados, entre nós, com o campo da administração educacional. "I might suggest an example of how sociology of education might continue to realize its promise. One medium through which this might be attempted is that of the study of school effectiveness. Existing studies in the area have effectively established two major facts — that schools do make a difference and that we cannot

explain how or why. Recognizing the first of these does enable the retention, at least in part, of the redemption project and the maintenance of an anti-liberal stance since it shows the limits of system level change. It also allows, or even requires, the use of a critical theoretical approach.[...] Such studies would it seems to me enable the ample filling of the promise of sociology of education, by combining quality, relevance and impact through the possibility of informing change" (Dale, 1992, pp. 215-216).

- 4 Referimo-nos aqui especificamente à experiência de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação da cidade de S. Paulo. A esse propósito, e entre outras coisas, o conhecido educador escreve: "No sería posible poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia brasileña en aprendizaje nos demanda, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal de los directores, crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos; en un segundo momento, esperamos, en la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela" (Freire, 1994, p. 93).
- 5 Isto não quer dizer que não seja possível detectar clivagens educacionais, ideológicas e políticas em todas as fases que vão da génese da reforma educativa à sua implementação; também não quer significar que algumas dessas clivagens não representem já alguns sectores sujeitos a influências neoliberais. De facto, e como acentua, por exemplo, Leticia Lima, "Diferentes teses, perspectivas e interpretações políticas e administrativas, desde logo em torno da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), desenharam-se desde cedo entre a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (e mesmo no seu seio, se tomarmos como indicador os diferentes textos e propostas apresentados) e os responsáveis governamentais [...]. Se, para certas correntes, a crítica à burocracia do ministério legitimava a adopção de mudanças profundas numa lógica de divisão de poderes e fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante, que viria a ser acentuada, na procura de soluções mais eficazes e eficientes [...]" (Lima, 1995, pp. 61-62). Ainda a este propósito ver também Lima & Afonso (1995).
- 6 O modelo tipificado no Decreto-Lei 172/91 continua assim a ser um modelo híbrido em relação à proposta inicial incluída nos *Documentos Preparatórios II*. Trata-se agora de saber qual o futuro do modelo de direcção e gestão (em experimentação quando o *Conselho de Acompanhamento e Avaliação* der por terminado o seu trabalho e o próximo Governo tiver que decidir. Haverá um retorno ao modelo da "gestão democrática"? Generalizar-se-á o modelo em experimentação, embora depurado de alguns aspectos que o tornam menos operacional? Adotar-se-á um modelo mais radical em termos de ideologia gerencialista, acentuando nomeadamente a separação entre o órgão de gestão e os professores? Voltar-se-á à proposta inicial, optando por um órgão de gestão colegial e subordinado a um órgão de direcção democrático e com capacidade para efectivamente definir a mesopolítica da escola? Admitir-se-á a possibilidade de vir a haver alguma diversidade de modelos, embora no quadro de algumas orientações políticas e administrativas gerais e uniformes?
- 7 Alguns autores salientam mesmo que a redefinição do papel dos directores das escolas (*headteachers*) é uma das principais características do gerencialismo em educação. A este propósito Ross Fergusson refere: "Many of the key features of managerialism in schools cluster around the headteacher, whose changing role is one of its most evident manifestations. The extent and rate of changes in the head's role provide a convenient barometer of the advance of managerialism.[...] In essence, the headteacher is ceasing to be a senior peer embedded within a professional group who has taken on additional responsibilities including a significant administrative function, and is becoming a distinctive and key actor in an essentially managerialist system, in which the pursuit of objectives and methods which are increasingly centrally determined is the responsibility of managers who must account for their achievement and ensure



- the compliance of teaching staff" (Fergusson, 1994, p. 94).
- 8 A preocupação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação é muito clara a este respeito quando afirma (com algum desencanto) no Relatório Preliminar que "O modelo evoluirá proximamente para um modelo descentralizado, conferindo efectivamente margens de autonomia legítima a nível escolar, ou virá a reconfirmar uma tradição centralista, não autónoma e não participativa, despojada de sentido político e democrático". Cf. Relatório Preliminar. Lisboa: ME, 1995, p. 10. Para uma leitura crítica do processo de construção e do conteúdo de alguns importantes documentos (projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos) elaborados pelas escolas que estão a realizar a experimentação do novo modelo de direcção e gestão ver também Afonso, Estêvão & Castro (1995).
- 9 A propósito das alterações verificadas na Inglaterra em relação ao novo modelo de gestão (Local Management Schools) Stephen Ball escreve: "While this aspect of the ERA is seen by many commentators as a technical measure, with the National Curriculum getting most attention and attracting most controversy, I would argue that the LMS proposals are the most significant aspect of the ERA, certainly the most clearly ideological aspect, and the aspect likely to have the most radical, long-term impact on the form and the content of schooling" (Ball, 1990a, p. 59).
- 10 "The missing dimensions in these texts relate to the external policy context — almost never discussed, and briefly reviewed then taken for granted; the absence of connection between management practice and broader theoretical or theorised frameworks; the lack of intellectually demanding argument, or of considerations of principle, values and ethics. There is also, unsurprisingly, an absence of a gendered perspective on management, despite the gender divide between workforce and management in education" (Ozga, 1992, p. 279).
- 11 "Tantas vezes rudimentares e de apreensão fácil, nem por isso deixam tais técnicas de ser objecto, nas nossas sociedades, de um processo de sacralização que, como todos os outros, marca e sustenta distâncias, alimentando do mesmo passo desigualdades sociais de fundo. A dessacralização de tais competências de gestão, através de uma divulgação e prática generalizadas no sistema formal de ensino em pé de igualdade com outros conhecimentos mais estabelecidos, terá assim, a meu ver, uma importância verdadeiramente estratégica em qualquer formação para a cidadania que se não queira limitar a alguns piedosos mandamentos sobre a prática formal da democracia. É que, para além de dever visar a preparação para uma partilha responsável do poder instituído, uma tal formação não pode deixar de suscitar ainda a aprendizagem de procedimentos de auto-defesa face a todas as formas de poder ilegítimo e aos usos arbitrários do poder legítimo — sejam quais forem os segmentos sociais em que virtualmente ocorram" (Pinto, 1991, pp. 29-30).

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1993). *Novos Actores no Contexto da Reforma Educativa: a representação dos interesses sócio-económicos e culturais no conselho de escola*. Guarda: Comunicação efectuada na Esc. Sec. Afonso de Albuquerque (Janeiro).
- Afonso, A. J. (1994a). A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. *Forum Sociológico*, Nº 4, pp. 7-18.
- Afonso, A. J. (1994b). Ambiguidades discursivas em torno de um modelo de gestão. *IGE In Formação*, Ano 3, Nº 2, pp. 32-39.
- Afonso, A. J.; Estêvão, C. V. & Castro, R. V. (1995). *Práticas de Regulação Escolar em Contexto de*

- Reforma: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos*. Lisboa: ME/DEPGEF (em publicação).
- Angus, L. (1994). Sociological analysis and education management: the social context of the self-managing school. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, Nº 1, pp. 79-91.
- Apple, M. W. (1987). *Educacion y Poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S. J. (1990a). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1990b). Management as moral technology. In S. J. Ball (org.). *Foucault and Education*. London and N. York: Routledge.
- Barroso, J. & Sjørølev, S. (1990). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: ME/GEF.
- Candinas, A. (1993). Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Inovação*, Vol. 6, Nº 3, pp. 257-286.
- Correia, J. A. (1994). A educação no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 2, pp. 7-30.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1995). *Relatório Preliminar*. Lisboa: ME (polic.).
- CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: ME/GEF.
- CRSE (1988a). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME/GEF.
- CRSE (1988b). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: ME/GEF.
- Dale, R. (1992). Recovering from a Pyrrhic Victory? Quality, relevance and impact in the sociology of education. In M. Arnot & L. Barton (orgs). *Voicing Concerns*. Oxfordshire: Triangle, pp. 210-217.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 2, pp. 109-139.
- Fergusson, R. (1994). Managerialism in education. In J. Clarke et al (orgs). *Managing Social Policy*. London: Sage, pp. 93-114.
- Fermosinho, J.; Fernandes, A.S. & Lima, L. C. (1988). Princípios gerais de direcção e gestão das escolas e Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas in CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME/GEF.
- Freire, P. (1994). Educação y participación comunitaria. In AAVV, *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós, pp. 83-96.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures: learning popular culture*. London: Routledge.
- Grace, G. (1993). On the study of school leadership: beyond education management. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXXI, Nº 4, pp. 353-365.
- Halpin, D. (1989). La imagen y el futuro de las escuelas secundarias comprensivas en Inglaterra y Gales. *Revista de Educación*, Nº 289, pp. 91-107.
- Harris, S. (1994). Entitled to What? Control and Autonomy in School: a student perspective. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 4, Nº 1, pp. 57-76.
- Laughlin, R. & Broadbent, J. (1994). The managerial reform of health and education in the UK: value for money or a devaluing process?. *Political Quarterly*, Vol. 65, Nº 2, pp. 152-167.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 14, pp. 119-139.
- Lima L. C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por *control remoto* e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, Nº 1, pp. 57-71.
- Lima L. C. & Afonso, A. J. (1995). The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, Vol. 47, Nº 2, pp. 165-172.
- Ozga, J. (1992). Education management. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 13, Nº 2, pp. 279-280.



- Pinto, J. M. (1991). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In S. R. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento, pp. 15-32.
- Pollit, Ch. (1993). *El Gerencialismo y los Servicios Públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Ranson, S. (1990). From 1944 to 1988: education, citizenship and democracy. In M. Flude & M. Hatmer (orgs.), *The Education Reform Act, 1988. Its Origins and Implications*, pp. 1-19.

### LE NOUVEAU MODÈLE DE GESTION DES ÉCOLES ET LA CONNEXION TARDIVE À L'IDÉOLOGIE NÉOLIBÉRALE

#### Résumé

Un des objectifs de ce texte est de proposer quelques lignes d'analyse et d'hypothèses de travail concernant le nouveau modèle de direction et de gestion. En étant d'accord avec quelques auteurs qui défendent que le "Décret-Loi [ordonnance] 172/91" contient des aspects susceptibles d'être connotés avec des orientations d'inspiration néolibérale, on suggère, toutefois, que l'idéologie gestionnaire n'est pas parvenue à influencer la version du nouveau modèle d'administration des écoles proposée par le Groupe de Travail respectif à la Commission de Réforme du Système Éducatif. Ainsi, le fait que la proposition initiale présuppose la décentralisation, l'autonomie et la participation démocratique, en essayant d'allonger le pouvoir de décision des acteurs dans des domaines autres que les instrumentaux, a même contribué à empêcher que, dans la phase postérieure de décision législative, on ait pu aller plus loin dans l'adoption de valeurs de gérance comme ceux qui, surtout dans les années quatre-vingts, ont orienté d'autres réformes éducatives à l'initiative de gouvernements conservateurs. Ces valeurs - maintenant plus explicites dans le champ de l'éducation au Portugal - pourront influencer la révision du nouveau modèle de direction et de gestion des écoles, qui se suivra à la période d'expérience qui est en train de se terminer.

### THE NEW MODEL OF SCHOOL MANAGEMENT AND THE LATE CONNECTION WITH THE NEOLIBERAL IDEOLOGY

#### Abstract

One of the aims of the present text is to propose some working hypotheses and guidelines for the analysis of the new model for school direction and management. Although agreeing with some views that the Bill 172/91 integrates aspects in line with a neoliberal orientation, it is suggested that the management ideology did not influence the version presented by the Working Group to the Commission for the Reform of the Educational System. The fact that the initial proposal assumed decentralization, autonomy and democratic participation, and looked for the enlargement of actors' decision powers to areas which were not merely instrumental, has in fact contributed to impede, in a later phase of legislative decision, the adoption of management values like those which informed other educational reforms undertaken by conservative governments, especially during the eighties. These values - nowadays made more explicit in the portuguese educational scenery - may eventually influence the review of the new model for school direction and management, to take place after the experimental period, presently in its final phase.

### O NOVO MODELO DE DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS PORTUGUESAS A MITOLOGIA RACIONALIZADORA DE UMA FORMA ORGANIZACIONAL ALTERNATIVA

*Carlos V. Estêvão*

*Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

À luz de alguns dos contributos da abordagem sociológica e organizacional que realça a vertente institucionalizada das organizações, pretende-se analisar o novo modelo de direcção e gestão das escolas, promulgado pelo Dec. Lei n.º 172/91, procurando incidir a atenção especialmente em conceitos como cidadania organizacional, controlo à distância e poder institucionalizador do Estado.

Quando se convive longamente com um determinado modelo organizacional de administração há a tendência a 'naturalizar-se' o seu impacto e a absolutizar-se a sua importância, perdendo-se, deste modo, os referenciais teóricos para que remete.

Também no caso das organizações educativas assim acontece, nomeadamente quando se institucionaliza, como sucede em Portugal, uma determinada estrutura de direcção e gestão. A ausência de um questionamento aprofundado dos pressupostos e contradições dos modelos vigentes e a falta de alternativas teóricas capazes de relativizar o alcance daqueles e de induzir outras esquematizações possíveis de administração na educação, tem conduzido a um rodopiar em torno quer dos vícios quer das virtudes do modelo de "gestão democrática", raramente o contrapondo a outras perspectivas de organização e administração potenciadoras de explicações alternativas

de algumas dimensões da vida organizacional e capazes até de propiciarem outras soluções operativas igualmente viáveis (embora não seja esse o seu intento, como não é o nosso neste trabalho).

Aqui iremos analisar alguns aspectos do decreto-lei nº 172/91, tendo presente desenvolvimentos recentes na sociologia e na teoria das organizações, designadamente os contributos das abordagens (neo)institucionais, incidindo particularmente na reivindicação do que chamaremos de "cidadania organizacional" transferida para o interior das escolas.

### *Algumas abordagens recentes das organizações educativas*

Tradicionalmente as organizações educativas eram descritas e interpretadas segundo o modelo racional burocrático em que algumas dimensões, tais como: a centralização do poder e da autoridade, a hierarquização orgânica, a formalização interna, a divisão de trabalho baseada na especialização, os processos organizativos racionais orientados por metas claras, etc, eram relevadas. A escola também, enquanto organização burocrática, apresentaria, assim, uma estrutura social formalmente organizada, com padrões de actividade bem definidos, cumprindo objectivos previamente traçados.

Ultimamente, porém, as análises tenderam a acentuar outras imagens da realidade organizacional das escolas: metáforas como "anarquias organizadas", "sistemas debilmente articulados", "arenas políticas", "sistemas culturais partilhados", "organizações institucionalizadas", destacaram-se desde logo, cada uma reflectindo um modo particular de pensar a escola, exprimindo quase todas não só uma maior flexibilidade (e mesmo debilidade estrutural), um maior dinamismo e negociação de interesses nem sempre convergentes, uma maior abertura ao meio, mas também uma maior ambiguidade, atentas que estão não à idealização das organizações educativas, mas à sua realidade e realização concretas.

Na verdade, e numa linha que perpassa diversas abordagens sociológicas recentes, a realidade organizacional tem vindo a ser compreendida como "uma construção social", como uma negociação de sentido, com óbvias referências ao poder e ao universo simbólico, que entram na especificação dos processos de definição da realidade, dando-se, simultaneamente, maior destaque aos processos institucionais, de tal forma que a estrutura formal das organizações educativas acaba por ser definida, nomeadamente pelos teóricos das abordagens institucionais (que mais nos interessam neste trabalho), não como uma rede de órgãos e suas interrelações estruturais e funcionais de acordo com padrões oficialmente definidos, mas antes como o resultado de regras institucionais que funcionam como "mitos altamente racionalizados" <sup>1</sup> e que se apresentam como legítimos independentemente dos resultados (Meyer & Rowan, 1977). Ou seja, a estrutura formal é gerada, segundo esta perspectiva, como uma "ideologia social" que abrange exigências institucionalizadas do meio, valores culturais e

simbólicos dominantes da sociedade e corporizados em leis, teorias, opinião pública, etc..

Dentro desta mesma linha, a educação passa a ser entendida de um modo particular, isto é, como uma "instituição" <sup>2</sup>, como um sistema normativo e cognitivo de sentidos e padrões de comportamento, devendo a escola preocupar-se não tanto por coordenar tecnicamente ou cumprir metas educativas, mas antes por submeter o processo educativo a um conjunto de categorias institucionais estabelecidas: isto vai implicar que a escola invista sobretudo na adopção destas regras e categorias, pois é tão importante para a sua definição, quer o "ser" como o "parecer" uma escola.

Para além deste aspecto, há a salientar a interdependência, ou mesmo interpenetração, da organização educativa pelos vários elementos dos meios racionalizados. Isto significa que as organizações sofrem pressões institucionais diferenciadas (do Estado, do mercado, da opinião pública, dos campos organizacionais, sociais e mundiais) que as determinam segundo padrões vários e mecanismos que induzem isomorfismo estrutural e procedimental.

Particular destaque merece também o Estado enquanto área da vida institucional reconhecidamente importante, face à preponderância da sua acção nas escolas, quer públicas quer privadas, e que será tanto maior quanto o contexto favorecer a legitimação da sua centralização, com consequências, ora ao nível da organização tornando-a, por exemplo, estruturalmente mais hierarquizada, com exibição de uma menor diferenciação técnica; ora ao nível dos campos organizacionais (público e privado) em que o Estado pode actuar igualmente no sentido de torná-los mais semelhantes pelos mecanismos normativos e coercivos, sobretudo (DiMaggio & Powell, 1983).

Perante uma certa inconsistência dos seus meios institucionais, as organizações educativas tendem, então, a corresponder-lhes com uma certa desarticulação interna entre as políticas e as actividades técnicas, entre os fins e os meios, entre problemas e soluções, sendo as metas igualmente definidas com grande ambiguidade (apresentadas frequentemente mais como justificações *a posteriori* da acção realizada do que como guias antecipadoras dessa mesma acção) e a tecnologia, com grande incerteza (March & Olsen, 1976; Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1977).

Nesta situação adquirem especial relevo aqueles mecanismos institucionais que permitem às organizações educativas "manter a face", ou seja, permanecer socialmente legitimadas apesar dos níveis de insuficiência técnica atingidos e, conseqüentemente, sobreviverem. Por outras palavras, as escolas conformam-se às regras culturais mais amplas, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas quanto ao sentido da sua existência. Então, e de um modo cerimonial, investem, por exemplo, na identificação com as definições institucionais de escola, de sucesso, etc.; estruturam-se com categorias rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade); mantêm alta discrição interna, evitando avaliações ou controlos externos que poderiam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da estrutura da escola <sup>3</sup> e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a "lógica da confiança" e a boa-fé, as quais vão unir a acção à intenção - sempre possível, aliás, dada a incerteza dos resultados da acção educativa - e constituir-se nos grandes

processos que mantêm coesa a escola<sup>4</sup>.

Todavia, este investimento institucional não é acompanhado no plano dos processos técnicos, ou seja, no plano das actividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, onde a escola parece continuar a revelar carências de controlo e coordenação.

### *O modelo de direcção e gestão das escolas*

Transparece no novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas a preocupação por integrar os seus pressupostos num movimento ideológico e político de promoção de modelos mais descentralizados, ou desconcentrados, de instrução; de fazer emergir novas identidades regionais e locais; de conceder algum privilégio a soluções extraídas ou influenciadas pelo campo privado; de responsabilizar e atribuir direitos mais explícitos de uma certa "cidadania organizacional". Com efeito, estas ideologias que prescrevem como a sociedade actua ou pode actuar em prol da justiça, do progresso, dos direitos do cidadão e da comunidade, são reflectidas no modo como a administração da educação e do ensino é representada, nas regras que constituem e normatizam o conselho de escola, assim como nas regras que representam o director executivo face a outros órgãos.

Este modelo claramente invoca outra "instituição" e outros processos reguladores que não os do modelo da "gestão democrática". Na verdade, este é concebido já como uma "estrutura litúrgica" que celebrou princípios elevados (como é reconhecido logo no início do preâmbulo do decreto) e que transportou outros mitos, outras expectativas, outra legitimidade, historicamente localizáveis; ele foi também, afinal, um "mito racionalizador" do funcionamento das escolas, considerado agora inconsistente por este diploma, face aos novos mitos, aos novos critérios de racionalidade externamente definidos pelo ministério da educação, à nova ideologia do progresso, da modernização e da qualidade.

Agora, os valores institucionalizados tendem a vincar, ao lado da democraticidade alargada a outros actores e a outros domínios, a estabilidade e a eficiência, valores estes que remetem, por sua vez, para novos compromissos culturalmente definidos, para novos padrões supraorganizacionais pelos quais as escolas terão de organizar o seu espaço. Assim, a integração desta nova "ideologia" na estrutura formal das escolas parece, por isso, não resultar tanto de uma resposta a problemas concretos com que a organização se debateu ou debate, mas ser justificada mais na base de uma outra racionalidade e de outros compromissos institucionais.

### *O conselho de escola e a expansão da "cidadania organizacional"*

Correspondendo pretensamente às exigências de *refontalização* da democracia e participação, a criação do conselho de escola, como órgão de decisão política, e aberto a outros actores tradicionalmente arredados de facto da vida da escola, pode ser interpretada como um gesto que visa a ampliação desse conceito que apelidamos de "cidadania organizacional", uma vez que se pretende que esse actores sejam capazes de gerir a sua própria participação na escola e que ela se situe a níveis mais expressivos de orientação política e dos valores. De um ponto de vista institucional, então, este órgão é compreendido como aquele que tenderá a cerimonializar a participação ao nível organizacional.

Esta reconceptualização da estrutura formal para integrar novas metas, novas 'soberanias', com a atenuação da tradicional "autoridade imperativa" em benefício de relações de interdependência e de maior coordenação seria, então, como que a resposta das escolas às novas exigências do mundo contemporâneo (meio mundial) em termos de expansão dos direitos dos cidadãos.

A concretizar-se o que o novo modelo dispõe é provável que, juntamente com novas relações sociais que virão a ser criadas, novas ordens simbólicas e novas definições do estatuto dos participantes em termos de cidadania advirão igualmente, com apelos a uma nova retórica dos direitos dos indivíduos na organização, tornando, por exemplo, mais problemáticos os controlos rígidos vindos do exterior.

A incorporação no conselho de escola de outras 'autoridades' pode ainda interpretar-se como uma medida tendente a ampliar as noções de democracia e participação tomando, assim, este órgão socialmente mais aceitável e institucionalmente mais consistente. Todavia, e como órgão plural que é (pelo menos em termos de composição), este conselho nem sempre interpretará univocamente as influências dos diferentes meios que estruturam o seu campo: é crível, por exemplo, que o impacto da lógica de 'mercado' venha a revelar-se mais nos representantes dos interesses sócio-económicos, ao passo que a lógica do contexto 'doméstico' acabe por afectar mais visivelmente os pais ou os encarregados de educação. Uma das conclusões possíveis a extrair deste facto é que a escola, enquanto organização e ao nível da própria direcção, perderá provavelmente alguma consistência interna, permitindo a actores mais poderosos impor outro 'ordenamento' através de regras e papéis que estejam mais de acordo com a sua ideologia organizacional ou com a sua definição institucional de escola (ver Estêvão & Afonso, 1991).

Se tivermos em conta que a lógica de funcionamento de uma escola é normalmente débil (Weick, 1976), esta pode tornar-se efectivamente mais vulnerável a lógicas externas fortes conducentes, designadamente, a torná-la uma mera organização prestadora de serviços, ao mesmo tempo que dá a impressão aos actores de estarem a proceder de acordo com os seus próprios interesses. Mas há a outra face da medalha: a integração de uma multiplicidade de actores constituintes fará aumentar também a probabilidade de resistência a pressões institucionais provindas do exterior,

nomeadamente, do Estado<sup>5</sup>. E já vimos que a estrutura formal da escola, pese embora o facto de reflectir e incorporar teorias e categorias dominantes, pode fazê-lo sem que a escola altere significativamente a sua actividade ou as suas práticas.

Se uma maior territorialização da escola pretendida por este novo modelo se faz, como já salientámos, pela ampliação do contexto 'cívico' integrando lógicas de outros meios institucionais, é notória igualmente a preocupação de referenciar outros compromissos, explicitamente com o espaço 'doméstico', através da apelação para conceitos como o de "comunidade educativa", cuja lógica pode não coincidir com outras que se cruzam na escola, uma vez que ela tende a pessoalizar mais as questões, os conflitos e a reforçar um determinado estilo de autoridade e de intervenção dos actores (Lima, 1994).

A sublinhar a fórmula de compromisso da noção de "comunidade educativa", o decreto em análise (na sequência do decreto-lei nº 43/89), reconhece ainda à escola o poder de elaborar um projecto educativo que marcaria a peculiaridade de cada comunidade, a exemplo, aliás, do que se verificava (pelo menos em termos de possibilidade) no ensino privado. Todavia, estes conceitos permanecem pouco esclarecidos, carentes de uma articulação clara entre si e com o conceito de autonomia, padecendo igualmente de uma desvalorização política e relegando-se o seu valor fundamentalmente para o domínio do simbólico; sintoma desta desvalorização é o facto de a elaboração do projecto educativo, por exemplo, ser cometida ao "órgão que presta apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola", ou seja, ao conselho pedagógico (art. 31º), e não ao conselho de escola, seu órgão político.

### *A gestão à distância na periferia*

Outro dos impactos das pressões institucionais e das relações interorganizacionais sobre as escolas portuguesas transparece na assunção de padrões culturais no domínio da gestão e que tem a ver, designadamente, com a "gestão racional", com a "qualidade da gestão", transpostos do contexto *industrial* e de mercado para o novo modelo - veja-se, a título de exemplo, a referência a "níveis de qualidade" (art. 16º, 1), aos princípios da eficiência e eficácia da gestão" (art. 21º, 1) - sobretudo em redor do director executivo a quem é exigido, além do mais, uma formação especializada em "gestão pedagógica e administração escolar", formação esta que, para além de exteriorizar uma imagem valorizada da profissionalidade, o defenderá das ameaças de desprofissionalização a que pode estar sujeito pelo acréscimo de legitimidade do controlo local.

Dada a posição charneira que o director executivo virá certamente a ocupar na escola, uma vez que, além de ter assento nos principais órgãos, ele deverá compatibilizar as orientações do conselho de escola com as políticas mais amplas do ministério da educação (art. 16º, 1); será "especialmente responsável" perante o ministério pela gestão a diversos níveis (art. 21º, 2); presidirá ainda ao conselho administrativo; e deterá, em comparação com os detentores de outros órgãos, um mandato estável e durável, o

director executivo, então, tenderá a constituir-se como a *variável constante* da organização. Ou seja, o director executivo pode constituir-se como o verdadeiro director não apenas executivo, sendo levado a não diferenciar suficientemente as funções técnicas das funções políticas<sup>6</sup> e a assumir a representação da escola em detrimento do presidente do conselho de escola, com o risco inerente de acabar por privilegiar as interacções verticais e a tornar-se, conseqüentemente, num obstáculo à manutenção de formas igualitárias ou mais colegiais, deslegitimando também 'localmente' a escola em benefício de uma relegitimação do poder do Estado.

Em virtude, pois, deste seu papel central, o director executivo irá constituir-se, por certo, como o grande guardião das fronteiras da escola, zelador das interacções, como o verdadeiro gestor do sentido organizacional, e este seu papel será tanto mais vincado quanto mais as escolas venham a tornar-se "debilmente articuladas", porque não tão dependentes, à primeira vista pelo menos, do poder formalizador do Estado e onde será possível ao director instituir-se como um órgão de controlo que pode até alternar autoritarismo com alguma sedução.

Particularmente atento à crimonialização de relações verticais da escola com o Estado, o director pode também ter um papel decisivo no "manter a face" da escola ou na reprodução dos sentidos institucionalizados, estabelecendo coerência entre o institucionalmente exigido e os processos e as práticas organizacionais, investindo na manutenção da confiança nos mitos que racionalizam a existência da escola e o próprio profissionalismo docente (Meyer & Rowan, 1977 e 1992), quer resolvendo os problemas ou dando a aparência de os resolver, quer publicitando o que a escola pretende fazer, quer ainda utilizando outros recursos que evitem suspeitas externas advindas, por exemplo, da intervenção de organismos inspectivos. Isto significa, então, que a liturgia da gestão é importante como legitimadora do ponto de vista organizacional, mantendo a fé na escola e na ordem política e social instituídas, dando plausibilidade à ordem estabelecida pela conformação da organização às estruturas institucionais e políticas do meio (Pfeffer & Salancik, 1978) que a definem como escola, ao mesmo tempo que indicia a margem de manobra do órgão executivo ao poder manipular, de algum modo, a "ideologia dominante" da escola.

A importância político-simbólica do director é, portanto, grande e, acrescentamos, talvez tão importante como o grau de eficiência que deverá atingir no domínio estritamente técnico. Daí, então, não ser estranha a relevância dada a este actor pelo novo modelo de direcção e gestão e a sua dependência face à administração central ou regional<sup>7</sup>, justificando-se assim a afirmação de podermos vir a estar perante um tipo de gestão que actua na periferia (na escola) como um mecanismo que oculta um *controlo à distância*. Neste sentido, o director executivo transportaria consigo, ou herdaria, parte dessa "estrutura inerte" que qualquer organização contém e que reflecte conflitos normativos passados, podendo vir a tornar-se, conseqüentemente, o principal pomo de discórdia, tal como sucedeu com a "gestão democrática".

### *A intervenção institucional do Estado*

O Estado é um meio institucional poderoso que força à homologia na estrutura e nas práticas tornando-as consistentes com o modelo de poder dominante. Esta pressão institucional por parte do Estado tenderá também a ser tanto mais incisiva quanto mais se apresentar com raízes fortemente centralizadoras. Ora, essa intervenção indutora de isomorfismo tem implicações ao nível das organizações educativas, nomeadamente, por uma acentuada racionalização e regulação das actividades através de hierarquias burocráticas e legais mais claras e por uma desarticulação interna, designadamente, entre a estrutura formal e as actividades reais desenvolvidas no dia-a-dia das escolas.

Embora neste modelo pareça intentar-se, como já referimos também, uma outra territorialização da política educativa, com a abertura da escola a uma maior participação de mais actores, com uma maior ênfase na autonomia e com uma gestão executiva sediada na periferia e dependente, em parte, do conselho de escola, a lógica político-cultural do Estado permanece dominante, levantando alguns problemas à concretização da legitimidade da "diversidade" no espaço público. Todavia, o estilo de intervenção do meio estatal parece assumir neste decreto algumas inflexões: ele é mais indirecto (nomeadamente através das direcções regionais e do director executivo), prevendo uma actuação pela via de uma certa omissão ou afastamento, privilegiando áreas mais expressivas que determinam a própria organização simbólica da escola (Friedland & Alford, 1989: 237-238) e que dão sentido e organizam a própria educação.

Insistindo mais um pouco: o poder do Estado neste normativo perdura, não obstante a acentuação da individualização da existência da escola e da referência à participação de outros actores, enquanto definidor-mor das regras do jogo e detentor do poder de controlo sobre as escolas e a educação, como se pode verificar, por exemplo, nas especiais responsabilidades da escola perante a administração (ao lado, obviamente, de outros controlos mais locais) e no tipo de responsabilização disciplinar dos membros do conselho de escola perante a administração (art. 12<sup>o</sup>), não se avaliando, conseqüentemente, o peso desinstitucionalizador que tal procedimento administrativo poderá implicar sobre os actos do conselho de escola deslegitimando-o enquanto órgão ou desautorizando-o eventualmente enquanto *locus* de interpretações políticas alternativas para a escola.

Aliás, e a exemplo do que aconteceu noutros países mais imbuídos, ao nível do ensino, de ideologias neoliberais que o nosso, a inclusão de novos actores pode significar apenas um dispersar de poderes a favor de uma maior legitimação e recentração do poder do Estado, pela despolíticação dos conflitos, pela valorização dos consensos, pela indução de interpretações das políticas emergentes no seio da escola não como guias de acção mas antes como "expressões de fé" ou "reconhecimento de virtudes", intervindo o Estado, inclusive, por uma ambiguidade política que permita acentuar, por um lado, uma certa autonomia administrativa, e, por outro, possibilitar aos diferentes grupos e indivíduos "apoiarem as mesmas políticas por diferentes razões e com diferentes expectativas, incluindo expectativas diferentes acerca das conseqüências administrativas das políticas." (Baier, March & Saetren, 1994: 167).

Apesar de já termos relevado a acção estatal a propósito do director executivo, haverá ainda que acentuá-la um pouco mais, agora pelo realce dado aos conceitos de eficiência e eficácia aplicáveis à escola. Efectivamente, por pressões institucionais mais amplas que ultrapassam por vezes o próprio Estado, as lógicas gestionárias começaram, após os anos 80, a ser reiteradas e a enfatizar sobretudo a eficiência entendida como "a eficácia com um máximo de economia de meios" (Charlot, 1994:21). Transpostas para as organizações educativas por um processo institucional de "contágio" de outros campos organizacionais, a sua incorporação no novo modelo de gestão escolar pode significar que as mudanças pretendidas terão também a ver com respostas padronizadas a determinados desafios e incertezas dos meios institucionais mais amplos.

### *Algumas (in)decisões futuras*

Se é certo que as pressões de institucionalização, reiteradamente referidas neste trabalho, podem revelar-se muito activas e poderosas mormente sobre organizações, como as educativas, que tendem a apresentar metas imprecisas, elas não poderão, contudo, impossibilitar outras pressões que irão no sentido de uma certa desinstitucionalização, ou institucionalização incompleta, quer das estruturas quer das práticas, levando, conseqüentemente, a vincar, também por este processo, a definição das escolas como "debilmente articuladas".

Além disso, a reinstitucionalização de órgãos entretanto suprimidos mas com algumas semelhanças aos agora criados podem vir, de facto, a ressurgir nos órgãos previstos no novo modelo, como poderá acontecer, por exemplo, com a 'transmigração' do anterior conselho consultivo para o actual conselho de escola, transfigurando-o, dada a similitude da sua composição, das eventuais dificuldades de composição e da inconsistência de referenciais simbólicos partilhados.

Outras vertentes, para concluir, da problemática analisada neste trabalho que aguardam maior definição futura, prendem-se, ainda, com o sentido da intervenção do Estado nas escolas quanto à salvaguarda dos direitos dos actores, uma vez que, embora pareça ampliar-se (neste decreto) o alcance do conceito de "cidadania organizacional", pode acontecer, no entanto, que se evolua em sentido contrário, designadamente para o esvaziamento do seu conteúdo expressivo que pode passar, inclusive, por uma 'exteriorização' progressiva de alguns actores tradicionais das fronteiras da escola, como fenómenos recentes prenunciam<sup>8</sup>. Depois, há que atender à expressão do poder do Estado na estrutura organizacional das escolas, pois tanto pode verificar-se uma restrição da sua definição organizacional, como pode acontecer um incremento da sua capacidade de diversificação e flexibilidade; ou, noutro plano, podemos assistir a uma consolidação do poder do conselho de escola ou à debilitação institucional deste órgão político a favor eventualmente do reforço do poder do seu órgão executivo, como certas disposições deste diploma parecem indiciar já.



### *A intervenção institucional do Estado*

O Estado é um meio institucional poderoso que força à homologia na estrutura e nas práticas tornando-as consistentes com o modelo de poder dominante. Esta pressão institucional por parte do Estado tenderá também a ser tanto mais incisiva quanto mais se apresentar com raízes fortemente centralizadoras. Ora, essa intervenção indutora de isomorfismo tem implicações ao nível das organizações educativas, nomeadamente, por uma acentuada racionalização e regulação das actividades através de hierarquias burocráticas e legais mais claras e por uma desarticulação interna, designadamente, entre a estrutura formal e as actividades reais desenvolvidas no dia-a-dia das escolas.

Embora neste modelo pareça intentar-se, como já referimos também, uma outra territorialização da política educativa, com a abertura da escola a uma maior participação de mais actores, com uma maior ênfase na autonomia e com uma gestão executiva sediada na periferia e dependente, em parte, do conselho de escola, a lógica político-cultural do Estado permanece dominante, levantando alguns problemas à concretização da legitimidade da "diversidade" no espaço público. Todavia, o estilo de intervenção do meio estatal parece assumir neste decreto algumas inflexões: ele é mais indirecto (nomeadamente através das direcções regionais e do director executivo), prevendo uma actuação pela via de uma certa omissão ou afastamento, privilegiando áreas mais expressivas que determinam a própria organização simbólica da escola (Friedland & Alford, 1989: 237-238) e que dão sentido e organizam a própria educação.

Insistindo mais um pouco: o poder do Estado neste normativo perdura, não obstante a acentuação da individuação da existência da escola e da referência à participação de outros actores, enquanto definidor-mor das regras do jogo e detentor do poder de controlo sobre as escolas e a educação, como se pode verificar, por exemplo, nas especiais responsabilidades da escola perante a administração (ao lado, obviamente, de outros controlos mais locais) e no tipo de responsabilização disciplinar dos membros do conselho de escola perante a administração (art. 12º), não se avaliando, conseqüentemente, o peso desinstitucionalizador que tal procedimento administrativo poderá implicar sobre os actos do conselho de escola deslegitimando-o enquanto órgão ou desautorizando-o eventualmente enquanto *locus* de interpretações políticas alternativas para a escola.

Aliás, e a exemplo do que aconteceu noutros países mais imbuídos, ao nível do ensino, de ideologias neoliberais que o nosso, a inclusão de novos actores pode significar apenas um dispersar de poderes a favor de uma maior legitimação e recentração do poder do Estado, pela despolíticação dos conflitos, pela valorização dos consensos, pela indução de interpretações das políticas emergentes no seio da escola não como guias de acção mas antes como "expressões de fé" ou "reconhecimento de virtudes", intervindo o Estado, inclusive, por uma ambigüidade política que permita acentuar, por um lado, uma certa autonomia administrativa, e, por outro, possibilitar aos diferentes grupos e indivíduos "apoiarem as mesmas políticas por diferentes razões e com diferentes expectativas, incluindo expectativas diferentes acerca das conseqüências administrativas das políticas." (Baier, March & Saelren, 1994: 167).

Apesar de já termos relevado a acção estatal a propósito do director executivo, haverá ainda que acentuá-la um pouco mais, agora pelo realce dado aos conceitos de eficiência e eficácia aplicáveis à escola. Efectivamente, por pressões institucionais mais amplas que ultrapassam por vezes o próprio Estado, as lógicas gestionárias começaram, após os anos 80, a ser reiteradas e a enfatizar sobretudo a eficiência entendida como "a eficácia com um máximo de economia de meios" (Charlot, 1994:21). Transpostas para as organizações educativas por um processo institucional de "contágio" de outros campos organizacionais, a sua incorporação no novo modelo de gestão escolar pode significar que as mudanças pretendidas terão também a ver com respostas padronizadas a determinados desafios e incertezas dos meios institucionais mais amplos.

### *Algumas (in)decisões futuras*

Se é certo que as pressões de institucionalização, reiteradamente referidas neste trabalho, podem revelar-se muito activas e poderosas mormente sobre organizações, como as educativas, que tendem a apresentar metas imprecisas, elas não poderão, contudo, impossibilitar outras pressões que irão no sentido de uma certa desinstitucionalização, ou institucionalização incompleta, quer das estruturas quer das práticas, levando, conseqüentemente, a vincar, também por este processo, a definição das escolas como "debilmente articuladas".

Além disso, a reinstitucionalização de órgãos entretanto suprimidos mas com algumas semelhanças aos agora criados podem vir, de facto, a ressurgir nos órgãos previstos no novo modelo, como poderá acontecer, por exemplo, com a 'transmigração' do anterior conselho consultivo para o actual conselho de escola, transfigurando-o, dada a similitude da sua composição, das eventuais dificuldades de composição e da inconsistência de referenciais simbólicos partilhados.

Outras vertentes, para concluir, da problemática analisada neste trabalho que aguardam maior definição futura, prendem-se, ainda, com o sentido da intervenção do Estado nas escolas quanto à salvaguarda dos direitos dos actores, uma vez que, embora pareça ampliar-se (neste decreto) o alcance do conceito de "cidadania organizacional", pode acontecer, no entanto, que se evolua em sentido contrário, designadamente para o esvaziamento do seu conteúdo expressivo que pode passar, inclusive, por uma 'exteriorização' progressiva de alguns actores tradicionais das fronteiras da escola, como fenómenos recentes prenunciam<sup>6</sup>. Depois, há que atender à expressão do poder do Estado na estrutura organizacional das escolas, pois tanto pode verificar-se uma restrição da sua definição organizacional, como pode acontecer um incremento da sua capacidade de diversificação e flexibilidade; ou, noutro plano, podemos assistir a uma consolidação do poder do conselho de escola ou à debilitação institucional deste órgão político a favor eventualmente do reforço do poder do seu órgão executivo, como certas disposições deste diploma parecem indiciar já.



## NOTAS

- 1 Mito porque para ser eficaz e real depende da sua ampla aceitação partilhada; e racionalizador porque identifica propósitos sociais específicos.
- 2 "Instituições", na teoria institucional, são unidades sociais e ao mesmo tempo regras e considerações culturais que modelam e dão sentido a entidades e actividades particulares (por exemplo, o estado, o mercado, a sociedade civil, etc.). Outros autores consideram-nas como "padrões supraorganizacionais de actividade humana pelos quais os indivíduos e as organizações produzem e reproduzem a sua subsistência material e organizam o tempo e o espaço. Elas são também sistemas simbólicos, modos de ordenar a realidade e, além disso, de tornar a experiência do tempo e do espaço significativa." (Friedland & Alford, 1989:243. Sobre a educação como "instituição", dado ela se instituir, de certa forma, como a sede do conhecimento legítimo, ou seja, como valorizadora de uma teoria do conhecimento e de uma teoria de pessoal, ver Meyer (1991).
- 3 O evitar das inspecções externas à actividade da instrução aumenta, segundo (Meyer & Rowan, 1992), o compromisso dos professores, permite que a qualidade da educação se avalie pelos seus custos ou montante de gastos, propicia a defesa dos seus mitos (bons professores, disciplinas nobres, etc.), protege as estruturas rituais da incerteza que possa advir da actividade técnica, impede, enfim, conflitos ou incompatibilidades entre profissionais.
- 4 Não surpreenderá, então, que as organizações educativas ostentem, por vezes, alguma indiferença às exigências funcionais locais, uma vez que estas não são a fonte central da sua estrutura organizacional.
- 5 Como é saliente ao longo deste trabalho, a nossa focalização restringe-se intencionalmente à análise interna do novo modelo de direcção e gestão das escolas de acordo com a teoria (neo)institucional, resultando daí potencialidades mas também limitações evidentes imputáveis, entre outras razões, às insuficiências da própria abordagem teórica seleccionada; cremos, contudo, que os méritos desta superam as suas fragilidades.
- 6 Embora na esfera pública a gestão tenha sempre, como uma das suas condições básicas, o processo político. Também, a eficácia da gestão, nesta perspectiva, se delinea como uma questão sobretudo sócio-política, que tem a ver com as interdependências, com os critérios definidos pelo meio institucional e ainda com o papel simbólico do gestor.
- 7 Para além do que já foi dito, é o director regional de educação, e não o conselho de escola, que pode autorizar o director executivo a exercer funções lectivas (art. 20º, 2), que o nomeia no caso de impossibilidade de ser seleccionado de acordo com o previsto (art. 18º) ou no caso de cessação do seu mandato (art. 23º).
- 8 Esta "exteriorização" pode verificar-se nos crescentes processos de contratação a prazo do pessoal auxiliar da acção educativa. Veja-se a este propósito, S. C. Monahan, J. W. Meyer & W. R. Scott (1994).

## REFERÊNCIAS

- Charlot, B. (1994). L'École en banlieu: ouverture sociale et clôture symbolique. *Rev. Administration et Éducation*, nº 63, 3º trim., pp. 7-29.
- DiMaggio P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (April), pp. 147-160.
- Estêvão, C. V. & Afonso, A. J. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. *Profissionalidade docente nos ensinos público e privado. Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 155-165.
- Friedland R. & Alford, R. R. (1989). Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions. W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 232-263.
- Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Meyer, J. W. (1991). Os efeitos da educação como uma instituição. *Rev. Teoria y Educação*, 3, pp. 43-69.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, vol. 83, nº 2, pp. 340-363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1992). The structure of educational organizations. J. W. Meyer y R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. London: Sage.
- Meyer, J. W. & Scott, W. R. (1992). Centralization and the legitimacy problems of local government. J. W. Meyer y R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. London: Sage, pp. 199-215.
- Monahan, S. C., Meyer, J. W. & Scott, W. R. (1994). Employee training. W. R. Scott, J. W. Meyer, and Associates (Eds.), *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. London: Sage, pp. 255-271
- Pfeffer J. & Salancik, G. R. (1976). *The External Control of Organizations*. New York: Harper & Row.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled. *Administrative Science Quarterly*, 21 (March), 1-19.

LE NOUVEAU MODÈLE DE DIRECTION ET DE GESTION DES  
ÉCOLES PORTUGAISES. LA MYTHOLOGIE DE LA  
RATIONALISATION D'UNE FORME ORGANISATIONNELLE  
ALTERNATIVE

## Résumé

À la lumière de quelques-unes des contributions de l'abordage sociologique et organisationnel qui met en relief la perspective institutionnalisée des organisations, on prétend analyser le nouveau

modèle de direction et de gestion des écoles, promulgué par le "Decreto-Lei [ordonnance] n° 172/91", en cherchant à contrer l'attention sur les concepts de citoyenneté organisationnelle, contrôle à distance et pouvoir d'institutionnalisation de l'État.

### THE NEW MODEL FOR THE DIRECTION AND MANAGEMENT OF PORTUGUESE SCHOOLS- THE RATIONALIZING MYTHOLOGY OF AN ALTERNATIVE ORGANIZATIONAL FORM

#### Abstract

The new model for the direction and management of schools (act n° 172/91) is analysed, especially the concepts of organizational citizenship, distant control and the State institutionalizing power. The study is done within the framework of some contributions of a sociological and organizational perspective which highlights the institutionalized dimension of organizations.

## A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

*Manuel Jacinto Sarmiento &  
Fernando Hídio Ferreira*

*Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

Neste texto procuramos dar conta dos limites, potencialidades e sentidos reais de uma expressão retoricamente construída - as *comunidades educativas* -, expressão essa que reemergiu entre nós quando do lançamento do novo modelo de direcção e gestão das escolas. Começaremos por assinalar a sua (re)atualização no quadro do esforço regulador da Lei de Bases do Sistema Educativo, procurando descobrir os sentidos plúris e as variedades empíricas que as comunidades educativas, enquanto formas instituídas de interações sociais assentes numa construção intersubjectiva dos contextos de acção, podem assumir. Deixar-nos-emos, de seguida, nas teorizações que se têm debruçado sobre as relações entre as comunidades educativas e o desenvolvimento educacional e social. Finalmente, procuraremos definir as condições teóricas que suportam a emergência contemporânea das comunidades educativas.

Erhard Friedberg escreveu recentemente, acautelando leituras excessivamente voluntaristas da velha máxima de Crozier, que "se é bem verdade que não se muda a sociedade por decreto, não é menos verdade que não se muda sem decreto" (1992:538).

O decreto que instituiu o novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário em Portugal (Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de Maio), se, por si próprio, não poderia mudar a realidade organizacional das escolas portuguesas, constituiu, mesmo assim, na sua intenção explícita original, um

instrumento dessa mudança. Como se sabe, esse modelo encontra-se em fase de avaliação, pelo que é cedo para se formular um juízo definitivo sobre a sua capacidade de dar corpo a mudanças sociais mais vastas, transformadoras das práticas de direcção das escolas e geradoras de novas estruturas e condições organizacionais de acção educativa. Mais ainda, apesar da pertinência de todos os actuais esforços interpretativos que procuram desocultar os sentidos políticos e ideológicos das medidas de reforma educativa, é porventura igualmente ainda cedo para a extracção de conclusões definitivas sobre o próprio sentido dessas mudanças, se é que elas verdadeiramente ocorreram. Fica em aberto a questão de saber se efectivamente o novo "modelo" tem contribuído para dar corpo a uma construção participada de escolas abertas à comunidade, por ela dirigidas, através da partilha do poder de decisão pelos seus membros, orientadas segundo princípios de uma autonomia expressa em projectos educativos democraticamente construídos e aplicados, ou, ao invés, corresponde a uma intenção do Estado em relegitimar a sua orientação hegemónica das políticas educativas, através de uma estratégia cooptativa de determinados sectores escolares e comunitários, na realização de simulacros de participação, pela atribuição às escolas de esferas residuais de poder de decisão, ao mesmo tempo que são modernizados os complexos mecanismos de controlo sobre os aspectos simbólicos e funcionais decisivos na acção das escolas.

Algo, porém, o novo modelo - seguramente, sobretudo na sua fase de construção teórica e no debate prévio dos seus pressupostos - contribuiu decisivamente para mudar: a linguagem que hoje se emprega para falar da escola, a visibilidade dos fenómenos organizacionais e das questões de poder dentro das escolas, o corpo de conceitos e de palavras-chave que hoje se utilizam para enunciar o rosto de uma escola transformada. Disso mesmo, aliás, dá conta o Relatório Preliminar do Conselho encarregado de acompanhar a implementação do novo modelo:

"Muitas das conceptualizações inovadoras inicialmente apresentadas e posteriormente adoptadas pelo legislador, como 'autonomia da escola', 'projecto educativo', 'comunidade educativa, direcção/gestão', etc., são bem a expressão da ruptura que se pretendeu operar." (Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1995:8).

Mudança retórica? Mesmo que esta seja apenas uma mudança retórica, ela não deixa, precisamente porque se realiza (apenas) no nível simbólico, de assinalar as marcas de uma ruptura entre um passado esgotado e um presente que apenas se sustenta porque é redesenhado nos seus contornos. Por outras palavras, a permanência da retórica para além dos factos, ainda que possa fazer reproduzir o instituído pela ilusão da mudança, assinala, por denegação, a crise que a originou. Não é nunca indiferente falar-se em autonomia, nem que o simples falar seja apenas o sinal desse espaço de ausência donde emerge o desejo, criador de todas as mudanças. E é por estas que, apesar de terem também a sua retórica, se vai dando corpo, por vezes apenas entrevisto e vago, aos sentidos desejados.

Neste texto procuramos dar conta da possibilidade dos sentidos reais de uma expressão retoricamente construída: *as comunidades educativas*. Começaremos por assinalar a sua (re)actualização entre nós no quadro do esforço regulador da Lei de Bases do Sistema Educativo, procurando descortinar-lhe os sentidos plurais e as

variedades empíricas que as comunidades educativas, enquanto formas instituídas de interacções sociais assentes numa construção intersubjectiva dos contextos de acção, podem assumir. Deter-nos-emos, de seguida, nas teorizações que se têm debruçado sobre as relações entre as comunidades educativas e o desenvolvimento educacional e social. Finalmente, procuraremos definir as condições teóricas que suportam a emergência contemporânea das comunidades educativas.

### *A realização plural das "comunidades educativas"*

O conceito de "comunidade educativa", na forma como emergiu no discurso político e regulamentador da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e nas propostas, debates e reflexões produzidas no palco da Reforma, adquiriu contornos essencialmente descritivos e prescritivos, tendo motivado grandes controvérsias em torno da sua natureza conceptual e empírica. Tais controvérsias têm adoptado quase sempre a dimensão normativa do conceito como eixo central da discussão, a partir do qual se têm desenvolvido diferentes perspectivas e argumentações, tendendo umas a produzir e alimentar fórmulas uniformizadoras e tecnicizantes da actividade pedagógica e organizacional e outras a questionar e problematizar tais perspectivas universalizantes e racionalistas das realidades educativas.

No centro da controvérsia encontra-se uma expressão tendencialmente ambígua, senão mesmo ambivalente. Mesmo quando se aceitam as virtualidades da ideia de comunidade educativa enquanto proposta recontextualizadora das estruturas organizacionais da escola e da educação, nem sempre se lhe reconhece pertinência empírica.

Considerando tal facto, preferimos num trabalho recente (Sarmiento e Ferreira, 1994) exprimir no plural a expressão *comunidades educativas*, procurando enfatizar a distinta dimensão conceptual e empírica de processos interactivos que se constroem no campo educacional e cujas formas de relação social assumem uma natureza comunitária. Estas relações sociais do tipo comunitário geram possibilidades de interpretações e disposições de acção partilhadas, num espaço social simbolicamente delimitado, e favorecem a realização de projectos de acção educativa em contextos que, desse modo, se constituem como comunidades educativas.

Neste sentido, o que define as organizações ou instituições que se constituem como comunidades educativas não é um modelo aprioristicamente concebido, mas antes as relações e interacções sociais que as consubstanciam. Ao centrar na natureza das interacções o traço distintivo das comunidades educativas releva-se a centralidade da acção e dos actores na realização do processo educativo, postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objectivos, a partir da comunicação intersubjectiva assente num sentimento de pertença colectiva.

A pluralização do conceito de comunidades educativas decorre, portanto, da ideia de interacção como núcleo a partir do qual se podem definir relações do tipo comunitário. É exactamente a consideração das comunidades educativas pelo tipo de relações e interacções que se estabelecem entre os membros, definidoras de uma consciência de "nós" em contextos educativos, que permite pluralizar as formas e delinear contornos da sua realização.

Uma tentativa de sistematização das perspectivas e âmbitos em que têm sido abordadas as comunidades educativas nas políticas educativas e reflexões contemporâneas torna possível a elaboração, com interesse analítico e interpretativo, de uma tipologia tradutora dessa pluralidade. Desde logo, parece pertinente delimitar dois eixos: comunidades educativas auto-centradas e comunidades educativas alargadas. As comunidades educativas autocentradas constituem-se por referência a fronteiras relativamente rígidas e estáveis e fundamentam-se nas condições que criam no seu interior para o desenvolvimento de interacções satisfatórias para os seus membros, em torno dos princípios, valores e finalidades que a si próprias atribuem ou de outros elementos potenciadores dessas interacções. As comunidades educativas alargadas constituem-se pelo debilitamento das fronteiras e pelo alargamento dos princípios constitutivos da comunidade ao seu contexto, onde aliás se fundamentam.

De acordo com esta distinção, podemos considerar como comunidades educativas autocentradas as seguintes: i) comunidades de aprendizagem; ii) comunidades colegiais; iii) escolas comunitárias; iv) instituições totais. Como comunidades educativas alargadas podemos considerar mais quatro tipos: i) escola-comunidade educativa; ii) escolas abertas à comunidade; iii) centros locais de educação; iv) instituições de educação comunitária.

Não cabendo aqui uma descrição aprofundada de cada um destes tipos de comunidades educativas, limitar-nos-emos a uma definição que, mais do que procurar caracterizá-las, visa distinguir umas das outras.

As comunidades de aprendizagem remontam ao movimento da Educação Nova e constituem uma das mais importantes propostas pedagógicas de renovação dos métodos de ensino e do funcionamento organizacional da escola. Exprime-se de forma diferenciada, mas adoptam em comum os princípios construtivistas da aprendizagem, fazendo uso de metodologias activas centradas na realização de projectos, na resolução de problemas e na aprendizagem cooperativa. O traço distintivo destas comunidades encontra-se no processo de ensino aprendizagem e nas relações aluno-aluno e aluno-professor.

Em contrapartida, as comunidades colegiais colocam a ênfase nas relações professor-professor e nos processos interactivos tendencialmente superadores das subculturas ocupacionais individualistas e competitivas. Assentes em relações de colaboração e cooperação espontânea entre os professores e na sua voluntariedade, os contextos de actividade profissional podem constituir-se como comunidades de trabalho e formação orientadas para o desenvolvimento dos alunos e dos professores e para a construção de projectos colectivos.

As escolas comunitárias traduzem formas institucionais de realização de um processo educativo integrado centrado nas relações entre alunos, professores e professores-alunos. Das escolas libertárias aos colégios confessionais e desde a *comunitas* medieval até ao seu renascimento contemporâneo, estas comunidades são muito diferenciadas quanto ao seu ideário, estrutura organizacional interna e relações de poder e autoridade. A vertente crítica tem aludido essencialmente aos princípios domésticos que as orientam e ao seu fechamento e isolamento da realidade social. Outra perspectiva, devedora da psicologia ecológica, tem vindo a defender as suas virtualidades enquanto espaço integrado de desenvolvimento humano, fazendo uso, neste caso, de conceitos equivalentes como "ecossistema educativo" (Cf. Lorenzo Delgado, 1993).

As instituições educativas totais levam ao paroxismo os princípios da escola comunitária, ao realizar o conjunto das actividades do quotidiano no seu interior. Estas instituições (internatos, centros de acolhimento de crianças e jovens, etc.), ainda que merecedoras de uma maior atenção na investigação, não têm sido tematizadas nas reformas educativas contemporâneas, aparecendo como instituições relativamente marginais na agenda política e investigativa.

Entre as comunidades educativas alargadas, o conceito de *escola-comunidade educativa* aparece, entre nós, ligado sobretudo ao processo de reforma educativa e particularmente ao modelo de direcção e gestão das escolas. Pressupõe a participação de todos os implicados no processo educativo num órgão institucional de tomada de decisão ao nível da escola, no sentido da realização de um projecto educativo próprio. A configuração da escola-comunidade educativa não é apenas devedora, no entanto, de um novo modelo de gestão. Ela corresponde a uma concepção alternativa de escola, assente na construção da realidade escolar a partir da geração desse projecto próprio, de forma a que veicule a vontade politicamente expressa da comunidade alargada que integra, usufrui ou intervém na escola.

As escolas abertas à comunidade aliam à participação institucionalizada dos agentes educativos comunitários na direcção e gestão da escola o seu envolvimento na condução do currículo e das actividades educativas. As formas de abertura das escolas à comunidade, no entanto, só assumem dimensão de comunidades educativas quando a ideia de abertura não se reduz à actividade meramente instrumental de realização de tarefas didácticas subsidiárias. A forma própria da sua realização são as parcerias ou redes interactivas da escola com outras instituições comunitárias.

Os centros locais de educação constituem um tipo específico de abertura da escola à comunidade, na medida em que a participação comunitária não se centra já nos estabelecimentos de ensino, mas antes na comunidade local institucional, designadamente a autarquia, que constrói, dirige e gere a instituição educativa. Neste caso, a relação comunitária não é interior à escola, nem se estabelece simplesmente entre os seus membros internos e demais parceiros educativos, mas existe no contexto local. A comunidade educativa coincide, neste ponto, com a comunidade local, que se constitui como território educativo na dupla acepção geográfica de agrupamento de escolas e de espaço comunitário de interacção curricular e socioeducacional.

A *educação comunitária*, normalmente associada à educação permanente ou à educação de adultos, surge vinculada não apenas a um objecto (a comunidade) que se pretende educar, mas também a um sujeito (é a comunidade que se educa a si própria). Como tal na educação comunitária enfatizam-se os aspectos participativos e a flexibilidade dos processos e estruturas de administração das instituições educativas, do currículo e da dinâmica educacional. As relações comunitárias assumem, deste modo, o carácter instituinte da educação e fazem apelo à desescolarização do processo educativo.

### *As comunidades educativas e o desenvolvimento educacional e social*

Referimo-nos já ao facto de que as conceptualizações produzidas entre nós sobre as comunidades educativas têm enfatizado a crítica aos modelos tradicionais de funcionamento da escola e proposto a discussão de modelos organizacionais e pedagógicos alternativos, numa perspectiva de mudança escolar e educacional e de desenvolvimento sócio-comunitário.

O palco da reforma educativa iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, motivou algumas dessas conceptualizações, neste contexto com um pendor essencialmente normativo. Destaca-se, neste caso, a documentação produzida sobre a organização e administração das escolas do ensino básico e secundário no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Cf. Formosinho, Fernandes e Lima, 1988) e a caracterização de João Formosinho (1989) da escola-comunidade educativa em contraponto à escola "serviço local do Estado". Emergindo num contexto de discussão, definição e produção normativa, as perspectivas destes trabalhos assentam na ideia-proposta de comunidade educativa como concepção alternativa para a escola portuguesa, baseando a conceptualização em critérios relacionados com o exercício da autonomia e da descentralização, com a expressão democrática das relações de poder e autoridade e com os fundamentos da participação dos diversos corpos da comunidade na sua direcção. A estas perspectivas correspondeu uma intenção essencialmente descritiva e prescritiva e, pelo contexto em que surgiram, constituíram um referencial não só do discurso político e regulamentador mas também da acção pedagógica de muitas escolas e actores educativos.

Outras conceptualizações entretanto produzidas revelam claras tendências para a pluralização das comunidades educativas, no que concerne ao conceito, às perspectivas de análise e às problemáticas emergentes. António Nóvoa (1991) inclui o tema da escola como comunidade educativa num trabalho sobre a instituição escolar, abordando-o em três dimensões conceptuais relacionadas com o clima social da escola, a cultura organizacional da escola e os actores sociais na organização escolar. A abordagem e articulação dos conceitos é adoptada pelo autor de modo a permitir um olhar mais plural e dinâmico sobre as organizações educativas, sugerindo a incorporação de factores ideológicos, políticos e culturais na análise do quotidiano escolar e dos processos organizacionais.

Esta perspectiva de análise põe em destaque as percepções e os significados que os actores sociais atribuem à actividade escolar. Ora, numa comunidade educativa onde interagem pessoas e grupos com interesses distintos e até divergentes emergem representações sociais diversas e conflitantes sobre a escola e as suas finalidades, sobre os seus projectos e actividades educativas. Neste sentido, a comunidade educativa não exprime uma visão estática do consenso mas uma visão dinâmica e até conflitual da realidade social.

A comunidade educativa exprime, assim, uma dimensão política e cultural que valoriza a acção, os actores e o espaço social de intercomunicação, partilha e construção colectiva de identidades e projectos, tendo por referência as condições e problemas comunitários e as necessidades dos alunos.

Próximo desta perspectiva, e enfatizando os aspectos culturais e simbólicos, Sarmiento e Formosinho (1992) consideram a escola-comunidade educativa como território essencialmente simbólico e como espaço de construção cultural. Afastando também as pretensões consensualistas, os autores caracterizam a comunidade educativa como a expressão singular de projectos autónomos e diferenciados, supondo a divergência e até o conflito de projectos entre diferentes escolas e mesmo no interior de cada escola. O que salientam, neste caso, é o "espaço de experimentação e de diálogo das diferenças" que pode emergir na escola-comunidade educativa que, tal como qualquer comunidade, "é um território onde se experimentam as fronteiras e o seu alargamento de um entre-nós".

Em ambas as perspectivas o conceito de cultura organizacional é essencial. Para Nóvoa (op. cit.) a sua aplicação ao campo da educação pode contribuir para reforçar as dinâmicas que apontam no sentido da descentralização e da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Desta forma, o autor vê a possibilidade de se dar um sentido à participação dos diversos grupos (profissionais, políticos, sociais, etc.) e à sua capacidade para construir uma identidade própria da escola a que pertencem. Com a ênfase igualmente no conceito de cultura organizacional e no espaço social de intercomunicação, partilha e construção colectiva de identidades e projectos, Sarmiento e Formosinho (op. cit.) abordam a questão do Projecto Educativo de Escola, considerando que este não corresponde apenas a um instrumento de gestão, mas sobretudo à expressão das relações simbólicas dos actores na vida escolar. Neste sentido, os autores definem o projecto educativo como um artefacto da cultura organizacional da escola: "Enquanto artefacto cultural, o Projecto Educativo sinaliza os termos em que a possibilidade de convivência entre os actores e da acção educativa foi celebrada, actualizando permanentemente as bases do reconhecimento mútuo dentro da comunidade". A sua elaboração, supondo a dinâmica social emancipatória que envolve professores, alunos, pais e demais elementos comunitários, "constitui o acto decisório e regulador fundamental da comunidade educativa".

Uma outra perspectiva de análise das comunidades educativas é a que sublinha as suas dimensões sociopedagógicas e assinala as implicações sociocomunitárias da educação escolar.

A dimensão sociopedagógica das comunidades educativas tem sido abordada em

torno da natureza e das modalidades das relações entre o estabelecimento de ensino e o contexto local, centrando a problemática na questão das dinâmicas de inovação pedagógica (Canário, 1992). Este autor argumenta que o relativo consenso acerca da necessidade de “abrir” a escola à comunidade local se estabeleceu em torno de um conceito (a abertura) carregado de ambiguidades e invocado para legitimar práticas de diversa natureza e muitas vezes contraditórias. Algumas destas práticas de “abertura” à comunidade prendem-se apenas com lógicas de rentabilização de recursos, lógicas corporativas de pressão e até lógicas curriculares centradas no “estudo do meio”, nas saídas ao exterior, e mesmo na realização de reuniões de pais, sem que a questão central das modalidades de trabalho pedagógico seja significativamente alterada. Neste sentido, o autor afirma que “a mudança da relação escola-comunidade exige mudanças nas relações entre os professores e os alunos e estas são concomitantes com mudanças na relação entre os professores e o seu modo de trabalho” (id.: 81).

Colocando os alunos no centro da problemática, o autor desenvolve a sua argumentação em torno de três ideias fundamentais:

- A escola muda, mudando a sua relação com a comunidade. A abertura deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar;
- Os alunos são a comunidade dentro da escola. Uma efectiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interacções entre a escola e os pais e entre a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como são tratados os alunos;
- As produções dos alunos constituem o analisador mais pertinente do grau e natureza da abertura da escola à comunidade local.

É a passagem do modelo de funcionamento da escola como “sistema de repetição de informações” para o modelo de funcionamento como “sistema de produção de saberes” que dá a medida de adequação da instituição escolar ao contexto social e cultural, à diversidade dos alunos, às suas experimentações, saberes e interesses (id.: ib.).

Nesta perspectiva, os alunos constituem o elemento unificador e despoletador das dinâmicas sociais e pedagógicas das comunidades educativas. Estas constituem-se não apenas a partir da referência a um território, mas a um espaço composto por redes de relações propiciadoras de mudanças ao nível das interacções e representações de todos os elementos envolvidos na acção pedagógica e organizacional.

A articulação destes factores com as problemáticas do multiculturalismo e do exercício da cidadania participativa tem estado presente noutras reflexões em torno da dimensão democrática da escola. Pondo a tónica nas questões do multiculturalismo, Stephen Stoer argumenta que a construção da escola democrática só é possível mediante processos de educação inter/multicultural. Para o autor, a abertura da escola à comunidade só é viável através da produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presentes, produção essa só tornada possível através da descentração dessa mesma escola, de modo a que esta se assuma como parte da comunidade local. A

apropriação do “espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola”, por parte dos professores e educadores. É uma condição de conhecimento das diferenças culturais coexistentes no meio local e de reforço da cidadania participativa (Stoer, 1994: 22).

As comunidades educativas, supondo como fundamentais os valores da igualdade e da cidadania participativa exprimem esta dimensão democrática da educação e da escola. Encontramo-nos aqui perante o coração das concepções comunitárias da educação: a ideia da *escola democrática*. A propósito do conceito de escola democrática escreve Licínio Lima:

“a escola democrática configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, raça, religião, etc.) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de cultura, etc., admite e favorece a diversidade; condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola, democratizar as suas estruturas de poder e órgãos de governo” (Lima, 1992: 141).

A problemática da escola democrática reemergeu contemporaneamente a partir dos problemas gerados com a crise da educação escolar, com a máxima expressão no grande momento de manifestação pública do Maio de 68. A amplitude dos problemas associados a esta crise educacional e social obrigou à incorporação na escola de dimensões da participação que até então não estavam contempladas.

O exercício da participação limitava-se, originariamente, na linha dos movimentos pedagógicos por uma educação nova, à perspectiva pedagógica, envolvendo apenas a comunidade escolar constituída pelos professores e alunos. Entretanto, o novo contexto social reclamava a incorporação da dimensão social e política, procurando por esta via alargar e aprofundar o âmbito da participação aos pais dos alunos e a outros interessados no acto educativo e o próprio conteúdo dessa participação à organização da escola e ao processo de tomada de decisão.

A ideia de comunidade educativa, tendo igualmente origem na crise do modo de funcionamento e controlo dos sistemas educativos, pode considerar-se uma expressão da escola democrática. Reclamando a descentralização e fundamentando-se na horizontalidade das relações de poder, a comunidade educativa releva simultaneamente a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação e o seu exercício pleno num espaço social e culturalmente heterogéneo. A participação e os processos participativos alargam-se a novos domínios, como a intervenção socioeducativa e o desenvolvimento comunitário, colocando a escola e a diversidade de actores sociais envolvidos numa clara dimensão democrática e comunitária.

Conforme sustenta Rui Canário:

“a elucidação da dimensão comunitária da educação escolar, bem como da dimensão educativa (nomeadamente escolar) do desenvolvimento local, representa um contributo importante para a construção de comunidades educativas mais autónomas e inovadoras (Canário, 1994a: 10).

Dentro desta perspectiva, as comunidades educativas têm sido abundantemente conceptualizadas como territórios educativos constituídos em rede, em torno de projectos integrados e integradores de formação e desenvolvimento dos alunos, dos professores e da comunidade local. A problemática das escolas isoladas, por exemplo, tem sido objecto de análise de diversos estudos reveladores destas preocupações,



argumentando que "mais do que um problema de escolas isoladas existe um problema de comunidades isoladas, o que conduz, necessariamente a reequacionar as modalidades de intervenção no terreno escolar" (Amiguiño, Canário & d'Espiney, 1994:17). Em resposta a algumas tendências de encerramento das escolas de pequena dimensão do 1º ciclo do ensino básico, com base em critérios meramente técnicos e administrativos, os autores questionam se as problemáticas subjacentes a estas escolas isoladas se limitam à questão da rede escolar ou se não encerram uma dimensão pedagógica e comunitária mais profunda. A interrogação faz apelo à necessidade de inserir a escola no contexto comunitário local colocando a interacção e a cooperação com as famílias no centro da acção educativa. Nas palavras dos autores, a solução, tal como o problema, precisa de ser sistémica, exigindo a "globalização da acção educativa, no quadro de um território comunitário", território esse que é habitado por diferentes entidades educativas que desempenham um papel fundamental na transformação do espaço escolar em redes institucionais de parceria e de definição e concretização de "políticas educativas locais" (id.: 18).

Nestas concepções, a comunidade educativa possui um projecto educativo que não se limita ao âmbito da actividade escolar; o Projecto Educativo serve e confunde-se com o processo de desenvolvimento local. Os professores são encarados como agentes desse desenvolvimento, motivando a sua descentração da sala de aula; os alunos como "trabalhadores" que produzem saberes; a escola como espaço educativo alargado à dimensão do seu contexto.

Estas problemáticas têm sido abordadas no quadro das dimensões locais da educação (Cf. Fernandes, 1992) e estiveram presentes nas propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo sobre a organização e administração das escolas (Cf. Formosinho, Fernandes & Lima, op. cit.). Estas propostas contemplavam a ideia de criação do Conselho Local de Educação, visando potenciar a utilização dos recursos disponíveis nas diversas escolas e na comunidade local e estabelecer mecanismos de coordenação entre os diferentes parceiros que intervêm no processo educativo (id.:165). A ideia-proposta, configurada no quadro da descentralização do sistema educativo, mereceu uma atenção particular no Relatório Final da Comissão, considerando esta estrutura de coordenação uma inovação na administração escolar portuguesa capaz de se traduzir na forma e no espaço de expressão e conciliação dos interesses dos diversos implicados na acção educativa a nível geográfico de um concelho onde se concebem projectos de interesse colectivo (Comissão da Reforma do Sistema Educativo, 1988: 550).

A ideia dos "territórios educativos" foi bastante debatida, também, no palco da Comissão de Reforma, sobretudo na sequência da divulgação do chamado "documento Fraústo". Os autores do documento propõem o conceito de território educativo como "a via desejável de correcção de profundas assimetrias ainda existentes" definindo-o como "O espaço de colaboração de vários centros educativos que solidariamente procuram a ultrapassagem de bloqueios financeiros, de recursos humanos e materiais, trocando experiências e soluções, associando-se em projectos, optimizando a utilização dos meios disponíveis" (Silva *et al.*, 1988: 181).

Os territórios educativos têm vindo a ganhar expressão conceptual, passando de simples referente geográfico de agrupamento de escolas para a dimensão de espaços comunitários locais de interacção curricular e socioeducacional.

Ainda dentro destas perspectivas, Lemos Pires tem conceptualizado o modelo das "escolas básicas integradas" como "centros locais de educação básica". Ao analisar o conceito de educação básica numa perspectiva de "cuidados primários de educação", o autor faz corresponder-lhe a educação de infância, a escolaridade básica, o ensino à distância, o ensino recorrente de adultos, a iniciação profissional e a educação comunitária, partindo da premissa de que a escola, enquanto instituição social e não como elemento do aparelho administrativo do Estado, pode ser construída a partir da base local e comunitária, onde o envolvimento autárquico tem uma expressão relevante" (Pires, 1993).

A par destas reflexões em torno da dimensão local e comunitária da escola têm surgido também outros estudos com incidência na análise de instituições educativas não escolares, designadamente, dos centros de formação das associações de escolas, que têm realizado igualmente uma dimensão comunitária no âmbito da formação contínua dos professores (Cf. Canário, 1994b & Ferreira, 1994). Numa análise prospectiva, Rui Canário considera que estas entidades formadoras se podem constituir como "resultado de uma dinâmica associativa local" estruturando-se em torno de três dimensões: uma dimensão individual, perspectivada para o desenvolvimento profissional dos professores; uma dimensão organizacional, relacionada com o estabelecimento de ensino e com a sua centralidade nos processos de gestão, formação e inovação e ainda uma dimensão territorial decorrente da natureza de associação de escolas e dos contextos sociais e comunitários da sua implantação. Elegendo o mesmo objecto de estudo, identificou-se também esta dimensão comunitária da formação contínua numa análise dos planos de actividades dos centros de formação que revelou ora maior ênfase nas relações entre os professores, assentes em modalidades formativas de construção colectiva dos saberes profissionais, ora nas relações com o contexto local, através da projecção de dinâmicas de desenvolvimento local e educação comunitária (Ferreira, 1994).

As problemáticas emergentes em torno das comunidades educativas traduzem esta multiplicidade de formas e de contextos de consubstanciação, supondo todas, no entanto, a natureza comunitária das relações e interacções potenciadoras da emancipação dos actores sociais e dos seus contextos de acção. As diversas perspectivas, âmbitos e enfoques das conceptualizações produzidas entre nós convergem no pressuposto da mudança das instituições educativas e nos processos descentralizados e participativos que a fundamentam. Com efeito, o aspecto mais específico da construção de realidades educativas assentes em relações do tipo comunitário é a dimensão de transformação social que decorre de uma configuração organizacional que substitui as relações verticais e assimétricas de poder por formas cooperativas e solidárias de construção do processo educativo, qualquer que seja o nível, o âmbito ou o tipo das interacções em presença: entre professores, entre professores e alunos, entre alunos, entre a escola e a comunidade envolvente.

### *Viabilidade empírica das comunidades educativas*

Aqui chegados, poderemos interrogar-nos sobre o sentido contemporâneo das reflexões que, de um modo ou outro, se têm debruçado sobre a pertinência, a emergência, as dimensões e a natureza das comunidades educativas.

Antes de mais, importará lembrar que a actualidade dessas reflexões decorre da crise do modelo dominante de escola, enquanto organização não participativa, subordinada a uma intenção normalizadora de controlo pelo Estado, território de desenraizamento de alunos e professores, fechado sobre si próprio na ilusão da continuidade do exercício das mesmas funções dos séculos XVIII e XIX onde nasceu e definitivamente se edificou como organização pública. Aliás, o sentido contemporâneo das comunidades educativas, conforme já o assinalámos, é o sentido próprio das rupturas: tal como no passado, uma concepção da escola como comunidade insere no domínio das políticas educativas um horizonte futurante, deslocando os termos do modelo dominante para um espaço de utopia realizável ou "heterotopia" (Santos, 1994).

A dimensão comunitária nas relações escolares tem, entretanto, vindo a ser teorizada como uma possibilidade do nosso tempo, nesta fase radicalizada da modernidade (Giddens 1992). Relativamente às organizações escolares ela tem sido mesmo referida como o próprio princípio interpretativo das características que as identificam como instituições especificamente educativas (Sergiovanni, 1994a e 1994b). Procuraremos encontrar alguns fios neste novelo que liga a realidade social da nossa contemporaneidade com a mudança nas instituições educativas, estabelecendo a ligação das reflexões sobre as possibilidades modernas de recontextualização social com a tese formulada por Bernstein, a partir da consideração da autonomia relativa da escola, do campo de recontextualização pedagógica.

Na pesquisa que prossegue sobre as identidades sociais contemporâneas, Anthony Giddens releva o complexo processo dialéctico de contextualização/recontextualização. Se as identidades pré-modernas se poderiam caracterizar pela sua inserção num espaço-tempo físico e constante, assegurando uma grande continuidade, a modernidade pulverizou o lugar, tornou-o permeável às influências sociais mais díspares e instabilizou-o, desarticulando a ligação entre o espaço e o tempo. As relações sociais encontram múltiplas mediações que impossibilitam o seu fechamento no espaço autónomo das interacções face a face: cada indivíduo é uma personalidade humana mas possui também um papel social, está investido de prerrogativas e de um qualquer estatuto, participa do jogo de posições que é inerente à sua definição como ser para os outros. A globalização das relações sociais tornou impossíveis as definições do papel social de cada indivíduo no círculo restrito das suas relações imediatas; estas tornaram-se descontextualizadas e dependentes de determinações alhures. Isso é assim, também, porque o processo de atribuição de significado de igual modo se descontextualizou, por efeito da "reflexividade" contemporânea: a produção simbólica difundida a partir de sistemas periciais e traduzida num senso comum cada vez mais elaborado e generalizado. No entanto, numa fase avançada ou radicalizada da modernidade, como

aquela que caracteriza o nosso tempo, verifica-se uma situação de saturação de reflexividade e uma radicalização do processo de globalização, o que gera, dialecticamente, condições de recontextualização, através da resistência à uniformização, da pluralização de formas de vida, ou, simplesmente, da criação de novas oportunidades ao local, pela recriação de lugares potenciada pelas tendências entrópicas da actualidade (Cf. Giddens, 1992).

Num outro sentido, a reflexão contemporânea de um autor como Michel Maffesoli enfatiza igualmente este processo contemporâneo de afiliação grupal que está na origem de todas as relações comunitárias. Acentuando, tal como Giddens, a saturação da racionalização na nossa contemporaneidade, o autor encontra as condições para a emergência de uma "cultura do sentimento", caracterizada por uma superação do individualismo racionalista do Iluminismo, e por uma procura das interacções gratificantes, configuradoras de novas identidades sociais. Estas são definíveis como reconstrutoras da política, como espaço universal da cidadania, fazendo emergir outros espaços relacionais, fortemente carregados de emoção. À despolitização do mundo, ou melhor à "transfiguração do político" (Maffesoli, 1992), contrapõe-se a sua esteticização.

Em sentido oposto, Boaventura de Sousa Santos preconiza a politização generalizada dos contextos de acção. Admitindo as formas hegemónicas que se concretizam nos diferentes "espaços-tempo" em que se estrutura a sociedade contemporânea (espaço-tempos mundial, doméstico, da produção e da cidadania), o autor encontra neste último - o que é constituído pelas relações sociais entre o Estado e os cidadãos - formas de transformação que tendem a fazer emancipar progressivamente identidades colectivas, tendencialmente auto-reguladas e potencialmente contra-hegemónicas. Estas identidades colectivas - as comunidades que se exprimem em alguns novos movimentos sociais, nas comunidades religiosas, nas comunidades étnicas, etc., podem ser de dois tipos, conforme nelas prevaleçam relações despóticas ou convencionais: as "comunidades fortaleza" e as "comunidades de fronteira", respectivamente (Santos, 1994). É a potenciação do segundo tipo de comunidades, cujo modelo inspirador é a "comunidade rousseauiana", que pode desabrochar novas energias emancipatórias, na exacta medida em que é através delas que se podem realizar os princípios da participação e da solidariedade, que se podem estabelecer condições para a obrigação política horizontal e que se podem concretizar a autonomia, o autogoverno e a democracia participativa (id.: 226-7). A desmontagem e desocultação, no interior das comunidades, das relações de poder poderá criar as condições para a retração de todas as formas de opressão e para o exercício de novas formas de democracia. É este processo que o autor designa por "repolitização global da prática social" (ib.: 233).

A consideração das possibilidades emancipatórias do espaço comunitário, permite pensar as "comunidades educativas" como espaço potencial de realização da "escola democrática", conforme já assinalámos. No entanto, a questão que se pode aqui colocar é a de saber se é aceitável teoricamente transferir para o campo das instituições educativas - o qual se vem caracterizando pela permanência dos elementos simbólicos

essenciais que as fundaram historicamente (Cl. Scott & Meyer, 1994) aquilo que tem sido uma reflexão sustentada sociologicamente e genericamente adaptada a comunidades "naturais" ou voluntariamente construídas. A questão, noutros termos, é a seguinte: podem as instituições, e especificamente as instituições educativas, ser analisadas como se fossem comunidades?

Relativamente a esta questão, Sergioanni (1994a) não apenas afirma que podem, como acrescenta mesmo que *só podem*. Criticando a transferência para o campo organizacional daquilo que tem sido a racionalidade própria das organizações empresariais, com os seus quadros interpretativos e os seus conceitos-chave (como por exemplo, eficácia ou produtividade), o autor enfatiza as dimensões relacionais das instituições educativas, o que implica uma distinção radical: as escolas não processam produtos, mas pessoas, o que implica uma substancial mudança de perspectiva. A comunidade é assim o conceito-chave para interpretar as relações que a escola deve promover. Mesmo que não adoptemos a perspectiva excessivamente prescritiva do autor, e não configuremos as relações comunitárias como panaceia universal para a crise da escola e para a socialização da juventude - como por vezes parece aflorar na sua obra - nem por isso deixaremos de registar esta perspectiva optimista de resposta à questão que acima formulamos. No entanto ela permanece como questão crucial, não no plano prescritivo, mas no plano de análise: podem as instituições educativas ser comunidades? Esta questão articula-se decisivamente com a questão da autonomia das escolas.

Contrariando a longa tradição do modelo burocrático, que entendia a escola como o lugar por excelência da aplicação sem rebuços das prescrições normativas do Estado central, e afastando-se da imposição de todos os tipos de determinismos, as escolas ganham em ser entendidas não apenas como "loci de reprodução normativa", mas como "loci de produção normativa" (Lima, 1992). É próprio das organizações sociais serem não apenas contextos estruturados de acção, mas contextos permeáveis aos efeitos reestruturadores dessa mesma acção (Friedberg, 1993). Acresce ainda que as escolas, enquanto organizações educativas, constituem espaços institucionais onde operam princípios de recontextualização pedagógica (Bernstein, 1993), os quais constroem realidades relativamente autónomas ante o discurso oficial. Precisamente acerca da recontextualização, por acção das comunidades locais, realizadora de formas específicas de educação comunitária, afirma Bernstein:

"A escola pode incluir na sua prática recontextualizada discursos precedentes da família/comunidade/relações entre iguais do adquirente para efeitos de controlo social, com o fim de tornar mais eficaz o seu próprio discurso regulativo. Simetricamente, a família/comunidade/relações entre iguais pode exercer a sua própria influência sobre o campo recontextualizador da escola, afectando, deste modo, a sua prática posterior" (Bernstein, 1993: 204).

A metáfora bernsteiniana do "campo de recontextualização pedagógica", bem como o respectivo modelo formal - no qual se estabelecem as relações potencialmente conflituais entre os três campos modelizadores do discurso e acção pedagógica, o da produção, o do controlo simbólico e o da recontextualização, sublinhando neste último as tensões entre o discurso pedagógico oficial e a acção pedagógica específica constitui um importante contributo para afirmar a pertinência da construção de contextos de acção educativa erigidos em torno dos princípios interactivos comunitários e potencialmente

articulados com projectos de desenvolvimento educativo e social dos contextos locais. Ao mesmo tempo, na medida em que insere as possibilidades da recontextualização pedagógica nas complexas interacções sociais em que ela ocorre, assinala os limites da construção das comunidades educativas, conferindo-lhes uma incontornável *dimensão política*.

## Conclusão

Podemos agora concluir acerca da questão inicialmente levantada no nosso artigo e que se prende com a pertinência empírica do conceito de *comunidades educativas*, a partir da sua reemergência contemporânea, a propósito do lançamento do novo modelo de direcção e gestão das escolas básicas e secundárias. Enquanto conceito, as comunidades educativas constituem uma expressão polissémica, sendo usado numa versão prescritiva e utilitarista ou como conceito analítico, orientado para dar conta da realização específica, dentro de organizações ou instituições educativas, de um processo de construção interactiva de valores e objectivos e de promoção de uma comunicação intersubjectiva assente num sentimento de pertença colectiva. Politicamente, o conceito é ambivalente, permitindo uma interpretação neo-liberal, que prescreve as comunidades educativas enquanto expediente retórico religitimador da educação escolar em crise, através do apelo à participação dos actores sociais, ao mesmo tempo que são favorecidas formas mais subtis e complexas de controlo social, ou, ao invés, dando origem à concepção contra-hegemónica das comunidades educativas enquanto espaço de realização de um ideal de autonomia e de construção da democracia participativa. A ambiguidade semântica e a ambivalência política podem ser considerados não propriamente como uma fragilidade do conceito, mas como uma marca, por um lado, da pluralização teórica e paradigmática que hoje caracteriza as ciências sociais e que afecta os seus constructos, e, por outro lado, como a resultante da complexidade dos processos políticos modernos, onde a retórica e a fluidez dos argumentos tendem a tornar os conceitos, se não indistintos, pelo menos permeáveis às diferentes perspectivas e ideologias. Neste sentido, o conceito de comunidades educativas não se distingue, no que respeita à pluralização do seu sentido, pelos diferentes usos, de outros conceitos de grande actualidade educativa como autonomia, participação, ou mesmo escola democrática.

Por tudo isto, parece prudente afirmar-se a pluralidade das realizações das comunidades educativas e aceitar a validade empírica da sua realização, mesmo quando assumirmos especificamente a "escola-comunidade educativa". Aliás, este é também o entendimento do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo modelo de gestão quando explicitamente refere a existência de vários "modelos" praticados no plural, a partir da mesma matriz normativa (Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1995: 7).

Mas se a pluralidade das interpretações e realizações de comunidades educativas

é algo que parece possuir uma indiscutível validade heurística, uma perspectiva interpretativa nem por isso se sentirá mais dispensada de distinguir as diferentes orientações políticas e conceptuais e de desconstruir a sua orientação dominante. A pluralidade é gêmea da complexidade, mas não é o outro nome do consenso. As perspectivas e orientações plurais não anulam o conflito, mas são precisamente a sua expressão, quer nos referamos às interpretações quer aos interesses e posições sociais.

De igual modo, a construção das comunidades educativas, se assume o nível organizacional como espaço próprio da sua realização, nem por isso elimina da cena educativa o nível político e o Estado. Já o referimos: as comunidades educativas só o são quando realizam a autonomia, e não o seu simulacro. Mas é afinal entre a autonomia das escolas, ou o seu simulacro que se joga hoje não apenas o sentido das comunidades educativas, como do modelo de gestão e da própria mudança educativa em Portugal.

## REFERÊNCIAS

- Amiguiinho, A., Canário, R. & D'Espiney, R. (1994). Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. d'Espiney (Org.), *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Bernstein, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control (Volume IV)*. La Coruna e Madrid: Fundación Paideia e Morata. (Trad.).
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994a). Nota de Abertura. In R. d'Espiney (Org.), *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Canário, R. (1994b). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?. In A. Amiguiinho & R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo. (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. S. (1992). O nível local da administração escolar. Comunicação apresentada ao II Congresso Nacional da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, 29 e 30 de Novembro e 1 de Dezembro.
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa da Educação*, 2(1): 53-86.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima, L. C. (1988). Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo. *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de L'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora. (Trad.).
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Lorenzo Delgado, M. (1993). La Cultura Escolar. In O. Saenz Barrio e M. Lorenzo Delgado (ed.), *Organización Escolar - Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Maffiesoli, M. (1992). *La Transfiguration du Politique. La Tribalisation du Monde*. Paris: Bernard Grasset.
- Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (1995). *Relatório Preliminar*. Lisboa: M. F.
- Nóvoa, A. (1991). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Relatório para Concurso de Professor Associado).
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1994). Comunidades Educativas: a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. Comunicação apresentada ao V Colóquio APELFI/FIRSE "L'École: un Object d'étude", em 17, 18, 19 de Novembro, Lisboa: (Em publicação nas Actas).
- Sarmiento, M. J. & Formosinho, J. (1992). A dimensão sócio-organizacional da Escola-Comunidade Educativa. Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 29 e 30 de Novembro e 1 de Dezembro. (Em publicação nas Actas).
- Scott, W. R. & Meyer, J. W. (1994). *Institutional Environments and Organisations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni, T. (1994a). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (1994b). Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2): 214-226.
- Silva, F. da, Carneiro, R., Emídio, M. T. & Grilo, E. M. (1988). Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo. *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática através do 'campo de recontextualização pedagógica'. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1: 7-27.

## LA CONSTRUCTION SOCIALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES

### Résumé

Dans ce texte, on cherche à décrire les limites, les potentialités et les sens réels d'une expression construite réflexivement - les communautés éducatives - expression qui a émergé parmi nous lors du lancement du nouveau modèle de direction et de gestion des écoles. On commence par signaler son (sa) réactualisation dans le cadre de l'effort régulateur de la Loi des Bases du Système

Éducatif, en cherchant à découvrir les sens pluriels et les variétés empiriques que les communautés éducatives peuvent assumer, en tant que formes instituées d'interactions sociales ayant pour base une construction intersubjective des contextes d'action. On attire ensuite l'attention sur les théorisations qui se penchent sur les relations existantes entre les communautés éducatives et le développement éducatif et social. Finalement, on cherche à définir les conditions théoriques qui supportent l'émergence contemporaine des communautés éducatives.

### THE SOCIAL CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL COMMUNITIES

#### Abstract

The article presents the limitations, potentialities and plausibility of the rhetorical expression "educational communities" as it emerged within the new model of school management. Its redefinition within the framework of the portuguese "Lei de Bases do Sistema Educativo" leads us to consider all the alternative ways educational communities can be conceptualized and implemented in practice, as institutional forms of social interaction which are based upon an intersubjective construction of contexts for action. Theoretical developments around the relationship between educational communities and social/ educational development are considered. The theoretical conditions for the emergence of educational communities nowadays are also put forward.

## MITANÁLISE E INTERDISCIPLINARIDADE SUBSÍDIOS PARA UMA HERMENÊUTICA EM EDUCAÇÃO E EM CIÊNCIAS SOCIAIS

*Alberto Filipe Araújo &  
 Armando Malheiro da Silva*

*Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

A intenção dos autores, como o próprio título do presente artigo indica, é, tendo já em conta as noções de "mitanálise" e de "mitocrítica" de Gilbert Durand, enriquecer o modelo hermenêutico avançado pelo autor citado. Para isso, introduziram os conceitos de "ideologemas" bidimensionais e unidimensionais, os quais permitem melhor compreender a relação mito-ideologia presente em muitos dos textos da nossa tradição cultural. Além disso, apresentando a sua proposta metodológica associam-se ao esforço remitologizador da chamada "hermenêutica instaurativa" (Cassirer, Jung, Eliade, Bachelard, Durand).

Creemos não poder entender aquilo que realmente está em jogo na "mitocrítica" e na "mitanálise" de Gilbert Durand sem antes falarmos do que é o Mito — conceito que entre nós anda à deriva, porque sem pontos de referência teórica ou conceptual —, enquanto manifestação discursiva e privilegiada do Imaginário — outro conceito, aliás, utilizado sem grande rigor por muitos autores portugueses ou não.

Nesta perspectiva importará, igualmente, definirmos a nossa posição face aos conceitos-base referidos acima, porque são eles que, estando na base da nossa proposta mitanálise (da nossa mitodologia!) enquanto modelo hermenêutico remitologizador,

vão ajudar à compreensão da relação do par mito-ideologia. É, portanto, esta relação que vai, pela nossa parte, merecer especial destaque, mormente com a introdução de uma noção fundamental: a do ideograma.

Em resumo, o que pretendemos com a nossa proposta hermenêutica é estabelecer uma série de procedimentos metodológicos em ordem à detecção dos traços míticos no interior dos diversos discursos analisados, e, em seguida, legitimá-los através das “estruturas antropológicas do imaginário” (Durand). Com isto, a nossa *démarche* inscreve-se num esforço hermenêutico que é o de Ernst Cassirer, de Carl Gustav Jung, de Gaston Bachelard, de Mircea Eliade e, obviamente, do próprio Durand, entre outros. Um esforço hermenêutico que faz do mito e do símbolo a porta aberta para a Transcendência e, como Durand gosta de dizer, para a comunidade arquetipal das almas.

### Da Mitocrítica à Mitanálise

Assim, podemos começar por dizer que partilhamos da concepção de “imaginário” de Gilbert Durand (1984<sup>a</sup>; 1984<sup>d</sup> e 1994). Este autor faz do “esquema”, definido como uma “generalização dinâmica e afectiva da imagem, constituindo a factividade e a não-substantividade geral do imaginário” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 61), o seu suporte natural. Por sua vez, o Imaginário articula-se e organiza-se em torno de três “estruturas antropológicas”: as heróicas, as místicas e as dramáticas, “limitadas a três classes gravitando à volta dos esquemas matriciais do ‘separar’ (heróico), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ — organizar no tempo as imagens numa narrativa” (Durand, 1994: 26).

É, pois, o esquema, ao permitir a passagem entre o meio psico-fisiológico e o meio-cultural, que constitui o Imaginário, “trajecto” este definido como uma “incessante troca, que existe ao nível do imaginário, entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas emergindo do meio cósmico e social” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 38). E se o Imaginário — lembre-se que o seu núcleo central é o esquema — se identifica com o trajecto antropológico, então ficamos a saber, na linha de Piaget, que a “representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente as representações subjectivas se explicam pelas ‘acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objectivo” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 38). O que significa que a “figuração simbólica” ou o “pensamento figurativo”, enquanto imagem pregnante de conteúdo, é produzida pelos desejos e pelas impressões do indivíduo, ou seja, explica-se pelas referidas acomodações anteriores do sujeito que necessariamente repousam no equilíbrio entre a assimilação da sua vida afectivo-subjectiva e os estímulos do meio. Neste sentido, é o “trajecto antropológico” que constitui o “esqueleto dinâmico, o fundo funcional da imaginação” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 61). Deste modo, o esquema é, para Durand, o produtor da “figuração simbólica” (Wunenburger, 1991: 98-103), porquanto confere ao símbolo o “poder equilibrador por excelência: ele confere à libido um ‘sentido’ e carrega a consciência clara (diurna) duma energia que lhe permite um constante ‘salto

para a frente’ figurativo” (Durand, 1984<sup>d</sup>: 56; Hostie, 1955: 42-3 e 48), além de constituir o “alfa” e o “oméga” da vida do homem, como, aliás, bem ilustra a tese de Cassirer, que Durand admite, sobre o homem como “animal simbólico” (Cassirer, 1975: 44-65).

O mito como narrativa privilegiada do Imaginário e, como tal, devedor de uma lógica típica do próprio Imaginário, não está a “igual distância da Epopeia, reservatório dos mitos desafectados pelo escrúpulo positivista da pesquisa arqueológica, e do Logos onde se entrelaçam linearmente os signos arbitrários” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 430; 412 e 431). Como tal, não é um mero discurso, ainda que específico, pois ele é um “sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas, sistema dinâmico que, sob a impulsion dum esquema, tende a organizar-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, visto que ele utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 64). Assim, se o mito é, por um lado, discurso, por derivar do fundo linguístico (Lévi-Strauss), pode então ser traduzido; por outro lado, ele é símbolo arquetípico e, como tal, intraduzível porque metalinguagem (domínio do mitema), isto é, substância pura. Compreende-se, assim, que o mito esteja a “igual distância da Epopeia e do logos” porque, na realidade, o mito, como diz Durand, é “falso discurso”: ele é simultaneamente produto da linguagem natural e arquetipal. Podemos, então, dizer que o mito (ou o símbolo) seria a condição, primeira ou última, necessária para que a manifestação arquetipal se tornasse visível, isto é, o símbolo mítico seria a expressão das constelações arquetipais. Em suma: o mito é o Verbo transfigurado em carne ou, então, o mito é a substancialização (forma) da acção verbal (estrutura arquetipal).

À definição de mito enunciada, Durand acrescentou, por achar fundamental, numa entrevista dada recentemente à revista “Krisis” (Durand, 1990: 82-94), a noção de *certum* usada por Hillman (Ibidem: 82; Hillman, 1982: 35-38): “O *certum* precede o *verum* visto que o comprometimento concreto no mundo precede o modo como nós moldamos este comprometimento. Percebemos os mitos, antes de os conhecer enquanto que mitos. Somos inteiramente envolvidos neste comprometimento, numa *geworfenheit* existencial — ainda que ela não seja marcada nem pela dúvida nem pelo temor — mas antes pela certeza da imediatez, por um conhecimento bruto primeiro e físico das coisas que se impõem ao mesmo tempo que as crenças ao sujeito” (Hillman, 1982: 35). Posição complementar à de Hillman e à de Durand, encontra-se em Walter F. Otto que refere, muito justamente, que em grego existem dois conceitos para designar “palavra” e “discurso”: *mythos* e *logos*. Porém, enquanto que *logos* significa o discurso lúcido, e portanto justo, o mito significa originalmente a palavra verdadeira, o discurso que é válido por si, independentemente do contexto ou pressuposições. Ele é o discurso daquilo que é e assim sendo encontra-se intimamente ligado ao divino (refira-se que Jean Rudhardt também assinala esta ligação), ou “às coisas divinas que não têm necessidade de provas, pois elas (as coisas divinas) são imediatamente dadas ou reveladas” (Otto, 1987: 66).

Durand, retomando o conceito de *certum* de Hillman (Hillman, 1982: 29 e 35 e segs.) que, por sua vez, o tinha recuperado de João Baptista Vico, refere que é um



conceito que dá bem conta da natureza íntima do mito, pois os arquétipos e os símbolos da Cultura humana organizam-se num discurso mítico de tipo “mostrativo” (*certum*) (Durand, 1990: 82; Eliade, 1991) e não “demonstrativo” (*verum*). Isto acontece, porque a linguagem mítica mergulha as suas raízes naquilo a que Durand chama, retomando o título de um poema de António Ramos Rosa, “O Único Sabor”: as instâncias fundamentais dos sabores primeiros que não são outra coisa que as “estruturas antropológicas do imaginário” que moldam o Imaginário como *Urgrund* do ser humano. Por outras palavras, o mito constrói-se como último discurso: “Eu quero referir-me ao último, não ao transcendente ou ao absoluto! Penso com efeito que não se pode ir além dos sabores primeiros do mito” (Durand, 1990: 83).

Este “último discurso” cruza-se com a possibilidade da existência de uma “Consciência Mítica Universal” co-fundada na teoria dos “arquétipos” de Jung e de Durand — lembramos que, para este último, são os arquétipos que constituem as substantificações dos esquemas (Cf. Durand, 1984<sup>a</sup>: 62). Reafirma-se, assim, a hipótese de um conjunto mais ou menos estável de arquétipos, legitimados pelas “estruturas antropológicas do imaginário”, que configuram o nosso Imaginário ou o nosso *Imaginal*<sup>1</sup> (Corbin, 1964: 3-26; 1976: 170-82; 1979: 7-19) e pelas estruturas sintéticas ou dramáticas, que fazem parte das “estruturas antropológicas do imaginário”, que determinam e condicionam a narrativa mítica: “há uma grande estabilidade de arquétipos .... O que diferencia precisamente o arquétipo do simples símbolo, é geralmente a sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema: a roda, por exemplo, é o grande arquétipo do esquema cíclico, porque não se vê qual seja outra significação imaginária que se lhe poderia atribuir” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 63).

No entanto, a existência de uma “Consciência Mítica Universal” só pode ser devidamente compreendida se admitirmos as posições de Jung e do próprio Durand sobre a teoria arquetípica. Assim, Jung, a partir da sua obra intitulada *Tipos Psicológicos*, começou a utilizar o vocábulo “imagem primordial” para designar aquilo que antes designava por “arquétipo”: “Chamo primordial a toda a imagem de carácter arcaico (“Uma imagem é arcaica se ela possui semelhanças mitológicas incontestáveis” — Jung, 1991: 412) ou, dito de outro modo, que apresenta uma concordância notável com os motivos mitológicos conhecidos. Ela exprime então, de princípio e sobretudo, os materiais colectivos inconscientes, ao mesmo tempo que indica que a consciência no seu estado momentâneo é menos pessoal porque submetida à influência colectiva .... A imagem primordial, que eu chamei noutro lugar também ‘arquétipo’, é (ao contrário da imagem pessoal) sempre colectiva, quer dizer comum ao menos a todo um povo ou a toda uma época. Muito provavelmente, os principais motivos mitológicos encontram-se em todas as raças e em todas as épocas; eu consegui mostrar a existência de motivos de mitologia grega no sonho e nas imaginações de negros” (Jung, 1991: 433-34).

Para Durand há uma cumplicidade, uma complementariedade entre a “arquetipologia culturalista” de Eliade (Durand, 1967: 58; 1978<sup>a</sup>: 33-41; 1992: 113-16) e a arquetipologia de Jung, ambos companheiros do Círculo de Eranos (Durand, 1982<sup>b</sup>: 243-277; Ritsema, 1987: XXXV-XLII; 1988: XLI-LVII; Jaffé, 1975: 1-14; Corbin,

1981<sup>a</sup>: 261-63; 1981<sup>b</sup>: 256-60; 1962: 9-12; Portmann, 1962: 7-28). Isto porque aos arquétipos do Mandala, do *Puer Aeternus* e do Velho Rei, entre outros, revelados por Jung, Eliade, na sua *démarche* de historiador das religiões e na linha dos “arquétipos fenótipos”, acrescentou os de “ferreiro mítico” (Eliade, 1956: cap(s). 8, 9 e 10), “deus ligador” (Eliade, 1972: cap. III), “deusa da vegetação” (Eliade, 1968: 241-43), a imagem do Centro (Eliade, 1972: 67 e segs.), que em muito corresponde ao arquétipo do Mandala, a figura do Andrógino (Eliade, 1981; 1968: 352-56; 1990: 215-17; *L'Androgyne*, 1986), e mesmo o mito da “pérola”, que aponta para a ideia de esfericidade e que é sempre símbolo de totalidade e de perfeição porque co-implicadora de contrários. A este respeito, Eliade diz algo que elucida bem a nossa questão: “As imagens arquetípicas guardam intactas as suas valências metafísicas apesar das eventuais valorizações ‘concretas’: o valor económico da pérola não apaga de modo algum o seu simbolismo religioso” (Eliade, 1972: 195). Tudo parece, portanto, indicar que o autor estuda os mitos arcaicos com o objectivo de saber qual o tipo de “arquétipos” que os povoam ou que os configuram: “Poder-se-ia mesmo dizer que os mitos fundamentais revelam os arquétipos que o homem se emprega a realizar frequentemente fora da vida religiosa propriamente dita” (Eliade, 1968: 356).

Os arquétipos são, portanto, imagens primordiais numinosas (o “numinoso” de R. Otto, 1969: 25) imperativamente potentes e pertencentes ao domínio genético (Portmann, Lorenz, Uexkull) do comportamento humano, que emergem à análise através das “imagens arquetípicas” (Durand, Eliade). Este par forma aquilo a que se chamou inconsciente colectivo: “Pode-se distinguir de princípio o inconsciente pessoal que recolhe todas as aquisições da vida pessoal: o que nós esquecemos, o que recalamos, percepções, pensamento e sentimentos subliminais. Ao lado desses conteúdos pessoais existem outros que não são pessoalmente adquiridos; eles provêm das possibilidades congénitas do funcionamento psíquico em geral, nomeadamente da estrutura herdada do cérebro. São as conexões mitológicas, os motivos e as imagens que se renovam por todo o lado e sem cessar, sem que haja tradição, nem migração histórica. Designo esses conteúdos dizendo que eles são *inconscientes colectivos*” (Jung, 1991: 448 — o itálico é nosso).

Durand crê que o qualificativo “colectivo” aplicado ao inconsciente se pode prestar a equívocos. Por isso, propôs que fosse substituído pelo inconsciente “específico” — este ligado à estrutura do *Homo Sapiens* — e pelo inconsciente “sócio-cultural”:

1° — O “específico” está ligado à estrutura psico-fisiológica do animal social que é o *Sapiens sapiens*: “Ele é o domínio onde os esquemas arquetípicos suscitam as imagens arquetípicas, as *Urbilder*” (Durand, 1994: 61; Portmann, 1950: 413-432). Esquemas denominados de arquétipos genotípicos e, como tal, pertencem ao capital genético de cada espécie, sendo o potencial genotípico das representações ligadas à constituição anatomo-fisiológica de cada espécie.

2° — O “sócio-cultural”: o homem nunca é um ser natural, pois quando nasce aparece imediatamente lançado em “dada paisagem cultural” mínima com os seus “padrões de cultura” (Ruth Benedict) e com uma “personalidade de base” determinada que

progressivamente o modelará. Temos, assim, a primeira impregnação cultural: *basic personality* para os americanos (por exemplo, Kardiner e Linton) e a *landschaft* ou “paisagem cultural” de Spengler. Destaque-se igualmente o papel que a “língua natural” desempenha na assunção dos arquétipos fenotípicos (traços específicos revelados pela acção educativa do meio) quais “imagens arquetípicas” já “localizadas” (René Thom), porque veiculadas por traços culturais específicos.

Enquanto a série cultural é marcada pelo o aspecto “lamarkiano”, visto que as pulsões arquetípicas originais são inseparáveis quer das imagens arquetípicas, quer dos símbolos culturais de determinada tradição cultural (“sobrevivência da existência ancestral”); a série específica é marcada pelo “carácter estrutural” do Inconsciente, proveniente, segundo Jung, “das possibilidades congénitas do funcionamento psíquico em geral, nomeadamente da estrutura herdada do cérebro” (Durand, 1984: 451). É nesta série que se situam as *Urbilder*, essas estruturas específicas caras a Portmann e a Uexküll (1965), que são o efeito duma meta-linguagem que aparece ao nível das grandes simfonias, das grandes homologias de imagens. São autênticas *Urbilder* descobertas pela etologia do comportamento animal com Lorenz, Portmann, Spitz entre outros (Durand, 1984<sup>c</sup>: 96; Lorenz, 1975 e 1989; Spitz, 1962 e 1971).

Depreende-se, assim, que as duas séries referidas apontam para uma “inseparabilidade” (*non-séparabilité* de B. d’Espagnat) da estrutura formal específica, quase platónica que são as *Urbilder*, e a sua epifania, a sua “localização” (R. Thom) que corresponde ao inconsciente sócio-cultural com as suas “imagens arquetípicas”.

Esta pesquisa dos fundamentos antropológicos e psicológicos do processo de mitologização é que permite compreender a “Mitocrítica” (1970), termo criado por Durand a partir da “Psicocrítica” de Charles Mauron na sua obra *Des Métaphores Obsédantes ou Mythe Personnel. Introduction à la psychocritique* (1949): “Foi das reflexões sobre o primado do mito que se inferiu o método de análise do ‘texto’ mítico (narração, representação ritual, icónica, etc.) de que Lévi-Strauss — retomando as ideias de Campbell sobre a ‘sincronicidade’ do mito do herói — foi o investigador em França e a cujos aperfeiçoamentos chamei ‘mitocrítica’ (1970)” (Durand, 1979<sup>b</sup>: 36).

Com este conceito pretendeu criar um “método de crítica literária ou artística que focalizasse o processo compreensivo sobre a narrativa mítica inerente, como *Wesensschau*, à significação de toda a narrativa” (Durand, 1979<sup>b</sup>: 307-8) e que engloba centripetamente os aspectos mais produtivos quer das críticas tradicionais (do positivismo de Taine ao marxismo), psicológica e psicanalítica, quer das “novas críticas” (com R. Jakobson, Grcimas e outros), onde a análise estruturalista de Lévi-Strauss se inclui. Todavia, acrescentou-lhe a análise ou leitura dos “isotopismos simbólicos e arquetípicos”, pois, de acordo com a sua posição que vai na linha da hermenêutica instaurativa (Jung, Cassirer, Lévi-Strauss e Eliade), só ela pode fornecer a chave semântica do mito (Durand, 1984<sup>a</sup>: 413). Esta leitura é possível, mediante a opção de Durand pelo estruturalismo “figurativo”, que pressupõe uma filosofia da linguagem. Esta inspira-se nos trabalhos de Noam Chomsky, N. Mouloud e Tulio de Mauro (Chomsky, 1969<sup>a</sup> e 1969<sup>b</sup>; Mouloud, 1969; Mauro, 1969) e consiste na reivindicação de “um sentido dos pacotes sincronicos de imagens, dos pacotes dos símbolos, agrupados

em ciclos redundantes onde se descaham os arquétipos que os fundam por detrás das flutuações diacrónicas, por detrás do fio da história ... Dito de outro modo, o sentido autêntico é ‘figurado’, ele é escondido pela aparência da narrativa, pelo fio ... temporal da história ... ele é o esolérico dum exotérico que se reduz então ao papel subalterno de figurante temporal” (Durand, 1967: 62). Apoiar-se em dois postulados fundamentais: o de “uso semântico” e o de “abertura em profundidade” (Durand, 1979<sup>b</sup>: 60-76).

Este último postulado metalinguístico, orientado por uma lógica trivalente na linha de Lupasco (Lupasco, 1947; Durand, 1984<sup>a</sup>: 503-5) e de Ferdinand Gonseth — “epistemologia aberta” (Gonseth, 1969: 39-71; Durand, 1979<sup>b</sup>: 65 e segs.) — funda uma “autêntica semântica”, isto é, um semantismo arquetipal de significações puramente qualitativas que ultrapassam o domínio do signo e das sintaxes (Chomsky, 1971; Durand, 1984<sup>a</sup>: 414). É, pois, este postulado que explica que o sentido “não seja inerente às formas linguísticas, e que haja na linguagem um desnível entre o manifesto e o latente, entre uma forma superficial e uma estrutura profunda” (Siromneau, 1982: 530). As noções operatórias de “profundidade” e de “metalinguagem” resultam, por uma lado, da constatação deste desnível que leva a que o sentido latente emerja através das formas linguísticas patentes e, por outro lado, dos esquemas verbais que enunciam a acção criadora das constelações figurativas: “Não há que separar o verbo da acção, como faz o Doutor Fausto, porque o verbo é a manifestação — a ‘potencialização’ — da acção: ele é a acção em ‘oco’. Pode-se portanto afirmar que para o homem: ‘No começo era o Verbo. Todas as coisas foram feitas por ele e nada daquilo que foi feito o foi sem ele’” (Durand, 1979<sup>b</sup>: 79; Jung, 1987: 81).

O sentido “figurado” fundamentado pelo postulado de “abertura em profundidade” é legitimado pelo postulado do “uso semântico” (Rudhart, 1966: 236), que se opõe ao valor de “troca” defendido pela posição agnóstica do estruturalismo formal caro a Lévi-Strauss, (Lévi-Strauss, 1958: 95-6). Durand sustenta que esta “troca” absoluta reclamada pelos estruturalistas é uma forma de escapar ao sentido, pois a comunicação hipostasia-se pela ditadura da língua sobre a significação (intenção subjectiva: mundo do significado) num produto objectivo da linguagem: “Na nossa civilização tecnocrática e analítica o valor de troca máscara e mistifica frequentemente o valor de uso” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 416). Por isso, propõe contra a “comunicação absoluta, ou a troca generalizada” o postulado de “uso semântico”, que ao relativizar a troca está já a afirmar-se como um postulado de relativização do sentido (Durand, 1979<sup>b</sup>: 42-57), em ordem a salvar a significação quer da narrativa, quer do diálogo. É, portanto, este postulado, bem como o de “abertura em profundidade”, que se assumem como os principais responsáveis pela figuração da própria fala enquanto metáfora. Figuração que não seria outra coisa do que a re-criação permanente da fala num acto lúdico metafórico e encantatório.

Compreende-se, assim, porque é que, por um lado, a mitocrítica faz do estruturalismo figurativo (Durand, 1980<sup>b</sup>: 117-149) o seu principal suporte e, por outro lado, que esse mesmo estruturalismo pretenda mostrar que o estruturalismo formal não pode “extrair” o sentido da essência das sintaxes. A mitocrítica parte, assim, do método estruturalista para, entre outros objectivos, resolver uma contradição deste. Contradição

que diz que o mitema — é, pois, o mitema que faz com que o mito seja “metalinguagem” — deva ser procurado ao nível da frase. Ora, o que distingue o mito dum outro qualquer tipo de discurso é precisamente que o seu fundamento se encontra acima das unidades que normalmente compõem a frase (fonemas, morfemas, semantemas). Ele radica, como veremos posteriormente, nas “grandes unidades constitutivas” (Lévi-Strauss, 1958: 232) que são os mitemas. Logo o mito como “metalinguagem” que é, não pode ser interpretado pela explicação estrutural “mitológica” (Ricoeur) de que se reclama o estruturalismo de Lévi-Strauss, por se encontrar precisamente a um nível superior ao da frase: “Segundo esta hipótese, as espessas unidades que têm ao menos a dimensão da frase e que, tomadas conjuntamente, compõem a narrativa própria do mito são tratadas segundo as mesmas regras que as mais pequenas unidades conhecidas da linguística. Pode-se certamente dizer que, de certo modo, explicamos o mito, mas não que o interpretamos” (Ricoeur, 1986: 207, 145-151, 154-6, 208-9 e 368; 1964: 81-96; 1969: 35-62; Rudhardt, 1969: 104; Durand, 1969: 19). O estruturalismo de Lévi-Strauss ao estudar a estrutura “no seio da qual se estabelecem os sistemas de oposições que definem cada imagem mítica, e as operações que se realizam nela, depois, procurando as leis de convertibilidade duma estrutura numa outra, tenta extrair uma estrutura das estruturas de que a universalidade seria, para cada mito, o fundamento da sua inteligibilidade” (Rudhardt, 1969: 87; Ricoeur, 1964: 82-3; 1986: 148; Rocha, 1988; 1992: 511-49). Por consequência, deixa de lado as estruturas intencionais e profundas do mito, que seriam, para Durand, as sintéticas ou dramáticas que organizam “no tempo do discurso a intemporalidade dos símbolos” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 431).

Ao método baseado na sincronicidade estrutural da narrativa e na diacronia dos acontecimentos da própria narrativa e suas redundâncias, Durand acrescenta-lhe um terceiro nível de análise que é o da análise dos isotopismos simbólicos e arquetípicos. Para ele é este nível que, em última análise, permite aceder à semântica profunda do mito, ao seu *sanctus sanctorum*: “Se bem que conservamos em mitologia os dois factores de análise: a diacrónica (aquela que se refere) a linearidade discursiva da narrativa ... assim como a análise sincrónica a duas dimensões: a da interior do mito com a ajuda da repetição das sequências e dos grupos de relações evidenciadas, e a comparativa com outros mitos semelhantes. Nós acrescentar-lhe-emos, no entanto, a análise dos isotopismos simbólicos e arquetípicos que é a única que pode dar a chave semântica do mito ... Assim, é a vários níveis que é preciso, assim o parece, recuperar o sentido polimorfo do mito; ao nível semiológico e sintático, como o quer Lévi-Strauss, poder-se-à recolher o ‘sentido’ diacrónico da narrativa sobre a via do Logos moralizador da fábula ou explicativo da lenda, o sincronismo dá-nos já uma indicação sobre as repetições que obcecaram o mito, depois o isotopismo fornecer-nos-á o diagnóstico essencial sobre a orientação dos ‘pacotes’ (‘Aquilo que importa no mito, não é exclusivamente o fio da narrativa, mas é também o sentido simbólico dos termos’)” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 416-7 e 433 e 412; 1979<sup>b</sup>: 310).

Deste modo, o sentido do mito é recuperado a três níveis: do lado diacrónico, que é o seu estado semiológico e sintático, do lado sincrónico, que nos dá uma indicação das redundâncias que caracterizam fortemente o mito, e do lado isotópico, que nos

fornecerá principalmente o diagnóstico sobre a orientação — heróica, dramática ou mística — dos “pacotes” de imagens (Durand, 1984<sup>a</sup>: 433). Este lado isotópico é-nos dado pelo peso semântico dos próprios termos que compõem o mito e que, segundo Durand, são válidos por eles próprios, independentemente do lugar que ocupem no sistema. Segundo ele, em muitas narrativas míticas, como por exemplo nas séries míticas *Domangage* (Durand, 1984<sup>a</sup>: 425-29; 424-5), se a forma permanece praticamente inalterada, a significação final mudou completamente devido a uma mudança estrutural que privilegiou mais esta ou aquela sequência significativa, seja ela “heróica” ou “mística”: “O valor semântico de um só termo arrasta o sentido de todo o diacronismo e das relações sincrónicas: um unidimensional acento afectivo ‘diurno’ e polémico introduz na série *Domangage*, um simples evocação das estruturas diacrónicas, e eis que diante do monstro nefastamente hiperbólico a fuga torna-se necessidade moral e vital, e a descoberta de carácter monstruoso do conjunto será uma revelação benéfica. Se o acento for colocado sobre as estruturas claramente místicas, sobre a ‘intimidade’ e as qualidades do parceiro icomorfo, então eis que a fuga do monstro é, por sua vez, nefasta e que a descoberta do carácter monstruoso é concebida como a violação nefasta dum interdito” (Durand, 1984<sup>a</sup>: 430).

Pelo exposto conclui-se que o mito, enquanto discurso, narrativa (*sermo mythicus*), que utiliza, como pano de fundo, as estruturas “dramáticas” (drama: acção), privilegia ora uma sequência significativa (mitema) “heróica”, ora “mística”. São, portanto, estas sequências antagónicas que fazem com que o mito seja, de facto, um discurso irredutível e único e, como tal, exija uma hermenéutica apropriada que denominamos de mitocrítica. Esta tem como objectivo principal, à semelhança de um radar ou de um submarino, proceder à compreensão e à interpretação do sentido que as filigranas míticas assumem e representam no interior de dado texto (leia-se também: discurso racional da ideologia). O seu fim é, portanto, o de saber quais os mitos ou o mito inspirador que sugere o desenvolvimento de dada narrativa. Aspecto que as explicações tradicionais como a histórica, a biográfica não esclareciam, na medida em que não tinham em conta as ressonâncias míticas do texto em questão, para além de, muitas vezes, esquecerem que um texto é um cruzamento da história, dos movimentos sociais, dos caracteres e das biografias (Durand, 1979<sup>b</sup>: 217).

Durand consciente de que um texto é sempre fruto do cruzamento da história das sociedades, forjou o conceito de Mitanalise para estudar os mitos directores que habitam nas suas profundezas. Embora tivesse sido Denis de Rougemont, na sua obra intitulada *Comme Toi-Même, essais sur les mythes de l'amour* (Rougemont, 1961), que propôs a primeira definição de mitanalise, aliás como o próprio Pierre Brunel evidencia no seu estudo dedicado à mitocrítica (Brunel, 1992), deve-se, contudo, a Gilbert Durand a aplicação da mitanalise sociológica ao terreno fértil dos mitos.

Como bem sublinha Simone Vierne, no seu artigo de síntese dedicado à *Mytocrítica et Mythanalyse* (Vierne, 1993), os domínios estudados por uma e por outra interceptam-se, porquanto o texto analisado pela mitocrítica emerge sempre num contexto que é o domínio próprio da mitanalise. Por outras palavras, o que procuramos dizer é que a função da mitocrítica é a de revelar os mitemas, pertencentes

simultaneamente ao criador e ao fundo arquetípico comum da humanidade, de dada obra literária e, por extensão, pedagógica ou histórica, enquanto que a função da mitanálise é a de estudar a actuação das correntes mitogénicas, isto é, a presença de mitos directores, configuradores dos fenómenos sócio-culturais: "estudará (a mitanálise) os fenómenos sócio-culturais, por exemplo como um dado período sócio-cultural, num lugar e num contexto histórico preciso, é tributário, nas suas diversas expressões, de um mito ou de uma figura mítica que se impõe pouco a pouco (e em seguida degenera), porque ela é confrontada com problemas específicos, certamente, mas que são também colocados, debaixo de outras formas, noutros lugares, a outros grupos humanos" (Durand, 1993: 49-50). O próprio Gilbert Durand, num número das *Recherches et Travaux* (Durand, 1977: 4-19), onde expôs pela primeira vez os princípios teóricos da mitanálise e que retomou, por exemplo, na sua obra *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*, oferece uma definição de mitanálise que, aliás, confirma a posição de Simone Vierne: "O termo 'mitanálise' ... define um método de análise científica dos mitos afim de extrair não somente o sentido psicológico (P. Diel, J. Hillman, Y. Durand) mas o sentido sociológico (C. Lévi-Strauss, D. Zahan, G. Durand). ... A mitanálise sociológica (G. Durand) inspirando-se simultaneamente nos trabalhos do estruturalismo de Cl. Lévi-Strauss, mas igualmente ... em todas as investigações temáticas ou de análises semânticas de conteúdos, procura identificar os grandes mitos directores dos momentos históricos e dos tipos de grupos e de relações sociais" (Durand, 1979<sup>b</sup>: 313).

A mitocrítica e a mitanálise procuram, portanto, descobrir a "forma simbólica" (Cassirer) do mito que habita neste ou naquele texto, nesta ou naquela sociedade. Texto ou sociedade que escondem sempre nas suas profundezas um núcleo mítico ou um "ideograma" receptivo à "leitura feliz" que o tentará apalavrar. Não surpreenderá, pois, que seja no acto de apalavrar (Ortiz-Osés) que reside a riqueza de ambos os métodos como "leitura do sentido escondido no texto do sentido aparente" (Ricoeur, 1969: 26). Pode, assim, dizer-se que é neste "apalavramento" que reside o centro de gravidade, quer da mitocrítica, quer da mitanálise, entendidas como atitudes metodológicas que possuem como "último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários constituindo as 'grandes imagens' e a sua narração mítica" (Durand, 1979<sup>a</sup>: 84).

É, assim, neste ponto, que pensamos que a atitude hermenêutica durandiana teria muito a ganhar, caso integrasse o contributo da hermenêutica de Ricoeur, e, muito particularmente, da sua tese respeitante à interpretação de um texto, que engloba os níveis semântico, reflexivo e existencial. Será, pois, a noção de interpretação proposta pelo autor que melhor permitirá compreender o que está em causa na hermenêutica simbólica da qual a mitocrítica se reclama, porquanto a "interpretação do simbólico só merece ser chamada hermenêutica, na medida em que é um segmento da compreensão de si-mesmo e da compreensão do ser; fora desse trabalho de apropriação do sentido, ela não é nada" (Ricoeur, 1969: 33). Também será esta noção, através do seu nível existencial, que nos ajudará a compreender que o esforço exegético de desvelar os ideogramas ocultos só tem verdadeiramente sentido se contribuir para um enriquecimento de "si-mesmo", entendido — no sentido que lhe atribui Gadamer — não só como o movimento auto-reflexivo do acto de compreender, mas como movimento englobante do mundo actual, onde o sujeito que compreende toma consciência de si-

próprio e, bem assim, das suas possibilidades.

Nesta perspectiva, a mitocrítica e a mitanálise convertem-se numa herança pluralista e aberta à edificação de um ecumenismo simbólico, a uma comunidade "arquetípica de almas" (Durand, 1984<sup>a</sup>: 498), que permite as seguintes aberturas:

- 1<sup>a</sup> — Delimitar as sequências mitémicas e as situações míticas ou mitológicas: a constituição dum Atlas Imaginal;
- 2<sup>a</sup> — Detectar as estruturas figurativas que configuram uma obra, veja-se, por exemplo, o *Décor Mythique de la Chartreuse de Parme* de Durand, e saber igualmente em que medida elas contribuem para que a co-interpretação e a compreensão sejam um acto hermenêutico fundamental;
- 3<sup>a</sup> — Assinalar os mitos e as suas metamorfoses mais significativas que caracterizam quer a obra de um autor, quer uma Obra de uma época ou de dado ambiente psico-sócio-cultural: "Ela tende a extrapolar o texto ou o documento estudado, a emergir para além da obra e da situação biográfica do autor, tomando em conta as preocupações sócio-histórico-culturais" (Durand, 1979<sup>b</sup>: 313);
- 4<sup>a</sup> — Saber o modo como a personalidade (a sua história biográfica) do autor interfere na derivação/ocultação dos mitemas de dado mito aquando da produção da sua obra (Durand, 1978<sup>b</sup>: 43-6), ou quando o autor tende a acentuar esta ou aquela sequência mitémica, este ou aquele mito. Assim como também permite saber o tipo de influência que teve o meio sócio-cultural e épocal na produção da sua obra.

Tendo em conta o que se disse anteriormente, deduzem-se quatro grandes hipóteses de trabalho:

- 1<sup>a</sup> — Os procedimentos hermenêuticos denominados de "aberturas" tendem para a criação de um Atlas imaginal do discurso humano. Ou, se se preferir, para a constituição de uma espécie de Mitografia onde os "mitemas" representam as linhas e os relevos duma "gramática elementar de toda a mitologia" (Durand, 1979<sup>a</sup>: 85).
- 2<sup>a</sup> — A mitocrítica e a mitanálise servem para detectar quer a estrutura mitémica ou ideológica latente numa literatura, num discurso profano, ou nas profundezas de determinada sociedade, quer a sua estrutura patente (isto acontece quando o discurso se reclama explicitamente do mito ou, pelo menos, de certos traços que definem o mito).
- 3<sup>a</sup> — Os conceitos operatórios que caracterizam a mitocrítica e a mitanálise corroboram a opção epistemológica de Durand, que recusa separar o "texto literário" do seu "contexto sócio-cultural": "Porque numa perspectiva mitocrítica, é evidente que o contexto sócio-cultural joga sobre a criação particular, e numa perspectiva mitanálise, as obras de arte são parte integrante na análise dos dados sócio-culturais (Vierne, 1993: 50; Durand, 1983<sup>a</sup>: 45-6).
- 4<sup>a</sup> — A mitocrítica e a mitanálise pressupõem um conjunto de procedimentos hermenêuticos que visam, numa primeira fase, a estrutura sincrónica-diacrónica do mito e, numa segunda fase, o seu isotopismo: "O diacronismo do mito é o aspecto geral que o integra enquanto narrativa, o sincronismo é um índice assinalando os

temas importantes, mas o isotopismo fica em última instância como o verdadeiro sintoma do mito ou do conto tratado, permitindo diagnosticar a sua estrutura" (Durand, 1984<sup>a</sup>: 432; Lévi-Strauss, 1958: 233-7 e 254).

Das hipóteses colocadas, desenvolveremos a terceira, pois vai ser através dela que conheceremos os conceitos que constituem a mitocrítica e a mitanálise e que, segundo Durand, são em número de cinco ("mitemas", "mitologemas", "narrativa canónica", "variantes" e as "constelações de afinidades") para o método mitocrítico, e em número de dois para o método mitanalítico (a tópica sócio-cultural do Imaginário e a noção de "bacia" semântica).

No que concerne ao método mitocrítico, começamos pela noção de "mitema", retomada por Durand a partir de Lévi-Strauss, definida como uma "espessa unidade constitutiva" (Lévi-Strauss, 1958: 233), isto é, uma espécie de "átomo" fundamentador do discurso mítico. É a mais pequena unidade do discurso mítico que é redundantemente significativa, isto é, que visa a repetitividade: "uma unidade semântica que não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significada, é completada por um atributo, e a posteriori por um verbo. É, portanto, o grupo de palavras que, de algum modo, desempenha o papel mítico" (Durand, 1982<sup>a</sup>: 85).

O mitema, que é o "coração" do mito ou a sua verdadeira unidade constitutiva, como diria Lévi-Strauss, não aparece como mera relação isolada, mas sim constituído em "pacotes de relações". É pela combinação desses mesmos pacotes que ele adquire uma função significativa (Lévi-Strauss, 1958: 233-34). Por seu lado, Durand afirma que esses "pacotes de relações" estão muito próximos da sua concepção de "isomorfismo semântico" ou de "isotopismo" (Durand, 1984<sup>a</sup>: 42, 420, 425 e 432), que considera que os "pacotes" não são relações, mas significações impregnadas numa significação mais afectiva do que intelectual. Significações que podem ser, quer uma estrutura "arquetípica" (Jung) ou "esquemática" (no sentido do "esquema verbal" de Durand), quer um conteúdo mítico que pode revestir a forma de um "motivo", de um "décor mítico" (Durand, 1983<sup>b</sup>: 19-22), de um "emblema" (Durand, 1984<sup>a</sup>: 61; 1984<sup>d</sup>: 7-19), ou, para lembrar Souriau, de uma "situação dramática" (Souriau, 1970: 11-56).

Na prática mitocrítica corre-se o risco de se passar insensivelmente do "tema" ao mitema e vice-versa, e de se sobrevalorizar o "tema" em detrimento do mitema, que é uma unidade expressivamente significativa e redundante. Como exemplo de mitema, temos, por exemplo: "Zeus priva os mortais do Fogo" (Durand, 1978<sup>b</sup>: 28).

O "tema" (o estudo temático) afasta-se do mitema em virtude da sua generalidade e da sua menos-valia significativa e repetitiva, enquanto que o mitema aparece como núcleo pregnante, isto é, como elemento forte e repetitivo da narrativa: "o mitema não é o conjunto da narrativa. Os mitemas são os pontos fortes, repetitivos, da narrativa ... Mas sempre, sempre é uma necessidade visar a repetitividade: está aí o signo indicativo do mitema" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 29 e 33). Lévi-Strauss refere que a repetição tem uma função própria do mito, que é a de "tornar manifesta a estrutura do mito ... Todo o mito possui portanto uma estrutura folheada que transparece à superfície, se se pode dizer, no

e pelo processo de repetição" (Lévi-Strauss, 1958: 254). Durand completa a posição de Lévi-Strauss quando afirma que são as estruturas sintéticas ou dramáticas do Regime Nocturno, pelas suas características de *coincidentia oppositorum* e sistematização, de "reduplicação" e preservação (Durand, 1984<sup>a</sup>: Livro Segundo, Primeira e Segunda partes) que melhor dão conta da redundância típica do mito. A natureza desta redundância não é da mesma essência da repetição rítmica da música ou de um refrão, nem, como quer Lévi-Strauss, ao servir-se da harmonia musical, uma metáfora musical que dá conta dos significados do mito. Mas e ao contrário, para Durand, o mito aparece como tendo a mesma estrutura "folheada" e sincrónica da música, pois o "sincronismo do mito não é um simples refrão: ele é música à qual se acrescenta um sentido verbal, ele é, no fundo, encantação, na acepção vulgar do sentido verbal e por ele capacidade mágica de 'mudar o mundo'" (Durand, 1984<sup>a</sup>: 148 e 413, nota 3; Lévi-Strauss, 1958: 223).

Assim, deparamos com um mitema quando encontramos uma unidade semântica que se repete várias vezes numa escala de baixa amplitude narrativa. Quanto mais restrita for a escala de baixa amplitude narrativa mais rica e maior é a sequência mítica. Será esta sequência mítica redundante que permite, segundo Durand, fazer uma leitura sincrónica (Lévi-Strauss - Durand, 1984<sup>a</sup>: 417) ou paradigmática dos textos, a fim de evidenciar a estrutura do mito. Este tipo de leitura tem em conta os substantivos, atributos, verbos, as partículas de ligação e os modos sintácticos que possam constituir o mitema. No entanto, uma coisa acontece invariavelmente, o que já é uma preciosa ajuda para a interpretação: o dinamismo "verbal" (não esquecer que para Durand é o verbo que "exprime a acção" — Durand, 1975<sup>a</sup>: 9), determina/domina o substantivo. Correlativamente, fica em aberto a possibilidade do hermenêuta dar maior ou menor importância aos elementos constituintes do mitema, dependendo sempre de cada caso em concreto: "Por vezes a sintaxe é muito significativa, outras vezes quase não tem importância" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 9).

Quanto ao "mitologema", conceito que Durand retomou provavelmente de Jung (Jung, 1978<sup>a</sup>: 353) e que corresponde ao tema de Trousson, definido como "um fio condutor, eterno e intemporal, que e recarrega, ao longo dos séculos, de todo o despojo artístico e filosófico amontoado, sobre o seu caminho ilimitado, para o aventureiro humano; é porque ele preserva e restitui através das suas inumeráveis transmutações, algumas constantes, algumas preocupações fundamentais, numa palavra qualquer coisa de essencial da natureza humana" (Trousson, 1965: 91-92), ou à "ideia-força" de Baczko, resulta do empobrecimento do mitema, porque é uma narrativa resumida e abstracta de uma situação mitológica — um esqueleto de uma obra (Durand, 1983<sup>a</sup>: 32). É a "reserva mitológica dos nossos antepassados culturais greco-latinos que fornecem praticamente todo o arsenal mitológico que se encontra na nossa cultura com outros nomes e com outros conteúdos culturais, mas cujos esquemas — os mitologemas — são idênticos" (Durand, 1982<sup>a</sup>: 74). O mitologema, de que o tema da "mulher fatal" seria exemplo (Durand, 1986: 10-11), é, portanto, um tema constituído de unidades menos significativas e menos redundantes do que o mitema: "Ele — Léon Ceillier no seu livro *L'Épopée Humanaire et les Grands Mythes Romantiques* — viu que, mais ou menos, todos os românticos estão obsecados por uma espécie de esquema geral bastante fácil de descrever, esquema que, enquanto conceito, descrito em abstracto, é o que se pode



chamar um mitologema. É o mitologema da culpa, ou da queda, da descida a infernos diversos e da subida posterior para uma redenção" (Durand, 1982<sup>a</sup>: 72).

O mitologema, contudo, varia consoante a ordem de grandeza da sua narrativa, ou seja, manifesta-se mais ou menos pregnante, de acordo com a sua maior ou menor amplitude narrativa. Esta narrativa diz respeito, por um lado, a um fragmento de um texto, a um pequeno poema e, por outro lado, a toda a obra de um autor, ou a todas as obras de uma época (seria o caso de um mitologema com uma "escala de grande amplitude"). No caso de um poema, de uma quadra, de um soneto, de uma novela, de um pequeno romance temos um mitologema com "escala de pequena amplitude"; por seu turno, o mitema tende a reduzir-se à imagem emblemática concreta que é reforçada por efeitos de língua, pela aliteração e pela rima, correndo, claramente, o risco de "gulliverização" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 32-3). Por outras palavras, torna-se mitema "quando adquire um carácter de repetição insólito num campo relativamente limitado ... o tema das asas é frequente na mitologia, mas torna-se mitema em pontos de intensificação" (Durand, 1983: 28 e 29).

Ligada, especialmente, à escala de "grande amplitude" encontra-se a "narrativa canónica", que é mais completa do que o mitologema, na medida em que toma em consideração todas as lições de um mito, ou mesmo de um tema mítico saído das obras de um autor. Ela tem em vista criar um modelo canónico, que se assemelha ao "Tipo Ideal" (*Idealtypus*) de Max Weber, como aquele criado por Pierre Grimal no seu *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine* (1986). Grimal, no seu dicionário, oferece uma "narrativa canónica" (que é uma lição ou versão) de cada mito por ele analisado —por exemplo o mito de Prometeu— e oferece em rodapé as referências bibliográficas (fontes ou comentários) que lhe serviram de base a essa mesma análise: "Mas na realidade quando contamos um mito, tentamos dar dele uma narrativa canónica, não vamos ver se tal mitema é mais frequente três séculos antes ou menos frequente dois séculos depois" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 34).

Da narrativa canónica do mito passa-se para o conceito de "variantes", que funcionam como indicadores de significação. Existem dois tipos de variantes: a variante propriamente dita ou a lição que "consiste em ver, a partir de um texto ou de um fragmento, e colocando-se numa escala de amplitude precisa, em ver quais são as variantes de um tema ou de um mitema" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 35), e a chamada "derivação", conceito já referido e que foi analisado por Durand no seu artigo *Pérennité et Usure du Mythe* (1978), que se opõe ao conceito de "resíduo". Se o primeiro, aquele que mais nos interessa aqui, representa o dinamismo do mito com as suas transformações, o segundo representará o seu aspecto estático.

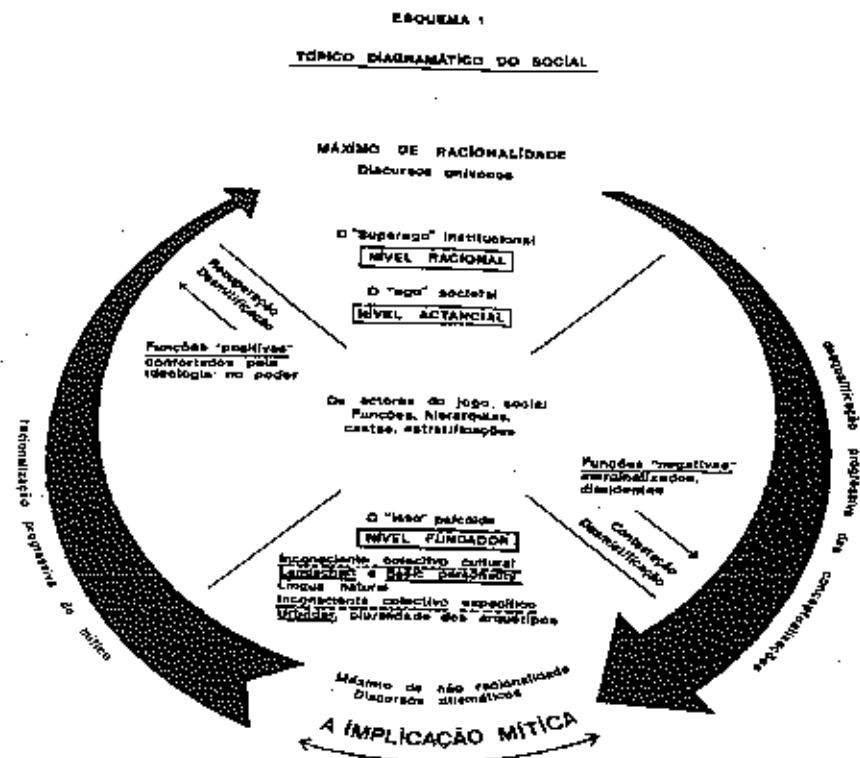
Relativamente ao quinto conceito, o de "constelações de afinidades", que Durand retomou de Abraham Moles (Moles, 1990: 22), ajuda-nos a esclarecer se um mito é universal (intercultural), como por exemplo o mito do "Graal" (Jung e Franz, 1988: 89-112; Sansonetti, 1982; Johan e Vogel, 1988), que se encontra em países tão diferentes como o Irão, Japão, China, França, Inglaterra, entre outros, ou, se, pelo contrário, é local, isto é, se é um mito condicionado por uma experiência histórico-cultural, política e ideológica bem precisa ou determinada, tal como o mito de Fausto: "as constelações de

afinidades permitem dar indicações ... sobre a maturidade de um mito, sobre o lugar onde se desenvolve com maior amplitude e maior felicidade ... permitem reflectir sobre os meios de transmissão de um mito, seja por difusão, seja por ressonância antropológica ... Pouco a pouco substitui-se este tipo de explicação (difusionista) por fenómenos de ... ressonâncias arquetípicas, ou, por fenómenos de situações idênticas" (Durand, 1983<sup>a</sup>: 40 e 42; Jung, 1980: 25; Baudouin, 1993: 186). Por outro lado, uma análise atenta das afinidades culturais pode fornecer elementos para determinar em que momento um mito é mais canónico ou completo. Como bom exemplo desta possibilidade, temos os estudos de Durand sobre os mitos de Hermes e de Prometeu, os estudos de Trousson e Louis Séchan sobre este último, e de Dabezies sobre o mito de Fausto (Durand, 1978<sup>b</sup>: 27 e segs.; 1979<sup>b</sup>: 243-306; Dabezies, 1967; 1988; Trousson, 1976; Séchan, 1985).

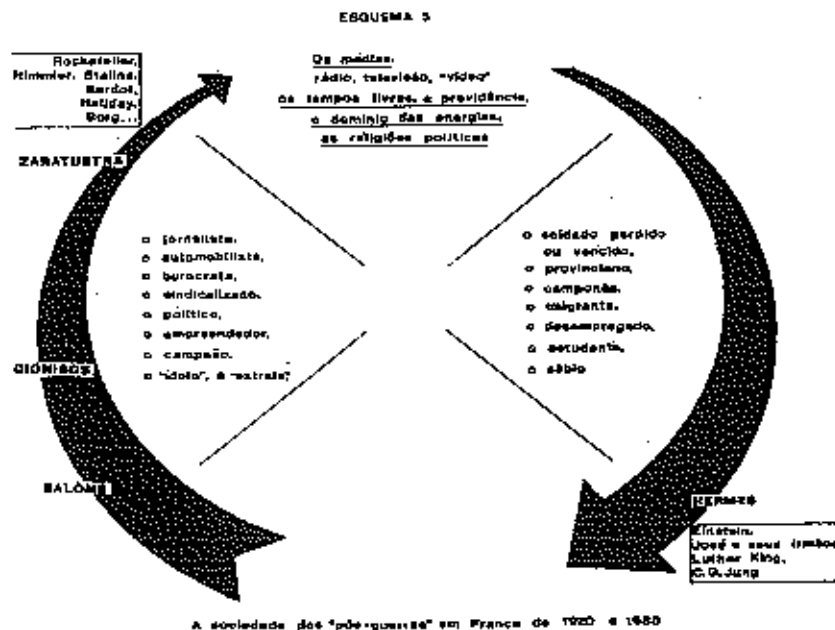
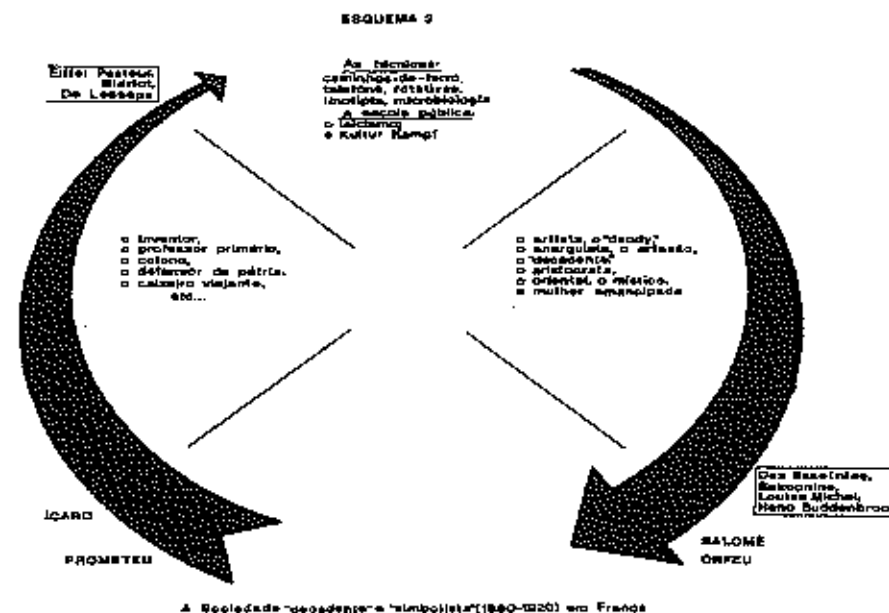
No que se refere ao método mitanalítico, Durand, em 1980, viu-se obrigado a criar uma tópica para melhor avaliar e compreender os movimentos profundos do imaginário que caracterizam a sociedade em geral. Como a própria noção de "tópica" já indica (de topos, "lugar"), trata-se de um diagrama que represente o mais claramente possível os elementos complexos de um sistema. Assim, Durand, inspirado nas célebres tópicas freudianas, aplica, ainda que metaforicamente, o esquema freudiano do "super-ego", do "ego" e do "isso" a dado contexto social.

Desta aplicação resulta que o nível superior identificado ao "super-ego" institucional assume, no diagrama do "social" elaborado por Durand, o papel de "consciência colectiva", implicando um nível de máxima racionalidade, logo gerador de um discurso unívoco. Discurso que se traduz, dado o seu alto grau de conceptualização, na criação e organização das diferentes ideologias, pedagogias, epistemologias, isto é, os aspectos positivos do "ego" sócio-cultural. É desta maneira que se compreende que o "super-ego" social, enquanto "consciência colectiva", funcione como um autêntico reservatório de regras jurídicas (padrões de cultura), de diferentes linguagens técnicas, mesmo de utopias diversas, etc. Como se pode ver na "Tópica Diagramática do Social" (esquema 1), o "super-ego" social corresponde a uma zona de racionalização progressiva do mito, isto é, assiste-se a uma diminuição crescente da pregnância mítica até atingir uma "espessura mítica" ínfima: "A este nível o mito positiva-se, se se pode dizer, em epopeia e logiciza-se em logos". Durand, a propósito desta instância, alerta-nos que não a devemos colocar ao par do "super-ego" freudiano mesmo que analogicamente, pois a lógica deste não é a mesma que determina ou orienta a tópica do social em análise. A razão do afirmado deve-se à constatação de que o inconsciente social (o "isso"), ao não estar fechado em si mesmo, devido à sua capacidade plástica, pode transmitir os seus feixes mitogénicos, ainda que difusos, ao "super-ego" social. É precisamente este ponto de contacto, que permite que haja uma confluência entre os mitos latentes do "isso" com os mitos em vias de desmitização, que se encontram já na zona do "super-ego" institucional (nível da máxima racionalidade), denominados mitos manifestos ou patentes.





O "ego" societário ou social (nível da representação (*actantiel*): o consciente social) é uma instância metafórica, que engloba quer as funções "positivas" de uma sociedade apoiadas pela ideologia dominante, quer as suas funções "negativas" que são dissidentes, logo desvalorizadas. Acontece, porém, que esta dissidência desvalorizada, marginalizada, está na base da mudança psíco-social e do(s) mito(s) director(s) que lhe está (estão) subjacente(s). Para melhor ilustração do que se acaba de dizer, veja-se os dois diagramas representados (esquemas 2 e 3).



A sociedade dos "pós-guerra" em França de 1920 a 1980

Da sua observação constata-se que os actores do jogo social referenciados à esquerda são valorizados e legitimados pela ideologia do poder (hierarquias, castas e estratificação social, isto é, pela sociedade), na medida em que são funções de recuperação, de desmitificação. Nessa qualidade são as que sustentam as instituições e que permitem a sobrevivência da sociedade. Ao passo que os actores sociais situados à direita são identificadas com a negatividade presente na sociedade, com as funções consideradas desvalorizadas, do ponto de vista da "ideologia do poder", pois tendem para o "máximo da não-racionalidade", para o discurso dilemático que é o discurso do mito. Desvalorizadas e sob suspeita por se encontrarem numa zona de contestação e de nitificação, logo são encaradas como funções incómodas.

Durand chama particular atenção para esta categoria — a do "ego social" —, pois é a este nível que se operam as estratificações sociais, assim como o sujeito, na qualidade de actor do jogo social, teatraliza o seu "papel" no complexo social. É mesmo esta possibilidade de teatralização, do sujeito ser um *actant* (Greimas e Souriau) que caracteriza mais marcadamente o 2º nível do Diagrama do Social. Igualmente chama a atenção para a dialéctica de funções institucionalizadas e marginalizadas que animam o con-texto social: "enquanto que as imagens dos papéis valorizados positivamente tendem a institucionalizar-se num conjunto fortemente coerente, tendo os seus códigos próprios, os papéis marginalizados permanecem num *Underground* mais disperso, num 'ribeiro' pouco coerente. Mas são estas imagens de papéis marginalizados que são os fermentos, bastante anárquicos, da mudança social e da mudança do mito director" (Durand, 1994: 62).

O "ça" ou isso (arché-sociologia) é o nível fundador antropológico da sociedade (*urgrund*), o "quase-imóvel" de Braudel. Este nível corresponde ao máximo de não-racionalidade (domínio do "discurso dilemático" (Lévi-Strauss) devido à forte aplicação mítica exercida) regido pelo princípio do terceiro incluído e por uma lógica do contraditório (P. Faysse, St. Lupasco...). Não admira, portanto, que seja com este nível que se deva relacionar a estrutura e a fundação (o big bang) dos mitos, logo com a noção junguiana e durandiana de "inconsciente colectivo", sede natural do "ça" social.

Do exposto aduz-se a seguinte consequência: independentemente das diferenças psico-sócio-culturais das sociedades, todas possuem um mito fundador, instaurador com características comuns que motiva o perfil mitológico de cada uma delas, resistindo mesmo (temos, aqui, implícita, a figura do *coriace* ou "dureza universal" de Bastide) à mudança sócio-cultural nelas operada. É, por isso, que a tese do "ça" sustentada pelos trabalhos de Jung, Mircea Eliade, Georges Gurwitsch, Roger Bastide, Georges Dumézil, Lévi-Strauss, Fernand Braudel e com os próprios trabalhos de Gilbert Durand, colhe, ou seja, é operativa, porquanto concorre para a explicação de "como" é possível a existência dos mesmos traços míticos em culturas tão diversas: "a quase-imobilidade de uma certa história a *coriacité* (Bastide) que constitui a identidade semântica de uma certa sociedade não é outra coisa que o suporte mitológico, esta *Heilgeschichte* metalinguística e generativa, onde a facticidade do facto histórico se combina com a intencionalidade do sujeito sócio-cultural" (Durand, 1981<sup>a</sup>: 295). Decorrente da tese do "ça" social é possível detectar na sociedade uma pluralidade de "consensos universais",

que seriam os arquétipos orientadores dos destinos profundos de qualquer sociedade — esse suporte mítico! — e que lhe permite ser "reconhecida como humana..." (Durand, 1975<sup>b</sup>: 343).

A "Tópica" analisada não é nada mais do que a "bacia" semântica — o segundo conceito durandiano que analisaremos. Por outras palavras, o que pretendemos dizer é que a "Tópica do Social" recebe um nome e esse é o da "bacia" semântica, com os seus movimentos descritos pela metáfora potamológica abaixo descrita. Movimentos, já implícitos na referida "Tópica", que nos ajudam a melhor perceber a lógica do mito. Esta lógica, além de outros aspectos, é mediada por formas de expressão latente (quando não consegue encontrar meios simbólicos de expressão) e por formas patentes (quando o mito circula com a "autorização" do "super-ego" institucional e do "ego" social). Por outro lado, este mesmo conceito explica o percurso cíclico do "movimento sistémico" que, por um lado, conduz o 'ça' imaginário à sua fusão no "super-ego" institucional, por outro lado contamina este 'super-ego' pelos riachos abundantes de um 'ça' marginalizado" (Durand, 1994: 68).

A "bacia" semântica é constituída por campos homogéneos, que se assemelham ao "campo morfogenético" de Rupert Sheldrake e de René Thom (Cf. Sheldrake, 1985 e Thom, 1980: 9-36), tipificados pelos estilos, pelos diversos estilos e sensibilidades (barroco, clássico, romântico, realista, idealista, etc.) e pelas "visões do mundo" que lhe estão associadas. Durand para melhor descrever as suas estruturas utilizou uma metáfora "potamológica" (metáfora hidráulica e potamológica ou potamográfica, de potamos, em grego: rio) constituída por seis fases (Durand, 1994: 66-76): (a) as correntes dos riachos que simbolizam os movimentos oficiais, institucionalizados escondem pequenas correntes subterrâneas heterogéneas, até antagónicas, que, em circunstâncias favoráveis, emergem, transparecem, criando novos cenários; (b) divisão das águas: os diversos riachos reúnem-se em partidos, escolas, em correntes de acção e de pensamento e criam inevitavelmente fenómenos de "fronteira com correntes de orientação ideológica diferente; confluências (à semelhança de um rio que se apoia nos seus afluentes), uma corrente de pensamento, uma dada ideologia constituída, carece de ser reconhecida ou legitimada e apoiada pelas restantes, além de necessitar do apoio de personalidades ou instituições influentes e dominantes da "rés pública": "A confluência sem a qual a pequena fraternidade de Francisco de Assis não teria sido mais do que uma mera seita perdida no riacho tumultuoso das seitas do século XIII, foi a das ambições políticas e eclesiais do grande e terrível papa Inocêncio III" (Durand, 1994: 72); (c) em nome do rio (ou o momento da denominação): é o momento em que um mito ou a História promovem um personagem real ou fictício (levanta-se aqui a figura do herói, do fundador mítico, e o problema do Totém de que falava Freud...); (d) o arranjo das margens: é a altura em que se dá uma consolidação estilística, filosófica e racional. É o momento ideal ou propício para os fundadores afirmarem e consolidarem os seus programas ideológicos mais ou menos elaborados e apoiados quer por uma pedagogia mais ou menos rígida, quer por uma epistémica mais ou menos clássica; (e) o esgotamento dos deltas: formam-se meandros, derivações. O que significa que a corrente do rio ao tornar-se paulatinamente mais frágil e mais fraca se subdivide e é captada pelas correntes próximas mais fortes: "que acontece quando a corrente mitogénica — quer

dizer 'inventora' de mitos —, imbuída do imaginário específico durante todo o curso do rio, se desgasta e atinge, como diz Sorokín, uma saturação 'limite', deixando-se pouco a pouco penetrar pelos riachos anunciadores de deuses futuros ..." (Durand, 1994: 75).

Em resumo: verifica-se, então, que na "bacia" semântica se jogam movimentos permanentes ou perenes (a perenidade do mito, ainda que assumindo novas formas) alimentados pelo conjunto de imagens estáveis (a que Jung chamou de arquétipos) do "Inconsciente Colectivo Cultural", isto é, do nível fundador ("ça"), que configuram e estruturam, ou melhor, moldam as paisagens culturais das sociedades. Mas, como os movimentos psico-sociais da história não são estáticos, devido à dinâmica da "bacia" semântica, somos levados a admitir as teses do pluralismo e vitalismo das culturas defendido por O. Spengler, as relativas ao fenómeno da "aculturação" (J. Cazeneuve), da "reinterpretação" e dupla aculturação (R. Bastide), e a de "desnívelamento" proposta por Ch. Lalo (Cf. Durand, 1987<sup>1</sup>), pois uma sociedade está sempre sujeita a "renascimentos" culturais periódicos que tendem a acentuar paulatinamente o seu génio singular.

Continua no próximo número

## NOTAS

- 1 Se o contributo de Eliade realçou a importância do arquétipo, como modelo exemplar, com um "tempo próprio" que lhe é co-natural, Corbin, pelo seu lado, com a sua teoria do Imaginal tenta fundamentar, sob o ponto de vista ontológico, a teoria arquetípica não, como se poderia pensar, de feição junguiana, mas de feição neo-platónica. Corbin conduz-nos, assim, ao *Mundus Imaginalis*, (teoria geral do Imaginal, extraída da mística shiíta, nomeadamente de Ibn 'Arabî (Corbin, 1976)), que concede à Imaginação um poder "visionário" permitindo-lhe aceder ao "oitavo clima". Durand salienta que Corbin, com esta teoria, "atribui as suas cartas de nobreza metafísica à teoria do arquétipo" (Durand, 1985: 442), com uma topologia mística e com um "tempo próprio". Teoria que rejeita quer a velha dualidade corpo-espírito, porque o Imaginal é o mundo onde o espírito ganha corpo e onde o corpo se espiritualiza (Corbin, 1964; Durand, 1992: 109), quer o "tempo banal" que a caracteriza, pois, como diz Durand: "face ao *tempus* banal e desesperante que provém da história dos seres e das coisas que "evoluem" para o seu fim, há um *illud tempus* que guarda da temporalidade uma forma discursiva — como o espaço imaginal guardava a morfologia dos seres — mas que pelo seu poder de reminiscência, de comemoração, de redundância escapa a todo 'fim último'" (Durand, 1992: 113). À semelhança de Bachelard que distinguiu o sonho (a imagem onírica) passível de ser psicanalisado, da rêverie (imagem poética criadora) fonte sagrada de inspiração poética e modelo de toda a lecture heurística, de Platão que distinguiu, sem talvez disso se aperceber, o mito como "narrativa visionária" das fantasias dos poetas e de Coleridge que distinguiu entre a fantasia pura e a verdadeira imaginação (valorativa), Corbin também teve o cuidado de distinguir entre o simples imaginário, como lugar de produção de imagens condicionado pela inflação da nossa "Civilização da Imagem" (Corbin, 1964: 23-4) ou subordinado a pragmatismos mundanos, do Imaginal (*Mundus Imaginalis* — Corbin, 1964: 3-26),

*Malakât* — o "oitavo clima" — que é um mundo a-temporal, a-histórico. Por outras palavras, e para também sermos mais precisos, o Imaginal (Durand, 1967: 57; Wunenburger, 1980: 65) aparece como o verdadeiro intermediário entre o fenómeno espiritual puro (os deuses, os anjos e o mundo arquetípico propriamente dito), o mundo inteligível no sentido platónico do termo, e a psique humana *tout court*, o mundo sensível, com uma conotação igualmente platónica. Trata-se de um mundo ontológico que está além do mundo dos sentidos e aquém do mundo inteligível puro: "ele é mais imaterial que o primeiro, menos imaterial que o segundo" (Corbin, 1964: 10; 1979 [1961]: 147-63 e 173-77). Para Corbin, este universo intermediário aparece como "um clima para além dos climas, um lugar fora do lugar, fora do onde" (Corbin, 1964: 9), ao qual ele dá o nome de "oitavo clima". Este, à semelhança dos "Sete climas", espécies de estações, de patamares, da geografia mística, possui extensão e cores e é objectivo e real, só que estas qualidades não são perceptíveis aos órgãos dos sentidos tradicionais, mas tão somente à percepção imaginativa, ou seja, aos "sentidos psico-espirituais". Mais concretamente, o acesso a esse mundo, situado "para lá da Montanha de Qáf, o objectivo luminoso de toda a peregrinação, a realização de toda a narrativa visionária, onde principia o 'pólo celeste' o Oriente iluminando as cidades de esmeralda *Jábalqâ* e *Jábarsâ* na 'terra das visões' — que é também 'terra de ressurreição', 'terra prometida' — *Hârqualyâ*" (Durand, 1992: 111-12), faz-se pelo lado da "Imaginação espiritual", porque é uma espécie de mundo somente "sensível ao coração" (Corbin, 1976: 170-82), que é um órgão que não se identifica nem com os sentidos, nem com o intelecto: trata-se, com efeito, "do órgão que permite a transmutação dos estados espirituais em estados exteriores, em visões-acontecimentos simbolizando os seus estados interiores. É por esta transmutação que se realiza toda a progressão no espaço espiritual, ou antes é esta transmutação que espacializa este espaço, que faz com que haja mesmo espaço, com proximidades, com distâncias e longuras" (Corbin, 1964: 12). Além disso, a sua teoria da Imaginação espiritual pressupõe dois postulados, a saber: o primeiro diz-nos que esta Imaginação é uma faculdade espiritual pura, independente do organismo físico, que subsistira mesmo com o desaparecimento do corpo: o segundo refere que esta Imaginação é uma potência cognitiva, um órgão de verdadeiro conhecimento, em que a percepção e a consciência imaginativas têm a sua função e o seu valor noéticos relativamente ao *'mundus imaginabilis'* (*âlam al-mithâl*), que é "o mundo das cidades místicas como *Hârqualyâ*, onde o tempo se torna reversível e onde o espaço é função do desejo, porque ele não é senão o aspecto exterior dum estado interior" (Corbin, 1964: 14).

## REFERÊNCIAS

- Allcau, René (1976). *La science des Symboles, Contribution à l'étude des principes et des méthodes de la symbolique générale*. Paris: Payot.
- Araújo, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu (1994). *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Braga: Universidade do Minho.
- Bastide, Roger (1972). *Anatomie d'André Gide*. Paris: P.U.F.
- Baudouin, Charles (1993). *L'Œuvre de Jung et la Psychologie Complexe*. Paris: Payot.
- Besançon, Alain (1977). *Les Origines intellectuelles du léninisme*. Paris: Calmann-Lévy.
- Brunel, Pierre (1992). *Mythocritique, théorie et parcours*. Paris: P.U.F.
- Cassirer, Ernst (1975). *Essai sur l'Homme*. Trad. de Norbert Massa, Paris: Minuit.

- Chomsky, Noam (1969a). *Structures syntaxiques*. Trad. de Michel Braudeau, Paris: Du Seuil.
- (1969b). *Le langage et la pensée*. Trad. de Louis-Jean Calvet, Paris: Du Seuil.
- (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Trad. de Jean-Claude Milner, Paris: Du Seuil.
- Corbin, Henry (1962). *Eranos*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, XXXI, 9-12.
- (1964). *Mundus imaginis ou l'imaginaire et l'imaginal*. "Cahiers Internationaux de Symbolisme", Mons, n° 6, 3-26.
- (1976). *Imagination Créatrice dans le Soufisme d' Ibn' Arabi*. 2ème éd., Paris: Flammarion Éditeur.
- (1979). *Terre Céleste et Corps de Résurrection: de L' Iran Mazdéen à L' Iran Shi'ite*. Paris: Buchet Chastel.
- (1981a). *De l' Iran à Eranos*. "Cahier de L'Herne" (dir. de Christian Jambet: Henry Corbin), Paris: Édt. de L'Herne, 261-63.
- (1981b). *Le temps d'Eranos*. "Cahier de L'Herne" (dir. de Christian Jambet: Henry Corbin), Paris: Édt. de L'Herne, 256-60.
- Dabiez, André (1967). *Visages de Faust au XXème Siècle. Littérature, idéologie et mythe*. Paris: P. U. F.
- (1988). *Le mythe de Faust*. Paris: Armand Colin.
- Durand, Gilbert (1966). *La Création Artistique comme Configuration Dynamique des Structures*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 35, 57-98.
- (1967). *Le Statut du Symbole et de L'Imaginaire Aujourd'hui*. "Lumière et Vie", Lyon, 16, 41-72.
- (1969). *Les Chats, les rats et les structuralistes*. "Cahiers Internationaux de Symbolisme", Mons, n°s 17-8, 13-38.
- (1975a). *L' Univers du Symbole*. "Revue des Sciences Religieuses", Strasbourg, n°s 1-2, 7-23.
- (1975b). *L' Éthique du Pluralisme et le Problème de la Cohérence*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 44, 267-343.
- (1976). *La Cité et les Divisions du Royaume. vers une Sociologie des Profondeurs*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 45, 165-219.
- (1977). *À propos du vocabulaire de l'Imaginaire: mythe, mythanalyse, microcritique*, em "Recherche et Travaux", Grenoble, Université de Grenoble III, U. E. R. de Lettres, n° 15, 4-19.
- (1978a). *Eliade ou l'anthropologie profonde*, em "L'Herne" (Mircea Eliade: dir. de Constantin Tacou), Paris: L'Herne, 33-41.
- (1978b). *Perennité, Dérivations et Usure du Mythe*, em "Problèmes du Mythe et de son Interprétation" (Actes du Colloque de Chantilly: 24-25 Avril 1976), Paris: Belles Lettres, 27-50.
- (1979a). *Science de l' homme et Tradition. Le Nouvel Esprit Anthropologique*. Paris: Berg International.
- (1979b). *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*. Paris: Berg International.
- (1980a). *La Notion de Limite dans la Morphologie Religieuse et les Théophanies de la Culture Européenne*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 49, 35-79.
- (1980b). *L' Âme Tigrée, Les pluriels de psyché*. Paris: Denoël/Gonthier.
- (1981a). *Le social et le mythique. Pour une topique sociologique*. "Cahiers Internationaux de Sociologie", Paris, LXXI, 289-307.
- (1981b). *La reconquête de l' Imaginal*, em "Cahiers de L'Herne" (dir. de Christian Jambet: Henry Corbin), Paris: L'Herne, 266-273.
- (1982a). *Mito, Símbolo e Mitologia*. Trad. de Hélder Godinho e Vítor Jabouille. Lisboa: Presença.
- (1982b). *Le Génie du Lieu et les Heures Propice. Pour le double Jubilé d'Eranos*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona 51, 243-77.
- (1983a). *Mito e Sociedade. A Mitanalise e a Sociologia das Profundezas*. Trad. de Nuno Júdice,

- Lisboa: A Regra do Jogo.
- (1983b). *Le Décor Mythique de la Chartreuse, les structures mythiques du roman stendhalien*. Paris: J. Corti.
- (1984a). *Les Structures Anthropologiques de L' Imaginaire*. 10<sup>e</sup> éd., Paris: Dunod.
- (1984b). *Le Renouveau de l' Enchantement*. "Revue Question de", Paris, 59, 89-102.
- (1984c). *Jung, la psyché et la cité*, em "L'Herne" (dir. de Michel Cazenave: Jung). Paris: L' Herne, 446-63.
- (1984d). *L' Imagination Symbolique*. 4<sup>e</sup> éd., Paris: P.U.F.
- (1985). *Archétype et mythe*, em "Mythes et Croyances du Monde Entier" (dir. de André Akoun: T. V. Le monde occidental moderne). Paris: Lids-Brepols, 433-452.
- (1986). *Les Mythèmes du Decadentisme*. "Cahier du Centre de Recherche sur l'Imag. le Symbole et le Mythe" (Decadence et Apocalypse), Dijon, 1, 3-16.
- (1987a). *The Imaginal*, em "The Encyclopedia of Religion". New York: Macmillan Publishing Company, vol. 12, 109-115.
- (1987b). *Permanence du mythe et changement de l'histoire*, em "Colloque de Crisy". Paris: Albin Michel (Cahiers de l' Hermétisme), 17-28.
- (1990). *Les Structures Anthropologiques de L' Imaginaire* (entretien avec Gilbert Durand). "Krisis", Paris, 6, 82-94.
- (1992). *L' Homme Religieux et ses Symboles*, em "Traité D' Anthropologie du Sacré" (dir. de Julien Ries). Paris: Desclée, vol. 1, 73-119.
- (1994). *L' imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l' image*. Paris: Hatier.
- Eco, Umberto (1967). *Opera Aperta, Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. 2ème éd., Milano: Bompiani.
- Eliade, Mircea (1956). *Forgerons et Alchimistes*. Paris: Flammarion.
- (1968). *Traité d'Histoire des Religions*. Paris: Payot.
- (1969). *Le Mythe de l'Éternel retour, Archétypes et répétition*. Paris: Gallimard.
- (1972). *Images et Symboles, Essais sur le symbolisme magico-religieux*. Paris: Gallimard.
- (1981). *Méphistophélès et l' androgyne*. Paris: Gallimard.
- (1990). *Mythes, rêves et mystères*. Paris: Gallimard.
- (1991). *Aspects du Mythe*. Paris: Gallimard.
- Gonseth, Ferdinand (1969). *La philosophie ouverte, terrain d'accueil du structuralisme*. "Cahiers Internationaux de Symbolisme", Mons, n°s 17-18, 39-71.
- Grimal, Pierre (1986). *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*. 8ème éd., Paris: P. U. F.
- Hillman, James (1982). *De la certitude mythique*. "Calmos", Genève, n°s 17-18, 29-51.
- Hotic, Raymond (1955). *Du Mythe à la Religion, la Psychologie Analytique de C. G. Jung*. Bruges: Les Études Carmélitaines chez Desclée de Brouwer.
- Jacobi, Yolande (1960). *Archétype et Symbole dans la Psychologie de Jung*, em "Les Études Carmélitaines ("Polarité du Symbole")", Bruges, Desclée de Brouwer, 167-206.
- (1964). *La Psychologie de C. G. Jung*. Trad. de V. Baillods e Jacques Chavy, 4ème éd., Genève: Éditions du Mon-Blanc.
- Jaffé, Aniele (1975). *C. C. Jung und die Eranos-Tugungen*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 44, 1-14.
- Jung, Carl Gustav (1978a). *Les Racines de la Conscience, Études sur l'archétype*. Trad. de Yves de Lay, Paris: Buchet/Chastel.
- Jung, Carl Gustav (1980). *Mysterium Conjunctionis, Étude sur la Séparation et la Réunion des Opposés psychiques dans L'Alchimie (T. 1)*. Trad. de Élienne Perrot, Paris: Albin Michel.

- (1987). *Essai d'exploration de l'inconscient*, em "L'Homme et ses Symboles". *St. Trad.*, Paris: Robert Laffont.
- (1991). *Types Psychologiques*. Trad. de Yves Le Lay, 7ème éd., Genève: Georg Éditeur S.A.
- Jung, Emma e Marie-Louise von Franz (1988). *La Légende du Graal*. Trad. de Marc Hagenbourger et Anne Berthoud, Paris: Albin Michel.
- Kushner, Eva (1981). *Permanences et transformations des Mythes dans le Théâtre Moderne: Quelques Paramètres*, em "Mythes, Images, Représentations" (Actes du XIV<sup>e</sup> Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée - Limoges, 1977), Limoges, Tranes, 71-7.
- Leroi-Gourhan (1979). *Le Geste et la Parole, II. La Mémoire et les Rythmes*. Paris: Albin Michel.
- (1986). *Le Geste et la Parole, I. Technique et Langage*. Paris: Albin Michel.
- Lévi-Strauss, Claude (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
- Lorenz, Konrad (1975). *L'Envers du Miroir, Une Histoire Naturelle de la Connaissance*. Trad. de Jeanne Eloré, Paris: Flammarion.
- (1989). *Essais sur le Comportement Animal et Humain*. Trad. de C et P. Fredet, Paris: Seuil.
- Lupasco, Stéphane. (1947). *Logique et Contradiction*. Paris: P.U.F.
- Mauro, Tulio (1969). *Une Introduction à la sémantique*. Trad. de Louis-Jean Calvet, Paris: Payot.
- Mauron, Charles (1968). *Des Métaphores Obsédantes au Mythe Personnel, Introduction à la Psychocritique*. 3ème tirage, Paris: José Corti.
- Moles, Abraham A. (1990). *La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social*. "Cahiers de l'imaginaire, Paris, n<sup>o</sup>s 5-6, 9-33.
- Mouloud, N. (1969). *Langage et structures*. Paris: Payot.
- Otto, Rudolf (1969). *Le sacré, L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*. Trad. de André Jundt, Paris: Payot.
- Otto, Walter (1987). *La Langue comme Mythe, em Essais sur le Mythe*. Trad. de Pascal David; Mauvezin, Trans-Europ-Repress, 59-79.
- Pareto, Vilfredo (1968). *Traité de Sociologie Générale*. Trad. de Pierre Bovin, 3<sup>ème</sup> tirage, Genève: Librairie Droz.
- Portmann, Adolf (1950). *Das Problem der Urbilder in Biologischer Sicht*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, XVIII, 413-32.
- (1962). *Vom Sinn und Auftrag der Eranos-Tagungen*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, XXX, 7-28.
- (1966). *A Biologia e a Conduta da Nossa Vida*, em "Como Viver Amanhã" (Encontros Internacionais de Genebra). Mem-Martins: Europa-América, 115-21.
- Reboul, Olivier (1980). *Langage et Idéologie*. Paris: P.U.F.
- Ricoeur, Paul (1964). *Le symbolisme et l'explication structurale*. "Cahiers Internationaux de Symbole", Mons, n<sup>o</sup> 4, 81-96.
- (1969). *Le Conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*. Paris: Du Seuil.
- (1988). *Mito: A. Interpretação Filosófica*, em "Grécia e Mito", Trad. de Leonor Rocha Vieira, Lisboa: Gradiva, 9-40.
- Ritsem, Rudolf (1987). *L'Œuvre d'Eranos et ses origines: réflexions à l'occasion de la 55ème session*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 56, XXXV-XLVII.
- (1988). *Versalité Englobante: Clef de Voûte du Projet Eranos*. "Eranos-Jahrbuch", Ascona, 57, XLI-LVII.
- Rocha, Acílio da Silva Hstanqueiro (1988). *Problemática do estruturalismo: linguagem, conhecimento*. Lisboa: I. N. I. C. .
- (1992). *Pregnância lógica dos mitos: a via original de Lévi-Strauss*. "Revista Portuguesa de

- Filosofia", Braga, XLVIII, 511-49.
- Rosa, António Ramos (s. d.). *A Mão de Água e a Mão de Fogo* (Antologia Poética). Coimbra: Fora do Texto.
- Rougemont, Denis de. *Comme Toi-Même, essais sur les mythes de l'amour*. Paris: Albin Michel, 1961.
- Rudhardt, Jean (1966). *Une approche de la pensée mythique: Le mythe considéré comme un langage*. "Studia Philosophica, Bâle, XXVI, 208-37.
- (1969). *Image et structure dans le langage mythique*. "Cahiers Internationaux de Symbolisme", Mons, n<sup>o</sup>s 17-8, 87-109.
- Sansonetti, Paul-Georges (1982). *Graal et Alchimie*. Paris: Berg International
- Séchan, Louis (1985). *Le Mythe de Prométhée*. Paris: P.U.F.
- Sheldrake, Rupert (1985). *Une nouvelle science de la vie*. Paris: Rocher.
- Siganos, André (1993). *Du mythe littérisé au mythe littéraire*. "Tris", Grenoble, n<sup>o</sup> 13, 69-81.
- Silva, Armando B. Malheiro da (1993). *Miguelismo. Ideologia e mito*. Coimbra: Minerva.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1984). *Teoria da Literatura*. 6<sup>ed.</sup>, Coimbra: Almedina.
- Sironneau, Jean-Pierre (1980). *Retour du mythe et imaginaire socio-politique*. em "Le Retour du Mythe". Grenoble: P.U.G., 9-28.
- (1982). *Sécularisation et religions politiques*. Paris: Mouton.
- (1986). *Eschatologie et Decadence, dans les "Religions Politiques"*, em "Decadence et Apocalypse", Dijon, n<sup>o</sup> 1, 97-118.
- (1988a). *L'Idéologie entre le mythe, la science et la gnose*. "Cahiers de L'Imaginaire". Toulouse, n<sup>o</sup> 2, 43-53.
- (1988b). *La pensée de Joachim de Flore et ses dérivations historiques*. "Tris", Grenoble, n<sup>o</sup> 5, 63-83.
- (1989). *Les métaphores Polythéistes Signifient-elles le Retour des Dieux Enfers?*, em "Introduction à la Philosophie de la Religion" (dir. de Jean-Louis Vieillard-Baron e Francis Kaplan), Paris, Cerf, 239-66.
- (1990a). *Les équivoques de la religion révolutionnaire*, em "Mythe et Révolutions". Grenoble: P.U.G., 99-132.
- (1990b). *Mythes et religions séculières* (entretien avec Raoul Girardet et Jean-Pierre Sironneau). "Krisis", Paris, n<sup>o</sup> 6, 107-116.
- (1993a). *Croyance et rationalité au regard de l'anthropologie religieuse*. "Connexions, Paris, n<sup>o</sup> 61, 7-26.
- (1993b). *Figures de L'Imaginaire Religieux et Dérive Idéologique*. Paris: L' Harmattan.
- [no prelo]. *La Crise Religieuse des Lumières et la Secularisation*, em "Traité D'Anthropologie du Sacré" (dir. de Julien Ries - vol. VII), Milano: Jaca Book.
- Souriau, Étienne (1950). *Les Deux Cent Mille Situations Dramatiques*. Paris: Flammarion.
- Spitz, René A. (1962). *Le Non et le Oui, La genèse de la communication humaine*. Trad. de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, Paris: P.U.F.
- (1971). *De la naissance à la parole, La première année de la vie*. Trad. de Liliane Foburnoy, 2ème éd., Paris: P.U.F.
- Thom, René (1980). *Modèles Mathématiques de la Morphogenèse*. Paris: Christian Bourgeois Éditeur.
- Trousson, Raymond, (1965). *Un Problème de Littérature Comparée: les études de thèmes, essai de méthodologie*. Paris: Lettres Modernes.
- (1976). *Le Thème de Prométhée dans la Littérature Européenne (T. I)*. 2ème éd., Genève: Droz.
- Ueküll, Jacob von (1965). *Mondes Animaux et Monde Humain suivi de Théorie de la Signification*.

Trad. de Philippe Muller, Paris: Granchier.

Vários. (1986). *L'Androgyne*. Paris: Albin Michel (Cahiers de l'Hermétisme).

Verjat, Alain (1993). *De l'archétype et du mythe. Une approche nouvelle*. "Iris", Grenoble, n° 13, 7-22.

Vicrine, Sirtone (1993). *Mythocritique et mythanalyse*. "Iris", Grenoble, n° 13, 43-56.

Vogel, Nathaële e François Johan (1988). *La Quête du Graal*. Paris: Casterman.

Wunenburger, Jean-Jacques (1980). *Pour une Subversion Épistémologique*, em *La Galaxie de L'Imaginaire. Dérive autour de l'oeuvre de G. Durand* (dir. de Michel Maffesoli). Paris: Berg, 48-67.

### MYTHANALYSE ET INTERDISCIPLINARITÉ CONTRIBUTION POUR UNE HERMÉNÉUTIQUE EN ÉDUCATION ET EN SCIENCES SOCIALES

#### Résumé

L'intention des auteurs, comme l'indique le titre de cet article, est, tenant compte des notions de "mythanalyse" et de "mythocritique" de Gilbert Durand, d'enrichir le modèle herménéutique présenté par cet auteur. Pour cela, ils ont introduit les concepts d'"idéologèmes" bidimensionnels et unidimensionnels, lesquels permettent de mieux comprendre la relation mythe-idéologie présente dans beaucoup de textes de notre tradition culturelle. En outre, en présentant leur proposition méthodologique, ils s'associent à l'effort remythologisateur de l'herméneutique instaurative" (Cassirer, Jung, Eliade, Bachelard, Durand).

### MYTHANALYSIS AND INTERDISCIPLINARITY A CONTRIBUTION TOWARDS HERMENEUTICS IN EDUCATION AND IN THE SOCIAL SCIENCES

#### Abstract

It is the aim of the authors to enlarge the hermeneutic model presented by Gilbert Durand. Taking into account his concepts of "mythanalysis" and "mythocriticism", new concepts are introduced, namely bidimensional and unidimensional "ideologems", which allow a better understanding of the myth-ideology relationship in many texts from our cultural tradition. The proposed methodology implies associations with the re-mythologizing orientation of "instaurative hermeneutics" (Cassirer, Jung, Eliade, Bachelard, Durand).

## DA EPISTEMOLOGIA À HERMENÊUTICA UM PROJECTO PARA UMA NOVA LEITURA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

*Maria da Conceição Antunes*

*Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

O objectivo fundamental deste ensaio é evidenciar o desmoronamento da epistemologia tradicional, que entende a verdade como correspondência e a filosofia como tribunal último de todas as áreas de investigação. Apresentamos a postura holística e antifundamentalista como uma nova concepção de investigação que permite uma recontextualização dos problemas epistemológicos, quer das ciências naturais, quer das ciências humanas. Evidenciamos e relevamos o facto de que esta recontextualização é extensiva às ciências da educação, e que nos parâmetros desta recontextualização as ciências da educação têm um estatuto epistemológico tão válido como qualquer outra área do saber.

1. O projecto teórico que se apresenta neste pequeno ensaio alicerça-se em torno de duas disciplinas fundamentais e orientadoras do nosso mundo do saber e da cultura: Epistemologia e Hermenêutica. Estas disciplinas, sabe-se, têm sido vistas como pólos dicotómicos. O nosso projecto não tratará simplesmente de lhes determinar as fronteiras e a ordem interna dos respectivos campos; debruçar-se-á, sobretudo, em lhes remover as fronteiras e lhes reactivar as relações. Uma análise à crítica da auto-consciência cientista que as ciências têm de si mesmas levar-nos-á, como tentaremos demonstrar, à constatação da necessidade, que por exemplo Apel e Ricoeur tornaram evidente, de dar às ciências uma consciência hermenêutica ou, dito de outro modo, de hermenêutizar a epistemologia. O nosso objectivo será mostrar que a questão teórica que



preside à distinção entre epistemologia/hermenêutica, explicar/compreender, ciências da natureza/ciências humanas é uma questão sem sentido que urge recontextualizar noutros parâmetros; pois, como Richard Rorty reconheceu, a "linha divisória entre os respectivos domínios da epistemologia e da hermenêutica não consiste na diferença entre as ciências da natureza e as ciências do homem, nem entre facto e valor, nem entre teórico e prático, nem entre conhecimento objectivo e algo mais fugidio e duvidoso. A diferença é uma questão de familiaridade, simplesmente" (Rorty, 1979:292).

O derrubamento de todas estas fronteiras e distinções permite-nos evidenciar o nosso objectivo último, isto é, a possibilidade de uma nova leitura e um novo posicionamento das Ciências da Educação.

1.1. Na perspectiva da filosofia tradicional, as ciências da natureza, constituindo o campo privilegiado do comensurável, são explicativas porque passíveis de comprovação experimental e por isso fazem parte da dimensão cognitiva e racional da cultura — a epistemologia — constituída pelos discursos comensuráveis e normais. As ciências humanas, constituindo o campo privilegiado do incomensurável, são consideradas ciências compreensivas, fazendo parte da outra dimensão cultural — a hermenêutica — constituída pelos discursos não comensuráveis e anormais.

A diferença entre epistemologia e hermenêutica é a diferença entre duas espécies de discurso sobre o discurso. A epistemologia parte da suposição que todas as contribuições a um discurso são comensuráveis; a hermenêutica pode ser compreendida como uma reacção a esta suposição. Por comensurável deveremos entender a capacidade de ser submetido a um conjunto de regras que especificam como podemos chegar a um acordo racional. Estas regras indicam-nos como construir uma situação ideal, na qual todo o desacordo aparece como um desacordo puramente verbal ou como um desacordo temporário capaz de ser resolvido posteriormente.

A ideia que domina aqui é que para ser racional é necessário ser capaz de estar de acordo com os outros seres humanos. Construir uma epistemologia é tentar encontrar uma base comum, pré-existente, que se encontra para além do homem. Afirmar que uma tal base não existe parece ameaçar toda a racionalidade.

A esperança da hermenêutica não é encontrar uma base comum pré-existente, mas sim encontrar um acordo, ou, pelo menos, um desacordo frutífero. Enquanto que para a epistemologia a esperança de um acordo depende da descoberta de uma base comum que une todos os interlocutores numa racionalidade comum, para a hermenêutica, ser racional é justamente estar prestes a abster-se de fazer epistemologia, isto é, abster-se de pensar que há um conjunto privilegiado de termos nos quais todas as contribuições à conversação devem ser reformuladas.

A distinção entre estas duas espécies de discurso — consequência de todas as outras distinções já referidas — deixam de fazer sentido no âmbito das concepções holistas e antifundamentalistas do conhecimento que encontramos em Dewey, Wittgenstein, Quine, Davidson e Rorty.

Todas estas distinções decorrem da ilusão fundada na crença de que só a

ciência natural é predicativa e explicativa e da ignorância do papel desempenhado pelo agente em qualquer tipo de compreensão/explicação.

Qualquer experiência de compreensão que o homem possa ter de si próprio e do mundo é, necessariamente, condicionada pelo sistema histórico-cultural no qual ele se insere. Toda a acção científica é determinada pela lógica interna e pelo consenso científico. Os discursos sobre o homem e sobre o mundo são sistemas, e o aspecto propriamente científico evidencia-se no facto de se poder enunciar a lógica destes sistemas com as suas leis. A coerência destes discursos é garantida e auto-limitada pela escolha (arbitrária) do estado inicial do sistema. Toda a explicação, quer do mundo social-humano, quer do mundo natural, é condicionada e auto-limitada pelo estado inicial arbitrário feito necessário que põe em marcha o sistema<sup>1</sup>. A eleição de um estado inicial é, por isso, absolutamente necessária, pois sem esse ponto de referência nenhuma explicação poderia ter lugar. O que ultimamente determina toda e qualquer investigação científica é uma crença, um paradigma pré-estabelecido que com as suas directrizes e normas orienta e auto-limita o mundo autónomo da cultura científica. O papel do homem é, precisamente, escolher este padrão de referência, este ponto inicial arbitrário que se torna irremediavelmente necessário. Isto implica aceitar que o objectivo último da conduta racional não é a pretensão de aproximações noéticas mais precisas do objecto, mas que a verdade última racional se encontra num acto de escolha (estado inicial) que exprime preferências.

A actividade científica nunca parte do zero, não há um acesso directo ao mundo em si; o desvelamento do sentido do mundo produz-se sempre a partir dos "olhares intencionais" transcendentemente condicionados do sujeito da produção científica. Desde logo, portanto, são os "sistemas de expectativas" (Popper), os "paradigmas" (Kuhn), os "pré-conceitos" (Gadamer), com a sua força antecipadora de pré-compreensão diferencial, que condicionam e organizam as estratégias intencionais de abordagem/apropriação do mundo.

A objectividade científica deixou de ser entendida em termos de correspondência com os factos e passou a ser entendida em termos de consensos. Os processos de objectivação científica fazem-se sempre no quadro das formas diversificadas de intencionalidade que estruturam a consciência na sua relação com o mundo. Sendo assim, não há, em momento nenhum do processo do conhecimento, factos absolutos em que as construções teóricas possam encontrar um enraizamento radicalmente fundamentador. Neste sentido Popper tem razão: não há, de facto, um critério que de forma absoluta possa decidir da verdade das teorias. A única possibilidade é proceder à falsificação das teorias. Face a uma construção teórica, o que é possível é, não prová-la, mas questioná-la, tentando a sua falsificação. A validade da construção teórica manifesta-se na sua resistência às tentativas de falsificação. Neste modo de proceder não se mostra a aderência da teoria aos factos mas antes e apenas que os factos não desmentem a teoria. Esta mantém-se como interpretação satisfatória por que não desmentida/falsificada (Popper, 1972:275-311).

A prática científica não pode ser exclusivamente explicativa. Como temos vindo a constatar, e bem na linha do pensamento heideggeriano, toda a produção de

sentido, toda a interpretação do mundo envolve, também, sempre processos de compreensão que, no seu poder antecipador, estruturam o olhar intencional do mundo. Se tais estruturas de antecipação são válidas ou não, tal é coisa que será esclarecida ao longo do processo de investigação. Os procedimentos metodológicos constituem-se como "lugar" de mediação crítica sobre tais estruturas entre uma interpretação ingénuo (pré-compreensão) e a compreensão crítica. Estabelecer estes procedimentos metodológicos, definir conceitos e escolher pontos axiais ou paradigmáticos, são tarefas que implicam, também, momentos de compreensão, de conversação entre a comunidade científica. O cientista tem, não só de perceber dados sensoriais e conceber ideias no intercâmbio com a natureza, mas tem que, simultaneamente, interpretar ideias em constante intercâmbio com os restantes membros de uma comunidade científica (Apel, 1985:108). "O cientista da natureza não pode querer explicar algo por si só. Inclusive para saber unicamente o que deve explicar tem que entrar em acordo sobre isso com outros. [...] A comunidade de experimentação corresponde uma comunidade semiótica de interpretação. Este acordo que se produz no plano da intersubjectividade, precisamente porque constitui a condição de possibilidade da ciência objectiva, nunca pode ser substituído por um procedimento da ciência objectiva" (Apel, 1985:106).

Na relação do homem com o mundo, não temos, por um lado, a compreensão e, por outro, a explicação. O que há, de facto, é uma relação de interpretação em que, pela sua incontornável estrutura ontológica, o homem lê/interpreta o texto do mundo. É no seio desta relação que se desenvolvem, na sua complementariedade dialéctica, a compreensão e a explicação. Como escreve P. Ricoeur, "explicar e compreender não constituem pólos de uma relação de exclusão, mas momentos relativos de um processo complexo que se pode chamar interpretação" (Ricoeur, 1977:127). Assim se ultrapassam as dicotomias tradicionais que ligam a explicação às ciências físicas positivas e a compreensão às ciências humanas.

Em consequência do que se acaba de dizer, resulta evidente o desmoronamento de uma fundamentação trans-subjectiva da especificidade das ciências ditas naturais e das ciências ditas humanas. O homem enquanto ser-no-mundo e para-o-mundo ouve e compreende sempre o mundo à medida das estruturas que o caracterizam e definem, isto é, a linguagem que fala, a tradição de que é herdeiro, os pré-conceitos que transporta, os paradigmas em que foi educado. Assim, o mundo é dito, ouvido e entendido de formas diferenciadas.

Sendo assim, a Ciência não existe, existem sim formas diferenciadas de cientificidade, formas diferenciadas de objectivação do mundo. E, se entendemos que os discursos científicos são os discursos normais e comensuráveis, isto é, discursos que se constituem com base num consenso ou acordo dentro de uma comunidade científica, temos que admitir que os discursos científicos não esgotam a irrupção dos sentidos do mundo. Para lá dos discursos científicos comensuráveis e normais existem outros discursos incomensuráveis e anormais que revelam novos universos de sentido. Se buscamos uma compreensão cada vez mais global temos que permitir a conversação entre todos os tipos de discursos. Isto significa que epistemologia e hermenêutica não devem ser entendidas como pólos opostos que dividem a cultura entre si, mas como

pólos inter-actantes na tarefa da compreensão/leitura do mundo.

Nas palavras de Rorty, a "hermenêutica é uma descrição do nosso estudo do pouco conhecido, [o incomensurável e não familiar], e a epistemologia é a descrição do nosso estudo do que nos é familiar [comensurável]" (Rorty, 1979:319). Se, como nos foi possível constatar ao longo deste ensaio, quer as ciências naturais, quer as ciências humanas possuem dimensões comensuráveis e incomensuráveis, ambas possuem dimensões explicativas (epistemológicas) e dimensões compreensivas (hermenêuticas). Como nos diz Rorty, a distinção entre "epistemologia e hermenêutica não consiste na diferença entre ciências da natureza e ciências humanas nem entre compreensão e explicação. A diferença é apenas questão de familiaridade: temos epistemologia quando sabemos explicar perfeitamente um acontecimento; temos hermenêutica quando não sabemos explicar perfeitamente" (Rorty, 1979:292).

Torna-se evidente a necessidade de abolir fronteiras e de encarar toda a forma de discurso como mais uma forma de descrever o mundo e de nos descrevermos a nós mesmos. Contrariamente, aquilo que a linha tradicional insinua, não encontramos formas dicotómicas e exclusivistas na tarefa da interpretação/leitura do mundo; pelo contrário, constatamos que a tarefa da interpretação se alicerça num mesmo ponto basilar: a questão da normatividade (entendida como tradição e linguagem).

Toda a experiência de compreensão se faz a partir de uma compreensão prévia (tradição) que se expressa em expectativas (Popper), pré-conceitos (Gadamer). O normal (tradição) é o ponto de partida e a condição de possibilidade de todo o nosso conhecimento. Mas a normatividade não é um obstáculo ao nosso conhecimento ulterior, pois ela não é algo que se institucionaliza e petrifica mas algo que se vai formando e reformulando constantemente. E é precisamente quando, frente ao estranho, o normal é posto em causa que se abre o espaço para o verdadeiro progresso científico. Se só a partir do familiar nos é possível conhecer o estranho, também é verdade que cada novo horizonte a conhecer enriquece simultaneamente o património já conhecido: é o círculo hermenêutico através do qual se processa o nosso mundo do conhecimento.

Todo este processo se realiza através de mais uma questão de normatividade, de um processo conhecido e familiar: a linguagem. Os discursos científicos são sistemas linguísticos que contam a história do mundo: o mundo descrito em linguagem. Cada discurso é uma descrição do mundo, é um jogo linguístico com as suas próprias regras. Assim, quer o discurso acerca do mundo natural, quer o discurso acerca do mundo social-humano, além da dimensão descritiva e explicativa, exige a presença da dimensão hermenêutica enquanto aquela dimensão que estabelece e interpreta as regras do jogo em que o discurso foi estabelecido.

Por outro lado, a conversação cultural enquanto proposta que conduz a uma mais completa apreensão do(s) sentido(s) do mundo só é possível através de um medium linguístico e mais uma vez detectamos a necessidade da hermenêutica enquanto dimensão interpretativa.

A tradição e a linguagem são a condição de possibilidade de toda a experiência de compreensão, quer no domínio das ciências da natureza, quer das ciências humanas.

Por isso, a separação destes dois domínios é uma questão sem sentido. A questão da normatividade evidencia que a verdadeira relação entre ciências da natureza/ciências humanas, compreender/explicar, epistemologia/hermenêutica é uma relação de complementariedade e não de oposição. O que é significativo não é a existência de campos de investigação diferentes e estilos de abordagem diferenciados. O que é, de facto significativo, e, aí sim, reside o dom mais precioso de qualquer experiência de compreensão, quer se trate da compreensão de um facto natural, quer se trate da compreensão de um facto humano, é o génio do investigador, a sua capacidade engenhosa e intuitivo-imaginativa. O investigador profundo é aquele que sabe levantar problemas/questões verdadeiramente importantes, sabe orientar as suas perguntas, sabe pôr as verdadeiras questões, consegue elaborar boas tentativas de solução e sabe promover e dar continuidade à conversação cultural entre as mais diferenciadas formas de discurso.

1.2. A postura holística e antifundamentalista que temos vindo a evidenciar ao longo deste pequeno ensaio, abre também um novo horizonte de reflexão relativamente aos vários problemas que se põem às ciências da educação — estatuto, unidade, autonomia — e que afectam, conseqüentemente, todo o sistema educativo e, em última análise, toda a comunidade, uma vez que hoje entendemos a educação como um processo de inter-acção comunitária onde todos são agentes responsáveis dos processos educativos. Este novo horizonte oferece um novo contexto de investigação que permite fornecer uma nova forma de contextualizar e compreender o processo educativo entendido como um processo permanente e comunitário.

As ciências da educação, como a literatura, a matemática, a arte ou qualquer outro tópico, vistas a partir da tradição científico-metodológica, que postula a verdade como correspondência, têm necessidade de construir uma epistemologia, uma vez que esta tradição defende a existência de procedimentos de justificação que não são meramente sociais mas naturais.

Nesta tradição hipostasiavam-se princípios apriorísticos explicativos e fundamentadores do real. A investigação educativa não foge a esta lógica linear; os ideais, projectos e sistemas educativos devem ser entendidos como absolutamente fundamentados e justificados. Se como nos diz Adalberto Dias de Carvalho, “as ciências da educação se declinaram e se apresentam ainda (independentemente das críticas que podemos e devemos formular a um tal propósito) como prolongamentos das ciências humanas, uma vez que o seu aparecimento mergulha na própria história destas ciências participando, de uma maneira ou de outra, nas suas contradições, nas suas dificuldades e nos seus êxitos” (Carvalho, 1988:17). E se as ciências humanas são entendidas como constituindo o campo privilegiado do incomensurável e fugidio, sendo por isso consideradas ciências compreensivas. As ciências da educação dentro dos parâmetros deste modelo fisicalista de cientificidade, valorizador apenas do quantitativo, do comensurável e da verificação experimental, são vistas como ciências com graves problemas epistemológicos e consideradas “ciências ocultas” porque incapazes de uma fundamentação eficaz.

Como temos vindo a demonstrar ao longo deste pequeno ensaio, este modelo epistemológico dominante nas ciências da natureza e importado também às ciências humanas, apesar de ter experimentado um grande apogeu, desmoronou. Pois, diante de uma abordagem epistemológica séria, os pressupostos da objectividade científica e da verificação dos enunciados científicos nos quais assenta este modelo empírico-indutivo de cientificidade não resistem. Compreende-se então que na natureza tudo é complexo e que o investigador mais não faz do que, a partir de um ponto axial arbitrário, de um paradigma pré-estabelecido, tentar captar alguma dessa complexidade. Mesmo nas ciências da natureza o real passa a ser entendido como o que é efectivamente perceptível pelos processos de investigação e a verdade científica deixa de ser entendida como uma verdade absoluta independente da apreensão gnoseológica. A verdade das teorias científicas é garantida e auto-limitada pelo sistema, pelo paradigma inerente à sua elaboração. A verdade entendida como objectividade e correspondência e a pretensão das ciências físicas de uma perfeita fundamentação epistemológica deixam de fazer sentido.

Pensar as ciências da educação a partir das novas metáforas de investigação é, como temos vindo a demonstrar, acabar com os pressupostos fundamentadores e abrir espaço à conversação, à participação e ao consenso. No âmbito das concepções holistas e antifundamentalistas do conhecimento, à semelhança de qualquer outro tópico de investigação, o valor e justificação das ciências da educação é alcançado no âmbito de uma dimensão retórica, consensual e praxeológica. A base justificadora e fundamentadora das ciências da educação deixa de ser entendida como uma “entidade” que está para além do homem e da comunidade; ela radica precisamente na comunidade em si mesma enquanto uma comunidade que decide e age, sendo por isso responsável pelos projectos/ideais que defende e pelas decisões que toma.

As concepções holistas do conhecimento, para além da necessidade de uma recontextualização dos problemas epistemológicos de todas as ciências (e não só das ciências da educação), evidenciam que, de uma forma particular, a temática educativa se inscreve num domínio não meramente epistemológico mas também político-social. Se, como constatamos, as ciências da educação e todo o processo educativo se justificam pela sua práxis e funcionalidade no âmbito da comunidade, isto pressupõe que a comunidade esteja preparada para saber optar e tomar decisões. Isto, por sua vez, só é possível com base num processo educativo que se comprometa fundamentalmente em criar condições para que ao aluno possa ser dada a oportunidade de pensar por si e em cooperação com os outros, usar a sua imaginação e poder de iniciativa na resolução de problemas e assumir responsabilidades pelas suas acções para que, como futuro cidadão, saiba e possa optar livremente e tomar decisões conscientes. Se a democracia significa a oportunidade de exercer livremente a iniciativa, a imaginação e o sentido da responsabilidade então, só um projecto político democrático poderá assegurar um processo educativo que é expressão cultural da democracia, e a escola o lugar privilegiado de iniciação da pessoa na vida democrática — a escola como “comunidade em miniatura” como lhe chamou John Dewey<sup>2</sup>.

Esta postura holística e antifundamentalista, abrindo espaço a um modo de

pensamento auto-reflexivo e auto-crítico consciente que as suas possibilidades não são as das conclusões certas e definitivas, mas sim as possibilidades de um pensamento entendido como projecto dialógico e inacabado, permite uma nova forma de consolidação e uma recontextualização de toda a temática epistemológica das ciências da educação, entendendo a educação como concepção de educação permanente e comunitária.

### NOTAS

- 1 Estas ideias aparecem-nos de uma forma explícita e desenvolvida em Georg-Henrik von Wright, *Explicación y Comprensión*, Trad. Luís Rañón, Alianza, Madrid, 1979.
- 2 John Dewey em *The School and Society* considera a escola uma "comunidade em miniatura" ou "sociedade embrionária", na medida em que a escola deve iniciar as pessoas na vida social. Sendo a educação uma empresa de cooperação que permite aos alunos contactar uns com os outros, trabalhar em problemas comuns cooperando e interagindo-se na busca de soluções para esses problemas, Dewey considera que se os alunos desde cedo se tornarem apreciadores da vida social democrática, futuramente serão cidadãos dedicados ao bem da humanidade e que estão prontos a empregar as suas energias e esforços para o bem-estar de todos os cidadãos.

### REFERÊNCIAS

- Apel, Karl Otto (1985). Científica, Hermenéutica y Crítica de las Ideologías. Proyecto De una teoría desde la perspectiva gnoseantropológica. In *La Transformación de la Filosofía*. Madrid.
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologias das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dilthey, W. (19 ). Orígens da Hermenéutica. In *Textos de Hermenéutica*. Porto: Rés. Trad. A. Reis e J. Andrade.
- Dewey, J. (1929). *La Escuela y la Sociedad*. Madrid: Librería Española y extranjera, Príncipe. Trad. Domingo Barnes.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito.
- Gadamer, Hans-Georg (1982). *L'art de comprendre*. Paris: Aubier Montaigne. Trad. Mariana Simon.
- Popper, K. (1972). *Lógica da Pesquisa Científica*. S. Paulo: Cultrix. Trad. Leonidas Hegenberg e O. S. Mota.
- Ricoeur, P. (1977). Expliquer et Comprendre: Sur Quelques Conexiones Remarquables entre Theorie de l'Actica et la Theorie de l'histoire. In *Revue Philosophique de Louvain*.
- Rorty, R. (1979). *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra. Trad. Jesús F. Zulaica.

Wright, Georg-Henrik von (1979). *Explicación y Comprensión*. Madrid. Trad. Luís Rañón, Alianza.

### DE L'ÉPISTEMOLOGIE À L'HERMÉNEUTIQUE - UN PROJET POUR UNE LECTURE NOUVELLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

#### Résumé

L'objectif fondamental de cet essai est de mettre en évidence l'écrêtement de l'épistémologie traditionnelle, qui conçoit la vérité comme correspondance et la philosophie comme tribunal ultime de tous les domaines de recherche. On présente une attitude holistique et antifundamentaliste comme une conception nouvelle de recherche qui permet une recontextualisation des problèmes épistémologiques, soit des sciences naturelles, soit des sciences humaines. On met en relief le fait que cette recontextualisation est extensive aux sciences de l'éducation, et qu'au niveau des paramètres de cette recontextualisation les sciences de l'éducation ont un statut épistémologique tout aussi valable que n'importe quel autre domaine du savoir.

### FROM EPISTEMOLOGY TO HERMENEUTICS- A PROJECT FOR A RECONCEPTUALIZATION OF THE SCIENCES OF EDUCATION

#### Abstract

It is the aim of this paper to account for the decay of traditional epistemology, which sees truth as correspondence and philosophy as the final courtroom for all research areas. A holistic and anti-fundamentalist view is put forward as a new conception of research that allows for the recontextualization of epistemological problems in both the natural and human sciences. It is argued that this recontextualization is extensive to the sciences of education, and that within its parameters those sciences have an epistemological status as valid as any other domain of knowledge.

## IMAGINAÇÃO, IMAGEM E IMAGÉTICA EM PSICOLOGIA

*Maria do Céu Taveira*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

Apresenta-se uma perspectiva histórica da abordagem e do papel da imaginação na literatura e na prática clínica da Psicologia. Nesta perspectiva, procura-se evidenciar a relação estabelecida entre imaginação, imagética e imagem por diferentes autores e analisam-se a importância e o papel atribuídos a esta trílogia, no processo terapêutico.

### *Modelos teóricos da imaginação na psicologia*

A que nos referimos, na Psicologia, quando utilizamos o termo imaginação? A acontecimentos, a processos ou a ambos? É um constructo explicativo ou um fenómeno que deve ser explicado? A imaginação, do latim *imaginatio*, derivado de *imago*, imagem, tem sido definida como a capacidade humana para representar objectos ausentes e para combinar imagens. Na Psicologia, a relação da imaginação com a imagem e com os processos imagéticos é uma constante. Frequentemente se reduz o processo imaginativo à actividade imagética e, como consequência, procura-se explicar o que é a imagem ou assumi-la como um conceito explicativo dos processos de funcionamento psicológico e do comportamento humano. Contudo, a definição de

imagem e de actividade imagética tem sido igualmente difícil. Em termos históricos, a psicologia começou por adoptar as concepções de imagem oriundas da filosofia. No entanto, como nos fez notar Sartre (1936) na sua obra *L'Imagination*, as soluções apresentadas pela filosofia clássica contribuíram pouco para explicar a natureza dos conteúdos da imagem e para clarificar a distinção entre esses conteúdos e o processo de imaginar. Além disso, tais concepções não permitiram discriminar as imagens das percepções nem explicar o papel da imagem nas operações do pensamento o que, segundo o mesmo autor, deveria ser o papel de qualquer teoria da imagem.

A psicologia conservou durante bastante tempo a noção de imagem herdada dos filósofos e, quando nos finais do século XIX, procura tornar-se uma ciência empírica, recorre às concepções do empirismo britânico, considerando que os acontecimentos mentais devem ser compreendidos como associações de imagens mentais, cópias de sensações (Yuille e Marschark, 1983). Foram os psicólogos interessados com o fenómeno da percepção que mais se preocuparam com a natureza da imagem e que procuraram analisar as relações entre a imagem e a percepção. O objectivo do estudo da imagem e da imagética na psicologia era, então, o de clarificar a sua natureza por comparação com o fenómeno da percepção e, a sua função, através da análise das condições para o seu aparecimento. Procurava-se responder a questões do tipo: "Até que ponto uma experiência de imaginação se distingue de uma experiência perceptiva? Será que a experiência de imaginar é tão intensa como a experiência perceptiva em que aquela se baseou? Em que circunstâncias ocorrem espontaneamente na nossa mente imagens? Ou seja, até que ponto a imagem é essencial ao pensamento. Contudo, e apesar dos esforços realizados, pode continuar a afirmar-se que a psicologia assumiu uma ontologia ingénua da imagem, posição legada aos psicólogos pelos metafísicos dos séculos XVII e XVIII. Mesmo quando a importância das ideias empiricistas começa a ser posta em causa, por exemplo, pelos trabalhos de Binet sobre a Inteligência e pelos trabalhos de introspecção experimental da Escola de Wurtzburg (que procuram demonstrar que os processos do pensamento podem ocorrer sem a mediação de qualquer imagética conscientemente experienciada), a imagem e o fenómeno do pensamento imaginativo continuam a ser alvo de acérrimo debate entre aqueles que afirmaram e os que negaram a sua importância para os processos do pensamento humano.

No início do século vinte, a frustração com a disparidade de resultados dos estudos introspectivos sobre a relação entre a memória e a actividade imagética favoreceu a revolução do behaviorismo americano neste domínio. O método introspectivo foi rejeitado e a imagem banhiu-se das preocupações da psicologia, apesar da memória continuar a ser considerada um tema de estudo central. Com efeito, os estudos experimentais sobre a natureza da imagem mental são cada vez mais raros depois dos trabalhos da escola de Wurtzburg, porque se considera o problema resolvido e atinge-se um ecletismo. Por seu lado, os comportamentalistas consideram a imagem e a imagética um epifenómeno, sem interesse científico. Assim, de 1915 a 1960 a imagem foi votada ao ostracismo. Quando, nos anos 60, reaparece a preocupação sobre o fenómeno, persiste ainda o associacionismo estímulo-resposta nas teorias sobre a memória e as imagens são encaradas como um meio para o processo de associação. Alan

Paivio (1971) teve a responsabilidade de este renascer de interesse pela imagem na psicologia e atribuiu-lhe um papel central na interpretação dos fenómenos da memória.

### *A abordagem funcionalista de Alain Paivio*

Paivio (1971) oferece definições mais operacionais da imagem e dos processos imagéticos e refere que nós possuímos dois formatos mentais de codificação da informação: o formato verbal e o imagético. As imagens são algo de concreto e representam instâncias e modalidades específicas ao contrário das representações verbais que são abstractas. Neste modelo teórico do código dual, as palavras e as imagens são evocadas como reacções associativas aos estímulos externos.

A teoria de Paivio relaciona-se directamente com os resultados dos estudos da psicologia cognitiva sobre o papel dos diferentes materiais (com e sem sentido) na memória. Paivio verificou que as palavras concretas eram mais facilmente recordadas que as abstractas e que as figuras eram melhor recordadas do que qualquer tipo de palavras. Resultados deste tipo apoiaram a teoria do código dual e pareciam indicar o envolvimento funcional das representações imagéticas numa variedade de fenómenos da memória.

O modelo de Paivio tem vindo a ser criticado por especificar pouco a origem, a forma e os processos de análise e de transformação das imagens (Kosslyn, 1980). O problema das ideias de Paivio, defende Chomsky (1980), é que elas não especificam a natureza do significado não-verbal que está subjacente à linguagem. Ficam ainda por esclarecer questões do tipo "Como é que as imagens se organizam na memória?" ou "Como é que nós temos acesso a certo tipo de imagens?"

Neste contexto teórico da psicologia cognitiva, desenvolvem-se durante os anos 60 e 70 várias concepções sobre a imagem. Enquanto para alguns autores, a imagem é um tipo de mapa cognitivo global (Miller et al., 1960) ou um modelo interno que orienta o comportamento (Mowrer, 1960), para outros, é o equivalente de significado (Paivio, 1971) ou um mecanismo cognitivo que permite a passagem para formas de representação mais poderosas como as proposições (Anderson e Bower, 1973). No entanto, nem todas as teorias assumem a posição de que a representação é de natureza pictórica. É o caso, por exemplo, das teorias estruturalistas que surgem, entretanto, como uma alternativa à abordagem funcionalista de Alan Paivio.

### *A abordagem estruturalista*

Para os estruturalistas, como Neisser (1979), a percepção é automática e directa e não há representações pictóricas. Pelo contrário, as imagens são, tal como os elementos perceptivos, visualizações espaciais de objectos, com formas tridimensionais. Neisser não acredita em vários tipos de representação do conhecimento e afirma que o imaginário e a percepção activam os mesmos processos na memória. Estas são afirmações típicas da abordagem estruturalista da imagem e da imagética. Os resultados da investigação orientada por esta perspectiva sugerem que a realização



cognitiva (ex: a capacidade de resolução de problemas) não é mediada por imagens, nem tão pouco as inclui.

Por seu lado, as teorias proposicionais, nesta linha de pensamento, consideram que as representações mentais das imagens não diferem das representações subjacentes ao conhecimento conceptual e ao pensamento abstracto. O aspecto quasi pictórico das imagens que é aparente à introspecção é, para os adeptos das teorias proposicionais um fenómeno sem importância (Moran, 1973; Newell & Simon, 1972). Para os autores desta perspectiva, as representações mentais consistem em proposições lógicas, ou seja, unidades ideativas que preservam o significado, mesmo quando a estrutura dos objectos que representam se altera. De acordo com estes novos modelos psicológicos da estrutura cognitiva, a proposição, baseada no significado, é o código privilegiado de representação mental da informação e dos significados por ele atribuídos pelo sujeito na sua relação com o meio.

É efectivamente a partir do associacionismo e contra ele que uma nova geração de psicólogos, influenciada pela fenomenologia Husserliana, começa a valorizar o papel do indivíduo e dos significados por ele atribuídos, na relação com o meio. Por oposição aos experimentalistas, a concepção de Husserl chama a atenção para o mundo de significações que o sujeito atribui aos "objectos", "situações" ou "pessoas", significações que podem ser ou não representadas e às quais se fazem corresponder estados psíquicos específicos - os estados da consciência que essas significações representam. Como consequência, a partir dos anos 70, a tradição associacionista de Ebbinghaus (1985) deixa de ser o centro das preocupações. O estudo das significações passa a ser um dos focos da atenção dos teóricos e investigadores dos novos modelos da psicologia cognitiva e o papel activo desempenhado pelo sujeito nas fases de aprendizagem e de memorização recebe maior atenção. O material das experiências é agora codificado e organizado para o exame de processos e de estruturas da memória humana. Aos estudos sobre a memória de trabalho e episódica vêm juntar-se estudos sobre a memória semântica e analisa-se o modo como o conhecimento humano, expresso sob a forma de factos, regras e princípios, está representado na mente humana bem como a relação entre os dados codificados e as estruturas permanentes da memória (Amâncio, 1985).

Nesta linha de desenvolvimento é importante salientar ainda a mudança radical que entretanto se vai operando no movimento psicológico cognitivo-comportamental, caracterizada pela revolução constructivista. A revolução do modelo constructivista consistiu em negligenciar a dimensão dos conteúdos em favor das regras de processamento que os geram. Nesta perspectiva, a ideia principal é a de que as estruturas cognitivas através das quais nós percebemos e agimos sobre o meio, são adaptações a esse meio e representam modos para gerir a relação entre constrangimentos do organismo e regularidades ambientais.

Estamos perante a emergência de modelos mais complexos e participativos sobre a reciprocidade organismo e ambiente, valorizadores da tríade cognição-comportamento-afecto e da visão do organismo como um todo, em detrimento das posições clássicas do organismo passivo e dos modelos de causalidade mecanicistas (Miró, 1989).

O construtivismo acentua a posição de que o conhecimento e a existência humanas implicam uma participação (pro)activa do indivíduo. Assume-se agora a actividade imaginativa como uma experiência activa de integração e de diferenciação de significações (Joyce-Moniz, 1989, p.83). A imaginação pode ser perspectivada no quadro do desenvolvimento humano, como um processo que pode contribuir para promover esse mesmo desenvolvimento.

Como concluem Pinker e Kosslyn (1983), à medida que se analisam velhas e novas teorias sobre a imagem, sobre a imagética e sobre a imaginação, emergem duas tendências, ambas salutares para o estudo psicológico da imaginação: uma crescente precisão e generalização de ideias e a noção de que a imaginação é um constructo bio-psicológico. Isto em parte é possível pelo uso do computador na modelação dos fenómenos mentais e dos processos cognitivos e, logicamente, pelo desenvolvimento do uso das estruturas e dos processos computacionais no desenvolvimento de hipóteses sobre a cognição humana. Os psicólogos lidam com o conceito de processamento de informação e usam o computador e os procedimentos de programação como uma potente analogia. A imaginação passa a relacionar-se estreitamente com as questões da representação e do processamento cognitivos da informação.

#### *A abordagem computacional*

Em 1980, Kosslyn apresenta um modelo de simulação computacional dos processos geradores da imaginação. Neste modelo, as imagens são produzidas pela memória a longo termo, constituída por dois tipos de conhecimento: o perceptual e o proposicional. O primeiro diz respeito à informação sobre a aparência do objecto (semelhante à afirmação de Paivio de que as imagens são elementos armazenados na memória) e o segundo armazena os factos sobre um objecto sob um formato proposicional (nem pictórico, nem verbal). Para Kosslyn (1980) as imagens são visualizações espaciais temporárias da memória activa e são produzidas pelas representações abstractas da memória a longo termo. O autor recorre à noção de redes de trabalho semântico, ainda muito em voga na psicologia cognitiva, e refere que nós possuímos mecanismos de interpretação e de classificação semântica das imagens.

#### *A polémica entre modelos*

Paivio e Kosslyn representam a posição pró-imagem na psicologia cognitiva. Apesar de diferirem quanto à natureza dos processos de memória subjacentes à imaginação, oferecem à imagem um lugar privilegiado nos modelos da cognição. Outros autores, como Anderson e Bower (1973), consideram que a memória envolve um código simbólico e todo o conhecimento pode ser representado por uma rede proposicional composta por "nós" (que representam conceitos) e ligações entre "nós" (que representam as relações entre conceitos). A memória deixa de ser modal e os efeitos da imaginação são interpretados em termos de códigos abstractos. As imagens, em si mesmas, não existem. Esta perspectiva proposicional critica fortemente os modelos de

memória baseados na imagem. O código dual (imagem-palavra) torna-se uma redundância e pensa-se que um sistema imagético não pode ter uma realidade neurofisiológica.

Com efeito, a ideia de um código abstracto que está na base do significado e da memória tem vindo a ser cada vez mais aceite na psicologia. Contudo, o processo de representação do conhecimento é complexo e difícil de estudar e a moderna psicologia cognitiva mantém os debates sobre as representações verbais vs. visuais, analógicas vs. discretas, procedimentais vs. código-dual, questões essas que estão ainda por resolver. A controvérsia entre os modelos computacionais e os modelos imagéticos tornou-se mais acesa nos últimos anos. Autores como Anderson (1978, 1979) consideram os dois modelos equivalentes a nível funcional e por isso afirmam que há vantagens em mantê-los presentes, como modelos de trabalho. Outros autores não concordam com esta sugestão e consideram que, com os modelos computacionais, a imagem e a imagética vão desaparecer outra vez da psicologia. Yuille e Marschark (1983) sugerem, por sua vez, a adopção de modelos mistos como o de Piaget<sup>1</sup> (Piaget e Inhelder, 1973) para esclarecer o debate computacional-imagética.

A evolução nas concepções e nos estudos consagrados ao problema da imaginação reflectem, como seria de esperar, os desenvolvimentos teóricos profundos que se têm operado na psicologia, com fortes implicações para o terreno da intervenção e da prática clínica. Contudo, a questão de saber se as imagens representam uma codificação directa de experiências sensoriais ou se são um artefacto da estruturação proposicional da realidade, ou até, se são um processo humano construtivo e reconstrutivo, não têm preocupado muito os clínicos. Isto porque, provavelmente, apesar da investigação e da prática clínica terem entre si uma relação sinérgica, existe na realidade uma forte tensão e um distanciamento entre a investigação e a prática psicoterapêutica (Stricker e Keisner, 1985).

### *A imaginação na intervenção psicológica*

Os clínicos assumem que toda a pessoa experiencia representações mentais dos objectos e acontecimentos e aderem, implicitamente, à seguinte definição de imaginário: "A imagem mental refere-se a todas as experiências quasi sensoriais ou quasi perceptuais de que temos consciência na ausência de condições do estímulo e que, sabe-se, produzem as suas próprias contrapartidas sensoriais ou perceptuais" (Richardson, 1969, p.2). Os práticos consideram que é possível desencadear na relação terapêutica situações específicas de desenvolvimento da imaginação. Com efeito, a importância do uso da imagem na psicoterapia está documentada e são vários os autores que referem as vantagens do modo imagético na intervenção psicológica (cf. Sheikh e Jordan, 1983).

O uso clínico da imagem e do imaginário verificou-se tanto na psicologia europeia como na norte-americana. Entre os antecedentes do interesse europeu pela abordagem subjectiva do imaginário, destacam-se a fenomenologia francesa e

germânica, subjacente à origem filosófica da investigação e prática clínicas; a influência de Jung no que respeita a exploração dos símbolos nas fantasias, sonhos e mitos; e, a influência da psicologia ocidental, subjectiva.

A primeira abordagem fortemente baseada no imaginário foi utilizada na Alemanha, por Carl Happich (1932) e consistiu numa evolução do trabalho de Binet. Happich induzia imagens através do relaxamento muscular, da respiração passiva e da meditação. Em 1905, Schultz começa a estudar o uso da hipnoterapia para promover uma atitude de maior autonomia dos clientes face ao terapeuta e verificou que, durante a hipnose, os sujeitos experimentavam sensações de relaxamento, calor e peso nas extremidades físicas. Começou então a pedir aos seus clientes que imaginassem essas sensações fisiológicas. Este método é conhecido por treino autogénico e foi o precursor de vários métodos actuais de relaxamento e do uso da imagética na modificação do comportamento.

Os psicanalistas reconheceram também a natureza simbólica da imagem hipnagógica e o seu valor na análise dos processos conscientes e inconscientes. Muitas das situações terapêuticas analíticas parecem encorajar a actividade imagética e o próprio Freud abandonou o uso da hipnose em favor da imagética por considerar que esta estaria mais sob o controle consciente do indivíduo.

Na tradição terapêutica comportamentalista, a questão teórica central é saber se será possível desenvolver a imaginação. Os adeptos deste modelo de intervenção utilizam, por exemplo, o relaxamento, para facilitar a actividade imagética e, deste modo, abordar a dimensão mais psicológica de uma variedade de problemas. A importância psicológica do relaxamento reside no facto de desviar a nossa atenção do mundo perceptual e, conseqüentemente, reduzir o impacto da qualidade e quantidade dos estímulos sensoriais, possibilitando-se um estado de monotonia perceptual que facilita a imagética.

Acredita-se que a imaginação representa o funcionamento de partes importantes do aparelho psicológico e que experienciar algo em imaginação pode ser considerado, em muitos aspectos, psicologicamente equivalente ao experienciar no real. Além disso, os indivíduos parecem agir mais com base em consequências imaginadas do que de acordo com reais probabilidades (Shepard, 1978). Através da imaginação, então, podemos dar saída a um conjunto de afectos e desejos e remover barreiras que podem existir no confronto com situações do real, já que em imaginação não há limites, legalidades ou códigos morais. Por outro lado, a actividade de imaginar pode ajudar os sujeitos a tomar consciência de situações que geralmente são evitadas, porque oferece um ensaio protegido do experienciar dessas situações e pode diminuir o medo de as abordar directamente. No curso da imaginação, a pessoa trabalha sobre, recombina e algumas vezes, reorganiza a informação de forma criativa. Deste modo, a imaginação pode servir como um meio para a compreensão de si próprio e, por vezes, constitui um *insight* genuíno e criativo, após a um longo período de reflexão. Ou seja, as técnicas terapêuticas que usam a imagem evocam "material" que selectivamente entra nas áreas da vida perturbada dos indivíduos e, por isso mesmo, podem possibilitar a sua abordagem.

Mais recentemente, têm sido desenvolvidos estudos de avaliação da eficácia do uso de processos imagéticos na intervenção psicológica num largo espectro de problemas (exs: depressão, insónia, obesidade, funcionamento sexual, dores crónicas, fobias e ansiedades) os quais têm apresentado resultados positivos, sobretudo no que respeita a abordagem de sintomas psicossomáticos. Meichenbaum (1978) afirma, a este propósito, que o sucesso das terapias que utilizam a imagética assenta em processos psicológicos como o sentimento de controle que o indivíduo adquire, resultado da experimentação e da monitorização de várias imagens; a modificação do sentido ou as alterações do diálogo interno que precedem, assistem e sucedem os comportamentos inadequados; e o ensaio mental de respostas alternativas para os problemas em causa. Os factores não conscientes, simbólicos e mágicos, são também importantes para a eficácia da imagética como técnica terapêutica e, funcionalmente, a imaginação tem sido referida como o sonho ou o equivalente do sonho na vida de vigília.

Em suma, a imaginação caracteriza a condição humana, inscreve-se em todas as fases da vida e constitui um processo com impacto no desenvolvimento cognitivo, afectivo e social dos indivíduos. Nessa medida, constitui um tema de interesse crítico para a psicologia, merecedor de uma atenção renovada por parte dos teóricos, investigadores e práticos.

## NOTA

- 1 - Piaget afirma que a memória, no sentido geral, é composta por estruturas mentais (os esquemas) que o indivíduo usa para assimilar experiências. As imagens não são elementos destas estruturas mas sim meios que o indivíduo pode usar para resolver problemas.

## REFERÊNCIAS

- Amâncio, P. (1985). Ebbinghaus e o estudo da memória. *Jornal de Psicologia*, 4, 5, 23-25.  
 Anderson, J. R. (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*, 85, 249-277.  
 Anderson, J. R. (1979). Further arguments concerning representations for mental imagery: a response to Hayes Roth and Pylyshyn. *Psychological Review*, 86, 395-406.

- Anderson, J. R., Bower, G. B. (1963). *Human associative memory*. N. Y.: Winston.  
 Chomsky, N. (1980). Rule and representation. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-61.  
 Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Duncker.  
 Happich, C. (1932). Das Bildbewusstsein als Ansatzstelle psychischer Behandlung. *Zbl. Psychotherap.*, 5, 663-667.  
 Joyce-Moniz, L. (1989). Structures, dialectics and regulation of applied constructivism: from developmental psychopathology to individual drama therapy. In, Óscar Gonçalves. (Ed.): *Advances in the cognitive therapies: the constructive-developmental approach*. Porto: Apport.  
 Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.  
 Meichenbaum, D. (1978). Why does using imagery in psychotherapy lead to change? In, L. Singer & K. S. Pope (Eds.). *The power of human imagination*. N. Y.: Plenum.  
 Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (1960). *Plans and structure of behavior*. N. Y.: Holt.  
 Miró, M. (1989). Knowledge and society: an evolutionary outline. In, Gonçalves, O. F. (Ed.). *Advances in the cognitive therapies the constructive developmental approach*. Porto: Apport.  
 Moran, T. P. (1973). *The symbolic imagery hypothesis: a production system model*. Carnegie-Mellon University.  
 Mowrer, D. H. (1960). *Learning theory and the symbolic processes*. N. Y.: Wiley.  
 Neisser, V. (1979) Images, models and human nature. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 561.  
 Newell, A., Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.  
 Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. N. Y.: Holt.  
 Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. N. Y.: Basic Books.  
 Pinker, S., Kosslyn, S. M. (1983) Theories of mental imagery. In, P.W. Scheehan (Ed.). *The function and nature of imagery*, part. 1, cap. 3, N. Y.: Academic Press.  
 Pylyshyn, Z. W. (1973). What the mind's eye tells the mind's brain: a critique of mental imagery. *Psychological Bulletin*, 80, 1-4.  
 Sartre, J. P. (1936). *L'imagination*. Paris: PUF.  
 Schick, A., Jordan, C. (1983) Clinical uses of imagery. In Annes a. Sheikh (Ed. ) *Imagery: current theory, research and application*, part. III, cap. 1. N. Y.: John Wiley & Sons, Inc.  
 Shepard, R. N. (1978) The mental image. *American Psychologist*, 33, 125-137.  
 Stricker, G., Keisner, R. H. (Eds.) (1985). *From research to clinical practice: the implications of social and developmental research for therapy*. N. Y.: Plenum.  
 Yuille, J. C., Marschark, M. (1983). Imagery effects on memory: theoretical interpretations. In, Annes a. Sheikh (Ed. ) *Imagery: current theory, research and application*, part. I, cap. 5. N. Y.: John Wiley & Sons, Inc.

## IMAGINATION, IMAGE ET IMAGERIE EN PSYCHOLOGIE

### Résumé

On présente une perspective historique de l'abordage et du rôle de l'imagination dans la littérature et dans la pratique clinique de la Psychologie. Dans cette perspective, on cherche à mettre en évidence la relation établie entre imagination, imagerie et image par différents auteurs et on analyse l'importance et le rôle attribués à cette trilogie, dans le processus thérapeutique.

## IMAGINATION, IMAGE AND IMAGETICS IN PSYCHOLOGY

**Abstract**

The role and approaches to imagination in the literature and clinical practice of Psychology are examined from an historical perspective. The author highlights the relationships between imagination, imagetics and image, as seen by different researchers. The relevance of this trilogy within the therapeutic process is analysed.

ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE  
 SEGUNDO O MODELO DA DISCREPÂNCIA MOTIVACIONAL.  
 UM ESTUDO PRELIMINAR

*Saul Neves de Jesus*

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Resumo**

Tendo em conta algumas "limitações" dos modelos teóricos que predominantemente têm estado subjacentes às investigações realizadas sobre a motivação dos professores, neste estudo propomos o Modelo da Discrepância Motivacional, decorrente das teorias expectativa-valor da motivação humana. Apresentamos algumas críticas a estas teorias, propondo a análise, não do produto, mas da discrepância entre o valor e a expectativa em relação ao alcance de metas que podem permitir a realização profissional do professor. A discrepância entre o valor e a expectativa traduz uma situação de "desilusão" profissional, pelo que o modelo teórico proposto pode contribuir para compreender as relações entre a motivação e o mal-estar docente. Realizámos um estudo preliminar (n=104) de análise do modelo, sendo obtidos resultados que lhe são favoráveis.

A investigação no domínio da Psicologia da Educação tem sido basicamente dedicada ao conhecimento do aluno e das condições necessárias para práticas educativas adequadas. A análise da motivação não tem sido excepção, pois, quase sempre, só é focada a motivação dos alunos, fazendo-se referência ao professor como mero factor dessa motivação (Deci & Ryan, 1982). Só recentemente o professor começa também a

ser objecto de estudo no domínio da Psicologia da Educação, sendo considerada importante a sua motivação, não só para a promoção da motivação dos alunos para as tarefas escolares (Czikszenmihalyi, 1982; Jesus & Abreu, 1994a; Lens & Decruyenaere, 1991), como também para o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação e realização profissional (Chase, 1985; Esteve, 1984; Huszco, 1981; Jesus, 1991; Jesus, 1992a; Jesus, 1993b; Jesus, 1994; Reyes, 1990; Vila, 1988).

Não obstante o reconhecimento da importância da motivação dos professores, a realidade é que grande parte dos alunos universitários, cujos cursos têm a docência como profissão em 90% dos casos (Abreu, 1983), não pretendem vir a ser professores (Gonçalves, 1986; Jesus, 1991; Jesus, 1993a) e muitos professores manifestam a intenção de mudar de profissão (Braga da Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira & Tavares, 1988; Huberman, 1989; Jesus, 1991; Jesus, 1992c; OIT, 1981).

Estes dados revelam a imprescindibilidade de se proceder ao estudo sistemático da motivação dos professores e dos futuros professores, de forma a fundamentar estratégias de promoção da motivação para a profissão docente.

Dois "tradições" têm caracterizado a quase totalidade dos estudos que se apresentam como dedicados ao estudo da motivação dos professores. Uma limita-se a fazer um levantamento dos factores responsáveis pela escolha da profissão docente (Debesse & Mialaret, 1980; Huberman, 1989; Ornstein, 1981). Outra procura determinar os incentivos necessários para motivar os professores (Johnson, 1986; Koll, 1989; Sederberg & Clark, 1990). A Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow (1970) é o paradigma teórico que tem sustentado muitos dos estudos realizados no sentido de conhecer os incentivos que podem motivar os professores (Avi-Itzhak, 1983; Land, 1986; Oliver, Bibik, Chandler & Lane, 1988; Schambier, 1981; Theodossin, 1982), considerando-se que as necessidades insatisfeitas constituem os activadores do comportamento (Schneider & Zalesny, 1982, 43). Uma posição mais restrita tem sido defendida pelos autores que perfilham a teoria da motivação intrínseca (Deci, 1975). Estes acentuam a importância da actividade docente ser desempenhada pela satisfação que ela própria permite obter, um fim em si mesma, sem que o professor tenha em vista a obtenção de incentivos extrínsecos (Bess, 1982; Nunes, 1984). Para Dilworth, "teachers in general garner more satisfaction from intrinsic rewards, such as the fulfilment of having successfully contributed to the development of a child, than from extrinsic rewards such as compensation and position" (1991, 1).

Estas duas "tradições", quer a que procura conhecer os factores passados da escolha profissional do professor, quer a que procura conhecer os incentivos que podem motivar o seu desempenho profissional no presente, revelam a pouca importância dada à temporalidade futura no estudo da motivação dos professores.

Neste sentido, em alternativa à análise dos factores da escolha profissional, temos procurado estudar o projecto profissional do professor e do futuro professor, em termos do grau de direccionamento ou estabilidade temporal para a profissão docente, através do conceito de orientação motivacional, avaliado pelo questionário O.M.-Professor (Jesus, 1991; Jesus & Abreu, 1994b). Por outro lado, em alternativa ao levantamento dos incentivos para motivar professores, temos estudado as metas/objectos motivacionais

que podem permitir a realização do professor no domínio profissional. Isto porque consideramos que não é o incentivo em si que afecta o interesse pela actividade docente, mas o facto de o professor agir na perspectiva de o alcançar, isto é, de esse /objecto motivacional fazer parte do seu "cano psicológico" (Lewin, 1936) ou da sua "perspectiva temporal de futuro" (Nuttin, 1980a).

Para tornar mais clara a nossa posição conviria explicitar algumas noções que têm sido desenvolvidas no quadro do paradigma teórico que mais tem influenciado a nossa análise, a Teoria Relacional da Motivação de Nuttin (1968, 1980a, 1980b, 1984). Esta teoria opõe-se às teorias acima referidas pois considera que a motivação é sempre intrínseca, enquanto exigência requerida de relação entre o sujeito e o mundo, e que o comportamento não é o mero resultado de um estado deficitário ou dinamizado por necessidades insatisfeitas. Nesta teoria adquirem particular relevância as funções cognitivas que actualizam e estruturam as necessidades numa rede dinâmica de meios-fins, mobilizando, direccionando e coordenando o comportamento (Abreu, 1986). Os objectivos, planos e projectos constituem a elaboração cognitiva e personalizada das necessidades (Fontaine, 1991; Markus & Nurius, 1986; Nuttin, 1984) e os objectos motivacionais são todos os acontecimentos que fazem parte de um projecto (Nuttin, 1980a, 18). No entanto, esta teoria limita-se a destacar a importância das funções cognitivas no estabelecimento de projectos e na especificação dos objectos motivacionais que os permitem concretizar, não indicando a forma como esta dinâmica cognitiva vai influenciar o comportamento do sujeito. Além disso, o sujeito pode querer atingir certos objectivos, mas possuir baixa expectativa de os conseguir alcançar (Barros, Barros & Neto, 1988). Esta discrepância entre o desejo e a expectativa no estudo da motivação foi introduzida por Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944) com a distinção entre nível de aspiração e nível de expectativa. Também no estudo da personalidade encontramos a teoria da discrepância do auto-conceito de Higgins (1983) que considera o desapontamento como resultado da discrepância entre o self actual e o self ideal. No domínio da análise do professor esta perspectiva tem sido desenvolvida por Abraham (1987) que considera que a discrepância entre o que o sujeito gostaria de ser e aquilo que percebe ser pode provocar ansiedade e o corte da implicação pessoal na profissão.

Consideramos que a diferença entre sujeitos orientados para o mesmo objectivo reside na intensidade motivacional subjacente (Jesus, 1992a; Jesus, 1992b). Assim, no estudo da motivação dos professores, para além da noção de orientação motivacional que se refere ao projecto profissional, situando-se no nível cognitivo, distinguimos a noção de intensidade motivacional que, a um nível cognitivo-instrumental, diz respeito ao grau de probabilidade subjectiva em que o sujeito antecipa realizar-se no domínio profissional através das metas que podem permitir essa realização, e, a um nível cognitivo-afectivo, se refere ao valor atribuído a essas metas.

Esta reflexão tem por base as noções de expectativa e de valor desenvolvidas pelos modelos "expectancy-value" da motivação humana, considerados por Madsen (1974) como a tradição alternativa aos modelos "habit-drive" em Psicologia da Motivação. Segundo Feather, "this approach enables us to go some way toward bridging

the gap between cognition and action" (1986, 166). Nomeadamente, o modelo proposto por Ajzen (1985) pretende dar resposta ao processo de passagem da intenção para a acção. Embora se possam distinguir algumas variações entre estes modelos, basicamente todos consideram que o comportamento depende do valor dos resultados e da expectativa desse comportamento permitir alcançá-los. Neste enquadramento, "it is not the size or amount of an incentive but rather teacher perception of its value that determine its effectiveness" (Oliver et al., 1988, 130). Por outro lado, estes modelos apresentam uma posição "neutra" quanto à primazia dos resultados intrínsecos ou extrínsecos, o que se encontra patente na afirmação de Mowday: "the major conclusion that follows from the theory is that high levels of motivation are most likely to result when individuals believe that valued outcomes - both intrinsic and extrinsic - follow from task behavior and task accomplishment" (1982, 68). Oliver et al. consideram que "research on this particular model is sorely needed in the teaching profession" (1988, 127). No entanto, algumas críticas têm sido apontadas a estes modelos, quer ao nível do suporte empírico, quer do suporte teórico. Por exemplo, Connolly considera que "expectancy-type models are the dominant paradigm for research in work-related motivation, although empirical support for these models has been uneven" (1976, 37), enquanto Miskel, DeFrañ & Wilcox apontam para "the incompleteness of expectancy theory as an explanatory framework" (1980, 89). Por outro lado, Schmidt ao examinar as correlações do modelo multiplicativo (VxE) e do modelo aditivo (V-E) com o esforço concluiu que "the correlations of the multiplicative model with effort are arbitrary (...) a meaningful test of the multiplicative expectancy-valence is not possible using the measures and operations employed by researchers in this area to date" (1973, 249). Parece-nos que, em termos motivacionais, deve ser analisada a discrepância entre o valor e a expectativa do sujeito em relação ao alcance das metas que podem permitir a sua realização no domínio em causa, neste caso o profissional, e não apenas o produto Valor x Expectativa que não expressa a relação entre as variáveis motivacionais em análise.

Quando o valor é elevado e a expectativa baixa ou quando o valor é baixo e a expectativa elevada o modelo multiplicativo apresenta, em ambos os casos, resultados médios. No entanto, podem ocorrer duas situações motivacionais diferentes de discrepância motivacional que o modelo substractivo permite diferenciar e analisar.

O modelo multiplicativo não explica situações em que há discrepância entre o valor e a expectativa e na profissão docente as fontes de insatisfação e de mal-estar proporcionam condições para que essa discrepância ocorra frequentemente, isto é, tendo em conta as condições institucionais e relacionais que caracterizam a actividade docente é provável que muitos professores atribuam um elevado valor, mas possuam baixas expectativas de realização das metas características da profissão docente. Oliver et al. referem que "there is a high degree of turnover and job satisfaction in the teaching profession" (1988, 128), o que coincide com os dados apresentados por Esteve (1992), segundo os quais a percentagem de insatisfação e de casos psiquiátricos nesta profissão é superior à de outros grupos profissionais. Para este autor, uma das consequências desta elevada tensão psicológica na profissão docente é o corte da implicação pessoal ou do envolvimento nas tarefas profissionais, isto é, a inibição, rotina e absentismo, que

constituem estratégias de evitamento e permitem o corte com a raiz das possíveis fontes de tensão.

Outra diferença entre o modelo que propomos e os modelos tradicionais da expectativa-valor tem a ver com o facto de, segundo estes, a expectativa e o valor serem analisadas relativamente aos resultados (valor/valência) e eficácia (expectativa/instrumentalidade) do comportamento do sujeito, o que não coincide com o valor e a expectativa em relação às metas. Isto é, o sujeito pode apresentar objectivos/metos que para si seriam importantes ocorrer, mas que não dependem directamente do seu comportamento. Neste sentido, parece-nos que para além das expectativas de resultados e das expectativas de eficácia (Bandura, 1977; Mischel, 1990), devemos distinguir um terceiro grupo de expectativas que denominamos expectativas de realização (Jesus, 1993b). Estas não se referem directamente à capacidade do sujeito, nem aos resultados do comportamento, mas sim ao conjunto de situações/metos que podem permitir a realização do sujeito nas relações que estabelece com o mundo.

Assim, o modelo que propomos para o estudo da motivação dos professores constitui uma síntese integrativa da Teoria Relacional da Motivação de Nuttin e dos modelos "Expectancy-Value" da motivação humana, constituindo um quadro original não só por agrupar conceitos propostos em diferentes teorias, mas sobretudo pela posição crítica utilizada na procura de uma proposta coerente, pela forma como os define e pela relação que estabelece entre os constructos hipotéticos utilizados.

Tal como Nuttin consideramos que a motivação se refere a uma exigência intrínseca ou requerida de relações entre o sujeito e o mundo. No entanto, não nos parece "necessária" a utilização do conceito de motivo enquanto esquemas de relações preferenciais entre o sujeito e o mundo, distinguindo-se entre motivos biofisiológicos, sociais e cognitivos. Onde terminam os motivos cognitivos e começam os sociais? Conforme refere Maslow, "with such a confusion it is understandable that some lists should contain three or four needs and others contain hundreds of needs" (1970, 26). Consideramos que o importante na análise da motivação do sujeito é diferenciar domínios de realização pessoal na relação entre o sujeito e o mundo. As metas do sujeito são estabelecidas tendo como referência cada um desses domínios de realização que ele discrimina, profissional, familiar, etc. Estas metas podem ser intrínsecas, se se referem directamente ao desenvolvimento e realização do sujeito, ou extrínsecas, se dizem respeito a situações cuja realização não depende directamente do sujeito (Jesus, 1991; Jesus, 1993b). Assim, os objectos motivacionais são o conjunto de situações preferenciais do mundo de relação representadas no sujeito e nos quais ele projecta a concretização ou satisfação da sua motivação. O próprio Lewin considerava que "the goals...have to be represented as part of the environment" (1936, 167). Ou seja, Lewin distinguia o meio exterior, como o conjunto de "factores não psicológicos" ou "estranhos à Psicologia", do meio interior, constituído pelos objectos motivacionais que, fazendo parte do campo psicológico, influenciam o comportamento do sujeito. Para esta perspectiva, as metas constituem as próprias situações do comportamento e os constructos hipotéticos de expectativa e de valor, enquanto explicativos da motivação humana, não devem ser entendidos em relação ao comportamento ou aos resultados



directos deste, mas sim em relação às metas do sujeito que potencialmente podem permitir a sua realização no mundo.

Tal como Atkinson (1964), consideramos que o estudo da motivação é o estudo dos factores que dinamizam e orientam o comportamento. Os factores que propomos estudar neste modelo são o projecto, que projecta a motivação num dado domínio de realização, e a expectativa e o valor, projectados em metas desse domínio de realização.

Assumimos uma posição de "integração teórica", uma das quatro atitudes distinguidas por Madsen em resposta ao problema por ele colocado: "the importance of motivation coupled with the existence of many different theories of motivation created a major problem for psychologists" (1974, 13). É necessário distinguir se as diferenças entre as teorias são aparentes (terminológicas) ou se são reais (teóricas). Nesta linha de raciocínio encontra-se a distinção feita por Weiner (1972) entre teorias mecanicistas e teorias cognitivistas da motivação. Quer a Teoria Relacional da Motivação, quer as teorias Expectativa-Valor são teorias cognitivistas para a análise do comportamento humano. O próprio Nuttin, em relação à teoria que desenvolveu, considera que "these theoretical views are intended as a general framework in which more concrete hypotheses about human behavior can and should be developed" (1968, 144). O Modelo da Discrepância Motivacional em domínios de realização que aqui temos procurado explicitar é precisamente uma hipótese de trabalho para a análise da motivação dos professores e dos futuros professores. Concordamos pois com Lens et al. quando referem que "não há nenhuma teoria geral ou global da motivação, mas um certo número de abordagens ou mini-teorias, cada uma das quais se preocupa com aspectos parciais de uma explicação motivacional para o comportamento" (1991, 15).

A figura 1 sistematiza a integração de alguns constructos hipotéticos da teoria relacional e das teorias expectativa-valor para o estudo da motivação dos professores.

Planos	Orientação	Intensidade	
Níveis	Cognitivo	Cogn.-Instrumental	Cogn.-Afectivo
Constructos hipotéticos	Projecto	Expectativa	Valor
Teorias	Relacional	Expectativa x Valor	

Figura 1 - Sistematização do funcionamento da motivação nos diversos planos e níveis em que ocorre e indicação dos constructos hipotéticos que os representam

Esta distinção entre dois planos e três níveis do funcionamento motivacional, para além da fundamentação teórica atrás apresentada, encontra apoio em investigações realizadas anteriormente (Jesus, 1993b).

### Objectivos e hipóteses

Pretendemos, neste estudo, continuar a estudar não só as relações entre os três níveis do funcionamento motivacional, mas também as relações entre estes níveis e o

nível cognitivo-comportamental caracterizado pelo envolvimento do professor na sua profissão. Para Kanungo (1982) o envolvimento profissional reflecte um estado cognitivo de identificação psicológica com a profissão. Também Blau (1985) concluiu que "job involvement is a unidimensional construct which can be operationalized in terms of one's psychological identification with work" (1985, 19). Esta definição procura evitar a confusão entre este conceito e os conceitos de motivação intrínseca e de envolvimento no trabalho, bem como a confusão com as condições antecedentes do envolvimento e entre estado cognitivo e afectivo. Kanungo refere ainda que o envolvimento é função da importância das necessidades (valor) e da percepção da sua satisfação através do trabalho (expectativa). Assim, pretendemos analisar as relações que se estabelecem entre o plano de intensidade motivacional, onde funcionam a expectativa e o valor, e o envolvimento profissional, por um lado, e o projecto profissional, por outro.

Pretendemos, ainda, analisar a influência das metas intrínsecas, comparativamente à das extrínsecas, no envolvimento profissional do professor. Para Miskel et al. "further tests are needed, however, to determine the role of intrinsic and extrinsic outcome expectations, and investigators should probably treat them separately in empirical tests of the model" (1980, 88).

### Metodologia

#### Amostra

A amostra é constituída por 104 sujeitos, 54 professores e 50 futuros professores, com idades compreendidas entre 19 e 54 anos (média de 28.2 anos), sendo 81 do sexo feminino e 27 do masculino. Os futuros professores frequentam disciplinas do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, encontrando-se no início desta formação, enquanto os professores são de diversas disciplinas e desempenham a sua actividade profissional em diversas escolas na região Centro, com tempo de serviço que varia entre 1 e 30 anos (média de 8.7 anos).

#### Instrumentos

##### Questionário O.M.-Professor

O Questionário O.M.-Professor foi elaborado para avaliar a orientação motivacional dos sujeitos em relação à profissão docente (Jesus, 1991a; Jesus, 1992b). Existem duas versões, uma para professores e outra para futuros professores. Neste instrumento, o sujeito deve escolher uma de entre três alternativas de resposta quanto aos seus objectivos profissionais. As três alternativas apresentadas são as seguintes: "se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor"; "gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde

possa vir a preferir outra profissão"; "quero, realmente, exercer sempre a actividade profissional de professor". Esta última diz respeito a uma maior orientação motivacional, enquanto a primeira traduz uma menor orientação motivacional para a profissão docente.

#### Escala R.P. (V-E) de Jesus

Esta é uma Escala de cinco graus do tipo Likert e pretendia inicialmente avaliar a intensidade das expectativas de professores e de futuros professores em relação à probabilidade de realização profissional através de um conjunto de metas/objectos motivacionais do domínio da profissão docente. As análises efectuadas no processo de construção deste instrumento (n=717) levaram-nos a distinguir duas versões desta Escala, uma para futuros professores e outra para professores do ensino preparatório ou secundário. A primeira é constituída por 30 itens/objectos motivacionais e a segunda por 29. Em ambas as versões encontram-se objectos motivacionais negativos, rejeitados, e positivos, desejados, sendo os resultados somados no sentido positivo. Por outro lado, as análises factoriais permitiram distinguir quatro sub-escalas com relevância teórica em ambas as versões: situações profissionais não desejadas; relacionamento com os alunos; condições de trabalho; competência, sucesso e realização profissional (Jesus, 1992a).

No entanto, tendo em conta que no domínio da Psicologia da Motivação o conceito de expectativa tem sido sobretudo utilizado pelas teorias expectativa-valor, procedemos à reelaboração da Escala original (n=144), de forma a avaliar não só as expectativas de realização profissional, mas também o valor dado às metas deste domínio de realização. Neste sentido, formulámos a Escala R.P. (V-E), distinguindo duas partes, uma constituída por todos os objectos motivacionais, em relação aos quais o sujeito tem de expressar as suas expectativas (R.P.-E), e outra constituída somente pelos objectos motivacionais positivos ou desejados, em relação aos quais o sujeito tem de expressar o valor que lhes atribui (R.P.-V). As análises efectuadas fundamentam a distinção entre os conceitos de expectativa e valor na análise da motivação dos professores e dos futuros professores e a adequação da metodologia utilizada para os avaliar (Jesus, 1993b).

Enquanto na R.P.-E os itens são antecedidos da frase "Como professor(a) eu espero...", na R.P.-V a frase que antecede os itens é "Como professor(a) para mim é importante...". Ambas apresentam um formato de tipo Likert de 5-pontos, variando o significado entre "não espero nada" (1) e "tenho a certeza" (5), para a R.P.-E, e entre "nada importante" (1) e "imprescindível" (5), para a R.P.-V. O processo que seguimos para a construção da Escala R.P. (V-E) foi idêntico ao utilizado por Miskel et al. (1980) para avaliarem "the force of motivation".

#### Questionário do Envolvimento Profissional (J.I.Q.) de Kanungo

Para avaliar o envolvimento profissional dos professores utilizámos o "Job Involvement Questionnaire" de Kanungo (1982). É uma escala do tipo Likert de 6

pontos (formato de resposta discordo-concordo) composta por dez itens que reflectem um estado cognitivo de identificação psicológica com a profissão. Num estudo realizado com 703 sujeitos foi obtida uma correlação item-total média de .68, com valores entre .59 e .74, e uma consistência interna de .87 (coeficiente alpha de Cronbach). Para Kanungo, o envolvimento é função da satisfação de necessidades importantes/salientes na profissão e o JIQ pode ser usado para identificar as condições antecedentes e consequentes do envolvimento, pelo que nos parece um instrumento adequado para o nosso estudo. Os itens 2 e 7 estão formulados na forma negativa, pelo que são somados ao contrário, de forma a que todos os itens sejam somados no sentido positivo (Adams & Schvaneveldt, 1985; Reckase, 1984).

A partir dos resultados obtidos com os sujeitos da nossa amostra calculámos a correlação de cada item com o total, menos o peso do item em causa, que se revelou significativa para todos os itens excepto para os itens 2 e 7, pelo que estes itens não foram considerados para a avaliação do envolvimento profissional. Com os restantes itens foi obtida uma consistência interna de 0.876, avaliada pelo coeficiente alpha de Cronbach.

#### Resultados

Em termos de estatística descritiva, no Questionário O.M.-Professor obtivemos uma média de 1.279, com 14 sujeitos (13.5%) a indicarem que gostariam de exercer outra profissão, 47 a indicarem que querem exercer definitivamente a profissão docente e 43 a manifestarem uma posição intermediária.

Quanto à Escala R.P.(V-E), no quadro 1 são apresentadas as médias obtidas em cada sub-escala (vide quadro 1).

Quadro 1  
Médias obtidas em cada sub-escala da Escala R.P. (V-E)

	Expectativa(E)	Valor(V)
Successo profissional	4.038	4.230
Relacionamento com os alunos	3.976	4.132
Condições de trabalho	3.457	3.874
TOTAL	3.824	4.079

De seguida, procedemos análise da possível influência das variáveis sexo, idade e prática profissional sobre as variáveis de motivação em estudo (vide quadro 2).

Quadro 2  
Coeficientes Beta obtidos a partir de equações de regressão simples, traduzindo a influência de cada uma das variáveis de identificação individual sobre as variáveis motivacionais em estudo

	Projecto	Valor	Expectativa	Envolvimento	V-E
Prática Prof.	.139	.075	-.214*	-.058	.256*
Sexo	-.014	-.176	-.270**	.012	.074
Idade	.170	.094	-.349**	.097	.391**

\* p<.05; \*\* p<.01.

A variância da expectativa em relação à concretização das metas profissionais parece poder depender de alguma das diversas variáveis diferenciais consideradas. Concretamente, têm expectativas mais elevadas em relação à realização profissional os futuros professores, os sujeitos mais novos e do sexo feminino, comparativamente aos professores, aos sujeitos mais velhos e do sexo masculino, respectivamente. Por outro lado, a discrepância entre o valor e a expectativa revela-se maior no caso dos professores e em sujeitos mais novos.

No entanto, quer a variância do projecto profissional, quer a do envolvimento profissional, não parecem depender de qualquer destas variáveis não motivacionais, pelo que a explicação da variância do projecto e do envolvimento deve ser procurada nas variáveis Valor e Expectativa (vide quadro 3).

Quadro 3  
Coeficientes Beta obtidos, a partir de equações de regressão simples, entre as variáveis em análise

	Projecto	Valor	Expectativa	Envolvimento	V-E
Projecto					
Valor					
Expectativa					
V-E					
Envolvimento					

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Verificamos que, considerando as variáveis de forma independente, a expectativa e o valor se encontram correlacionados significativamente entre si, enquanto somente o valor se relaciona significativamente com o envolvimento profissional. Por outro lado, nenhuma das variáveis em estudo, considerada de forma independente, apresenta qualquer relação significativa com o projecto profissional.

De seguida, procedemos à análise mais específica da correlação entre o modelo subtractivo de relação entre o valor e a expectativa e o envolvimento profissional, avaliando esta relação ao nível dos diversos conjuntos de metas consideradas nesta investigação, isto é, as sub-escalas "competência, sucesso e realização profissional", "relacionamento com os alunos" e "condições de trabalho" (vide quadro 4).

Quadro 4  
Resultados das equações de regressão simples entre a discrepância V-E, nos diversos conjuntos de objectos motivacionais, e o envolvimento profissional dos professores

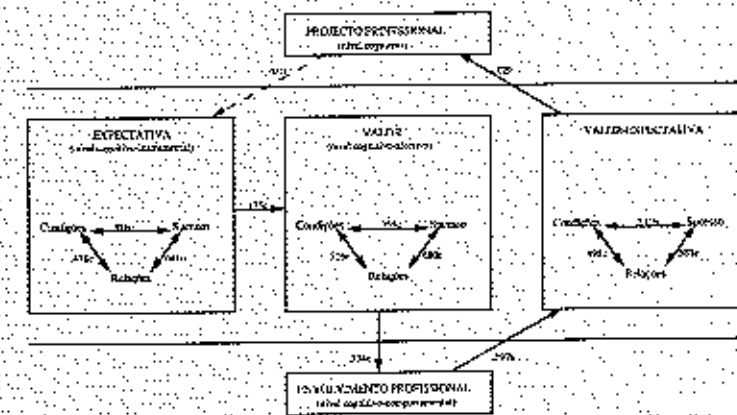
	Envolvimento		
	F	df	R <sup>2</sup>
V-E sucesso profissional	8,423**	176	076
V-E relacionamento com os alunos	5,409*	224	05
V-E condições de trabalho	383	061	004

\* p<0,05; \*\* p<0,01

Conforme previsto, verificamos que a relação é significativa com os conjuntos de metas intrínsecas, mas não com o conjunto de metas extrínsecas.

Procedemos ainda ao cálculo das correlações entre os conjuntos de metas distinguidas na Escala R.P. (V-E).

Na figura 2 encontram-se representadas as correlações significativas obtidas nesta investigação e o sentido das relações entre as variáveis, com base no modelo teórico explicitado, a testar em termos de causalidade em futura investigação (vide figura 2).



Legenda: Os números indicam os coeficientes Beta (B) entre as variáveis ligadas pelas setas. A seta a tracejada significa que só foram utilizados professores mais antigos. As letras (a), (b) e (c) significam, respectivamente, as probabilidades seguintes: <0,05, <0,01 e <0,001.

Figura 2 - Esquema-síntese dos coeficientes Beta obtidos entre as variáveis em análise. O sentido das setas sugere o sentido das influências entre as variáveis, tendo em conta o Modelo Teórico da Discrepância Motivacional

### Discussão dos resultados e implicações teórico-práticas

O facto de os sujeitos mais novos apresentarem uma maior discrepância entre o valor atribuído às metas e a expectativa de as alcançar está de acordo com os estudos que referem a "ilusão" que caracteriza os futuros professores em formação, originando o denominado "choque da realidade" no início da prática profissional (Abraham, 1987; Vecnman, 1984). Por outro lado, os futuros professores apresentam uma menor discrepância motivacional porque as expectativas, sendo "irrealistas", são tão elevadas como o valor das metas, enquanto os professores apresentam uma maior discrepância motivacional porque, embora as metas possuam um elevado valor, a experiência profissional leva-os a não possuírem expectativas muito elevadas quanto ao alcance dessas metas, o que está de acordo com as análises actuais da profissão docente como caracterizada pelo mal-estar (Esteve, 1992).



como resultado da sua percepção de competência nesse domínio. Em futuros estudos esta teoria deve ser tida em conta, no sentido da análise da "mediação" que a percepção de auto-eficácia profissional por parte do professor pode exercer na influência do valor dos objectos motivacionais sobre o envolvimento.

Por fim, embora não nos enquadremos na teoria da motivação intrínseca, pois não consideramos a existência de uma motivação extrínseca, pressupomos que a distinção entre intrínseco e extrínseco pode ser feita ao nível das metas/objectos motivacionais (Jesus, 1991; Jesus, 1993b). Os resultados revelam que nas relações entre o plano de intensidade motivacional e o envolvimento motivacional adquirem relevância os objectos motivacionais intrínsecos, agrupados nas sub-escalas "competência, sucesso e realização" e "relacionamento com os alunos", comparativamente aos extrínsecos, agrupados na sub-escala "condições de trabalho", conforme havíamos previsto. Em investigações futuras procuraremos analisar se quando o professor possui uma elevada ansiedade no domínio profissional os objectos motivacionais extrínsecos contribuem significativamente para o seu envolvimento profissional, tendo em conta que, segundo a teoria da motivação para a realização de Atkinson, quando o motivo para evitar o fracasso predomina, manifestando-se pela ansiedade do sujeito, a sua inibição perante tarefas de realização pode ser superada através de incentivos extrínsecos que levam o sujeito a envolver-se nas actividades, neste caso profissionais.

Tendo em conta que a actividade científica é uma tarefa sempre inacabada, estando as novas deduções ligadas a uma reflexão contínua e um envolvimento persistente, perspectivamos várias linhas de investigação que podem ser desenvolvidas em estudos futuros: testar este modelo também ao nível comportamental, estabelecendo critérios objectivos que revelem o envolvimento dos professores nas actividades profissionais, pois o envolvimento embora se encontre no plano comportamental, funciona no nível cognitivo-comportamental, sendo aliás definido como um estado cognitivo por Kanungo (1982); testar o modelo com um maior número de sujeitos e com provas estatísticas "mais potentes", isto é, provas que permitam inferir relações causais entre as variáveis; estudar a relação entre a motivação do professor e outras variáveis, nomeadamente satisfação profissional, mal-estar docente, estratégias de coping, percepção de auto-eficácia e expectativas de controlo de resultados pelo professor, contribuindo para o desenvolvimento de um novo domínio de investigação em Psicologia da Educação que diz respeito ao conhecimento do professor e dos processos e factores que podem contribuir para a sua realização e desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-Les-Moulineaux: Éditions H.A.P.
- Abreu, M. V. (1983). Contributo para a clarificação do papel das Faculdades de Letras no Sistema Educativo Português. *Biblos*, 59, 34-40.
- Abreu, M. V. (1986). Para uma teoria relacional dos interesses. Da actual imprecisão teórica à concepção relacional. *Biblos*, 62, 217-229.
- Adams, G. & Schvaneveldt, J. (1983). *Understanding Research Methods*. New York: Longman.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer-Verlag, 11-39.
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N. Y.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. (1978). The mainsprings of achievement-oriented behavior. In J. Atkinson & J. Raynor (Eds.), *Personality, motivation and achievement*. New York: John Wiley & Sons.
- Avi-Itzhak, (1983). *The Effects of Needs, Organizational Factors and Teacher's Characteristics on Job Satisfaction in Kindergarten Teachers*. Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barros, A. M., Barros, J. & Neto, F. (1988). Locus de Controlo e Motivação para a Realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- Bayor, E. (1984). Prática pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 107-122.
- Bess, J. (1982). The motivation to teach: meanings, messages, and morals. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 99-107.
- Blau, G. (1985). A multiple Study Investigation of the Dimensionality of Job Involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 19-36.
- Braga da Cruz, M., Dias, A., Sanches, J., Ruiivo, J., Pereira, J. & Tavaras, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Chase, C. (1985). Two thousand teachers view their profession. *Journal of Educational Research*, 79, 12-18.
- Connoly, T. (1976). Some conceptual and methodological issues in Expectancy Models of work performance motivation. *Academy of Management Review*, 1, 37-47.
- Czikzentmihalyi, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 15-26.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1982). Intrinsic motivation to teach: Possibilities and obstacles in our Colleges and Universities. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 27-36.
- Dilworth, M. (1991). *Motivation, Rewards, and Incentives*. Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Esteve, J. M. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 223-234.
- Esteve, J. M. (1986). Estudio sobre la personalidad de los docentes. In A. Abraham et al. (Eds.), *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 160-162.

- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Feather, N. T. (1986). Human Values, Valences, Expectations and Affect: theoretical issues emerging from recent applications of the expectancy-value model. In D. Brow & J. Veroff (Eds.) *Frontiers of Motivational Psychology*. New York: Springer, 146-172.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fontaine, A. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 93-132.
- Gonçalves, Ó. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5, 21-25.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Higgins, E. T., Klein, R. & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51-76.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Huszczo, G. E. (1981). *Job involvement, satisfaction and motivation: A comparison of predictors*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Midwestern Psychological Association, Detroit.
- Jesus, S. N. (1991). Intrinsic and Extrinsic Motivational Objects in Teachers and Future Teachers. *Proceedings of XIV ISPA Colloquium*. Braga: Universidade do Minho, 470-486.
- Jesus, S. N. (1992a). Expectativas de realização na profissão docente. Construção da Escala E.R.P. de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-84.
- Jesus, S. N. (1992b). Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127.
- Jesus, S. N. (1992c). *Expectativas de realização profissional de professores e de futuros professores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Jesus, S. (1993a). As implicações do projecto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. In J. Tavares (Ed.), *Linhas de rumo na formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 229-236.
- Jesus, S. (1993b). *Teacher's and Future Teacher's Motivation and Professional Fulfilment*. Comunicação apresentada na Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Lisboa.
- Jesus, S. N. (1994). *Avaliação da motivação dos professores segundo os modelos expectativa-valor*. Poster apresentado na II Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.
- Jesus, S. N. & Abreu, M. V. (1994a). *Study of Teacher's Motivation to Motivate Students by the Theory of Planned Behavior*. Poster apresentado no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Jesus, S. N. & Abreu, M. V. (1994b). Projecto Profissional e Expectativas de Realização dos Professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 2, 215-221.
- Johnson, S. (1986). Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. *Educational Administration Quarterly*, 22, 54-79.
- Kanungo, R. (1982). Measurement of Job and Work Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.
- Koll, P. (1989). Continuing Professional Development: Implications for Teacher Educators. *Action in Teacher Education*, 10, 24-31.
- Land, A. (1986). *Education Quality and Teacher Salary*. Comunicação apresentada no Annual

- Meeting of the Southern Regional Council for Educational Administration, Atlanta, GA.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6, 13-31.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Scars, P. (1944). Level of aspiration. In J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders*. New York: Ronald Press, 333-378.
- Madsen, K. (1974). *Modern Theories of Motivation*. Copenhagen: Munksgaard.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revised and revised: a view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: The Guilford Press, 111-134.
- Miskel, C., DeFram, J. & Wilcox, K. (1980). A Test of Expectancy Work Motivation Theory in Educational Organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16, 70-92.
- Mowday, R. (1982). Expectancy theory approaches to faculty motivation. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 59-70.
- Nunes, I. (1984). A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 145-161.
- Nuttin, J. (1968). *Reward and punishment in Human Learning*. N.Y.: Academic Press.
- Nuttin, J. (1980a). *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1980b). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning and actions: a relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O.I.T. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Geneva: Bureau International du Travail.
- Oliver, B., Bibik, J., Chandler, T. & Lane, S. (1988). Teacher Development and Job Incentives: A Psychological View. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 121-31.
- Omstein, A. (1981). Motivations for Teaching. *Illinois Schools Journal*, 61, 3-14.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling Techniques. In G. Goldstein & M. Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Pergamon Press.
- Reyes, P. (1990). Individual Work Orientation and Teacher Outcomes. *Journal of Educational Research*, 83, 327-335.
- Schambler, R. (1981). *What To Do When the Pyramid Crumbles: The Path from XA to YB Leadership*. Paper presented at the National Adult Education Conference, Anaheim, CA.
- Schmidt, F. (1973). Implications of a Measurement Problem for Expectancy Theory Research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 243-251.
- Schneider, B. & Zalesny, M. (1982). *Human Needs and Faculty Motivation*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Sederberg, C. & Clark, S. (1990). Motivation and Organizational Incentives for High Vitality Teachers: A Qualitative Perspective. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 6-13.
- Theodossin, E. (1982). *The Management of Self-Interest: Phenomenology and Staff Motivation*. Bлагdon: Further Education Staff Coll.
- Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.



- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Weiner, N. (1972). *Theories of Motivation. From mechanism to cognition*. Chicago: Rand-McNally, 1-10.

### ANALYSE DE LA MOTIVATION DANS LA PROFESSION D'ENSEIGNANT SELON LE MODELE DE LA DIVERGENCE DE MOTIVATION UNE ETUDE PRELIMINAIRE

#### Résumé

Prenant en ligne de compte certaines limitations des modèles théoriques qui, d'une façon prédominante, ont été sous-jacents aux recherches réalisées sur la motivation des enseignants, dans cette étude nous proposons le Modèle de la Divergence de Motivation, qui découle des théories d'expectative-valeur de la motivation humaine. Nous présentons certaines critiques à ces théories, en proposant l'analyse, non pas du produit, mais plutôt de la divergence entre la valeur et l'expectative par rapport à l'accomplissement d'objectifs qui peuvent permettre la réalisation professionnelle de l'enseignant. La divergence entre la valeur et l'expectative traduit une situation de désenchantement professionnel, de telle sorte que le modèle théorique proposé peut contribuer à la compréhension des rapports entre la motivation et le malaise des enseignants. Nous avons réalisé une étude préliminaire (n=104) d'analyse du modèle, ayant obtenu des résultats qui lui sont favorables.

### ANALYSING TEACHER MOTIVATION WITH THE MODEL OF MOTIVATIONAL DISCREPANCY-A PRELIMINARY RESEARCH

#### Abstract

Whilst taking into account some of the limitations of the theoretical models underlying the research into teachers' motivation that has been done up to now, the use of the Motivational Discrepancy Model, which derives from the expectancy-value models of human motivation, is proposed. Some criticisms of these theories suggest that it is not the product that should be analysed but the discrepancy between value and expectancy in relation to goal-achievement, which affects the professional fulfillment of the teacher. The discrepancy between value and expectancy leads to professional disappointment, and thus the theoretical model proposed can contribute to an understanding of the relationship between teachers' motivation and burnout.

## A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: ADAPTAÇÃO E ESTUDOS EXPLORATÓRIOS COM UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO (ESPP)

*Alice Bastos*

*E.S.E. de Viana do Castelo, Portugal*

#### Resumo

Precede-se em o presente artigo apresentar estudos efectuados com a Escala de Satisfação Profissional de Professores (E.S.P.P.), construída e validada por Paula Lester. Tomando uma amostra de professores estagiários (N=164), da Formação em Exercício e Formação Inicial, procuramos efectuar estudos de validade e fidelidade com o referido instrumento. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos.

Como faz parte do senso comum, as circunstâncias de trabalho afectam o estado de satisfação dos profissionais. Por exemplo a satisfação aumenta em função do nível profissional e dos salários. Analisando o comportamento dos indivíduos podemos afirmar que a satisfação profissional é uma resposta com consequências comportamentais positivas, por exemplo a permanência, a longevidade, a saúde física e mental, e/ou a produtividade. A satisfação no trabalho pode também ser entendida como uma cognição, com componentes afectivos, que resulta de determinadas percepções e produz determinados comportamentos. Enquanto cognição está ligada a outros aspectos,

tais como auto-estima, envolvimento no trabalho, alienação, comprometimento organizacional e moral, ou satisfação com a vida.

No nosso país assistimos a um número relativamente grande de professores com sucesso que abandonam o ensino numa fase prematura das suas carreiras. Nos casos em que os professores descontentes se mantêm no trabalho, provavelmente o seu descontentamento poderá prejudicar a sua realização. Neste sentido, parece-nos que algum conhecimento do mundo profissional dos professores pode guiar a política educacional e as tomadas de decisão de quem reclama ou tem a seu cargo o bem estar profissional dos professores. Julgamos que parte importante do sucesso educativo e do sentido da escola passam também por esse grau de satisfação profissional que os professores possam retirar da sua prática.

### A satisfação profissional

Herzberg foi dos primeiros autores a chamar a atenção para a satisfação profissional. Em sua opinião, factores como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade ou a progressão (associados com o conteúdo da tarefa) explicam a satisfação, enquanto factores associados ao contexto interpessoal de trabalho (supervisão, relacionamento, colegas) explicam a insatisfação. Só os primeiros, enquanto fonte de motivação, podem produzir satisfação.

Outros autores, referem como factores de satisfação a percepção de equidade ou justiça (Adams, 1963; Patchen, 1961), seja comparativamente aos outros, seja relativamente a si próprio, comparando o obtido com o desejado. Também para Vroom (1964) a motivação para o trabalho é influenciada pelo nível de satisfação antecipada e a expectativa (probabilidade subjectiva) de que o trabalho resultará em satisfação. Por outro lado, o nível da satisfação antecipada é determinado pela instrumentalidade do trabalho, ou seja, aquilo que a pessoa faz para obter determinados resultados e a valência destes resultados, isto é, o nível de êxito conseguido. Esta teoria é uma forma mais complexa da teoria da equidade, em que a satisfação surge quando cada um obtém aquilo que deseja. Idêntica afirmação é defendida por Loftquist e Dawis (1969) para quem a satisfação no trabalho é determinada pela correspondência das recompensas actuais do trabalho com o que é importante para o indivíduo (necessidades, valores).

### A satisfação profissional dos professores

Huberman e colaboradores (Huberman, 1971, 1974; Huberman & Schapira, 1979; Huberman & Miles, 1985; Huberman, 1989) descrevem o ciclo da carreira dos professores em várias fases. Estas fases (ver Huberman et al. 1989) compreendem a sobrevivência e descoberta, a estabilização, diversificação, "o pôr em questão",

serenidade e distância afectiva. As duas primeiras fases são consensualmente aceites, pela maioria da investigação neste âmbito de estudo (ver Field, 1980; Watts, 1980; Levinson et al., 1979) o mesmo não se verificando nas fases seguintes.

No que se refere ao ciclo da carreira (ver Huberman et al. 1989) a primeira etapa corresponde à 1) fase de sobrevivência e descoberta ("*survie*" e "*découverte*"). Estes são processos paralelos que, de algum modo, actuam de forma compensatória: por um lado, o "*choque face à realidade*" (componente sobrevivência) e por outro lado, o aspecto da descoberta que traduz o entusiasmo da experimentação, de se sentir colega num corpo profissional definido (componente descoberta). 2) A fase da estabilização ("*stabilisation*"), equivale a uma escolha subjectiva ("*s'engager définitivement*") e a um acto administrativo ("*la nomination officielle*"). Esta escolha significa eliminar outras possibilidades, comprometendo-se com a profissão. 3) A fase de diversificação ("*diversification*") equivale a uma fase de "activismo", de maior motivação, maior dinamismo, maior envolvimento nas equipas pedagógicas ou nos movimentos de reforma. 4) A fase de diversificação acaba muitas vezes num "pôr em questão" ("*remise en question*") associados a uma espécie de "crise existencial" face ao continuar ou não na carreira. 5) Serenidade e distância afectiva ("*serenité*" e "*distance affective*") coincidem com a última fase do ciclo e traduz-se por um período de maior distância afectiva entre professores e alunos e menor vulnerabilidade à avaliação do outro.

Aproximando-se de um modelo desenvolvimental, mas aplicado no contexto da carreira, e onde cada fase constitui uma nova oportunidade e possibilidade, este modelo parece introduzir uma dimensão mais dinâmica na compreensão do comportamento do trabalhador, variável que de acordo com Miguez (1987), nem sempre foi tida em consideração.

No entanto, a maioria dos estudos efectuados com professores referem-se ao início da carreira e os seus resultados são por vezes contraditórios (Pietrofesa & Pieta, 1975). Parte dessa contradição passa pela diversidade de razões que levam as pessoas a entrar para o ensino, por exemplo, razões materiais (segurança no emprego, salário, férias) ou mais altruístas (contacto com os jovens, desejo de se "dar" a outro...).

Marso & Pigge (1987) procuraram estudar as diferenças entre as expectativas de trabalho auto-percebidas e a realidade do trabalho em 4 grupos de professores (N=211): ensino básico, ensino secundário, professores especializados e de educação especial, ensinando em escolas do meio urbano, rural e suburbano. Os autores verificaram que os professores no início da carreira do ensino secundário registaram um maior "choque face à realidade" do que os professores do ensino básico. Por outro lado, os professores que trabalhavam nas escolas urbanas evidenciavam um maior "choque" do que os professores que trabalhavam nas escolas suburbanas.

Partindo da hipótese de Holland (1973, 1985) de que a congruência entre um dado tipo de personalidade e um dado tipo de meio, está positivamente correlacionado com a satisfação, Meir & Yaari (1988) verificaram, num estudo realizado com engenheiros, físicos, professores, psicólogos e advogados (N=324), um coeficiente de .41 entre a escolha congruente da especialidade nas ocupações e a satisfação. Em parte estes dados parecem associar-se ao trabalho de Smilansky (1984) onde se verificou que

a satisfação estava sobretudo correlacionada com factores internos (satisfação com a vida em geral e sentimentos de auto-eficácia), estando a ansiedade mais ligada a aspectos externos (director e alunos).

### Adaptação de uma escala de avaliação para Portugal

Em Portugal carecem os instrumentos de avaliação psicológica com alguma investigação de suporte, nomeadamente quanto às características métricas de fidelidade e validade. Este trabalho pretende apresentar o estudo efectuado com a Escala de Satisfação Profissional dos Professores (E.S.P.P.) no sentido da sua adaptação à população portuguesa<sup>1</sup>.

#### Amostra

Este estudo toma uma amostra de 150 professores/estagiários do ensino preparatório e secundário, seleccionados ao acaso. Estão incluídos nesta amostra estagiários dos distritos de Viana do Castelo e do Porto, sendo 63 (42%) do sexo masculino e 87 (58%) do sexo feminino. Em termos de idade, agrupando os sujeitos por três níveis claros: 54% apresenta uma idade igual ou inferior a 25 anos; 29% com idades compreendidas entre os 26 e 35 anos e 17% com idades igual e superior a 36 anos.

Em termos de distribuição por níveis de ensino 83 (56%) pertencem ao estágio da formação inicial, e 67 (44%) à formação em serviço. Quanto aos anos de serviço, em termos de distribuição, foram considerados quatro grupos em que 83 (55%) os que se encontram a fazer o estágio integrado e que por isso são considerados como não tendo tempo de serviço; 15 (10%) têm menos ou igual a 5 anos de serviço; 41 (27%) têm respectivamente entre 6 e 10 anos de serviço; 11 (7,3%) apresentam mais de 11 anos de serviço.

Como se pode verificar encontramos um maior número de estagiários da formação inicial, havendo mais mulheres do que homens bem como um maior número de estagiários mais novos, ou seja, com menos de 25 anos.

#### Instrumento

Utilizamos neste estudo a "Teachers Job Satisfaction Questionary" construída e validada inicialmente por Paula Lester (1987) e adaptada por Bastos (1990). A escala, na sua versão inicial portuguesa, continha 59 itens. Após os procedimentos estatísticos, descritos na adaptação da ESPP a versão final apresentava 42 itens. Dos 13 factores isolados através da análise factorial apenas foram tomados os 6 primeiros que explicavam 46,9% da variância total. Os itens apresentam-se sob a forma de uma lickert de 5 pontos conforme o grau de acordo dos sujeitos (1= completo desacordo; 5=

completo acordo).

Quadro 1 - Escala de Satisfação Profissional de Professores Estagiários

#### Factor 1: Supervisão

- |    |  |
|----|--|
| 37 | 5. Quando dou uma boa aula o meu orientador repara;                                |
| 65 | 9. O meu orientador deixa-me angustiado;*†   |
| 44 | 10. O meu orientador elogia o modo como ensino;                                    |
| 67 | 19. O meu orientador dá-me instruções para aperfeiçoar o meu ensino;               |
| 59 | 22. Recebo muitas instruções sem sentido do meu orientador;*†                      |
| 56 | 25. O meu orientador trata todos os estagiários de uma forma idêntica;             |
| 71 | 26. O meu orientador reconhece o meu trabalho;                                     |
| 61 | 31. O meu orientador não me põe de lado;   |
| 67 | 32. O meu orientador dá-me sugestões para eu aperfeiçoar a forma como ensino;      |
| 71 | 37. O meu orientador contribui para a existência de conflitos entre estagiários;*† |
| 42 | 39. O meu orientador tem a preocupação de explicar o que é esperado de mim;        |
| 64 | 42. O meu orientador dá-me apoio quando o solicito;                                |

#### Factor 2: Comprometimento

- |    |   |
|----|---|
| 59 | 11. Sou responsável por aquilo que ensino;  |
| 64 | 14. Como professor não sou responsável por aquilo que acontece nas minhas aulas;*†              |
| 58 | 16. Dou-me bem com os meus alunos;  |
| 53 | 33. Ensinar é um trabalho interessante;   |
| 58 | 36. Sou indiferente em relação ao ensino;*†   |
| 36 | 43. Se conseguíssemos ganhar o mesmo dinheiro exercendo outra profissão, deixá-lo de ensinar;*† |
| 47 | 50. Sou responsável, diariamente, por aquilo que ensino;  |

#### Factor 3: Progressão (profissional e social)

- |    |  |
|----|--|
| 84 | 4. O ensino oferece oportunidades para a progressão na carreira;                   |
| 52 | 8. O ensino não me dá oportunidade para desenvolver novos projectos;*†             |
| 71 | 17. O ensino dá oportunidades para a promoção social;                              |
| 73 | 38. O ensino oferece uma boa oportunidade para progredir na carreira;              |
| 34 | 44. Em geral estou satisfeito com a minha vida e a forma que escolhi para a fazer; |
| 53 | 41. Não estou a progredir na minha situação actual de professor;*†                 |

#### Factor 4: Dimensão interpessoal

- |    |   |
|----|---|
| 76 | 7. Não tenho o apoio das pessoas com quem trabalho;*†           |
| 63 | 12. Os meus colegas dão-me sugestões acerca do modo de ensinar; |
| 39 | 13. Gosto das pessoas com quem trabalho;                        |
| 70 | 18. Os meus colegas estimulam-me a melhorar o meu trabalho;     |

#### Factor 5: Condições físicas de trabalho

- |    |   |
|----|---|
| 56 | 6. A área (espaço envolvente) que rodeia a minha escola é agradável;  |
| 82 | 15. As condições de trabalho na minha escola são confortáveis;        |
| 70 | 20. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores;*† |
| 69 | 35. As condições de trabalho na minha escola são boas;                |

#### Factor 6: Inovação e criatividade

- |    |   |
|----|---|
| 53 | 21. O ensino desencoraja a originalidade;*†                                 |
| 51 | 27. O ensino oferece oportunidades para usar uma variedade de competências; |
| 74 | 40. O ensino encoraja-me a ser criativo;                                    |

Nota: À esquerda encontram-se os valores da saturação factorial, seguidos dos respectivos itens. Os asteriscos referem-se aos itens reconvertidos para efeitos de análise estatística.

No presente trabalho, partimos dessa adaptação (Bastos, 1990) e tomamos ainda a avaliação dos professores no que respeita à percepção de satisfação com a vida em geral e à possibilidade de mudança de carreira.

### Resultados

No sentido de confirmar análises anteriores, procedemos a uma análise factorial dos itens (SPSS PC+), análise de componentes principais (PC) seguida de rotação varimax. Da amostra inicial de 164 sujeitos, 14 sujeitos foram excluídos por não terem respondido a todos os itens da escala. Foram isolados 12 factores com "valores próprios" superiores a 1, dos quais tomamos os 6 primeiros (total de variância explicada 50,2 sendo para o primeiro factor de 23,1). Consideramos ainda como critério a percentagem de variância específica e a percentagem de variância acumulada.

Passando em análise os factores isolados, o primeiro -"supervisão"- corresponde aos itens que referem o comportamento do supervisor na situação de trabalho e as características da relação interpessoal que se estabelece. O segundo factor - "comprometimento"- aparece ligado a itens onde tal atitude se assume em relação à prática de ensino e em relação ao apoio ao aluno. O terceiro factor, que designamos por "progressão", associa-se aos itens que referem as oportunidades de promoção, mudança de estatuto ou posição. Um quarto factor parece-nos reunir os itens reportados à "relação interpessoal", por exemplo a interdependência existente no grupo de pares, as dimensões sociais do ensino, etc. O quinto factor relaciona-se com as "condições físicas de trabalho", ou seja as condições ambientais da situação de ensino/aprendizagem. O sexto factor reúne os itens reportados à inovação e à criatividade.

Procedeu-se ao estudo da fidelidade dos resultados, quer no conjunto da escala quer nos itens agrupados pelos factores isolados. O procedimento usado foi o alpha de Cronbach (consistência interna dos itens). No quadro II apresentam-se os valores obtidos.

Quadro II - Consistência interna dos itens nos factores e na escala

Factores	Nº Itens	X	sd	alpha
Supervisão	12	39.29	8.0	alpha= .89
Comprometimento	7	29.68	3.9	alpha= .74
Progressão sócio-profissional	6	19.39	4.7	alpha= .79
Relação interpessoal	4	14.21	3.2	alpha= .77
Condições físicas do trabalho	4	12.84	3.3	alpha= .73
Inovação e criatividade no ensino	3	10.71	2.3	alpha= .64
Total da escala				alpha= .91

Em termos de estudo de validade dos resultados na escala utilizamos as correlações com os dois indicadores atrás apontados: satisfação com a vida e abandono da carreira. No primeiro caso o coeficiente de correlação situou-se em .52 e no segundo caso em -.66 (ambos estatisticamente significativos e de acordo com o sentido esperado; cf. Brayfield et al.1957; Iris & Barret, 1972; Orpen, 1978; Smith & Mellon, 1980). Como curiosidade, e considerando alguns condicionalismos na constituição da amostra, registe-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a satisfação profissional e variáveis dos sujeitos como o sexo, a idade e o tipo de formação (estágio). Em relação ao sexo dos sujeitos estes valores confirmam outros estudos nesta área (Brief, Rosc & Aldag, 1977; Weaver,1980).

### Conclusão

As análises estatísticas efectuadas permitem-nos dizer que, após os estudos exploratórios efectuados, a escala se adequa aos objectivos em vista. A análise factorial dos itens permite-nos isolar 6 factores, já identificados na adaptação inicial da escala. A análise da consistência interna dos itens nas seis sub-escalas permite-nos coeficientes aceitáveis face ao número de itens que as integram. Finalmente, alguns indicadores externos da satisfação profissional (satisfação com a vida e mudança de carreira) mostram-se estatisticamente correlacionados com os valores na escala e de acordo com o esperado.

A finalizar, parece-nos que a continuidade deste estudo deveria passar pela introdução de alguns itens para algumas das sub-escalas isoladas através da análise factorial, de modo a que cada uma das seis escalas identificadas pudessem ser formadas por cinco itens. Também outros critérios externos poderiam ser usados na validação dos resultados, por exemplo a opção inicial por um curso de ensino versus outra opção, como forma de ensaiar uma maior aplicabilidade da escala na investigação ou na formação.

### NOTA

- 1 Ao Prof. Doutor Leandro Almeida, Professor Associado do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, o nosso agradecimento pelos seus comentários e sugestões na elaboração do presente artigo, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos metodológicos do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos* (2ª ed.). S. Paulo: E.P.U.
- Bastos, A. (1990). Avaliação dos factores psicológicos e situacionais implicados na satisfação dos professores: Um estudo exploratório. Comunicação apresentada no Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos". Évora: Univ. de Évora.
- Bastos, A. & Teixeira, M. (1990). A Psicologia na formação pessoal e profissional dos professores do ensino básico. *Actas do 1º Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores"*. Évora: Univ. Évora.
- Child, D. (1979). *The essentials of factor analysis*. London: Brown Knight and Truscott Ltd.
- Cronbach, L. (1970). *Essentials of psychology testing* (3ª ed.). New York: Harper and Row.
- Dawis, R. (1984). Job satisfaction: Worker aspirations, attitudes and behavior. In N. C. Guybers et al. (Ed.), *Nacional vocational guidance association*. London: Jossey-Bass.
- Freeman, F.S. (1976). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herzberg, F. et al. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l' homme*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 32-57.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lester, P. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). *Educational Psychological Measurement*, 47, 223-233.
- Marso, R. N. et al. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teachers Education*, 6, 53-56.
- Miguez, J. (1987). Satisfação no trabalho e comportamentos de ausência. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 2, 17-35.
- Norusis, M. J. (1988). *The SPSS guide to data analysis for SPSS/PC+*. Chicago: SPSS INC.
- Orpen, C. et al. (1987). Effect of perceptions of pay equity on employees: Motivation, involvement, satisfaction and performance. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 601-602.
- Palaich, R. (1985). State action to improve the teaching profession: What are the implications for teacher training? *Journal of Teachers Education*, 1, 50-52.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers satisfaction and willingness to report stress. *Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Watts, D. (1984). Should teaching become a come-and-go profession? *Journal of Teachers Education*, 5, 39-42.
- Wood, K. et al. (1978). What motivates student to teach? *Journal of Teachers Education*, 6, 49-50.
- Zins, J.E. et al. (1988). The peer support group: A means to facilitate professional development. *School Psychology Review*, 1, 138-146.

LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS  
STAGIAIRES : ADAPTATION ET ÉTUDES EXPLORATOIRES AVEC  
UNE ÉCHELLE D'ÉVALUATION (ESPP)

## Résumé

Avec cet article, on prétend présenter des études effectuées avec l'échelle de Satisfac-tion Professionnelle de Professeurs (E.S.P.P.), construite et validée par Paula Lester. En prenant un échantillon d'enseignants stagiaires (N=164), de la Formation en Exercice et de la Formation Initiale, on cherche à effectuer des études de validité et de fidélité avec cet instrument. Les résultats obtenus sont présentés et discutés.

THE PROFESSIONAL SATISFACTION OF TEACHERS : AN  
EXPLORATORY STUDY WITH A RATING SCALE

## Abstract

This paper presents a report of a study where the Teacher Job Satisfaction Questionnaire, created and validated by Paula Lester, was answered by teacher-trainees (N=164) for an exploratory testing of its validity and reliability. The results are presented and discussed.

## EDUCAÇÃO, CIDADANIA E COMUNIDADE - REFLEXÕES SOCIOLOGICAS PARA UMA ESCOLA (DEMOCRÁTICA) DE MASSAS

*Fátima M. Antunes*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

Partindo de um conjunto de análises de natureza sociológica acerca da escolarização de massas, esboçam-se algumas reflexões que podem orientar um projecto de escola para todos. Defende-se que a concretização de tal projecto passa pelo confronto, ao nível das políticas educativas das, e das práticas pedagógicas nas, escolas, dos desafios e conflitos inerentes à definição (e responsabilização) da escola de massas como espaço de construção de cidadania e como lugar de encontro e confronto de culturas e (projectos de) comunidades.

Este texto pretende desenvolver algumas reflexões, resultantes e testemunho de um itinerário intelectual e profissional, que representam simultaneamente a enunciação de uma síntese possível de algumas orientações e estudos na área da Sociologia da Educação e o esforço de fundamentar e sustentar, teórica e analiticamente, uma perspectiva de escola democrática de massas. A educação será aqui entendida como a formação escolar, publicamente assegurada e certificada pelo estado e cujas credenciais e títulos constituem bens que influenciam de forma decisiva o acesso dos indivíduos e



populações a posições, benefícios e recursos materiais e simbólicos socialmente produzidos e distribuídos. Ao mesmo tempo, esta reflexão é enquadrada por algumas perspectivas e propostas que analisam de que forma a educação escolar simultânea e contraditoriamente, se (pode) constitui(r) como espaço e meio potenciador de mudança e democratização cultural e social, em confronto com as persistentes desigualdades e impasses para cuja produção não tem deixado de, activa e sistematicamente, contribuir.

A noção de cidadania terá como referência o conceito, desenvolvido por Boaventura Sousa Santos (1991), que inclui as relações sociais de obrigações e responsabilidades política e jurídica entre os indivíduos e o estado, assim como a relação horizontal de responsabilização, solidariedade e obrigação mútuas entre cidadãos traduzidas pelas ideias - forças de reciprocidade e participação.

Tais noções significam, ao nível da educação: - direito universal à educação enquanto acesso efectivo aos bens e recursos culturais socialmente produzidos e oficialmente distribuídos pela escola; - igualdade de oportunidades educativas para todos os cidadãos, quer em termos de preparação para o futuro quer no que respeita ao usufruto dos benefícios decorrentes da posse de certificados escolares. - um currículo capaz de promover a construção negociada de uma cultura comum, em termos de capacidades, competências, atitudes e práticas, tomando como referência - ao nível dos pressupostos e categorias estruturadores, quer dos sistemas de mensagens que o constituem (currículo, pedagogia, avaliação, estrutura organizacional da escola nos termos de Bernstein (1977, referido em Domingos *et al.*, 1986) quer das finalidades a que se dirige - a responsabilização mútua, participação e reciprocidade entre os membros da escola e entre estes e a sociedade.

A comunidade, será considerada como uma rede de relações sociais concretas e definíveis e analiticamente tratada como território social, material e simbólico que produz, condiciona e é objecto das práticas, das orientações e dos projectos dos agentes sociais (e da instituição escolar) no qual é possível concretizar e desenvolver a formação e as relações sociais que dão corpo à cidadania individual e colectiva.

### 1. A dupla face da escolarização de massas: integração e exclusão, dominação e emancipação

O processo de construção e consolidação da escola de massas está ligado ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e à sua expansão (Lenhardt e Offe, 1984) assim como à constituição dos estados e à sua afirmação no sistema de relações interestatais (Ramírez e Boli, 1987).

Esta vinculação vai, desde logo, contribuir para a definição duma das suas facetas como mecanismo de disciplinação, de socialização integradora e uniformizante, assim como de discriminações e legitimação das hierarquias de poder e saber que estruturam uma organização social estratificada em termos de distribuição de recursos materiais e

simbólicos (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1972; 1979).

A expansão da escolarização pública pode, assim, ser vista como uma estratégia política tendente à normalização dos indivíduos e grupos sociais (do ponto de vista dos valores e capacidades instrumentais) (Foucault, 1975; Iturra, 1990a; 1990b), construindo-os como força de trabalho motivada e disponível para uma participação regulada no mercado de trabalho, tentando disciplinar corpos e mentes no sentido adequado às necessidades do processo de acumulação e promovendo a adesão aos valores do sistema, a lealdade e a legitimação do estado que garante e gere o seu funcionamento (Lenhardt e Offe, 1984; Dale, 1988).

Neste contexto, deve ser notado que, ainda na perspectiva destes últimos sociólogos citados, as medidas necessárias à consecução de cada um dos objectivos referidos são mutuamente contraditórias, já que, entre as soluções que favorecem a formação da força de trabalho, a adesão aos valores do sistema ou a legitimação do Estado, apenas é possível uma compatibilização precária, o que proporciona a dinâmica de mudança e uma conflitualidade intrínseca derivada do confronto de interesses divergentes, em jogo em qualquer área de intervenção do Estado.

Por outro lado, a escolarização de massas traduz-se também por um processo de diluição progressiva (ou abrupta, por vezes) de estruturas sociais, prevalentes em formações e contextos sociais pré-capitalistas, que pode ser compreendido, na análise proposta por Bourdieu (1972), como a dissolução dum universo de dominação simbólica e social caracterizado pela unanimidade, pela interação face-a-face, por um modo de integração social que acentua a partilha de valores, identidades e papéis sociais colectivamente atribuídos, em termos de relações estatutárias e hierárquicas. Em tais contextos sociais a adesão ao real, tal como se apresenta, é ampla e completa pela ausência de alternativas (o que é reforçado por formas de transmissão da cultura assentes na incorporação pela reactivação prática, na identificação afectiva sem possibilidades de distanciamento e objectivação da experiência e da ordem social) (Bourdieu, 1972; Bernstein, *ibidem*).

Assim, no processo de construção e consolidação da escola de massas, pode conceber-se uma relação contraditória, entre educação e cidadania, evidente no duplo registo e ambiguidade de produção de efeitos que é o seu. Uma (nova) forma de dominação conducente à incorporação no modo de produção (capitalista) e à construção de indivíduos/cidadãos, agora vinculados à esfera do estado, que tende a regular a sua relação com o mercado de trabalho, é acompanhada pela integração alargada da população numa esfera pública de luta política povoada por grupos que competem pela afirmação de interesses divergentes.

Nesta perspectiva, a escolarização de massas corporiza a transição para um novo modo de integração social que, também ao nível cultural e simbólico, traz consigo a possibilidade de alargamento do campo dos discursos, do leque de visões alternativas do mundo e de arranjos possíveis da realidade, que conforma uma mudança cultural e social, para grupos sociais mais amplos, concomitante à possibilidade de emancipação de antigos e novos constrangimentos (Bourdieu, 1972).

A escola de massas é assim analisada como mecanismo integrante de um modo de dominação, característico de formações sociais capitalistas, que protagoniza, de forma específica (ainda que não isoladamente, nem assumindo qualquer preponderância face a outras esferas sociais, igualmente determinantes, como sejam a organização da produção, as instituições políticas e jurídicas...), o processo de transição entre modos de produção e de dominação social e simbólica; Esta perspectiva pode ser ainda útil para a compreensão do que, no plano sincrónico, constitui hoje a escolarização dos agentes e grupos oriundos de contextos de formação/socialização fortemente vinculados a universos culturais pré-capitalistas e/ou de cultura predominantemente oral.

A relação da instituição escolar com os seus utentes <sup>1</sup>provenientes destas comunidades constitui-se, segundo Ilurra (1990a; 1990b), como uma distanciação e incomunicabilidade com a "mente cultural" que permite que esta, restando intocada ou repudiada pela escola, se configure como reduto identitário, a cuja gramática a instituição permanece alheia, permitindo que a expansão/normalização cultural pretendidas, sendo negadas como diálogo, resultem no outro lado da integração, - a exclusão e discriminação, pela circunscrição dos insuportáveis da acção pedagógica aos lugares subalternos da estrutura social.

É assim que a relação com a comunidade se torna na face simétrica da relação com a cidadania.

A escola nega e silencia as identidades sócio-culturais localizadas e produzidas, ao nível de classe, género, etnia (ou outros), pela partilha de condições e experiências existenciais, de histórias e memórias, de identificações práticas, cognitivas e afectivas. Desta forma, ao contribuir para o processo de construção de cidadãos, formalmente homogêneos face ao estado, propicia a permanência da dominação social através da reprodução de antigas, e constituição de novas, formas de discriminação e produção de desigualdades e hierarquias.

No entanto, a escolarização de massas constitui-se igualmente como um dos meios através do qual: (i) se realiza a incorporação mais e mais abrangente de grupos sociais na esfera pública e estatal onde vigoram direitos; (ii) ocorre uma socialização com base num universo discursivo plural que contempla interpretações alternativas do real; (iii) se difundem processos e instrumentos de compreensão do mundo vinculados ao exercício da racionalidade.

Deste modo, a escola se configura como um potencial espaço contraditório onde também a mudança cultural e a produção de discursos críticos, desveladores das estruturas sociais, podem ter lugar, contribuindo para a emergência de concepções e práticas educativas emancipatórias, favoráveis à participação na vida colectiva e ao reforço de novas formulações e vivências de cidadania enraizadas numa referência renovada à comunidade.

## 2. O direito à educação e a escola para todos

Há, ainda assim, fortes motivos para falar da educação para todos (e da democratização social e cultural) como uma das promessas por cumprir, na nossa contemporaneidade, dada a preponderância persistente de efeitos da escolarização incongruentes com tais projectos:

- a produção de formas de discriminação e exclusão associadas àquela relação de desvalorização/incomunicabilidade com comunidades e universos sociais, cognitivos, culturais de grupos subalternizados na estrutura social capitalista (de que o insucesso escolar é a manifestação mais evidenciada);
- a disseminação de conteúdos ideológico-culturais congruentes com a "meritocracia mitigada" (Grácio, 1986), com a lealdade aos valores da representatividade, como modo privilegiado, senão exclusivo, de organização da vida colectiva (o que pode ser visto, também, como forma de restrição da decisão e postura críticas, de dependência e renúncia à interpretação e acção políticas, de mistificação da impotência e dominação social) e com a aspiração ao consumo como realização da subjectividade e da emancipação.

Por outro lado, esta lucidez hiper-crítica face à instituição escolar não é contrariada pelo sentido de alguns desenvolvimentos a que vimos assistindo, nas últimas décadas e que não são de molde a deixar-nos optimistas relativamente a ganhos que se traduzam pela produção de resultados da escolarização que contrariem aquela avaliação desanimadora.

Pelo contrário, tais desenvolvimentos parecem apontar, no nosso país, para um processo de consolidação da escola de massas, fragmentado, inacabado e eventualmente curto-circuitado por políticas educativas, do Estado e das escolas, e práticas docentes tendentes a subestimar o conteúdo social e cultural da escolarização. Enfatizam-se concepções que privilegiam a articulação acrítica da escola com o mercado de trabalho, sobrevalorizando ideologicamente a definição da educação em função de necessidades supostas da economia, no contexto de um regime de acumulação em reformulação e transição e que, em particular no nosso país, se manifesta por um mercado de trabalho segmentado, heterogêneo e anquilosado em que muito dificilmente se pode vislumbrar a possibilidade de concretização de perspectivas de desenvolvimento colectivo ou de realização individual (Stoer, Stoleroff, Correia, 1990; Stoer e Araújo, 1992; Madureira Pinto, 1992; Santos, 1993).

É nossa convicção que a análise crítica da realidade parece ser apenas um dos referentes e suportes orientadores válidos e úteis para sociólogos e educadores, sendo outro a capacidade de partir dessa consciência para concepções possíveis da realidade e da educação, fundamentadas também em valores a cumprir, que dêem corpo a propostas e perspectivas de acção, geradas em, e geradoras de, comunidades interpretativas (Santos, 1988) sustentáculos e mobilizadoras dos agentes envolvidos no campo e processos sociais educativos e culturais.

Neste contexto, algumas perspectivas ganham corpo visando fundamentar concepções de políticas e práticas educativas que podem realizar, de modo alternativo, uma relação consistente e positiva entre educação escolar, cidadania e comunidade.

A focalização no desenvolvimento da escola de massas como estratégia de concretização da educação para todos, por parte das políticas educativas estatais, exige a procura de adequação da formação aos públicos socialmente diversos, a que se dirige, pela pluralização das formas de excelência (Bourdieu, 1987), pela diversificação dos saberes, competências e disposições integrantes do arbítrio cultural da escola, de forma a torná-lo mais abrangente e consonante face à multiplicidade de formas de viver, aprender, conhecer e produzir que na sociedade coexistem e igualmente contribuem para a sua permanência e renovação criativa.

No entanto, dispomos já de vasto conhecimento sociológico acumulado evidenciando que a criação de vias separadas de ensino se traduz sempre pela legitimação e reforço da discriminação e desigualdades sociais pelo que, não podemos defender outra forma de concretização das medidas atrás enunciadas que não no interior duma formação básica comum e destinada a todos os utentes da educação publicamente distribuída e/ou credenciada/sancionada.

Trata-se de alargar os limites da cultura escolar, forçar as fronteiras de inclusão/exclusão da definição do conhecimento académico, expandir os critérios e formas de produção de saber(es) legítimos e valorizados, de forma a tornar a educação escolar maximamente inclusiva quer do ponto de vista dos conteúdos/currículo, em sentido lato, quer do ponto de vista dos "destinatários legítimos" da acção pedagógica bem sucedida (Bourdieu *et al.*, *ibidem*).

O que não terá como corolário o aumento quantitativo das "matérias", "práticas" e "experiências" a proporcionar aos estudantes, mas o alargamento dos critérios e princípios-base de organização do conhecimento educacional de forma a que, a uma formação comum para todos, em termos de processos e instrumentos de produção de conhecimento, de capacidades de (auto)reflexão, de competências e disposições, possam corresponder percursos de aprendizagem e formas de organização do processo educativo relevantes para os estudantes, professores e comunidades onde a educação ganha sentido e é realmente produzida e produtiva.

Sem correr o risco de especulação ociosa, gratuita ou irresponsável, (e dado que sabemos melhor o que temos de recusar do que as formas precisas de alcançar o que necessitamos para cumprir os valores e desígnios conducentes a uma vida colectiva melhor e mais decente (Santos, 1989b)), parece-nos poder avançar que qualquer diferenciação, ao nível da oferta de educação, que, implícita ou explicitamente, se articule com a distinção de públicos socialmente estratificados, em nome duma qualquer diversidade, flexibilidade, escolha [quer se traduz por currículos distintos na mesma escola quer pela "promoção dum mercado educacional" (Dale, 1994)] não deixará de se traduzir por um reforço da escola meritocrática (Stoer, 1993) actuando através de antigos e novos mecanismos no sentido da canalização dos grupos sociais subalternizados para lugares sociais com reduzido acesso aos bens materiais e simbólicos e ao poder socialmente produzidos e distribuídos.

A centralidade da educação básica para concepções e políticas democráticas de escolarização (Santos Silva, 1993) teria à partida, como corolário, do nosso ponto de vista, a noção de que o princípio de igualdade de oportunidades (de sucesso) implica salvaguardar a escola comum, universal e gratuita, publicamente assegurada, favorecida e valorizada, como forma de garantir o direito à educação. Tal exige ainda que sejam procuradas as formas de cumprir substantivamente este direito face aos novos desafios que comunidades, grupos sociais e desenvolvimentos da estrutura económica e da organização política das sociedades têm vindo a colocar com imposição crescente (o que poderíamos, na esteira de Stoer e Araújo, (1992), referir como "a crise da escola de massas"). Nesse sentido, o desafio seria ainda mais penetrante e crucial no nosso país dada a fragilidade do processo de consolidação da escola de massas que, como é defendido por estes sociólogos e parece ser ampla e consensualmente partilhado, por muitos outros, apenas teve um impulso decisivo após a revolução de Abril de 1974 sendo particularmente vulnerável a desenvolvimentos e medidas de política educativa que visem diminuir a responsabilidade pública do Estado na efectivação da igualdade de distribuição de recursos educativos a uma população que ainda não interiorizou nem assimilou a escola básica como direito dos cidadãos.

### 3. A escola como recurso educativo na comunidade

A formulação de uma política e prática educativas intencionalmente orientadas para a inclusão de todos os estudantes como destinatários legítimos da acção pedagógica bem sucedida terá de traduzir-se pela transformação da escola num recurso educativo relevante e útil para todos os membros das comunidades que serve, em particular, e para o desenvolvimento colectivo destas. A incorporação da cultura local e de pertença/referência dos estudantes, a construção e operacionalização de currículos que, mobilizando os saberes e estilos cognitivos dos alunos (Vieira, 1992) privilegiem a estruturação da aprendizagem em torno de projectos de acção/reflexão relevantes para aqueles, como via de apropriação da cultura erudita e nacional, na sua forma escolar, não podem ser levados a cabo sem uma mudança profunda das escolas como instituições e do sistema educativo.

As propostas que se orientam neste sentido, fundamentam-se na ideia de que uma escola regida por uma lógica social de educação para todos muda, mudando a sua relação com os alunos já que estes "são a comunidade dentro da escola" (Canário, 1992; p. 80). Esta mudança tem como eixo a "transformação do aluno em produtor", em sujeito e agente de formação como estratégia de "adequação da instituição escolar ao contexto social e cultural, à diversidade dos alunos, às suas experiências, saberes e interesses" (*idem*, *ibidem*, p. 81). Centrar-se, do ponto de vista pedagógico, em modos de trabalho tendencialmente favoráveis à articulação das situações de aprendizagem com situações reais, como meio de concretização daquela estratégia, implica, por um lado, o estabelecimento de trocas recíprocas necessárias com a comunidade "em termos de

recursos humanos, materiais, institucionais" e, por outro lado, a constituição da aprendizagem como processo de produção de saberes (idem, *ibidem*, p. 73), "centrado numa lógica de pesquisa e autonomia" (idem, *ibidem*, p. 74) em que os alunos se tornam sujeitos de auto-formação a partir do seu património experiencial e agentes de formação produzindo "saberes comunicáveis e socialmente úteis que não têm o professor como único destinatário" (idem, *ibidem*, p. 75).

Esta proposta, privilegiando a contextualização do currículo, e o seu desenvolvimento como projecto de pesquisa, parece-nos conter potencialidades assinaláveis como via possível de concretização numa escola comum e universal e simultaneamente capaz de contemplar e produzir práticas e relações pedagógicas que favoreçam a integração, valorização e apropriação de diversos modos de aprender e conhecer.

#### 4. Escola de massas e cidadania: heterogeneidades sociais e igualdade de oportunidades

Situando-se num outro contexto teórico, Stoer e Araújo (1992) defendem que o Sistema Educativo, como aglomerado heterógeno de relações sociais (Santos, 1985, citado em Stoer e Araújo, 1992), disfruta de uma autonomia relativa face às esferas domésticas e da produção, constituindo-se como espaço potencialmente democrático, pela sua proximidade com o Estado e pela influência que nele exerce o sistema mundial. Com base nesta ideia, propõem uma concepção de escola democrática que, aproveitando do processo de consolidação e crise da escola de massas (que, em Portugal, ocorrem em simultâneo), assenta na concretização do princípio de igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Desenvolvem uma noção deste princípio que enfatiza (usando a tipologia apresentada por Finn et al, 1977 citado em Stoer e Araújo, *idem*, p. 153):

- a igualdade como finalidade e referência nuclear;
- a estruturação da educação em torno de fins sociais e culturais, capaz de confrontar, do ponto de vista educativo as divisões sociais (de classe, género, etnia ou outras...)
- a educação como um processo de construção participada e colectiva de atitudes (cognitivas, instrumentais, afectivas) que abra caminho à possibilidade de investimento intencional dos estudantes na elaboração e protagonização de projectos de ordem social e de comunidade.

É neste sentido que fazem depender a democratização da escola do aproveitamento e alargamento do espaço de cidadania (idem, *ibidem*, p. 155) em que aquela se inscreve, traduzido pela concretização dos direitos sociais e humanos dos seus membros acrescidos dos direitos culturais (como a possibilidade prática de escolher entre formas alternativas de vida) (ver Santos, 1989a).

Esta orientação supõe a consideração de todos os agentes sociais ligados à escola (com especial ênfase nos estudantes) como seres racionais (Bowles e Gintis, 1986, citado por Stoer e Araújo, *ibidem*) capazes de confrontar e debater alternativas, de escolher e elaborar as suas opções face a questões e problemas, de (re)construir, num processo participado e colectivo, as suas percepções e orientações face à realidade e, portanto de apropriar e produzir recursos, competências culturais e conhecimentos.

Esta relação entre educação e cidadania, prática e sistematicamente constituinte da acção pedagógica, entendida como processo de participação alargada na auto-promoção educativa, exige uma relação da escola com a comunidade que passará, muitas vezes, por compromissos e desafios contraditórios e conflituais.

A comunidade é, assim, entendida como: i) contexto social envolvente e condicionante da vida dos estudantes e da prática da instituição escolar; ii) território de pertença e referência cultural e identitária dos alunos; iii) projecto a investir na concretização de práticas de cidadania que se articulam com o desenvolvimento pessoal e colectivo, extravasando o processo de educação/formação restrito, para se realizar essencialmente através da expansão das oportunidades de vida dos estudantes.

Assim, e relativamente à primeira dimensão referida, tratar-se-ia, para a escola, de apropriar o seu espaço de acção próprio, definido pelo direito à educação, assumindo aquela autonomia relativa de que disfruta face às esferas doméstica e da produção. A prossecução de tal tarefa implica que sejam confrontados, no processo de aprendizagem, os constrangimentos daqueles contextos estruturais (Santos, 1990b) que se traduzem no sacrifício da igualdade de oportunidades em educação, através do empenhamento prioritário na estimulação cognitiva dos estudantes e na obtenção de resultados escolares de sucesso (Stoer e Araújo, *ibidem*). Só desta forma é possível responder aos desafios colocados pelos grupos sociais cujo investimento na escola parece obedecer à sua congruência percebida com objectivos específicos e imediatos de reprodução do grupo doméstico (social), tal como é projectada a partir das condições e possibilidades representadas pelo mercado de trabalho local e/ou expectativas de vida (futuros antecipados).

Se é o conjunto de oportunidades possíveis percebidas (percursos sociais) que mobiliza os estudantes e suas famílias, isto é, se é a relação construída e vivida com o sistema económico que, numa forma geral, regula a relação dos agentes sociais com o sistema educativo, não se trata, para a escola, de ignorar tal facto que, estruturalmente, limita a acção dos agentes educativos e o investimento dos grupos sociais na educação. Neste contexto, ganha sentido acrescido o aprofundamento da autonomia relativa, entre esferas sociais, investigando as formas pelas quais é possível tornar estimulante e bem sucedido o processo de aprendizagem como via para tornar efectivo o direito à educação para os grupos sociais mais penalizados pela escola (e pela vida).

Desta forma se propõe para os agentes educativos uma orientação de serviço assente na vinculação aos direitos sociais e humanos e, de forma específica, ao direito à educação donde decorre a sua responsabilização pela promoção educativa de todos os alunos. Esta responsabilização, como fundamento da profissionalidade docente, no contexto da escola de massas, tem como corolário a identificação dos agentes educativos

com os utentes da escola. Tal identificação pode ser desenvolvida como vertente integrante de um projecto de exercício da profissão cuja finalidade se confunde com o desenvolvimento integral dos alunos, concretizado também pela igualdade de resultados escolares e, por outro lado, como condição de realização daquela finalidade no terreno da prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se necessária a construção da escola como espaço de pluralismo cultural (Stoer e Araújo, *ibidem*), de expressão e afirmação prática de referências e identidades culturais dos alunos, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem capazes de garantir o acesso a, a apropriação de, e o confronto com (outras) competências, capacidades, atitudes, disposições e saberes que a escola pode proporcionar.

É neste contexto que se torna relevante a construção de uma relação de integração da comunidade na escola, na segunda dimensão referida, enquanto espaço de produção e referência cultural e identitária, desta forma constituindo o processo de confrontação de culturas como centro da política e projecto educativos.

Concebendo a cultura como prática social (Mohanty, 1989), projecto inacabado, em movimento e incessante (re)produção, fica lugar para pensar a acção pedagógica, na escola, como prática atravessada pela conflitualidade inerente à confrontação dos desafios da diversidade cultural, em que a aprendizagem se organiza como percurso de (re)estruturação das identidades culturais e educativas dos seus protagonistas.

É nossa convicção que este projecto obriga a reflectir e investigar para cada situação, quais as orientações, competências, disposições de que os alunos dispõem, de que forma estes recursos culturais convergem e divergem face àquilo que constitui a proposta da escola, e qual(quais) o(s) percurso(s) de exame, avaliação e reconstrução do que constitui essa proposta podem ser levados a cabo a partir daquilo que é a constelação cultural e o património experiencial em que os estudantes se movem.

Mais, obriga a reconsiderar as propostas pedagógicas básicas da escola no sentido não só de reavaliar a sua pertinência e relevância para a formação geral dos cidadãos como de verificar a sua porosidade, abertura e flexibilidade de modo a que aquele processo de aprendizagem possa ser reconstruído no contexto da sala de aula face aos desafios representados pelos modos de aprender e conhecer e pelas orientações culturais heterogêneas dos grupos de alunos em presença.

Trata-se de considerar, por um lado, quais os conhecimentos, competências e disposições que constituem o núcleo duro do "arbitrio cultural" da escola e que podem ser vistos como favoráveis à promoção educativa e cultural dos estudantes, com vista ao alargamento das suas oportunidades de vida, e, por outro lado, investigar as propostas e percursos que possibilitarão a acessibilidade daqueles conteúdos, a sua qualificação como significativos e relevantes, a sua reestruturação e integração face a universos culturais por vezes antagónicos, divergentes ou apenas incomensuráveis.

Inevitavelmente, a questão levantada por Santos Silva (1993) de como concretizar a promoção educativa sem, no mesmo movimento, desvalorizar cosmovisões e arbitrios culturais, numa forma mais ou menos profunda, colocar-se-á quotidianamente

neste processo.

Esta questão terá que ser balizada pela ideia de que o confronto de culturas, no âmbito do processo educativo escolar, tem como corolário a penetração da mente cultural (Turra, *ibidem*) e a reestruturação do "habitus" dos alunos e dos agentes educativos, a reconstrução da identidade individual, colectiva e institucional assim como eventualmente uma mudança cultural, que apenas pode ser construída com a participação activa dos sujeitos envolvidos.

Se a educação escolar sempre se traduz por uma descontextualização dos agentes sociais (Bernstein, *ibidem*) tratar-se-á de, através de políticas educativas favoráveis e projectos educativos comprometidos, proporcionar oportunidades de recontextualização (*idem*, *ibidem*) e de desenvolvimento das identidades sociais e culturais de todos os estudantes através de práticas pedagógicas tendentes à construção da comunicação entre as culturas e à resolução sustentada e auto-regulada dos conflitos cognitivos, culturais e identitários. A não ser assim, estes manifestar-se-ão como alheamento, revolta ou exclusão por impossibilidade prática de corresponder a um mundo escolar cuja gramática só pode aparecer como um labirinto de escolhas sem finalidades nem direcção (para os grupos sociais, mais penalizados pela escola e pela vida).

Colocar o diálogo (confronto de lógicas) de universos culturais divergentes ou antagónicos no centro dos processos e percursos de aprendizagem, implica buscar as formas de tradução, circulação e negociação entre e através (por vezes contra) (d)eles, que tomem possível o empenhamento dos estudantes na realização desse percurso.

Tais projectos e políticas educativas, cuja concretização implica trabalhar no seio de uma incerteza e insegurança assinaláveis, enquanto simultaneamente obrigam a uma responsabilização, autonomia, competência e profissionalidade acrescidas, exigem a construção dos professores como investigadores e da educação como investigação a dois níveis:

- aquele que se refere à(s) constelação(ões) cultural(ais) de origem e de referência dos alunos;
- o que, respeita à construção de dispositivos pedagógicos (Stoer e Araújo, *ibidem*) que possam estruturar o percurso de aprendizagem, no sentido referido.

Sintetizando, a proposta de Stoer e Araújo (1992) para uma escola democrática que concretize o princípio de igualdade de oportunidades, requer um espaço escolar de pluralismo cultural e a construção do conhecimento pelo confronto de culturas. Obriga igualmente, do nosso ponto de vista, à configuração da profissionalidade docente vinculada ao direito à educação e à responsabilidade assumida pelo sucesso educativo universal (exigindo e proporcionando as condições necessárias à sua efectivação); pressupõe ainda a definição dos professores como investigadores e do processo educativo como investigação participada por todos os que nele intervêm.

Nesta perspectiva a noção de escola democrática inclui as ideias de que:

- o direito à educação vincula o estado, a escola e os seus agentes ao dever de



garantir a progressão dos alunos nas aprendizagens consideradas nucleares para a formação básica e global dos cidadãos;

as heterogeneidades sócio-culturais (e as desigualdades sociais) são um recurso e um desafio que tem de ser trabalhado do ponto de vista educativo, com base nas noções de que a cultura é uma prática social e o conhecimento uma construção, que só se efectivam quando protagonizadas pelos sujeitos, indivíduos e grupos, e se a aprendizagem é contextualizada nas condições de existência e património experiencial a partir dos quais a formação pode ter lugar;

a comunidade é um dos referentes básicos da educação, entendida como contexto estruturador das mentes, vidas e projectos dos alunos em que a escolarização ganha ou perde sentido.

Com base nas propostas referidas pode desenvolver-se uma relação educação/cidadania/comunidade com potencialidades para superar alguns dos «nós cegos» com que nos debatemos.

Nesse sentido, a educação é concebida como espaço e meio de concretização e expansão da cidadania, o que implica garantir a progressão de todos nas aprendizagens, contribuindo para a formação dos estudantes, como sujeitos e protagonistas dos processos de (re)construção do conhecimento e de desenvolvimento das suas identidades culturais e sociais, da “cultura da escola” e mesmo, (diríamos forçosamente), da(s) cultura(s) da(s) suas comunidade(s) de pertença e/ou referência.

Vincular a educação ao processo de efectivação e construção da cidadania obriga a uma relação com a comunidade que inclui a sua integração concreta e prática pela escola, nas pessoas dos seus alunos, e pelo envolvimento nos seus contextos de vida, como estratégia e recurso essenciais para o enriquecimento e sucesso das aprendizagens e da formação escolar em sentido lato.

Ao mesmo tempo, essa relação depende e é condição da concretização da cidadania, assumindo como vectores essenciais:

- a vinculação da escola à comunidade, entendendo esta como espaço de produção de história, experiência e sentido para a vida dos alunos e, portanto, como ponto de partida e chegada do processo educativo;
- o diálogo entre escola e comunidade que, sendo conflitual, é essencial no processo de negociação necessário para a concretização do direito à educação e da correlativa responsabilização da escola pela sua efectivação;
- a concepção da comunidade como fonte e espaço de exercício alargado da cidadania o que implica, da parte da escola, favorecer o seu investimento pelos projectos e aspirações e como horizonte de vida dos estudantes.

## NOTAS

- 1 A opção pelo termo “utente” é intencional, ainda que não inteiramente satisfatória. Deve, por isso, ser entendido, ao longo deste trabalho, como expressão de um conteúdo distinto e mais abrangente que o de micro utilizador. No contexto da escola de massas e da educação pública (como de outras instituições e contextos sociais em que, de alguma forma, se constitui e concretiza a cidadania individual e colectiva) a noção de “utente” pretende veicular a ideia de exercício de um direito que, não sendo fruto de benevolência, nem uma dádiva, nem tão pouco a posse exclusiva e individualista de um privilégio, mas uma construção colectiva, partilhada (e disputada) inclui, como adiante será mais claramente explicitado, a intervenção dos seus “utentes” na definição dos conteúdos de tal (tais) direito(s) bem como das formas e processos através dos quais pode ser concretizado.

## REFERÊNCIAS

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge Kegan and Paul.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theorie of Practice*. Londres: Routledge Kegan and Paul.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P./Collège de France (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 102-120.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução*. Lisboa: Vega (s/d).
- Bowles, S. e Gintis, H. (1986). *Democracy and Capitalism*. Nova Iorque: Basic Books.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local in Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa.
- Dale, R. (1988). A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições in *Educação e Realidade*, 13, 1, 17-37, Porto Alegre.
- Dale, R. (1994). Marketing the Market. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- Domingos, A. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir*. Petropolis: Vozes (1987).
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à Escola para Trubalhar a Terra - ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Lenhardt, G. e Ollé, C. (1984). Teoria do Estado e Política Social in Ollé, C., *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 10-53.
- Mohanty, S. P. (1989). Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism. *Yale Journal of Criticism*, 2, 2, 1-31.



- Pinto, J. Madureira (1992). *Escolarização e Sistema Económico: elementos de análise pluridisciplinar*. Porto: Faculdade de Economia.
- Santos, B. S. (1985). On Modes of Production of Law and Social Power. *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299-336.
- Santos, B. S. (1988). O Social e o Político na Transição Pós-Moderna. *Comunicação e Linguagens*, 67.
- Santos, B. S. (1989a). Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade. *Jornal de Letras e Artes*, 24/04/89.
- Santos, B. S. (1989b). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1990). O Estado e os Modos de Produção de Poder Social in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. Actas do I Congresso Português de Sociologia, vol. II, 649-665. Lisboa: Fragmentos.
- Santos, B. S. (1991). Subjectividade, Cidadania e Emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 135-191.
- Santos, B. S. (1993). O Estado, as Relações salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: O Caso Português in *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Afrontamento.
- Silva, A. Santos (1993). *Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: Um Diálogo com Vantagens Recíprocas*. Comunicação apresentada à II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Setembro de 1993.
- Stoer, S. R. (1993). *O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática*. Comunicação apresentada à II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Setembro de 1993.
- Stoer, S. R. e Araújo, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da Semiperiferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar - o curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Escher.

## ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET COMMUNAUTÉ - RÉFLEXIONS SOCIOLOGIQUES POUR UNE ÉCOLE (DÉMOCRATIQUE) DE MASSES

### Résumé

En partant d'un ensemble d'analyses de nature sociologique sur la scolarisation de masses, on esquisse quelques réflexions qui peuvent orienter un projet d'école pour tous. On défend que la concrétisation d'un tel projet passe par la confrontation, au niveau des politiques éducatives, et des pratiques pédagogiques dans les écoles, des défis et des conflits inhérents à la définition (et à la responsabilisation) de l'école de masses comme espace de construction de citoyenneté et comme lieu de rencontre et de confrontation de cultures et (de projets) de communautés.

## EDUCATION, CITIZENSHIP, AND COMMUNITY- SOCIOLOGICAL THOUGHTS ABOUT A (DEMOCRATIC) SCHOOL OF MASSES

### Abstract

Based on some sociological analyses about the schooling of masses, some hypotheses are presented which can guide a project of a school for everyone. Such a project involves the confrontation - both at the political and pedagogical levels-between challenges and conflicts inherent to the definition of school as a place for the construction of citizenship and for the meeting of cultures and community projects.

---

## NOTÍCIAS

---

No âmbito da Associação Internacional de Leitura - *International Reading Association*- teve lugar, nos dias 30 e 31 de Janeiro de 1995, em Fuengirola (Málaga), em Espanha, um *Leadership Workshop* promovido pelo respectivo Comité Europeu (*International Development in Europe Committee*) com a presença de representantes das associações da Finlândia, Inglaterra, Holanda, Bélgica, Suécia, Noruega, Irlanda, Islândia, Estónia, Letónia, Croácia, Rep. Checa, Eslovénia, Áustria, Grécia, Polónia, Roménia e para o qual foram também convidados Espanha e Portugal (em virtude da não existência de uma associação a ela afiliada).

Da agenda de trabalhos constaram os seguintes tópicos:

- . constituição, organização, gestão e financiamento de associações nacionais no âmbito do desenvolvimento da "literacia";
- . actividades de intercâmbio das afiliações/associações nacionais com a associação internacional;
- . objectivos identificados pelas associações nacionais no âmbito da "literacia";
- . formas de cooperação entre as associações nacionais;
- . apoio da Associação Internacional de Leitura (I.R.A.)

Nos grupos de trabalho, constituídos por participantes de diferentes países, sob a orientação do vice-presidente da I.R.A. dos Estados Unidos, Rich. Vacca, da respectiva Directora do Desenvolvimento Profissional, Brenda S. Townsend e ainda dos responsáveis do Comité Europeu, Pehr-Olof Rönnhlfom e Ulla-Britt Persson (da Finlândia e a Suécia, respectivamente) foram abordados, sobretudo, assuntos respeitantes às condições de constituição, afiliação, gestão, administração e cooperação entre associações, ao mesmo tempo que se discutiram questões respeitantes ao perfil, funções e responsabilidades do presidente.

No mesmo local, e com os mesmos participantes, decorreu ainda, nos dias 1 e 2 de Fevereiro, um Seminário Europeu sobre Leitura (*European Seminar on Reading*) com a apresentação de vários trabalhos a cargo do vice-presidente da IRA (Rich. Vacca) e de participantes da Roménia, da Polónia, da Estónia, da Irlanda, da Inglaterra e da Espanha subordinados aos seguintes temas:

- . "Traditional culture and mass culture"
- . "Comprehension and assessment"

“A constructivist view of reading and learning to read”

“Reading as a social value”.

Da agenda destes dois dias, para além da avaliação dos trabalhos aqui realizados, fez ainda parte o encontro de Rich. Vacca e Pehr-Olof Rönnhlom com os participantes de Portugal (da Universidade do Minho, da Universidade Nova de Lisboa, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e de uma representante do *IBBY*) ao longo do qual, após a discussão de algumas questões relativas à constituição e formas de cooperação desta com a “associação-mãe” (IRA), foi aceite a proposta de afiliação de uma associação portuguesa.

Como representante de Portugal foi proposta Maria de Lourdes de Sousa da Universidade do Minho que assim passou a fazer parte do Comité Europeu e que é neste momento responsável pela constituição da Associação Portuguesa.

No decorrer da reunião do *International Development in Europe Committee* (que se prolongou pelo dia 3), foram ainda analisadas e agendadas algumas propostas de desenvolvimento e expansão da Associação Internacional. Neste sentido, e no âmbito de actividades já calendarizadas e a divulgar, foram anunciadas várias conferências: a 9ª Conferência Europeia de Leitura (*European Conference on Reading*), a realizar na Hungria, em Budapeste, de 23 a 26 de Julho de 1995; a 10ª Conferência Europeia de Leitura, na Bélgica, em Bruxelas, de 3 a 7 de Agosto, em 1997; o Congresso Mundial na República Checa, em Praga, de 9 a 12 de Julho de 1996 e a 11ª Conferência Europeia de Leitura em 1999, a organizar após consulta das várias associações.

Angelina Rodrigues

## CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

Os trabalhos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA.

Os trabalhos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos devem ser apresentados em “diskettes” de computador *Macintosh* (programa *Word* ou *MacWrite*). No caso de não ser possível enviar o trabalho em diskette, poderá enviar o original sem sublinhados e impressão a laser ou em fita de carbono. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

**Capa.** Na primeira página do trabalho, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e “provas”.

**Resumos.** Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

**Quadros e Figuras.** Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: “Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui”). As figuras e os quadros têm de vir em diskette para o ambiente *Macintosh* (qualquer programa).

**Notas.** As notas de rodapé são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

**Agradecimentos.** Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

**Referências.** Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de “et al.”. Por exemplo: “... como Piaget (1964) fez notar ...” ou “... Krohne e Laux (1981) concluíram que ...” ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, “... (Spielberger et al., 1986)”. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

*Artigos de revista:* Abramí, P., Leventhal, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

*Livros:* Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

*Artigos em livros:* Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

*Comunicações:* Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual da American Psychological Association* (3rd edition, 1983).

**Provas.** Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

**Direitos de autor.** Após a sua publicação na *Revista Portuguesa de Educação* os artigos ficam a ser propriedade desta.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.