

Escola, Jovens e *Media*

Maria Manuel Vieira
(organizadora)



Estudos e Investigações
44

ICS

Imprensa de Ciências Sociais



Instituto de Ciências Sociais
da Universidade de Lisboa

Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9
1600-189 Lisboa – Portugal
Telef. 21 780 47 00 – Fax 21 794 02 74

www.ics.ul.pt/imprensa
imprensa@ics.ul.pt

Instituto de Ciências Sociais – Catalogação na Publicação
Vieira, Maria Manuel, 1957 –
Escola, jovens e *media* /
organização Maria Manuel Vieira. – Lisboa : ICS.
Imprensa de Ciências Sociais, 2007. – (Estudos e Investigações: 44)
ISBN 978-972-671-200-8
CDU 37.015



Capa: João Segurado
Composição e paginação: Ana Cristina Carvalho
Revisão: Manuel Coelho
Impressão e acabamento: Tipografia Guerra – Viseu
Depósito legal: 261 837/07
1.ª edição: Outubro de 2007

Índice

Notas biog

Apresentaç

Capítulo 1

Notícias so

Cristina

Capítulo 2

Educação e

em anális

Maria B

Capítulo 3

O psicólog

minares e

Bruno D

Capítulo 4

A vantag

lares e id

Ana Ma

Capítulo 5

Recém-che

projectos

Maria A

Capítulo 6

O lugar d

e da fami

Lia Papp

Índice

Notas biográficas	11
Apresentação	15
Capítulo 1	
Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social	21
<i>Cristina Ponte</i>	
Capítulo 2	
Educação e <i>mass media</i> na modernidade: efeitos do <i>ranking</i> escolar em análise	67
<i>Maria Benedita Portugal e Melo</i>	
Capítulo 3	
O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa	95
<i>Bruno Dionísio</i>	
Capítulo 4	
A vantagem escolar das raparigas no secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspectiva de género	109
<i>Ana Maria Alves Ribeiro</i>	
Capítulo 5	
Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projectos individuais	137
<i>Maria Manuel Vieira</i>	
Capítulo 6	
O lugar da autonomia: reflexões em torno das identidades juvenis e da família	163
<i>Lia Pappámikail</i>	

Capítulo 7
A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização
juvenil 191
Juarez Dayrell

Capítulo 8
Por uma sociologia política da educação: o xadrez das políticas edu-
cativas em Portugal no Estado Novo 231
José Manuel Resende

Índice

N.º 5.1

N.º 5.2

N.º 5.3

N.º 5.4

N.º 5.5

N.º 5.6

N.º 5.7

N.º 5.8

N.º 5.9

N.º 6.1

Capítulo 8

Por uma sociologia política da educação: o xadrez das políticas educativas em Portugal no Estado Novo⁸²

Socializações políticas dos professores no Estado Novo: possibilidades e limitações na organização de acções colectivas num contexto político adverso

O ponto de partida

Num texto escrito anteriormente (Resende, 2006) tentámos identificar e compreender alguns dos mecanismos que concorreram para o incremento, em Portugal, dos processos de individuação modernos (ou de individualização moderna), fazendo referência ao lugar da escola e da escolarização neste processo. Na verdade, a escola ascende, a partir do século XIX, a um lugar proeminente naquilo que habitualmente a sociologia inscreve como o trabalho de interiorização e exteriorização de formas e dispositivos (no sentido

⁸² Uma bolsa de pós-doutoramento, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Programa POCI 2010, tornou possível a redacção deste texto. As reuniões de trabalho realizadas com os colegas que trabalham no departamento de Éducation et Politique integrado no Institut National de Recherche Pédagogique de Lyon alimentaram a discussão e o debate científicos

de arranjos e regras) de orientação da acção. Falamos, neste âmbito, do trabalho de socialização escolar.

No entanto, já nesse texto deixávamos entreaberta a possibilidade de reinscrever o investimento escolar na socialização com um sentido diferente do significado semântico e analítico frequentemente trabalhado por esta disciplina.

Na verdade, desde Durkheim que a socialização escolar é definida como um processo de incorporação de formas de agir socialmente adequadas e previsíveis (isto é, normativamente ajustadas), visando sobretudo a integração e a coesão sociais. Ou, por outras palavras, o trabalho socializador da escola é identificado como o melhor dispositivo (num sentido mais normativo, por isso, ligado à interiorização de preceitos) para a permanente reactualização do controlo moral das sociedades.

Tal como demonstra Giddens (1976) nas suas reflexões sobre a obra escrita por este autor francês, é possível fazer uma leitura sociológica das análises produzidas por Durkheim a partir das suas preocupações políticas. Nesta perspectiva, o olhar durkheimiano não é o de pôr em causa nem a existência do indivíduo nem o seu lugar na sociedade, mas é sim o reconhecimento do indivíduo como encarnando as grandezas da humanidade (Singly, 2005b, p. 62). Desta forma ficam salvaguardados os interesses gerais face aos interesses particulares, uma vez que ao Estado Durkheim atribui mais importância como instrumento garante do controlo moral das sociedades, do que como meio eficaz de controlo da ordem económica.

em 2005, que permitiram ensaiar uma outra interpretação sociológica a partir dos dados recolhidos aquando da realização da tese de doutoramento em 2001. Esta nova interpretação complementa a interpretação realizada em «*O Engrandecimento de uma Profissão: os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*» (Resende, 2003). Por outro lado, a tentativa aqui ensaiada de desenvolver uma *Sociologia Política da Educação em Portugal* insere-se num programa mais amplo «*A Escola e os Processos de Individuação na Modernidade*» e que está a ser trabalhado conjuntamente na unidade de investigação Forum Sociológico — Centro de Estudos instalado no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e no Observatório de Escolas a funcionar no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa no âmbito do Laboratório Associado. Uma vez que o autor deste trabalho se encontra inserido nestes dois espaços de discussão científica, os comentários críticos havidos em cada um deles tornaram possível introduzir algumas alterações ao texto inicial. Quero aqui deixar o meu agradecimento a todos os colegas cujos contributos tornaram possível melhorar significativamente esta reflexão.

Ora, isto Estado na e dade ao seu essa moral a 1976, pp. 17 económica

Aliás est ensaiada por dro da econ concerne a políticas.

Segundo finalidades, sociedades t divisão do t sujeitas as ela requer a herdados da princípios p

Discorre considera q negativas. P função cole se ela const deve orient santemente necessário i a mesma de mente prese a exercer-se ao serviço d fragmentar- pequenos e (Durkheim,

Neste se condicionac pelos precei toda a soci palavras, a pírca» (Sin

Ora, isto não significa que Durkheim despreze a intervenção do Estado na esfera económica, mas apenas que concede mais prioridade ao seu trabalho de regulação da ordem moral — mesmo que essa moral assumisse os contornos de uma moral laica (Giddens, 1976, pp. 172-175) — do que ao trabalho de controlo da actividade económica propriamente dita.

Aliás estas ideias não deixam de estar presentes na discussão ensaiada por Durkheim contra os pensadores utilitaristas (no quadro da economia política) do seu tempo, particularmente no que concerne a definição do conceito de educação e suas finalidades políticas.

Segundo este autor, a educação é múltipla nas suas funções e finalidades, mas essa multiplicidade tem limites sem os quais as sociedades não podem sobreviver. Tal multiplicidade acompanha a divisão do trabalho social e a profunda segmentação a que estão sujeitas as sociedades modernas (Martuccelli, 1999). Como tal, ela requer a substituição da educação e dos símbolos religiosos herdados da Idade Média, por uma moral laica mais adequada aos princípios políticos da República.

Discorrendo sobre o papel do Estado na educação, Durkheim considera que as suas funções e finalidades neste domínio não são negativas. Na verdade, «a educação possui, antes de mais, uma função colectiva [...] Como poderia a sociedade estar ausente, se ela constitui o ponto de referência segundo o qual a educação deve orientar a sua acção? É pois a ela que cabe relembrar incessantemente ao professor quais são as ideias, os sentimentos que é necessário inculcar na criança para a harmonizar com o meio em que a mesma deve viver. Se a sociedade não se encontrasse permanentemente presente e vigilante, de forma a obrigar a acção pedagógica a exercer-se num sentido social, esta colocar-se-ia necessariamente ao serviço de convicções particulares, e o elevado espírito da Pátria fragmentar-se-ia e resumir-se-ia a uma quantidade incoerente de pequenos espíritos fragmentários, em conflito uns com os outros» (Durkheim, 2001, p. 19).

Neste sentido, a autonomia e a subjectivação dos alunos estão condicionadas a estes propósitos políticos, definidos exteriormente pelos preceitos jurídicos, e instituídos como guias orientadores de toda a socialização política das crianças e dos jovens. Por outras palavras, a «*cit e politique*» não reconhece a «individualidade empírica» (Singly, 2005b) do eu, apesar de os objectivos da escolari-

zação moderna preconizarem a autonomia e a auto-realização do indivíduo. As limitações no reconhecimento da «individualidade empírica» decorrem das racionalidades inscritas nas múltiplas formas organizadas, implantadas nas sociedades modernas (Wagner, 1996; Beck, Giddens e Lash, 2000).

No caso português, os arranjos socializadores dos professores (no sentido em que são convencionados publicamente) são baliçados, até aos anos 60, pelo não reconhecimento da «individualidade empírica» do estudantado, em particular das crianças e dos adolescentes.

Com efeito, à época os princípios políticos corporativos advogam a superioridade moral da sociedade harmoniosa e da consciência colectiva preservadora das glórias históricas do passado, sustentáculo de uma identidade nacional quase milenar.

Por outro lado, tais princípios defendem também os postulados preconizados pela moral cristã de matriz católica, mas sem nunca os desligarem da sua organização e ritualização. A vocação religiosa entendida como relação directa, natural, entre o crente e Deus não é bem acolhida pelos dirigentes do Estado Novo. Nesta perspectiva, nada que fosse natural produzia bons resultados, tendo em conta as finalidades educativas dos gestos, das atitudes ou dos comportamentos, mesmo que tais condutas visassem a salvação da alma e do corpo. Por outras palavras, a natureza humana, isto é, as posturas corporais em acção, precisam de um suplemento de trabalho sobre si próprias para poderem estar preparadas face aos desafios e perigos que são gerados na sociedade.

A escola é, pois, então considerada como o local apropriado para esta socialização política, que se desenvolve com base naquilo que Dubet designou como o seu programa institucional fundamental (Dubet, 2002 e 2003). Indo ao encontro da matriz deste programa, os docentes da época, apesar dos seus descontentamentos, queixas, denúncias e críticas, não parecem questionar o carácter sagrado destes princípios — sejam eles Deus, a Nação, a Ciência, a Cultura, a Razão ou todos no seu conjunto —, assim como a ideia da sua unidade orgânica.

Uma hipótese avançada no texto acima citado (Resende, 2006) é que tais princípios começam gradualmente a ser contestados pelos docentes, a partir dos anos 60, através de novas representações construídas, quer sobre a figura da criança, quer sobre a figura do aluno. Tais representações, produzidas com o auxílio de disciplinas como a psicologia educacional, mas alicerçadas em modelos peda-

gógicos de princípios na sua tração por exemplo alunos —

Desta estabelecimento alunos, at afirmar que cretos que real, tenta e autonorr

É claro aluno não práticas es iniciadas p teses em a

Por out alterações em cada ar mais activ apoiados p meadamen sistema es

Todo es lado, estan (Grácio, 1 grupos dor nas traject os profess os mais jc contestand que o Esta

Incursões

Apesar lares àquel o seu enfo

gógicos diferenciados dos anteriores, acabam por constituir novos princípios orientadores da acção docente: na preparação das lições, na sua transmissão aos alunos, sem esquecer outras tarefas — como por exemplo, a de orientação e aconselhamento escolar dos seus alunos — não constantes do seu anterior trabalho profissional.

Desta forma, o trabalho do professor e a relação pedagógica estabelecida passam a tomar em consideração os interesses dos alunos, através da sua perscrutação. Por isso, não é despidendo afirmar que os docentes dos liceus estão atentos aos alunos concretos que têm pela frente, reconhecendo a sua existência corpórea, real, tentando, desse modo, contribuir para a sua auto-realização e autonomia individual.

É claro que o reconhecimento da «individualidade empírica» do aluno não acontece de forma inaugural, isto é, repentinamente, nas práticas escolares destes profissionais. As novas abordagens são iniciadas por alguns dos seus porta-vozes, que registam estas novas teses em artigos de opinião publicados em jornais diários.

Por outro lado, nessa altura os ambientes escolares apresentam alterações significativas, pois o número de matriculados aumenta em cada ano lectivo da década de 1960 e seguinte. Os profissionais mais activos, assim como os técnicos do Ministério de Educação, apoiados pelos especialistas de organizações internacionais, nomeadamente os da OCDE, recomendam alterações profundas no sistema escolar

Todo este ambiente político efervescente é ambivalente. De um lado, estamos num período de uma procura encantada da educação (Grácio, 1986), em que as famílias portuguesas, em particular os grupos domésticos da classe média, depositam grandes esperanças nas trajectórias escolares dos seus descendentes. Do outro lado, os professores opositores ao regime corporativo, mas sobretudo os mais jovens, começam a organizar-se em grupos de estudo, contestando a ordem escolar e social (Resende, 2003) e alegando que o Estado não valoriza a profissão.

Incursões analíticas contrastantes

Apesar de utilizarmos, neste artigo, fontes de informação similares àquelas trabalhadas no texto já mencionado (Resende, 2006), o seu enfoque é bastante distinto.

Neste texto, o nosso propósito é perceber, por um lado, as diferenças, do ponto de vista da interpretação sociológica, entre acções comuns e acções colectivas (Livet e Thévenot, 1994; Thévenot, 1993 e 2006); e, por outro lado, entender as circunstâncias que contribuíram para a sua efectiva construção por parte dos docentes. Assim, o nosso centro de interesse desloca-se, da produção social das representações, para a compreensão das diferenças entre as acções comuns e colectivas desenvolvidas pelos docentes, tendo em conta os dois períodos históricos seleccionados.

Na verdade, entre os anos 30 e 40 e os anos 60 e 70 o ambiente político dentro e fora das escolas é substancialmente distinto.

No primeiro período, os dirigentes do Estado Novo iniciam a implementação dos dispositivos políticos que enformam o Estado corporativo. A preocupação principal assenta na ideia de criação de um conjunto de convenções, juridicamente fundamentadas, destinadas a assegurar a ordem política e a paz social.

A experiência democrática vivida na I República (1910-1926) é recusada, uma vez que se tinha instalado no país uma situação política ingovernável, segundo a perspectiva da elite política e militar (política e ideologicamente heterogénea) saída vencedora do golpe de Estado de 1926. A solução encontrada é a de implantar um Estado corporativo e autoritário, uma vez que a ditadura militar subsequente ao golpe de Maio de 1926 não traz consigo qualquer plataforma e programa político alternativo ao regime republicano militarmente derrubado. Desta forma, todas as virtudes democráticas são substituídas, pela Constituição de 1933, pelas propriedades inscritas no ideário corporativo, demonstradas num compromisso político em que os princípios de representação política liberal são totalmente eliminados e substituídos por uma legitimidade corporativa limitada e secundarizada (Pinto, 2000, p. 25).

Ainda segundo Costa Pinto (2000, p. 25), a competição política, objectivada pela existência de um sistema multipartidário e pela liberdade de expressão e de associação, é colmatada por uma ditadura chefiada pelo presidente do Conselho e por um Parlamento constituído por deputados recrutados por uma única associação partidária. Por sua vez, o acesso a estes lugares de representação política passa a ser restrito e bastante selectivo.

No entanto, e apesar do fechamento do espaço de representação política, assim como dos processos de legitimação do exercício do poder e da autoridade política (tanto no plano executivo como no

plano legislativo não é totalizante. Os documentos produzidos pelos docentes no âmbito das suas actividades socializadoras, ao longo das linhas de trabalho, são unânimes em afirmar que as escolas técnicas e superiores são, em geral, ambientes de trabalho pouco estimulantes e pouco desafiadores.

Porém, o facto de os docentes não se sentirem satisfeitos com as condições de trabalho não é suficiente para explicar as suas actitudes. É necessário compreender as suas expectativas e as suas necessidades. É necessário compreender as suas expectativas e as suas necessidades. É necessário compreender as suas expectativas e as suas necessidades.

Contudo, os temas concernentes à formação profissional dos docentes, que as escolas devem proporcionar, são os seus direitos e deveres, a sua classe profissional, as suas revistas e jornais, a sua vida quotidiana ou a sua vida pessoal (Pinto, 2001, p. 70).

A impossibilidade de representação política dos docentes é uma realidade. Por isso, resta aos docentes, através de acções colectivas, encontrar meios de expressão e de associação. Por isso, resta aos docentes, através de acções colectivas, encontrar meios de expressão e de associação. Por isso, resta aos docentes, através de acções colectivas, encontrar meios de expressão e de associação.

As incertezas e a falta de clareza (o "cavalinho") dos seus direitos e deveres, das suas expectativas e das suas necessidades (Pinto, 1993) face ao contexto das escolas públicas e orga-

plano legislativo), o exercício da queixa, do lamento e da crítica não é totalmente subjugado. Registos encontrados em diversos documentos demonstram o descontentamento espoletado pelos docentes nos anos 30 e 40 do século passado. Ainda que tais insatisfações não ponham em causa as traves mestras do programa socializador da escola, elas mostram contudo que o acordo sobre as linhas normativas dominantes nas políticas educativas não é unânime entre todos os professores do ensino secundário (liceus e escolas técnicas).

Porém, o mais interessante é verificar que estes desacordos são tornados públicos. Isto denota que os porta-vozes destes profissionais não se coíbem de expor em suporte escrito (Resende, 2003) os seus desapontamentos relativamente à forma como eram conduzidas as políticas públicas em educação, sobretudo as orientações políticas respeitantes à sua actividade e carreira profissionais.

Contudo, a abertura política é, na realidade, muito limitada e os temas contestados mantêm-se próximos das conveniências dos profissionais de ensino. Por isso, não faz muito sentido afirmar que as escolas funcionam plenamente como «arenas públicas», apesar de os seus porta-vozes serem credíveis entre os membros desta classe profissional, e as proposições denunciadoras emergentes nas revistas e jornais terem uma «congruência semântica com a vida quotidiana ou o universo político dos seus destinatários» (Cefaï, 2001, p. 70).

A impossibilidade jurídica de constituição de associações representativas da classe, na época, limita a legitimação, quer das acções colectivas, quer de plataformas acordadas colectivamente pelos docentes que militam pela causa da dignificação profissional. Por isso, resta-lhes o recurso a acções comuns, nem sempre muito frequentes, mas onde se propõem avaliar localmente o estado do bem comum que os agrega — a educação e a instrução — sem que, contudo, os interesses manifestados estejam impregnados por uma visão totalmente altruísta (Livet e Thévenot, 1994, p. 154).

As incertezas face à possível rejeição política (ou não aceitação cabal) dos seus pontos de vista críticos, e tendo em conta as limitações da livre participação no jogo político, levam os porta-vozes dos docentes a actuarem de uma forma conveniente (Thévenot, 1993) face ao ambiente político não favorável a manifestações públicas e organizadas de descontentamento. Estas acções tornam

possível a circulação de sentidos comuns sobre o que é susceptível de ser objecto de crítica, apesar de haver um diminuto controlo, da parte dos profissionais, sobre estas formas de comunicação, em virtude dos constrangimentos políticos já assinalados.

Podemos ainda acrescentar que a existência de sentidos comuns sobre os objectos, as situações e as experiências escolares são o resultado de uma reduzida alteração nas suas formas de categorização, assim como das regras que permitem a ligação entre as suas representações sobre o ofício e os contextos profissionais concretos.

A partir dos anos 60 os ambientes escolares denotam alterações que se vão aprofundando e que acabam por romper o frágil equilíbrio (já perceptível na década de 1950) de todas as convenções jurídicas corporativas — quer as que apoiam os princípios enformadores do conceito de educação, quer as que suportam os princípios corporizadores das proposições que definem o conceito de instrução.

As formas de legitimação da acção professoral diante dos alunos nas salas de aula (mas também junto das famílias), no âmbito do seu trabalho de socialização, de natureza sobretudo protectora e de conversão face aos valores universais da razão, da ciência, da cultura, da moral, mas também face aos feitos heróicos da história cultural e política da nação, começam a sofrer a erosão dos tempos, sendo gradualmente substituídas por outras fontes de legitimação. De entre estas, destaca-se a fonte estratégica, agora baseada nos valores da razão instrumental, medida pela sua eficácia face aos propósitos educativos e instrutivos previamente definidos e inseridos num plano, também ele previamente congeminado por especialistas e técnicos.

As modificações na procura escolar e, concomitantemente, as mudanças na composição social e etária dos docentes ajudam-nos a compreender as transformações ocorridas nas formas de agir dos porta-vozes e dos profissionais de ensino.

Por um lado, os cenários nos estabelecimentos do ensino secundário mudam significativamente, não só do ponto de vista arquitectónico mas também do ponto de vista das relações estabelecidas entre docentes e discentes. As relações pedagógicas acompanham as novas propostas de trabalho na sala de aula, advogadas pelos especialistas das ciências de educação.

Por out
cidade ent
aproximaç
do que ne
nas escola
jovens é n
tipo de es

Contua
laboral é
A abertura
dependent
tanto dras
colonial, o
para as fo

Com e
dos anos é
gonizada p
redução da
quer os de

Apesar
que conten
nas gramát
zes, uma r
definição e
dos govern

No que
do seguim
que se des
obrigatória
acalentada
refere-se à
racionaliza
em termos

Com es
sistema ed
de trabalho
a análise d
técnica, o

O temp
um outro

Por outro lado, parece existir, cada vez mais, uma certa cumplicidade entre algumas direcções das escolas e os professores. Estas aproximações verificam-se mais nas escolas do ensino preparatório do que nos liceus e escolas técnicas mais antigos. Na realidade, nas escolas do ensino preparatório o número de professores mais jovens é numericamente superior àquele que lecciona no segundo tipo de estabelecimentos de ensino.

Contudo, tanto para uns como para outros a instabilidade laboral é grande. O acesso à profissionalização revela-se difícil. A abertura de concursos para os lugares efectivos nas escolas está dependente das dotações orçamentais destinadas à educação, entretanto drasticamente diminuídas porque, com a eclosão da guerra colonial, o Estado passa a canalizar parte do dinheiro orçamentado para as forças armadas.

Com efeito, a guerra colonial, iniciada na primeira metade dos anos 60, não parece ter fim à vista. A abertura política protagonizada pelos governos de Marcelo Caetano não contribui para a redução das tensões e conflitos sociais, quer os de natureza laboral, quer os de natureza política e militar.

Apesar de continuar a não haver reformas políticas de fundo que contemplem a democratização do país, o acordo semântico nas gramáticas públicas dos dirigentes políticos causa, muitas vezes, uma ressonância estranha, com a introdução de conceitos cuja definição entra em contradição com as teses corporativas herdadas dos governos chefiados por António de Oliveira Salazar.

No que toca à esfera educativa, a reforma de Veiga Simão, dando seguimento a outras mudanças já ocorridas anteriormente (em que se destacava o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória), é formatada a partir de duas prioridades há muito acalentadas mas nunca traduzidas no plano político. A primeira refere-se à modernização da educação. A segunda associa-se à racionalização do ensino, quer em termos de oferta escolar, quer em termos da procura da escolarização.

Com estas palavras de ordem — modernizar e racionalizar o sistema educativo — o Estado tem de introduzir outros métodos de trabalho. Surgem os gabinetes de estudo e planeamento, para a análise do sistema de ensino e das escolas. Com a racionalidade técnica, o tempo futuro substitui os feitos do passado.

O tempo a percorrer (Serres, 1996) em direcção ao futuro exige um outro olhar sobre a escolarização. O princípio da igualdade de

oportunidades escolares passa a ser consagrado nos discursos do referido ministro. É tido como fundamental reduzir os obstáculos de acesso à escola. Pretende-se estender a todos os jovens em idade escolar uma experiência educativa e instrutiva mais prolongada e vivida numa fileira escolar única durante oito anos de escolaridade.

Apesar deste ambiente optimista de forte investimento na educação, a crítica reacende-se. Os estudantes universitários envolvem-se directamente na contestação política, tal como sucede nessa altura noutros países da Europa, América e Ásia.

Estes estudantes, «envoltos em doutrinas ou ideologias racionalizáveis [...] constituíram uma cultura política distinta da esquerda tradicional e institucionalizada. No âmbito desta cultura política, ganharam foros de cidadania os apelos à democratização, quer do ensino, quer do espaço pedagógico-científico, mas também a crítica ou as ironias a uma moral dominante ou à valorização de uma cultura de raízes neo-realistas cara à esquerda tradicional» (Resende e Vieira, 1992, p. 136). As «arenas públicas» universitárias constituem-se como espaços de aprendizagem política de muitos dos futuros professores do ensino preparatório e secundário. Estas motivações democratizantes são depois continuadas nas escolas por onde ensinam nos anos 60 e 70.

As alterações semânticas anteriormente referidas (protagonizadas por Veiga Simão) e que irão contribuir para criar alguns curto-circuitos nas proposições políticas dos dirigentes do Estado Novo não são as únicas a aparecer neste período. Mas elas têm incidências nas formas de agir dos actores, provocando situações ambivalentes, quer no plano das representações, quer no plano das regras, quer ainda no plano das situações.

No plano das representações, o princípio da igualdade de oportunidades sugere o princípio da livre discussão sobre os processos conducentes à sua aplicação nas escolas. O próprio ministro afirma-se, então, como um mobilizador da discussão, através da activação dos congressos pedagógicos dos professores do ensino secundário, já ocorridos antes da institucionalização do Estado Novo (Resende, 2003).

No plano das regras, tal abertura requer uma outra arquitectura jurídica, quer em termos organizacionais (em todas as dimensões do sistema escolar), quer em termos profissionais (em todas as dimensões da esfera laboral dos professores).

Finalm
ção do p
a transm
rista para
uma natu
último p
tras mane
na figura
significad
acordo se
assente e

Reza :
Desta for
axiomas c
usados si

No en
nem nas t
-vozes do
toda a dé
tunidades
gramática
2001, p. 1
novas for
profundas
como, po

As ac
dos planc
de estudo
lectivamen
na primei

O prog
doutrin
e desaju

As pol
do Estado
quarenta e

Finalmente, no plano das situações a abertura política e a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades escolares favorece a transmutação das formas de agir por conveniência mais particularista para formas de agir colectivas em que os interesses assumem uma natureza mais geral e universal (Thévenot, 1993 e 2006). Neste último plano, tais modificações exigem o desenvolvimento de outras maneiras de coordenar as acções colectivas, levando o Estado, na figura do ministro, a uma abertura política consentânea com os significados associados a esta nova semântica política, para que o acordo sobre os julgamentos acerca deste bem comum possa ser assente em novas bases e em novas convenções.

Reza a história que nenhuma destas exigências se concretiza. Desta forma, o espírito da reforma não passa disso mesmo e os axiomas decorrentes da igualdade de oportunidades acabam por ser usados simplesmente como preceitos retóricos.

No entanto, a retórica dos discursos ministeriais não interfere nem nas mudanças semânticas verificadas nos discursos dos porta-vozes dos professores recém-saídos das universidades (ao longo de toda a década de 1960), nem nos procedimentos e nas novas oportunidades de agir colectivamente nas «arenas escolares». As novas gramáticas públicas dos professores, e os seus motivos (Trom, 2001, p. 122), assumem-se como propriedades fundamentais destas novas formas de agir enquanto colectivos que reivindicam, não só profundas alterações laborais mas também mudanças mais gerais, como, por exemplo, a democratização do país e da escola.

As acções colectivas coordenadas em torno dos propósitos e dos planos negociados pelos docentes nas reuniões dos «grupos de estudo» são um exemplo de novas oportunidades de agir colectivamente, e concorrem para colocar a educação e a instrução na primeira linha do debate público e político.

O programa institucional dos liceus e as linhas doutrinárias do Estado Novo: ajustamentos e desajustamentos críticos

As políticas educativas definidas para os liceus pelos governos do Estado Novo apresentam linhas de continuidade ao longo dos quarenta e oito anos do regime, mas também algumas orientações

dissonantes face aos propósitos doutrinários iniciais de raiz corporativa.

Originalmente, os defensores da doutrina corporativa olham para a escola sob dois prismas distintos, mas complementares. Por um lado, consideram a instituição escolar como um meio indispensável para «civilizar» os corpos e as almas. Mas, por outro lado, definem como competência da escola medir a graduação dos saberes a transmitir às gerações escolarizadas, de acordo com a idade. Tal significa pensar, para cada grupo etário, a quantidade e a complexidade do conhecimento a transmitir pelos docentes em cada disciplina que compõe o menu escolar.

Porém, determinar oficialmente os códigos de conduta e os conteúdos programáticos de cada disciplina não é, à partida, tarefa fácil de executar. Mesmo em contextos políticos autoritários e discricionários, os governantes e os técnicos têm de justificar as escolhas que fazem, tanto do lado do plano da educação como do da instrução.

Neste caso, pode-se afirmar que as experiências anteriormente passadas nos estabelecimentos de ensino terão contribuído para erigir as linhas mestras de orientação atribuídas à escola corporativa.

Na verdade, muitos políticos, professores e técnicos de educação dos anos 30 e 40 passam pela escola, como alunos ou como professores, durante a fase final da Monarquia Liberal ou durante a I República. Contudo, a experiência vivencial — de natureza racional ou emocional — não é suficiente para estabelecer os conteúdos proposicionais, tanto do lado da educação como do lado da instrução. Os ensinamentos proporcionados pelas disciplinas que historicamente contribuíram, quer para o engrandecimento, quer para a autonomia da «forma escolar moderna» (Vincent, 1994), são também acolhidos pelos responsáveis educativos da época. Neste sentido, a pedagogia, a didáctica, a psicologia e a psicopedagogia constituem-se como áreas científicas indispensáveis para a definição das políticas educativas.

Contudo, face à complexidade deste empreendimento, também são incorporadas outras áreas científicas. As ciências sociais, mas em particular a sociologia e a antropologia, são muitas vezes convocadas em auxílio das asserções então produzidas a propósito de assuntos relacionados com os domínios educativo e instrutivo (Resende, 2003).

Para al
lizados. A
doutrinári
como inst
pensar o J
(Pinto, 19

Assum
orientar a
posicionai
acordo co
motivos in
cação para
corporativ
procedime
minação n
saídos das
vidas em c
sociais, co

Além d
político e
tituem ele
das suas a
dos como
as situações
Resende, 2
nhciment
1991) acur
política ou
que fazem
leque de c
2002; Car
das acções

As rela
recurso à
plares» de
até aos an
«grupos de
ligados às
aclamados,
justiça —

Para além destes, outros recursos cognitivos são também mobilizados. As fontes doutrinárias corporativas, mas também as fontes doutrinárias ligadas à Igreja Católica constituem-se, seguramente, como instrumentos utilizados pelos responsáveis educativos para pensar o lugar desta instituição na sociedade portuguesa da época (Pinto, 1992 e 2000).

Assumidamente entendidos como recursos cognitivos para orientar as práticas políticas destes actores, os conteúdos proposicionais retirados destas múltiplas procedências alinham-se de acordo com as suas experiências situadas. Por outras palavras, os motivos invocados por políticos, professores e técnicos de educação para ligar todo o acto educativo e instrutivo ao projecto corporativo de instauração da ordem e da paz política através de procedimentos autoritários e ditatoriais ajustam-se, numa co-determinação recíproca e em cadeia, com os conteúdos proposicionais saídos das referidas disciplinas, mas também com as situações vividas em contextos marcados por profundos conflitos políticos e sociais, como os da I República (1910-1926) (Trom, 2001).

Além destes, outros recursos — como por exemplo, o capital político e social — são também mobilizados, uma vez que constituem elementos integrantes das gramáticas públicas orientadoras das suas acções. No entanto, tais recursos não são aqui concebidos como fixações corporais duráveis e transponíveis para todas as situações e experiências vividas pelos docentes (Lahire, 1998; Resende, 2002). Constituem-se mais como sistematizações de conhecimentos resultantes dos «quadros de experiência» (Goffman, 1991) acumulados nos contactos mantidos com os locais de decisão política ou nos contactos interpessoais, ou ainda nas revisitações que fazem aos saberes ligados à sua formação profissional. Este leque de conhecimentos revela-se como «suportes» (Martuccelli, 2002; Caradec e Martuccelli, 2004) destes actores na orientação das acções assumidas em situações do seu quotidiano.

As relações interpessoais com os mestres universitários ou o recurso à memória profissional invocando as biografias «exemplares» de alguns colegas — suportes frequentemente utilizados até aos anos 50 — ou as relações interpessoais desenvolvidas nos «grupos de estudo» associadas à importância atribuída aos saberes ligados às ciências da educação difundidos, e em alguns casos aclamados, pelas instâncias internacionais ligadas a esta esfera de justiça — suportes reclamados com mais insistência nos anos 60

e 70 — podem ser olhados como instrumentos simbólicos de que os docentes se socorrem para investir nas definições de carácter moral e normativo.

Tanto os suportes como os motivos declarados no seu quotidiano reactualizam-se em acções comuns, coordenadas com o controle possível (Thévenot, 1990 e 1993). Isto significa que, para os defensores da doutrina corporativa, a área da educação e da instrução é eleita como uma das partes mais importantes das gramáticas públicas destinadas a mobilizar todos os portugueses para as causas políticas (Trom, 2001).

A escola é assim considerada como o local ideal para a consumação integral da doutrinação corporativa. Esta é constituída por ideais políticos de regulação normativa diferentes dos quadros normativos ligados às doutrinas fascistas, uma vez que buscam a sua inspiração na doutrina da Igreja Católica. Com ela, pretende-se moderar os ímpetos relativamente ao uso da força indiscriminada para a edificação e controlo da ordem pública (Pinto, 1992 e 2000).

As reformas dos liceus e as suas orientações normativas nos anos 30 e 40: a centralidade da «adesão convertida» nas acções comuns

Após um período de alguma indefinição política, logo a seguir ao golpe de Estado de Maio de 1926, a carta constitucional consagrada em 1933 pela Assembleia Nacional sistematiza as orientações doutrinárias de raiz corporativa. A partir de então, todas as reformas estatais preceituam os quadros normativos instituídos naquela Constituição.

A tradução das orientações gerais corporativas para a maquinaria cultural jurisdicional (Abbott, 1988) passa a ser o resultado de um trabalho negocial realizado pelos distintos órgãos ligados à esfera legislativa e executiva. Assim tudo indica que, ao longo de todo o regime, dirigentes, militantes e simpatizantes da doutrina corporativa oscilam entre a *adesão convertida* à bondade dos ideais corporativos e a *adesão instrumental* ligada à utilização estratégica e calculada destas mesmas orientações.

Neste sentido, não é descabido avançar com a seguinte hipótese geral: até aos anos 50, o consenso na «*cit e politique*» faz-se mais

facilmente
tem uma
A partir
lidades, a
corporati

Contu
corporati
significan
opostos a
deputado
do partid

Por em
gramatica

Tanto
pr oximos
tro tipos
dos mesm
e Th even

não são s

«dom estic
a id entico
ou por de

entendim
mente. En
por profes
lógicas «f

As combi

Da me
pelos apoi
dos por s
cord ancia
proposicio
report orio
de raiz co

(mais ort

As sua
das — na
experi enci
desaponta
umas com

facilmente com a intervenção e a produção de valores que permitem uma *adesão convertida* do que com uma *adesão instrumental*. A partir daquela data, invertem-se os pesos destas duas modalidades, assim como as formas de adesão às causas públicas do corporativismo nacionalista.

Contudo, os alinhamentos entre motivos, situações e acções corporativas durante a época de vigência da *adesão convertida* não significam uma ausência de críticas baseadas em pontos de vista opostos aos do regime, ou a ausência de críticas de professores, de deputados, de técnicos e de especialistas, próximos ou equidistantes do partido único que então governa o país.

Porém, todas estas críticas usam princípios e lógicas práticas gramaticais distintas.

Tanto os opositores como os apoiantes do regime (uns mais próximos, outros mais afastados) servem-se sobretudo de quatro tipos de formas práticas gramaticais. Apesar de emanadas dos mesmos «mundos» criados pela filosofia política (Boltanski e Thévenot, 1991), os sentidos extraídos a partir destas lógicas não são semelhantes. Assim, as justificações saídas dos mundos «doméstico», «inspirado», «cívico» e «industrial» não se referem a idênticos motivos e sentidos quando invocadas por opositores ou por defensores do regime (Resende, 2003). Por outro lado, os entendimentos reservados a estes «mundos» não aparecem isoladamente. Em muitas das situações e experiências relatadas por escrito por professores, políticos, técnicos e outros actores, os princípios e lógicas «fixam-se» em mais do que um destes diferentes «mundos». As combinações podem ser diversificadas, mas não casuísticas.

Da mesma forma, tais combinações são usadas diferentemente pelos apoiantes ou opositores ao regime político vigente. Presididos por sentidos diferentes, tais actos de concordância ou de discordância manifestados por estes actores indicam que os postulados proposicionais importados de cada um destes mundos constituem reportórios disponíveis para a mobilização e acção políticas, tanto de raiz corporativa como de raiz marxista, republicana ou socialista (mais ortodoxa ou heterodoxa, mais centralista ou libertária).

As suas construções são ajustadas às situações — diversificadas — narradas pelos seus autores, decorrentes quer das próprias experiências escolares, quer de outras experiências, satisfações ou desapontamentos públicos e privados (Hirschman, 1983). Tanto umas como outras utilizam princípios e lógicas práticas gramaticais

de acordo com o *stock* de conhecimentos trabalhados socialmente nos espaços políticos em que se movimentam. Ou seja, os sentidos extraídos dos referidos «mundos» são eminentemente políticos, pois resultam de interpretações feitas a partir de gramáticas doutrinárias ao dispor destes autores (Cefai, 2001; Trom, 2001).

As reformas liceais definidas pelo Estado nos anos 30 e 40 são disso um exemplo. Elas consubstanciam orientações plurais, nem sempre muito ajustadas entre si. Mas, ao mesmo tempo, as suas linhas programáticas apresentam um relativo «ar de família», uma vez que os seus propósitos parecem ir ao encontro dos «quadros de experiência» socialmente vividos quer pelas famílias dos alunos, quer também pelos professores dos liceus.

Nessa altura, há um certo entendimento comum relativamente aos públicos a que se destinam os liceus — os alunos oriundos das classes médias. E os propósitos da aprendizagem são, nessa altura, de dois tipos complementares. O primeiro visa o acesso ao ensino superior. O segundo aponta para a inserção, no mercado de emprego ligado ao sector dos serviços, dos alunos escolarmente mais fracos. O mérito escolar é entendido como a melhor medida legítima para aferir das grandezas de quem deve seguir por um ou por outro destes dois percursos.

Todavia, apesar de abordarem os quatro «mundos» anteriormente mencionados, os projectos reformistas dos liceus definidos pelo governo em 1936 e 1947 contêm todo um articulado que objectiva os princípios conectados a uma mobilização da «*cit e politique*» em torno de l ogicas de ac ao pr oximas das «*cit es dom estica, inspirada e c ivica*». As justifica es avançadas pelos dirigentes políticos para a reforma dos liceus v o, de facto, nesse sentido. E a adesão concretiza-se, sobretudo, pelo lado da *conversão*.

Efectivamente, a forte preocupa o socializadora sobre um corpo (o do aluno) que se deseja saudável, limpo e disciplinado confirma a adequa o dos princípios justificativos ligados àquelas tr s «*cit es*». A título ilustrativo, os exercícios de ginástica destinados a fortalecerem o corpo apresentam um forte cunho educativo, bem distinto de uma adesão aos ideais narcísicos. De uma forma mais ampla, a mobiliza o política em torno do corpo visa a protec o contra todas as espécies de doenças e de desvios e, em última análise, ambiciona alcançar a própria interioridade das almas. Assumindo que os indivíduos não conseguem l  chegar por si próprios, a conversão   feita do exterior, havendo san es punitivas para

quem
instit
Es
Por e
ca o
das d
do co
ao de
do en
curric
regim
aplica
dos m

Oper
de «i
e 70

Co
valore
equipa
60.

Na
passar
De
conver

passa
(Gr ci
de pro
porati
do ca
Halsey
assim,
 s t s
escola

Ass
adesão
força

quem não se disponha a comportar-se de acordo com o estipulado institucionalmente.

Estas mesmas lógicas presidem a outras formulações políticas. Por exemplo, à separação entre uma educação feminina e uma educação masculina, à definição dos conteúdos cognitivos de cada uma das disciplinas escolares — e sua ligação com as virtudes cívicas do corporativismo —, à rejeição da ideia de unificação do ensino, ao debate em torno dos ideais do ensino moderno ou dos ideais do ensino clássico (aquando do fim do latim e do grego no menu curricular do 2.º ciclo dos liceus), mas também à consagração do regime de classe, mais uniformizador tanto do ponto de vista da aplicação dos modelos de transmissão dos conhecimentos como dos modelos de regulação dos julgamentos professorais.

Operações de enquadramento e as posturas de «instrumentalização» ao longo dos anos 60 e 70 expressas pelas políticas educativas

Contudo, estas primeiras reformas apresentam «quadros de valores e de normatividades» distintos daqueles definidos pelas equipas que trabalham na reforma Veiga Simão nos finais dos anos 60.

Na verdade, a imagem da escola como instrumento para fazer passar ideais doutrinários também varia com o tempo.

De um instrumento representado, mais do que destinado, à conversão dos seus utilizadores até aos anos 50-60, esta instituição passa a ser representada, nos anos da procura escolar encantada (Grácio, 1986) — anos 60 e 70 —, como uma instância susceptível de produzir uma adesão *instrumental* aos ideais nacionalistas e corporativos, através da anuência às potencialidades inscritas na teoria do capital humano (Halsey, Floud e Anderson, 1961; Karabel e Halsey, 1977). A mobilização política e os acordos práticos passam assim, do assentimento na conservação, para o apoio incondicional às teses do desenvolvimento económico através do investimento escolar.

Assim, a racionalidade económica e técnica mais próxima da adesão *instrumentalizada* passa a ganhar nesta época cada vez mais força enquanto instrumento de «fabricação» do consenso na «cité

politique». As lógicas que presidem à «confeção» dos planos de fomento já prenunciam esta alteração. Os governos de Marcelo Caetano, mas também a composição do Parlamento e da Câmara Corporativa confirmam esta profunda alteração.

O projecto reformista trabalhado pelas equipas lideradas por Veiga Simão aparece com um cunho completamente diferente dos anteriores. As circunstâncias políticas são então outras. Vive-se uma certa pacificação e ordem públicas asseguradas por um sistema coercivo de segurança interna muito severo. As contestações políticas são reguladas com a intervenção de métodos jurídicos e policiais irregulares e ilegítimos (do ponto de vista democrático). As eleições para os órgãos políticos revelam-se uma fraude, pois não se encontram garantidos nem o princípio da igualdade, nem o da liberdade de acesso, de apresentação e de discussão de propostas políticas alternativas.

Com o início da guerra colonial o clima político interno agravou-se. As juventudes universitárias politicamente comprometidas iniciam processos de luta política com base em modelos e gramáticas públicas operativas diferenciadas, durante a década de 1960 (Resende e Vieira, 1992). A conflitualidade social e profissional aumenta ao longo dos anos 60 porque, em certo sentido, acompanha as transformações ocorridas nas esferas distributivas dos bens comuns.

Com o crescimento e desenvolvimento económico havidos entre os anos 50 e 60, assiste-se igualmente a uma relativa expansão das classes médias, sobretudo nas cidades (Ferrão, 1985).

A crença nos benefícios trazidos pela escolarização na esfera produtiva económica já aparecia esmiuçada e justificada, mesmo que mitigadamente, na reforma do ensino técnico de 1948 (Grácio, 1986; Resende, 2003). Mas é sobretudo a partir do final da década de 1950 que as equipas técnicas do Ministério da Educação começam a interessar-se seriamente por este problema. As pressões de organismos internacionais, como a OCDE, contribuem sem dúvida para esta mudança. As tensões originadas no interior do sistema escolar também, tornando urgente a criação de equipas de estudo e de bancos de dados e de informações.

Neste contexto, a escolaridade obrigatória, ao passar para seis anos, no início dos anos 60, com a criação de um ensino preparatório único, vai originar nessa década o aumento da procura escolar em todos os ciclos e fileiras de ensino, mas com maior incidência nos liceus.

A criação de
junto do Minis
de trabalho, co
trumento de r
políticas e téc

A integraçã
lares» no proje
do mérito con
Pelo menos de
ta a todos. Os
depende, agor
a escolarizar.

No desenho
forma (projeç
aumento da es
escolar só se c
tardar da separ
técnico é entã
e as práticas d
desenvolvidos

A adesão, a
corporativos n
claro fosso ent
continuam a a
apontados con
lização raciona

Os primeir
to doutrinário
postulados pel

Os segund
universos.

Aliás, as cr
Estado Novo
mados com a
exige a aceitaç
dessas regras
da liberalidade
seus mais imp
grandezas pas
por cada um.

A criação de um gabinete de estudos operativos e prospectivos junto do Ministério da Educação objectiva a alteração dos métodos de trabalho, com a introdução da importância do plano como instrumento de medição das necessidades, da construção de medidas políticas e técnicas de actuação prioritária, etc. (Thévenot, 1995).

A integração do princípio da «*igualdade de oportunidades escolares*» no projecto reformista revela a entrada triunfal do princípio do mérito como única medida para limitar as aspirações escolares. Pelo menos do ponto de vista doutrinal, a escola devia estar aberta a todos. Os circuitos e o tempo de estadia na escola passam a depender, agora, do trabalho e do esforço de cada um dos alunos a escolarizar.

No desenho das fileiras escolares inscrito no projecto de reforma (projecto este nunca concretizado na prática) observa-se o aumento da escolaridade única para oito anos. Assim, a orientação escolar só se diversifica a partir do 9.º ano de escolaridade. O retardar da separação das fileiras entre um ensino liceal e um ensino técnico é então acompanhado pelo desejo de aproximar os modelos e as práticas de ensino técnico dos modelos e práticas de ensino desenvolvidos nos liceus.

A adesão, a mobilização e o acordo político em torno dos ideais corporativos não se desfazem com estas alterações. Cava-se é um claro fosso entre os fiéis do regime: os considerados *tradicionalistas* continuam a acreditar na importância do princípio da *conversão*; os apontados como *modernistas* adoptam o princípio da *instrumentalização* racional e técnica.

Os primeiros criam uma menor distância entre o seu julgamento doutrinário sobre a realização prática da *conversão* e os ideais postulados pelo partido.

Os segundos produzem uma distância maior entre estes dois universos.

Aliás, as críticas oriundas do interior dos círculos políticos do Estado Novo são urdidas, sobretudo, por estes últimos, inconformados com a lentidão das mudanças. Ora, acelerar as mudanças exige a aceitação incondicional das regras do mercado. E a adopção dessas regras faz os seus protagonistas aproximarem-se do pólo da liberalidade e da individuação. Com ela surge também um dos seus mais importantes corolários: o instrumento de medição das grandezas passa a ser o mérito, mas também a eficácia revelada por cada um.

Como se depreende, a imagem do corpo convertido aos ideais corporativos perde força com esta viragem. E os defensores dos princípios da *conversão* temem justamente esta deriva...

Dos quadros normativos instituídos à multiplicidade das referências identitárias dos professores

Conversão e protecção entre os valores e normatividades — 1926-1960

Não abandonando esta linha de raciocínio, o olhar sociológico pode ser agora desenvolvido a partir das referências identitárias dos professores. No entanto, para facilitar o tratamento deste problema, face à sua amplitude e complexidade, a nossa opção recai exclusivamente sobre dois eixos que nos permitem fazer uma aproximação aos valores e quadros de normatividade trabalhados no Estado Novo.

Num primeiro eixo, a atenção incide sobre a forma como os professores definem «o bom e o mau profissional de ensino».

O segundo eixo aproxima-nos das formas como aqueles entendem as suas relações com os alunos, definindo a figura desta categoria.

Estes dois tipos de entendimento não surgem, porém, separadamente. As interpretações formuladas de um lado requerem enunciações sobre o outro lado. Isto quer dizer que, quando os docentes julgam a sua profissão, estabelecem sistemas de equivalência, recorrendo a critérios que associam o «bom ou mau professor» a determinadas figuras de alunos, a partir das relações mantidas com estas pequenas grandezas.

Cada um destes dois eixos torna possível integrar na análise os valores e quadros de normatividade circulantes entre a escola e a doutrina corporativa, quer a partir do ponto de vista dos seus defensores, quer a partir do ponto de vista dos seus opositores.

Por outro lado, estes dois assuntos requerem dos profissionais do ensino o recurso a valores e a quadros de normatividade nem sempre coincidentes. Definir um «bom ou mau profissional» ou

ajuizar a
lítico, ap
princípio

Ora, i
à *justifica*
quadros
co corpo
Muitas v
ou à *justi*
curso a e
de forma
estão se
proximic

A clas
definir c
alunos. I
missão d
disponív
dos sabe
pósitos c
escolares

Recor
a manter
comport
ções a m
milia» nu
ser um p
É justam
define o

Porém
equilíbr
pelo sab
tro, facil
e de bon
os seus c

Os p
também,
a possib
doutrina
e a pers
tidos, en

ajuizar as suas relações com os alunos, fá-los entrar no debate político, aproximando-os ou afastando-os das formas de adesão aos princípios da *conversão* ou aos princípios da *instrumentalização*.

Ora, até ao final da segunda grande guerra mundial, o recurso à *justificação doméstica* aproxima a maior parte dos docentes dos quadros de valores e de normatividade disponíveis no espaço público corporativo. Tal aproximação, porém, não se faz isoladamente. Muitas vezes, os mestres recorrem também à *justificação inspirada* ou à *justificação cívica*, ou às duas em simultâneo. Contudo, o recurso a estas justificações, isolada ou combinadamente, não se faz de forma arbitrária. Os sentimentos de protecção e de conversão estão sempre presentes nos sentidos atribuídos às posturas de proximidade física e emocional (Jasper, 2001).

A classificação de «bons professores» é nessa altura utilizada para definir os docentes que mantêm uma proximidade razoável dos alunos. Essa proximidade revela-se necessária, tanto para a transmissão de modelos de comportamento ajustados às normativas disponíveis pela doutrina corporativa, como para a aprendizagem dos saberes e da cultura cívica trabalhada de acordo com os propósitos definidos superiormente, mas sempre ajustada às situações escolares experimentadas pelos alunos.

Recorrer à figura do pai ilustra tal razoabilidade nos contactos a manter com os alunos. A tradução, no espaço pedagógico, dos comportamentos paternos facilita a comunicação e regula as relações a manter com a grandeza dos pequenos. O professor «*pater-familia*» nunca é um pai tirano e severo. Contudo, também não deve ser um pai muito permissivo. Ele é, sobretudo, um pai protector. É justamente o ponto de equilíbrio entre estes dois extremos que define o «*bom professor*».

Porém, não é fácil adoptar, na prática pedagógica, este ponto de equilíbrio. A experiência profissional, de um lado, e o apoio dado pelo saber acumulado da psicologia e pela psicopedagogia, do outro, facilitam sem dúvida a adopção desta postura de razoabilidade e de bom senso na relação a desenvolver entre o «*bom professor*» e os seus discípulos. Mas a experiência prática dita o resto.

Os princípios doutrinários do catecismo cristão contribuem, também, para alcançar tal equilíbrio. Potenciar a fé cristã significa a possibilidade de uma conversão no interior da «alma». Ora a doutrina corporativa exige o mesmo tipo de conversão. O exemplo e a persuasão pelo convencimento trabalhado pelos docentes são tidos, então, como meios adequados para se construir a adesão aos

princípios doutrinários disponíveis. O uso indiscriminado da força e da violência física são, por isso, condenados.

O valor do respeito pela figura do professor é transmitido a partir do exemplo e da abnegação do docente relativamente às suas tarefas educativas e de transmissão dos conhecimentos. Os alunos devem rever-se neste modelo. O exercício da docência requer a adopção das virtudes de um missionário plenamente dedicado ao serviço da causa da educação nacional.

A adesão aos valores cívicos pugnados pelo regime opera-se de forma idêntica. A participação nas actividades organizadas pela Mocidade Portuguesa é também um dos meios mais frequentemente utilizados para essa socialização. Por intermédio das suas actuações em domínios tão diversificados como os jogos, o desporto, o campismo, a ginástica, os labores, mas também através das regras associadas às fardas, às formaturas e aos desfiles paramilitares, os seus dirigentes esforçam-se por «seduzir» os adolescentes e jovens para as causas e valores defendidos pela doutrina corporativa.

Os conhecimentos cognitivos inseridos nas disciplinas científicas constituem outro dos meios para fazer passar as mensagens doutrinárias. Entre todos os programas disciplinares existentes na altura nos *curricula* dos liceus, os conteúdos programáticos definidos para a língua e literatura portuguesas, para a história e para a organização política e administrativa da nação, patenteiam aqueles propósitos.

Nestes programas, os professores são instados a trabalhar no sentido de salvaguardarem a memória histórica e cultural do país e, através dela, transmitirem o sentido cívico da defesa da Pátria, os valores das tradições familiares e a difusão da fé cristã.

O recurso à história do país revela-se, na verdade, uma gramática prática indispensável para reavivar a memória, as tradições, a identidade cultural e a defesa da Pátria. Perante uma história quase milenar, seleccionam-se os feitos históricos que permitem trabalhar as interpretações que melhor se encaixam nos reportórios inscritos na doutrina corporativa. Por seu turno, os fracassos e os acontecimentos históricos que fragilizam o tecido social da nação são omitidos oficialmente, e também na escola.

Deste modo, o «*bom professor*» é aquele que exhibe, na prática, todas estas gramáticas aliadas a todas as propriedades já referidas. A proximidade física e espiritual facilita a conversão do aluno. Saber ouvir, conversar e falar sobre os problemas que inquietam

o aluno não
Quebrar a di
de professor

O mesm
que a mensa
larizar o tra
preensão no
dados pela p

Mas valor
de no posto
escolar e às
como instru
gicas já ensa

Não obst
como ser au
do amor, da
cativos e ins
educar as cr
oficial dirigi
qualquer alt
ção pedagóg
protecção de
aspirações. E
e aspirações

Instrument e normativ

O apagar
dos anos 60.
da psicologi
cos. Os recu
interpretações
doméstica, ci

A questã
uma express
fundidos no
trabalho. N

o aluno não lhes provoca qualquer tipo de confusão estatutária. Quebrar a distância física não desfaz a fronteira definida pelo papel de professor e de pai junto das gerações mais novas.

O mesmo acontece com o saber. Tudo deve ser utilizado para que a mensagem cognitiva chegue ao seu destinatário. Sem ridicularizar o trabalho da memória, valoriza-se a importância da compreensão nos actos de aprendizagem, alicerçando-a nos contributos dados pela pedagogia e psicologia.

Mas valoriza-se também a experiência profissional. A antiguidade no posto confere saber prático acumulado. O recurso à memória escolar e às biografias dos seus mestres ou colegas constitui-se como instrumento de mobilização em defesa de práticas pedagógicas já ensaiadas e com resultados efectivos.

Não obstante, e apesar da proximidade física, a figura do aluno como ser autónomo não é enaltecida. Pelo contrário, a exaltação do amor, da confiança, da obediência e do respeito nos actos educativos e instrutivos figuram como os valores mais ajustados para educar as crianças, os adolescentes e os jovens. Mesmo a crítica oficial dirigida aos castigos nos processos educativos não implica qualquer alteração do lugar ocupado pela figura do aluno na relação pedagógica. A sua figura frágil, em todos os sentidos, exige a protecção dos adultos, não a autonomização das suas vontades ou aspirações. Estas devem ser controladas ou convertidas às vontades e aspirações dos seus educadores.

Instrumentalização reflexiva e autonomia entre os valores e normatividades: 1960-1974

O apagamento da figura do aluno começa a alterar-se a partir dos anos 60. As críticas inspiram-se tanto a partir das investigações da psicologia educativa como dos métodos pedagógicos e didácticos. Os recursos às gramáticas justificativas mantêm-se, mas as interpretações dadas aos princípios e lógicas constitutivas das «*cités*» doméstica, cívica e inspirada sofrem alterações marcantes.

A questão de conferir uma utilidade ao ensino adquire então uma expressão política inédita. Os conteúdos programáticos difundidos nos liceus têm de facilitar a integração no mercado de trabalho. Nunca fazendo apelo à transformação da escola numa

agência de emprego, as distâncias práticas e simbólicas entre expectativas de empregadores e de escolarizados são objecto de crítica. As gramáticas ligadas à «*cité*» *industrial* alastram a sua influência, entrando em força no universo escolar liceal.

Simultaneamente, os organismos internacionais preocupados com as críticas, denúncias e queixas apresentadas por diversos especialistas, em particular as críticas vindas das reflexões sociológicas sobre a incapacidade de a escolarização cumprir os nobres propósitos de contribuir para democratizar a escola e a sociedade, empenham-se a fundo nesta discussão. São promovidos diferentes fóruns internacionais de debate com a finalidade de se repensarem as funções e finalidades a atribuir à instituição escolar.

A adesão à escola, manifestada pelo crescimento do número de matriculados, está então em marcha em muitos países, em particular nos países económica e tecnologicamente mais avançados. Esse crescimento revela-se como o triunfo do acesso das classes médias à escola e a uma escolaridade cada vez mais prolongada. Mas mostra, também, o triunfo das teses associadas à teoria do capital humano.

Na verdade, a educação e a formação escolares são então consideradas como instrumentos essenciais para o crescimento e desenvolvimento económico. A partir dos anos 70, tais recursos apresentam outra utilidade adicional: uma mão-de-obra mais escolarizada é tida como melhor e mais rapidamente adaptável às alterações verificadas no mercado de emprego e nos organigramas das empresas. A postura flexível face a novas regras a introduzir nos ambientes laborais e o trabalho cooperante em rede encaixam-se melhor nos assalariados mais escolarizados. As novas gerações dos gestores apostam claramente nestas mudanças (Boltanski e Chiapello, 1999).

Ora, a entrada em massa das crianças oriundas das classes médias, com ritmos e intensidades diversas segundo os países, vai alterar o modelo das relações existentes entre alunos e professores, mas também as relações entre os próprios colegas. Este ingresso vai acontecendo a par do crescimento do recrutamento feminino nas fileiras docentes.

Estas duas modificações contribuem para reorganizar e reorientar os «quadros de experiência» escolares dentro dos estabelecimentos de ensino.

A transmissão de conhecimentos e aprendizagens não se dá apenas por intervenção directa, mas também noutros contextos. A autonomia e a responsabilização mais alargada da causa educativa aos seus intervenientes são exigidos por outros factores.

As modificações de ensino e de conteúdos curriculares e de instrumentos e métodos pelos discentes são exigidas pela voz à audiência dos alunos.

Os processos de trabalho não são apenas os das disciplinas, mas o trabalho em grupo e a aprendizagem colectiva. Por isso, o aluno pode participar na resolução de problemas pelos professores.

Por outro lado, a exigência de cada um dos alunos pelo seu próprio trabalho e pelo seu próprio ritmo é o resultado do desenvolvimento do espírito de iniciativa e de autonomia e de individualismo, à necessidade de se alistar na sua construção pessoal.

Neste novo contexto, o professor não é apenas um educador, mas também um educador e um investigador. Ele não se concentra apenas no ensino, mas também no estudo e na investigação distante dos alunos.

Esta subversão da utilização tradicional da escola pública é uma realidade.

A transmissão dos modelos educativos ou os processos de aprendizagem dos conhecimentos passam a exigir dos alunos uma intervenção mais determinada e autónoma na sala de aula, mas também noutros espaços existentes nos estabelecimentos de ensino. A autonomização da figura do aluno opera-se agora por uma mobilização mais activa por parte dos professores. Para os fazer aderir à causa educativa e instrutiva, os docentes passam a dar importância aos seus interesses, às suas aspirações e aos conhecimentos produzidos por outras fontes.

As modificações morfológicas observadas nos estabelecimentos de ensino conferem, pois, às situações pedagógicas outros enquadramentos e sentidos experimentados, quer pelos docentes, quer pelos discentes. Estar próximo dos alunos quer agora dizer atribuir voz à audiência.

Os procedimentos que visam este propósito são diversificados, mas o trabalho de grupo aparece, com mais frequência, como uma das modalidades que garantem o êxito deste empreendimento colectivo. Por intermédio do trabalho cooperativo no grupo, cada aluno pode exprimir a sua palavra e esta passa a ser considerada na resolução dos problemas ou na elaboração dos trabalhos propostos pelos professores.

Por outro lado, fazer parte integrante de uma equipa requer de cada um dos intervenientes um trabalho de descentração de si próprio. A garantia da qualidade do produto final saído do grupo é o resultado do compromisso de cada um para o engrandecimento do colectivo a que está ligado. Deste modo, os valores da entreatajuda e da solidariedade passam a ser centrais. A expressão do individualismo como dimensão do acto egoísta é desvalorizada face à necessidade de cada um cumprir as regras do trabalho de grupo e de se alistar no cumprimento das acções comuns definidas aquando da sua constituição.

Neste novo enquadramento pedagógico e didáctico, a figura do professor desloca-se para uma certa «margem» dos processos educativos e de aprendizagem. Tal não significa o seu total silenciamento nas salas de aula, mas sim que o seu trabalho passa a concentrar-se, agora, nos sentidos anunciados pelo verbo aprender, distante dos sentidos associados ao verbo ensinar.

Esta substituição verbal não é meramente nomológica. A sua utilização nos registos dos professores prenuncia uma outra gramática pública, que passa a orientar os passos dos professores nos

estabelecimentos de ensino. De uma formulação pedagógica centrada nos docentes — de quem parte a intenção de ensinar — os postulados proposicionais pedagógicos deslocam-se para o seu receptor — de quem parte agora a vontade de aprender.

Neste sentido, ao mestre compete-lhe desenvolver este interesse pela aprendizagem dos conteúdos cognitivos, mas também dos conteúdos educativos. Isto quer dizer que as suas pretensões pedagógicas se centram agora em torno da estimulação das faculdades mentais, da criação de hábitos de trabalho e de responsabilidade, das orientações na busca das informações e do auxílio na estruturação de uma cultura. De facto, as suas condutas resumem-se a prever, a organizar, a observar, a decidir com a participação do discípulo, a coordenar e a controlar as actividades que se desenrolam no espaço da sala de aula (Resende, 2003).

O respeito a conceder ao professor já não é ditado pelo exemplo ligado ao seu carácter e às virtudes associadas à sua postura, valores ditados do exterior. A dimensão moral do respeito está agora ligada à relação a manter com os alunos, mas também com os pais e encarregados de educação. De facto, a posição respeitosa do docente fá-lo reconhecer outros valores associados a estas figuras. A sua acção como educador e pedagogo é limitada por este reconhecimento prático atribuído à criança, ao adolescente e ao jovem, mas também aos pais e encarregados de educação. Respeitar a autonomia, os interesses, as capacidades reflexivas destes actores repercute-se no respeito sobre si próprio, mas também no respeito dos outros pelo seu próprio trabalho como docente e pedagogo (Pharo, 2001).

Esta nova postura do docente face ao trabalho e às relações pedagógicas concatena-se com as orientações emanadas da UNESCO e da OCDE. O professor sábio e detentor de todo o conhecimento, de outrora, passa a fazer parte da história da profissão.

Os desafios levantados pelos novos «quadros de experiência» (Goffman, 1991) escolares da altura levam os profissionais de ensino a procurar novas composições gramaticais assentes noutras formas verbais mais ajustadas a estas realidades.

Por um lado, são-lhe exigidas competências para saber diagnosticar as novas situações. Antecipar o futuro constitui uma das suas funções. Na gestão do presente, a prevenção revela-se a melhor forma para garantir um futuro mais promissor. O conselho substitui a ordem.

Por outro lado, a curiosidade e o acordo com o mundo são ser uma das suas propriedades essenciais para a melhoria.

A comunhão com o mundo interior é a grande preocupação própria visada pelo mundo interior para a melhoria de qualquer trabalho. A dimensão moral é insubstituível, que se expressa no respeito pelo outro, e que se manifesta na aprendizagem e no respeito pelas regras aprendidas.

Com respeito pelo mundo interior dos alunos, eles um diálogo constante passam a ser estabelecido para resolver os problemas.

Em síntese, a aprendizagem de referências e a atribuição de valores e já não a si próprios.

As gramáticas da profissão patiam do profissionalismo que leccionam. Esta proximidade com o mundo integralmente integrado, incluindo as dimensões.

Ora, o modelo de trabalho em momento em que a profissão do professor é aprovada pelo mundo particular, ma

Por outro lado, são-lhe requeridas capacidades de instigador da curiosidade dos alunos, organizando as actividades lectivas de acordo com o seu agrado. Incentivar o trabalho de grupo passa a ser uma das suas funções, pois estas interacções sociais apresentam propriedades benéficas, tanto para as aquisições cognitivas como para a melhoria das aptidões relacionais.

A comunhão directa com os alunos visando a sua conversão interior é agora substituída pela mediação directa da acção do próprio visado. Anteriormente, a conversão era lenta, operada do interior para o exterior, sem deixar de ser deliberada e não passível de qualquer tipo de questionamento. Agora, o enquadramento relacional é instrumentalizado pela acção reflexiva do próprio aluno, que se expressa na exterioridade dos seus comportamentos, de um lado, e que se manifesta através dos seus interesses e vontade de aprender, do outro lado. Isto faz com que as dúvidas e as incertezas se afirmem cada vez mais na escola. Os modelos únicos de aprendizagem e de doutrinação começam a ser objecto de críticas cerradas.

Com receio da acção dos pais na escola, prejudicial à conversão interior dos alunos, os professores procuram agora manter com eles um diálogo permanente e fecundo. As interpelações dos pais passam a ser vistas como salutareas, pois ajudam os professores a resolver os problemas de aprendizagem e de comportamento.

Em síntese, os «bons professores» encarnam esta multiplicidade de referências identitárias. O seu compromisso profissional assenta na atribuição da centralidade dos actos de aprendizagem aos alunos e já não a si próprios, como acontecia no passado.

As gramáticas ligadas às políticas de proximidade captam a simpatia do professorado, em particular das professoras mais jovens que leccionam no ciclo preparatório e nos primeiros anos do liceu. Esta proximidade é encarada como a forma ideal de se respeitar integralmente a figura do aluno, em todas as suas dimensões, incluindo as dimensões subjectivas e emocionais.

Ora, o processo de «desencravamento» da figura do aluno do modelo de relação pedagógica tradicional funda-se justamente no momento em que alguns docentes se mobilizam no movimento político de contestação em torno da desvalorização estatutária da profissão docente. Sem qualquer perfil estatutário concebido e aprovado pelo Estado os docentes, em geral, e os mais jovens, em particular, manifestam o seu descontentamento. A constituição dos

«grupos de estudo» formaliza esse movimento. A ligação da sua génese a um estabelecimento de ensino faz da escola um espaço propiciador da emergência de gramáticas políticas e públicas em prol da justiça.

Duas modalidades práticas de políticas de proximidade com expressão pública e política geram-se então em Portugal, cujos efeitos se prolongam no tempo.

De um lado, os docentes adoptam os modelos pedagógicos que justificam a importância de dar voz presencial ao aluno, aparecendo este como o principal actor na construção e consolidação dos actos de aprendizagem. Os processos educativos imbricam-se nos processos instrutivos.

Do outro lado, os estabelecimentos de ensino aparecem publicamente como locais facilitadores dos consensos políticos alargados (Derouet, 1992; Derouet e Dutercq, 1997). Esta concepção é sublinhada pelos próprios intervenientes no desenrolar das contendas políticas.

Desta forma, o reconhecimento prático transforma a escola numa «arena» política, agora publicamente enaltecida. A proximidade proporcionada pelos estabelecimentos de ensino não só ajuda a verificação dos problemas que afligem a «classe» no seu conjunto, mas também cada membro individualmente, como permite a discussão e definição de códigos de conduta (de carácter normativo) a adoptar nos procedimentos de combate político levados a cabo entre 1969-1974.

Tais circunstâncias produzem ainda um outro efeito, que não pode ser negligenciado. Tanto do lado da figura do aluno como do lado da figura do professor os processos de subjectivação e de individuação passam a revelar-se como dimensões importantes, quer nas gramáticas produzidas em algumas áreas de conhecimento das ciências da educação (formulações pedagógicas e psicológicas), quer nas narrativas construídas pelos actores a partir das suas experiências escolares.

O xadrez das políticas educativas: notas finais

As repercussões políticas que hoje assumem as discussões sobre questões controversas e transversais a toda a sociedade constituem

parte importante do património do debate público na modernidade liberal alargada (Wagner, 1996).

Em conjunturas anteriores, o espoletar destes problemas ficava encravado no interior das instituições que assumiam a vocação de os discutir.

Hoje, com algumas excepções que confirmam a regra, o encerramento dos problemas públicos em círculos políticos, técnicos ou de especialistas parece cada vez mais distante. Na verdade, há nesta altura um imenso «apetite» para tudo se discutir e, por vezes, as fronteiras entre temas públicos e questões privadas parecem estar cada vez mais suavizadas, ou mesmo desvanecidas.

Actualmente, as sociedades modernas são constitutivas de espaços que «abrigam» valores plurais, mas que não desguarnecem valores e quadros de normatividade comuns. Estes últimos estão assumidamente ligados a dimensões de grandeza universal e ao interesse geral da humanidade comum, à qual pertencem todos os seres humanos.

Contudo, uma certa coabitação tensa parece existir entre a pluralidade dos valores e quadros de normatividade e os valores e quadros de normatividade comuns. Na verdade, a publicitação dos múltiplos problemas sociais ou questões políticas problemáticas concebidos a partir de fontes tão diversificadas, traz à luz do dia polémicas em torno dos valores e quadros de normatividade social e juridicamente produzidos.

Estas polémicas traduzem-se de muitas formas, mas o que nos interessa aqui sublinhar são as suas translações no quadro das gramáticas públicas e políticas mobilizadas para os referidos debates. Nas gramáticas a que se vinculam os seus promotores quando tomam posição sobre alguns destes problemas, de que valores e quadros de normatividade se socorrem para defender os seus pontos de vista? Que procedimentos utilizam para os transformar em guias de orientação da acção de si próprios e dos outros? E quais são as suas formas de agir? As acções comuns podem dar origem a outras modalidades de coordenação mais próximas das acções colectivas?

De facto, a exposição pública dos problemas requer o compromisso prático de públicos. Sem audiências não há autoconfrontação pública. Por isso, os promotores destes problemas, individuais e colectivos, precisam de angariar pessoas que se comprometem a fazer seus os problemas levantados por outros.

Mas este lado do debate não se esgota em si mesmo. Na verdade, só há autoconfrontação pública operativa quando aparece um outro lado que se afasta das retóricas argumentativas avançadas pelos defensores de uma determinada questão social. Sem essa oposição, o confronto público perde razão de ser.

Toda a retórica argumentativa avançada numa discussão pública actualiza-se nas justificações lançadas de ambos os lados, mas também no interior de cada flanco. Fabricar um colectivo não significa atribuir-lhe uma unidade comungada nos processos, procedimentos e dispositivos organizados para a disputa. Ora, estas diferenciações notam-se a partir dos posicionamentos morais assumidos pelos seus autores no momento em que a retórica justificativa se torna pública.

As instituições socializadoras convocam, no processo da modernidade, um trabalho continuado em torno de todas estas gramáticas públicas e políticas.

A escola não escapa a esta «missão» histórica. Constitui-se mesmo como o espaço em que se convencionam a sua incumbência nos assuntos de natureza educativa. Tratar da educação de todos os alunos significa tocar em questões morais e éticas (Derouet, 2003; Singly, 2003).

Como se viu, no Estado Novo os liceus portugueses não se livram desta obrigação oficial e civilista. Tanto do lado do Estado como do lado dos professores, o espaço liceal é então palco dos encadeamentos circulantes dos valores e normatividades, objectivados, quer em diferentes formas narrativas, quer em diferentes tipos de interpretações, quer ainda em diferentes formas de agir. Nos registos e modos de interpretação, os motivos convocados nas suas apreciações são reactualizados nas acções situadas e suportadas por gramáticas públicas em que se apoiam para justificar as suas tomadas de posição políticas, indo das acções comuns, num primeiro momento (anos 30 e 40), para acções mais colectivas centradas em julgamentos mais generalizados e menos particularistas.

O compromisso moral e ético firmado pelos professores assume então contornos plurais, de acordo com os dispositivos e procedimentos gramaticais mobilizados para definirem os seus juízos sobre as propriedades detidas pelos «bons e maus» professores. Estes julgamentos não se operam no vazio: as suas principais referências provêm das relações mantidas com os alunos.

Tais
venot,
propo
difund
doutri

Ne
tica, a
naliza
de nat
gramá
avança
mática
vista s

A f
model
dos co
a sua e
do. N
do alu

Por
gramá
lógicas
produ
també
convê
muns,
dos co

Esg
ções n
ocorri
riorme
atrás r

No
delo a
e 60 é
A liga
res e a
da em
se alte

Tais relações são centrais nas políticas de proximidade (Thévenot, 1994 e 2006) desenvolvidas nos liceus. Os conteúdos proposicionais, de natureza moral e normativos ali trabalhados e difundidos, reflectem, seguramente, os sentidos das formulações doutrinárias que circulam entre o Estado e a escola.

Nestes itinerários circulam dois modelos de mobilização política, a partir dos quais os valores e normatividades são operacionalizados nas relações de socialização escolar. Nestas relações — de natureza educativa ou instrutiva — os docentes mobilizam as gramáticas políticas disponíveis na «*cit e politique*». As justificações avançadas nas suas tomadas de posição permitem conhecer as gramáticas políticas a que recorrem para defender os seus pontos de vista sobre os actos educativos.

A figura de dominação vulgar (Martuccelli, 2001) detida pelo modelo de mobilização dos valores e normatividades pela *conversão* dos corpos e das almas, v alido entre 1926 e 1950, não significa que a sua existência tenha sido completamente hegem nica neste período. Não obstante, não há d vida de que, naquela altura, a figura do aluno se dilui nos gestos de protec o dos professores.

Por outro lado, a sua reconversão prática faz mover diferentes gramáticas políticas disponíveis, constituídas a partir de princípios e lógicas não completamente compatíveis entre si. Estas dissonâncias produzem consequências nos processos educativos nos liceus, mas também no próprio Estado ao longo destas décadas. As ac oes que convém aos docentes, que fazem convergir os seus interesses comuns, sobrepõem-se às ac oes colectivas, submergidas em virtude dos constrangimentos políticos.

Esgotados os sentidos deste modelo, em resultado das altera oes nos cenários e nos actores escolares (mas também societ is) ocorridas nos anos 60, a figura de domina o vulgar que posteriormente se impõe nos liceus mant m as características plurais atrás mencionadas.

No entanto, esgotamento não significa desaparecimento do modelo atrás enunciado. O que vai ocorrendo nos liceus nos anos 50 e 60   uma mudança profunda nas práticas e rela oes pedagógicas. A liga o entre os motivos aduzidos pelos docentes e outros actores e a adesão aos valores e normatividades emergentes   consumada em situa oes e dispositivos cognitivos e práticos que entretanto se alteram substantivamente.

A mobilização dos valores e normatividades passa a ser mediada pelo modelo de *instrumentalização* técnica e racional. Por um lado, a natureza relacional em prol da autonomização e da auto-realização da figura do aluno ganha terreno nas posturas pedagógicas dos professores.

Esta mudança ocorre a par das modificações sobrevindas na figura da infância e da criança que a psicologia ajuda a consolidar. A criança excessivamente pensada como objecto vai sendo substituída gradualmente pela tese de que esta figura também participa como sujeito nos contextos educativos.

Por outro lado, a contestação política vem criar outras oportunidades normativas e gramáticas públicas, que deslocam as modalidades de agir para acções de cariz mais colectivo.

Este modelo está operativo até final do Estado Novo. No entanto, na sua construção, as contradições de lógicas e princípios gramaticais continuam a fazer-se sentir nos cenários escolares e com repercussões no Estado.

Para finalizar, uma interrogação se impõe. Porquê a convocação do jogo de xadrez para pensar as políticas educativas no Estado Novo? Na verdade, este jogo torna possível pensar as políticas públicas de duas maneiras complementares, mas sem descurar as formas de mobilização política que estas proporcionam e delimitam ao longo do tempo.

Em primeiro lugar, destacámos os processos de tradução prática dos valores e normatividades defendidos oficialmente nos cenários liceais. A pluralidade dos processos combina-se, quer com a multiplicidade de cenários existentes, quer com as diversas gramáticas políticas disponíveis.

Em segundo lugar, distinguimos os efeitos sociais destes jogos ao longo de todo este regime político. O arco temporal adoptado ajuda-nos a compreender melhor as intersecções produzidas nos itinerários circulantes entre o Estado e os liceus (e vice-versa). Por estes roteiros de geometria variável passam os sentidos produzidos pelos valores e quadros normativos mobilizados por diferentes tipos de actores.

Porém, as pluralidades e combinações gramaticais mobilizadas pelos actores não são infinitas. As suas possibilidades de realização prática também não são inesgotáveis. Contudo, esta mescla gramatical e a multiplicidade de referências identitárias disponibilizadas aos docentes vão contribuir para o encravamento das políticas edu-

cativas
destes

O
pado
consen
de mo
nal —
dade, i

Ora
são aos
elites d
e arma

Na
no esp
e com
a maq
e polit
corpor
comun
conver
de um
uma p
(Singly
regime

Ape
los de
O fact
model
verdad
em si
res do
neste
entreta
como

educad

Com
sentido
educaç
dução
e nou

cativas no Estado Novo. As dificuldades resultam da persistência destes dois modelos de mobilização política.

O modelo de mobilização da adesão pela *conversão* — equipado com gramáticas saídas das narrativas da disciplinarização consentida — com o tempo vai sendo substituído pelo modelo de mobilização da adesão pela *instrumentalização* técnica e racional — alimentado com gramáticas saídas das narrativas da liberalidade, individuação e auto-realização.

Ora, os processos conducentes à translação dos modelos de adesão aos valores e normatividades corporativas acabam por encerrar as elites do regime em discussões sem solução à vista para os impasses e armadilhas tecidas pelo movimento da crítica social.

Na verdade, à medida que a figura do aluno se autonomiza no espaço liceal, em busca da sua auto-realização como pessoa e como cidadão, mais os fundamentos culturais em que assenta a maquinaria jurídica do corporativismo se vão tornando social e politicamente obsoletos. Isto significa que a «*ficção*» (realista) corporativista de criar uma comunidade política harmoniosa — em comunhão permanente consigo própria e assente em laços sociais convertidos por consentimento — se vai esvanecendo. A passagem de uma política de proximidade por laços de base comunitária a uma política de proximidade por laços de base contratual e electiva (Singly, 2005a) exprime os estados de disputa que atravessam o regime entre o final dos anos 60 e o 25 de Abril de 1974.

Apesar das diferenciações e separações entre estes dois modelos de adesão, daí não resulta necessariamente uma contradição. O facto de não ter ocorrido uma oposição binária entre estes dois modelos está directamente conectado com o «bem educativo». Na verdade, a educação é sempre assumida, também, como um «*bem em si mesmo*» (Dodier, 2005), tanto pelos promotores e defensores do regime como pelos professores e outros actores (incluindo neste grupo os opositores políticos). As alterações significativas entretanto ocorridas nunca irão resvalar para a negação da educação como um «*bem em si mesmo*». A preservação de uma «*sociedade educada*» é um bem que vale por si mesmo.

Contudo, a sua aceitação não significa nem a estagnação dos sentidos dos valores e normatividades associados ao conceito de educação que toca todo o corpo socializado, nem a sua mera reprodução noutros valores e normatividades que aparecem nas escolas e noutros espaços, tão-somente travestidos. Aliás, as alterações

semânticas que assumidamente se vão ligando a esta «*sociedade educada*» denotam, afinal, a particularidade de as sociedades humanas, em geral, e as sociedades modernas, em particular, se constituírem como espaços em que a crítica se movimenta no tempo.

Por outro lado, a educação como «*bem em si mesmo*» não se confunde com a educação e a instrução como um «*bem comum*».

No primeiro caso, trata-se de um bem ligado ao processo civilizacional. A pluralidade dos valores e das normatividades não põe em questão a natureza dos laços sociais. A socialização faz-se por referência aos outros com quem nos relacionamos no quotidiano, mesmo quando estes não se encontram fisicamente presentes. Desta forma a descontextualização espacial e temporal, tão correntemente reafirmada hoje, não significa a abdicação deste bem.

No segundo caso, a educação como «*bem comum*» entra diretamente nas esferas distributivas da justiça (Walzer, 1999). E neste plano, o questionamento da educação e da instrução assume outras formas de qualificação. O recurso às mesmas gramáticas publicamente disponíveis não cria nos docentes qualquer confusão lógica e prática. Bem pelo contrário, uma vez que o engrandecimento da sua profissão se compõe no entrecruzar da educação como um «*bem em si mesmo*», com a educação como um «*bem comum*» a ser distribuído com base em múltiplos critérios de justiça.

Referências bibliográficas

- ABBOTT, A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago e Londres, The University of Chicago Press.
- BECK, U., GIDDENS, A., e LASH, S. (2000), *Modernização Reflexiva — Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora.
- BOLTANSKI, L., e THÉVENOT, L. (1991, 1.ª ed. 1987), *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- BOLTANSKI, L., e CHIAPELLO, É. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Éditions Gallimard.
- CARADEC, V., e MARTUCCELLI, D. (2004), *Matériaux pour une Sociologie de l'Individu. Perspectives et Débats*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- CEFAÏ, D. (2001), «Les cadres de l'action collective. Définitions et problèmes», in D. Cefaï e D. Trom, *Les Formes de l'Action Collective. Mobilisations dans des Arènes Publiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 51-97
- DEROUET, J.-L. (1992), *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux*, Paris, Éditions Métailié.

DEROUET, J.
de la vie
Sociétés,
DEROUET, J.
et Service
DODIER, N.
Sociolog
DUBET, F.
DUBET, F.
Sociétés,
DURKHEIM,
FERRÃO, J.
-1981)»,
GIDDENS, A.
Weber, Li
GOFFMAN, E.
de Minui
GRÁCIO, S.
Ensino T
HALSEY, A.
Society, N
HIRSCHMAN
JASPER, J. (2
Formes d
Éditions
KARABEL, J.
Iorque, C
LAHIRE, B. (1
université.
LIVET, P., e
Orléan (d
MARTUCCELLI
MARTUCCELLI
Moderne,
MARTUCCELLI
PHARO, P. (2
PINTO, A. C
nacional-s
pp. 575-61
PINTO, A. C
(coord.), I
RESENDE, J.
uma classe
interioriza
e Sociologi
RESENDE, J.
Ensino Set
benkian, F

- DEROUET, J.-L. (2003 [2001]), «Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives», in *Éducation et Sociétés*, n.º 11, pp. 65-86.
- DEROUET, J.-L., e DUTERCQ, Y. (1997), *L'Établissement Scolaire, Autonomie Locale et Service Public*, Paris, ESF, INRP.
- DODIER, N. (2005), «O espaço e o movimento do sentido crítico», in *Forum Sociológico*, n.ºs 13-14, pp. 239-277.
- DUBET, F. (2002), *Le Déclin de l'Institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (2003), «Éducation: pour sortir de l'idée de crise», in *Éducation et Sociétés*, n.º 11, pp. 47-64.
- DURKHEIM, E. (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- FERRÃO, J. (1985), «Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-1981)», in *Análise Social*, n.ºs 87-88 e 89, pp. 565-604.
- GIDDENS, A. (1976), *Capitalismo e Moderna Teoria Social. Marx, Durkheim e Weber*, Lisboa, Editorial Presença.
- GOFFMAN, E. (1991, 1.ª ed. 1974), *Les Cadres de l'Expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J., e ANDERSON, C. A. (1961), *Education, Economy and Society*, Nova Iorque, Free Press.
- HIRSCHMAN, A. (1983), *Bonheur Privé, Action Publique*, Paris, Fayard.
- JASPER, J. (2001), «L'art de la protestation collective», in D. Cefai e D. Trom, *Les Formes de l'Action Collective. Mobilisations dans des Arènes Publiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 135-159.
- KARABEL, J., e HALSEY, A. H. (1977), *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- LAHIRE, B. (1998), *L'Homme Pluriel. Les Ressorts de l'Action*, Paris, Nathan Université.
- LIVET, P., e THÉVENOT, L. (1994), «Les catégories de l'action collective», in A. Orléan (dir.), *Analyse Économique des Conventions*, Paris, PUF, pp. 139-167.
- MARTUCELLI, D. (1999), *Sociologies de la Modernité*, Paris, Gallimard.
- MARTUCELLI, D. (2001), *Dominations Ordinaires. Explorations de la Condition Moderne*, Paris, Éditions Balland.
- MARTUCELLI, D. (2002), *Grammaires de l'Individu*, Paris, Gallimard.
- PHARO, P. (2001), *La Logique du Respect*, Paris, Éditions du Cerf.
- PINTO, A. C. (1992), «As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o nacional-sindicalismo e a União Nacional», in *Análise Social*, n.ºs 116-117, pp. 575-613.
- PINTO, A. C. (2000), «Portugal contemporâneo: uma introdução», in A. C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Ediciones Sequitur, pp. 1-38.
- RESENDE, J. M. (2002), «Habitus e disposições práticas em conformidade com uma classe particular de condições, ou em alternativa, esquemas incorporados e interiorizados por indivíduos com identidades plurais?», in *Revista de Economia e Sociologia*, n.º 74, pp. 71-88.
- RESENDE, J. M. (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- RESENDE, J. M. (2006), «The convention of the self in modern's societies: the contribution of the modern form scholar and Sociology», in J. M. Resende e M. M. Vieira (eds.), *The School at the Frontiers of Modernity*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.
- RESENDE, J. M., e VIEIRA, M. M. (1992), «Subculturas juvenis nas sociedades modernas: os hippies e os yuppies», in *Revista Crítica para as Ciências Sociais*, n.º 35, pp. 131-147.
- SERRES, M. (1996), *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour*, Lisboa, Instituto Piaget.
- SINGLY, F. (2003 [2001]), «Les tensions normatives de la modernité», in *Éducation et Sociétés*, n.º 11, pp. 11- 33.
- SINGLY, F. (2005a), «Le soi dénudé: sur l'inscription corporelle de l'identité intime», in C. Bromberger, P. Duret, J. C. Kaufmann, D. Le Breton, F. Singly e G. Vigarello, *Un Corps pour Soi*, Paris, PUF, pp. 115-138.
- SINGLY, F. (2005b), *L'Individualisme Est un Humanisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- THÉVENOT, L. (1990), «L'action qui convient», in P. Pharo e L. Quéré (eds.), *Les Formes de l'Action. Sémantique et Sociologie*, Paris, Éd. de l'EHESS, pp. 39-69.
- THÉVENOT, L. (1993), «Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée», in P. Ladrière, P. Pharo e L. Quéré (coords.), *La Théorie de l'Action. Le Sujet Pratique en Débat*, Paris, CNRS Éditions, pp. 275-289.
- THÉVENOT, L. (1994), «Le régime des familiarités des choses en personnes», in *Genèses*, n.º 17, pp. 72-101.
- THÉVENOT, L. (1995), «L'action en plan», in *Sociologie du Travail*, n.º 3, pp. 411-434.
- THÉVENOT, L. (2006), *L'Action au Pluriel. Sociologie des Régimes d'Engagement*, Paris, Éditions La Découverte.
- TROM D. (2001), «Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs», in D. Cefaï e D. Trom, *Les Formes de l'Action Collective. Mobilisations dans des Arènes Publiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 99-134.
- VINCENT, G. (1994), «Forme scolaire et modèle républicain», in G. Vincent (dir.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 207-227.
- WAGNER, P. (1996), *Liberté et Discipline. Les Deux Crises de la Modernité*, Paris, Éditions Métailié.
- WALZER, M. (1999, 1.ª ed. 1983), *As Esferas da Justiça. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade*, Lisboa, Editorial Presença.