

INDIVIDUALIDADE, DENÚNCIA E MODERNIDADE: O SENTIDO DE JUSTIÇA DE UM PROFESSOR COM A IDENTIDADE MAGOADA – O CASO SINGULAR DE UMA DENÚNCIA PÚBLICA NO ESTADO NOVO*

José Manuel Resende **

Resumo:

As questões da afirmação pública do sentido de justiça constituem uma dimensão importante da construção dos itinerários da modernidade no século XX. Este artigo revela como se constrói uma denúncia pública singular desenvolvida por um professor do liceu no início dos anos 70, procurando um sentido de justiça por um lado, e como esta operação individual de crítica profissional pretende seguidamente transformar-se num dispositivo prático de mobilização da classe dos professores do Ensino Secundário, por outro lado. Na tentativa de operar a tradução do caso singular num caso colectivo, o denunciante utiliza as características – grandezas, sistema de equivalências, qualidades, provas objectivadas – da cidade inspirada como o suporte do regime de acção justificativo mais adequado para desenvolver os seus pontos de vista críticos sobre a profissionalização dos docentes e, deste modo, efectuar uma aproximação à cidade cívica.

Palavras chave: trabalho de denúncia pública, regime de acção justificativo, cidade inspirada

1. O lugar dos indivíduos na modernidade – linhas sumárias do questionamento sociológico

O problema do estatuto epistemológico da oposição entre a sociedade e os indivíduos não se ultrapassa com facilidade porque as Ciências Sociais em geral, e a Sociologia em particular, são ciências cujas práticas científicas não podem ser concebidas separadamente dos contextos em que emergiram como sistemas de produ-

* Este artigo, apesar de alguns detalhes que reforçam o seu sentido original, está integrado no projecto de investigação «O engrandecimento de uma Profissão: os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo», financiado pelo Prodep.

** Professor Auxiliar do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Endereço electrónico: josemresende@mail.telepac.pt

ção com os seus respectivos produtos. Note-se que esta incursão exógena para identificar os factores contextuais que contribuem para a mutação paradigmática das ciências não é nem a forma mais exclusiva nem a forma mais determinante de analisar esta questão. Podemos e devemos, obviamente, recorrer aos factores endógenos.

A sua expansão ao longo do século XIX aconteceu a par do desenvolvimento do projecto imaginado de modernidade (Wagner:1996) que envolvia entre outros aspectos a consagração da liberdade individual em contraposição com as amarras consuetudinárias, dos costumes, religiosas ou jurídicas estabelecidas ao longo da Idade Média e do Antigo Regime, que impediam a expressão política do indivíduo em detrimento dos agrupamentos onde estavam efectivamente integrados.

O individualismo como questão social surge com todo o ardor nos escritos sociológicos de Durkheim. A sua discussão pode ser apresentada sob dois pontos de vista complementares. De um lado, o individualismo aparece por causa da evolução da sociedade humana, com a passagem das sociedades «tradicionais», comunitárias, coesas e com poucas funções e necessidades a satisfazer, para sociedades «complexas», urbanas, multifuncionais e com uma elevada propensão para a anomia.

Do outro lado, o conceito individualismo ocorre como produto da evolução das próprias Ciências Sociais, nomeadamente da Economia, embora tal evolução não possa desligar-se das influências causadas pelas mutações sociais. Toda a anatomia das relações económicas e políticas do capitalismo nascente no final do Antigo Regime em algumas zonas da Europa (século XVIII) é um traço comum de muitos dos economistas que perfilham uma orientação mais utilitária, liberal e pragmática da Ciência Económica.

Durkheim e a denúncia do espírito individualista na modernidade

De acordo com os economistas políticos dos séculos XVIII e XIX, «na sociedade, só o indivíduo é real; é dele que tudo emana e é em sua direcção que tudo retorna. Uma nação é apenas um ser nominal; é uma palavra que serve para designar um agregado mecânico de indivíduos justapostos» (Durkheim,1975:81). Esta percepção abstracta e a-histórica do indivíduo é objecto de uma intensa denúncia por parte deste sociólogo francês. Segundo o seu ponto de vista, «o homem real, que conhecemos e que somos, é bem mais complexo: pertence a um tempo e a um país, tem uma família, uma cidade, uma pátria, uma fé religiosa e política, e todos estes factores, e muitos outros ainda, se misturam e se combinam de mil maneiras, cruzam e entrecruzam a sua influência sem que seja possível dizer, à primeira vista, onde começa um e acaba o outro» (ibidem:81-82).

A denúncia feita às concepções individualistas defendidas pelos economistas pressupõe uma outra visão partilhada pelo sociólogo, mas simultaneamente não podia desligar-se do seu próprio julgamento sobre a sociedade humana. Neste sentido, as suas críticas ao individualismo mediadas por outras críticas feitas às definições descontextualizadas e a-temporais criadas pelos economistas sobre o conceito de

indivíduo decorrem de uma concepção particular da sociedade e dos sujeitos que a constituíam.

Influenciado pelas Ciências da Natureza, em particular pela Biologia, a sociedade era definida como um todo orgânico, que valia pelo seu conjunto integrado e não pela soma das suas partes constitutivas. Por isso, os indivíduos diluíam-se no todo orgânico e integrado da sociedade. Daí ser correcto afirmar-se «que o indivíduo é hoje mais livre que outrora, e é bom que assim seja», não esquecendo ao mesmo tempo que essa liberdade pode ser pensada como um bem caro, e desse modo não deve ser ajuizada como «um bem absoluto de que se possa abusar em demasia» (Ibidem:90).

A resolução da ambiguidade resultante da liberdade ser simultaneamente uma conquista da modernidade - um bem de elevada consideração civilizacional -, e um dever da mesma modernidade - um bem a ser utilizado com moderação não voluntária, facto exigido pela própria natureza da sociedade humana -, faz com que o recurso à coacção social seja efectivamente um imperativo da acção, no contexto de um sistema imposto exteriormente pela ordem social, com o propósito de estancar a desordem e a anomia provocadas pelo exercício indevido dessa mesma liberdade.

Como nos diz claramente o sociólogo francês «a liberdade individual encontra-se, pois, sempre e em toda a parte, limitada pela coacção social, tome esta a forma de tradição, costumes, leis ou regulamentos. E como, à medida que as sociedades ganham volume, a esfera da acção da sociedade cresce simultaneamente com a do indivíduo, temos o direito de censurar Spencer por ter visto apenas um aspecto da realidade e talvez até o menor; por ter desprezado nas sociedades o que nelas se encontra de propriamente social» (ibidem:90-91).

O individualismo como referência da modernidade? Uma questão controversa

Louis Dumont apresenta, no seu ensaio sobre o individualismo, um ponto de vista antropológico sobre a ideologia individualista, equacionando este problema no âmbito das suas reflexões macrossociais, em particular, o estudo das sociedades humanas comandado pelo método comparativo - o confronto sistemático entre as sociedades modernas e as sociedades não modernas. Os entendimentos individualistas como modalidades de pensar as relações entre os indivíduos e a sociedade assumem contornos explícitos quando as questões da diferença entre «nós» e «eles» se apresentam efectivamente como questões no interior de cada cultura, quer no confronto entre as culturas europeias e não europeias, quer no confronto entre os distintos universos culturais dentro de cada Estado-Nação.

Interrogando-se sobre as razões da permanência ainda hoje de aspectos não individualistas nas ideologias modernas, o autor invoca a sobrevivência de elementos pré-modernos - os grupos domésticos são disso um exemplo significativo - como os factores que mais concorrem para a sua continuidade, combinada com os aspectos individualistas em expansão nas formações ideológicas em gestação. Neste senti-

do, «o mundo ideológico contemporâneo é tecido pela integração das culturas que vêm tendo lugar pelo menos desde finais do século XVIII; é feito de acções e reacções do individualismo e do seu contrário» (Dumont,1992:29).

As transformações estruturais, ocorridas na Europa após as revoluções industrial e francesa, em particular o nascimento de outros agrupamentos sociais distintos daqueles que se formam na sociedade de ordens, acompanham movimentos políticos nem sempre de sinais convergentes. De um lado, erguem-se as bandeiras dos nacionalismos de alguns países da Europa. Do outro, começam a organizar-se movimentos políticos de raiz socialista. No entanto, a vaga de fundo de natureza política parece ser a tentativa de implementar um programa político de carácter liberal.

Os desajustamentos entre estes projectos políticos vão ao encontro de algumas dificuldades encontradas pelos filósofos do contrato (Hobbes, Locke e Rousseau) firmado nos séculos XVII e XVIII. Segundo estes pensadores, citados por Dumont, a principal dificuldade reside na possibilidade em conciliar «o individualismo e a autoridade», sem olvidar a conciliação entre «a igualdade e a existência necessária de diferenças permanentes de poder, senão de condição, na sociedade ou no Estado» (ibidem:86).

Estas dificuldades não são exclusivas dos filósofos. É possível também transpô-las para o debate sociológico. A partir do século XIX, os pensadores ligados a esta ciência começaram a equacionar problemas sociais que remetiam para semelhantes questões, como por exemplo, a indignação contra as desigualdades socialmente herdadas, a sua gradual extinção e a manutenção de uma ordem política e social assente na autoridade do Estado moderno.

O questionamento sobre o valor da igualdade no domínio da cidade política demo-liberal alimenta um sem número de discussões onde os confrontos entre o «nós» e os «outros», e o reconhecimento da diferença, se distinguem pelos seus possíveis efeitos nas sociedades humanas. Aliás o próprio projecto modernista introduz desde a sua génese este debate, que assume contornos distintos ao longo do tempo. Ainda hoje o debate não está esgotado. «Fala-se muito de «diferença», da reabilitação dos que são «diferentes» de uma maneira ou de outra, do reconhecimento do outro. Isto pode significar duas coisas. Na medida em que é uma questão de «libertação», de direitos e oportunidades iguais, (...), não há problema teórico. Devemos salientar que, num tratamento igualitário deste género, a diferença é posta de lado, desprezada ou subordinada, e não «reconhecida (...)».

Mas é possível que haja algo mais nas referidas exigências. Tem-se a impressão que apresentam também um outro sentido mais subtil, o reconhecimento do outro enquanto outro. Aqui, sustento que semelhante reconhecimento só pode ser hierárquico (...) Aqui, reconhecer é a mesma coisa que avaliar ou integrar» (ibidem:264) noutras grandezas com diferentes critérios de tratamento, e, por isso, não absolutamente equivalentes.

O próprio projecto imaginado da modernidade descrito por Wagner (1996) possibilitava a emergência do individual em oposição ao colectivo. De facto, os ca-

minhos dos ideais da Revolução Francesa, em particular da Liberdade, em conjugação com os eventos históricos que iam transformando a paisagem política e social das sociedades crescentemente urbanas e industrializadas, continham dentro de si o gérmen da configuração da categoria indivíduo como conceito analítico.

Estas incursões analíticas trazem outras luzes, outras interrogações. Talvez a mais importante - porque delimita um centro de interesse particular - seja o questionamento sobre o que distingue o indivíduo da sociedade, e como a partir daquela distinção é possível articular as dimensões individual e societal.

No decurso destas preocupações distintivas surge «a antinomia psicológica» que se constitui como «a antinomia fundamental» (Santos,1996:15). Por intermédio desta antinomia «o sujeito é o ponto de partida dos *factos*, no que ao ser humano diz respeito, assim como das *leituras* de tudo o *resto* e dele próprio» (ibidem:15).

Contudo, a própria afirmação do acantonamento do individualismo nas sociedades modernas não é de todo pacífica no universo das Ciências Sociais.

Para Raymond Boudon o individualismo não é exclusivo das sociedades modernas. De acordo com a sua análise, muitos sociólogos entendem que a utilização do paradigma individualista só é adequado ao estudo de sociedades individualistas, leia-se sociedades modernas, industrializadas, de economia avançada, de democracia liberal implantada e consolidada. Nada mais erróneo do que a adopção de um pensamento desta natureza, clama Boudon, uma vez que a metodologia individualista «se aplica tanto às sociedades «tradicionais» como às sociedades «modernas»» (Boudon,1990:55).

A defesa da não singularidade dos países ocidentais no que respeita ao individualismo é também apoiada por José Carlos Gomes da Silva nos seus ensaios de Antropologia Social. Segundo a sua perspectiva, «o relativismo esbate-se assim, visto que o olhar do etnólogo se propõe reconduzir todos os factos à comparação com a sociedade ocidental, que supostamente ocupa um lugar único no mundo. A construção dos teóricos orienta-se, pois, muitas vezes para a necessidade de demonstrar a especificidade implícita da sociedade ocidental, para a justificação das suas singularidades, em suma da sua identidade. Não surpreende, portanto, que a derradeira prova desta especificidade deva ser encontrada no próprio critério de identidade: a sociedade ocidental é ainda a única onde é lícito surpreender o aparecimento bem sucedido e duradouro da individualidade» (Silva, 1994: 200).

De facto, ao contrário de Dumont, o individualismo também se exprime nas sociedades não ocidentais. Para se construir o olhar sobre a individualidade e, nomeadamente, sobre a sua expressão nas sociedades não modernas é fundamental desmontar o significado habitualmente produzido sobre o individualismo como critério de identidade exclusivo das sociedades modernas. Ao contrário de Dumont, que «procura um indivíduo projectado para além das relações sociais» (Silva, 1994:201), este etnólogo afirma com toda a frontalidade que «a individualidade só pode brotar num universo de relações» (ibidem:202). Entendido desta maneira, é perfeitamente possível identificar a questão individual como um aspecto constitutivo das sociedades humanas, independentemente dos seus respectivos ideais-tipo.

O contra-senso da antinomia entre a sociedade e os indivíduos: o ponto de vista de Elias

O entendimento exclusivo da individualidade no âmbito das relações sociais também pode ser encontrada em Norbert Elias. Ao contrário da concepção weberiana sobre a acção humana de natureza auto-suficiente, Elias adopta uma outra perspectiva. «Em geral, o significado de uma acção para o actor é co-determinada pelo significado que ela assume para outros. As relações entre si não são aditivas. A sociedade não é um amontoado de acções individuais comparável a um monte de areia, nem é um formigueiro de indivíduos programados no sentido de uma cooperação mecânica. Ela assemelha-se antes a uma teia de pessoas vivas que, sob uma diversidade de formas, são interdependentes» (Elias, 1994: 51).

Ir ao encontro da *Sociedade dos Indivíduos* (Elias:1993) é para o sociólogo alemão uma tarefa complicada, visto que o juízo habitualmente construído sobre a individualidade aparece desligado da teia de relações que efectivamente sustenta o seu significado. O título desta obra parece sugerir uma redundância terminológica. Poderá haver sociedade sem indivíduos?

O problema não é de todo despicando em virtude dos equívocos que esta equação transporta, quer no entendimento comum, quer no entendimento sábio. É justamente para desmontar tais equívocos que Elias regressa a este clássico questionamento sociológico. Todavia, o seu pensamento reforça a tese da contextualização do indivíduo no âmbito do conjunto das relações que situacionalmente desenvolve com outros indivíduos.

Do seu ponto de vista o conceito de indivíduo «tem hoje, antes do mais, a função de exprimir que cada pessoa no mundo é, ou deve ser, um ser autónomo, que se rege a si próprio, e, ao mesmo tempo, que cada pessoa se distingue ou, talvez também nesse caso, deve distinguir-se, de determinada forma, de qualquer outra pessoa» (ibidem:178).

Esta forma de ajuizar o indivíduo é o culminar de um processo social evolutivo das sociedades da civilização ocidental. Embora elaborado em termos de uma cadeia evolutiva, o pensamento de Elias sobre a importância do indivíduo nas representações dos cidadãos ocidentais faz parte de uma cadeia histórica do pensamento social europeu. E é neste sentido que é possível citar outros juízos construídos por outros autores (Wagner:1996) sobre o lugar do individualismo nesta modernidade, enunciado por uma série de pensadores dos séculos XVII, XVIII e XIX nos seus projectos sobre a configuração da cidade política a implementar nas sociedades democráticas e liberais.

Isto significa que em fases anteriores deste processo, o indivíduo como tradução directa do Eu não prevalecia em relação ao colectivo como tradução directa do Nós. Continua o autor: «o facto de se atribuir um valor mais elevado àquilo que distingue as pessoas umas das outras, ou seja à sua identidade do Eu, do que àquilo que elas têm em comum, ou seja à sua identidade do Nós, é uma característica da

estrutura das sociedades mais evoluídas dos nossos tempos» (Elias,1993:178). Curiosamente, aqui, Elias parece aproximar-se mais das questões levantadas por Dumont sobre o individualismo enquanto indicador de distinção entre as sociedades não modernas e as sociedades modernas.

2. A denúncia pública: da afirmação individual à mobilização de um colectivo

As disposições críticas desenvolvidas pelos indivíduos singulares ou colectivos constituem uma marca da nossa modernidade. Se a sobrevivência do capitalismo, e correlativamente a crescente extensão do tipo de relações económicas, políticas, sociais e culturais que lhe confere a sua forma típica particular, demonstra a sua importância, a conservação no tempo e no espaço da ordem que o suporta, não pode ser analisada como o resultado do trabalho exclusivo realizado pelos grupos sociais que dela retiram maiores benefícios lucrativos.

Como referem Boltanski e Chiapello, a sobrevivência e extensão do capitalismo foram conseguidas mediante o apoio de «um certo número de representações – susceptíveis de guiar a acção -, e de justificações partilhadas» (Boltanski, Chiapello,1999:45), transformando a ordem social que o suporta na mais desejável, «na única possível ou a melhor das ordens possíveis» (ibidem:45). Em certo sentido, a ordem do capitalismo e o seu espírito foram adquirindo, desde a sua génese e ao longo de todo um trabalho social de construção realizado por diferentes indivíduos e grupos, em particular filósofos, cientistas e políticos, a representação de um estatuto de bem comum com implicações de natureza política (Hirschman:1997).

Seguindo este raciocínio, o trabalho social da crítica pode também ser entendido como um dispositivo humano criado e suportado pelo próprio espírito do capitalismo. As justificações que permitem a sua partilha em extensões espaciais cada vez mais alargadas, e que de certa forma contribuem para conferir o apoio aos processos de inclusão, mas também de crítica àqueles que dele ficam excluídos – não retirando os benefícios que dão cor à cidade cívica – são a parte constitutiva e plena do trabalho crítico.

Aliás, como bem salienta Hirschman (1997) nos séculos XVII, XVIII e XIX, a ciência económica não seguia os seus itinerários científicos sem discutir as suas proposições axiomáticas, os seus modelos analíticos com a filosofia social e política. A prática isolacionista tornava inviável o confronto crítico entre perspectivas analíticas geradas a partir de centros de interesse teórico-metodológicos específicos.

O mesmo se pode dizer em relação ao ideal da escola de raiz republicana. Como salienta Guy Vincent (1994) a institucionalização pelo Estado democrático da necessidade de a escola vir a conquistar públicos cada vez mais numerosos não deixa de suscitar debates acalorados e intensos sobre quais devem ser as funções e finalidades desta instância.

Entre transformar a escola num território destinado a produzir meros produtores ou transformar a escola num território destinado a constituir cidadãos, este debate infundável e sempre renovado, como ainda acontece actualmente, elege esta instituição como um espaço de eleição para o desenvolvimento crítico esclarecido, para além de outras funções – cognitivas, técnicas e morais – que lhes estão também atribuídas. Mas, a criação deste espírito crítico, que pode ser o outro lado do espelho da actividade criativa e crítica desenvolvida permanentemente pelo espírito do cientista, implica a aceitação do cumprimento prático e ajustado de regras que são também objecto de uma aprendizagem longa e contínua.

Criticar como modalidade julgadora requer o accionamento de determinados dispositivos práticos, como por exemplo a sua fundamentação com provas com aceitação generalizada. O trabalho de denúncia pública realizada por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos em nome de uma instância representativa de agrupamentos humanos mais vastos, apesar de poder ser interpretada como uma actividade de cariz política, não deixa de implicar o desenvolvimento apoiado de dispositivos de natureza ética e moral.

A análise de Boltanski sobre o trabalho de denúncia (1984) contribuiu ainda mais para compreender a importância destas operações de representação da realidade. Tais entendimentos revelam formas de julgamento produzidas pelos indivíduos a propósito de factos, acontecimentos, causas e problemas que fazem parte da sua vida (ou já fizeram), isto é, questões que resultam da sua própria experiência social.

O interesse demonstrado por estas reflexões está directamente ligado a dois aspectos particulares. De um lado, é necessário ultrapassar a oposição entre a acção individual e a acção colectiva, cuja oposição constitui ainda um dos aspectos mais marcantes da Sociologia (e das Ciências Sociais). Do outro lado, é necessário construir uma distinta problemática sobre as acções organizadas pelo próprio denunciador.

Esta problemática investe na criação de «uma gramática que permita dar conta das variações que afectam os actos de protesto e a percepção que os outros delas têm segundo o grau através do qual eles são apresentados e recebidos como actos “individuais” ou como actos “colectivos” e utilizando apesar disso as mesmas regras tanto para analisar os casos “normais” (de que se ocupam a sociologia e a história social) como para analisar os casos “anormais” (que interessam habitualmente às ciências psicológicas ou psiquiátricas)» (Boltanski, 1984:3). A sua construção mostra que o denunciador no exercício do seu acto não opta por recorrer à violência física ou simbólica, mas que tudo faz para ser acompanhado por outros indivíduos, isto é, por aqueles que se revêem nos seus argumentos sem contudo saber, no próprio instante da denúncia, se o seu esforço de mobilização surte ou não o efeito esperado.

Daí que no desempenho do denunciador, este «deve instituir uma crença e, por intermédio de uma retórica, convencer outras pessoas, associá-las ao seu protesto, mobilizá-las e por causa disso não somente assegurar-lhes que diz a verdade, mas também que aquela verdade está ao serviço de ser dita e que a violência consequente à sua revelação está numa situação equivalente à injustiça denunciada» (ibidem:3).

Neste sentido, a denúncia pode eventualmente dar origem a protestos, umas vezes contundentes, outras vezes mais frouxos. Ao provocar a violência, a acção justificativa perde todo o sentido.

Deste modo, qualquer acto violento faz suspender imediatamente a própria actuação justificativa ligada àquele acto, uma vez que os argumentos lógicos que ali deviam ser accionados são substituídos por dispositivos violentos. Por isso, a denúncia, quer entendida como protesto, quer compreendida como acusação, quer ainda assumida como atitude destinada a desmascarar alguma coisa, é construída na base de argumentações que procuram convencer os potenciais defensores de uma determinada causa. Só assim a acção justificativa, que procura o acordo justo (ou relativamente ajustado às expectativas produzidas), tem continuidade no tempo, alimentada sempre pela troca sucessiva de justificações entre os defensores e os opositores da questão denunciada.

As denúncias trabalhadas por Boltanski dirigem-se a distintos tipos de categorizações. Umhas esboçam situações singulares, outras, pelo contrário, classificam grupos de indivíduos. Por outro lado, estes mesmos tipos também variam. Enquanto alguns representam causas concretas, outros mencionam casos ou processos específicos, outros ainda revelam disputas quezilentas, autênticos mexericos.

Por agora, debrucemo-nos sobre as denúncias que muitas vezes surgem ligadas a movimentos colectivos mais abrangentes, habitualmente designados como causas. A sua formação e reconhecimento público ocorrem a par do trabalho individual ou colectivo de denúncia produzida à volta de problemas, que devido a este esforço diversamente orientado se transformam em problemas sociais: desemprego, desvalorização profissional e social, precaridade e insegurança no emprego, exclusão social (pobreza, sem-abrigo), discriminações (racismo, homossexualidade), questões ambientais, etc. (Walzer:1996).

As tentativas de mobilização iniciam-se normalmente com as denúncias das injustiças cometidas, seguidas por movimentos organizados de acção colectiva, tais como greves, manifestações, reuniões públicas de desagrado, etc, mas também através de outros meios, como por exemplo os abaixo-assinados, publicação de manifestos colectivos, o recurso às técnicas jurídicas disponíveis, etc. Uns e outros revelam o recurso a estas tecnologias sociais, instrumentos considerados pelos animadores como os mais indicados não só para agregar os casos individuais às correntes sociais mais vastas, mas também devido aos seus contributos para dar visibilidade pública, passo indispensável para o seu reconhecimento como um problema de todos. Este investimento de energias e a intensidade das emoções ajudam a deslocar o caso individual, com uma elevada componente singular, para um caso colectivo e, por isso des-singularizado.

A actividade de religar pessoas individuais a corpos mais estruturados não tem apenas um efeito numérico, aliás vital para a sua transformação enquanto problema de todos. A sua expressão quantitativa possibilita também que o movimento possa ser divulgado, através dos diferentes meios de comunicação social, que por sua vez acabam finalmente por se interessar por uma causa mobilizadora.

Por outro lado, a sua frequente exposição pública dá um elevado contributo para o trabalho de transferência do sentimento egoísta ligado aos interesses individuais, já iniciado localmente (sistemas de representação) para interesses colectivamente partilhados, e, deste modo, entendidos socialmente como um bem comum a todos os seus profissionais.

As causas sociais, como por exemplo os problemas decorrentes de situações profissionais concretas, ao contribuírem para estabelecer um bem comum – um bem de todos –, não nos podem levar a conclusões precipitadas sobre os processos que dão origem às medidas de equivalência então tacitamente aceites pelos seus activistas. O recurso à história das dinâmicas sociais permanentemente reactivadas nestes movimentos públicos permite compreender melhor o significado dos investimentos de forma ali realizados para conservar «o estabelecimento, com custos, de uma relação estável, com uma certa duração»(...) (Thévenot,1990:1276), (Corcuff, 1997:105).

Tal investimento envolve um trabalho de coordenação das acções entre os seus participantes, através de modalidades pré-construídas das denúncias e dos compromissos ali formalizados. Estas condutas coordenadas a partir de situações concretas criam as condições para as interpretarmos como regimes de acção a tipificar. Estes regimes tendem a revelar dinâmicas como o resultado das actividades dos actores, que ali manifestam realizações informadas pelas suas competências práctico-cognitivas, ligando-se a outros actores e a outros artefactos que lhes conferem, por último, uma significação simultaneamente singular e partilhada pelo grupo actuante.

3. O questionamento dos fundamentos da avaliação profissional: a transformação de uma denúncia singular numa referência para todos os professores

Mesmo em países onde não havia a garantia constitucional da salvaguarda jurídica dos direitos cívicos dos indivíduos e dos grupos colectivos, as denúncias quando se tornavam numa questão publicitada, independentemente da sua extensão e da sua intensidade, traduziam-se habitualmente como um problema que não pertencia exclusivamente à pessoa do acusador público (Boltanski:1984) (Boltanski:1990). A possibilidade de as denúncias publicitadas se transformarem rapidamente numa possível questão de todos aqueles que estavam na mesma situação do denunciante que a havia tornado pública conferia a este acto uma propriedade de grande impacto. De facto, este acto conseguia produzir uma operação bastante complicada, que podia resumir-se na capacidade da denúncia transferir para o colectivo toda a situação, que, na sua génese, apresentava como único proprietário o acusador público (Boltanski:1984) (Boltanski:1990).

Num registo sobre as «impressões de um Exame de Estado», o professor José Pires Lopes de Azevedo tornou pública, em carta enviada ao reitor do Liceu Normal de

Dom João III de Coimbra, a sua denúncia sobre «a nota mesquinha» (Azevedo,1971:3), atribuída às suas provas realizadas no final do estágio de profissionalização efectuada no referido liceu. Apesar de ser seu objectivo denunciar o tratamento injusto a que se sujeitara, por causa da classificação final atribuída pelo júri do Exame de Estado, as suas impressões manifestadas por carta ao reitor apresentavam outra propriedade de natureza menos singular.

Na verdade, o acolhimento positivo desta acusação podia levar as autoridades a concederem a todos os estagiários o direito de solicitarem a revisão das provas ao reitor do liceu normal, sempre que julgassem injustas as classificações atribuídas pelo júri do Exame de Estado. A oportunidade de ultrapassar a singularidade de uma situação que, à partida, estava conotada com um actor singular, contribuía para atribuir uma certa relevância social ao acto de julgamento que presidia a qualquer manifestação que implicasse uma denúncia pública.

A exposição pública organizada por este professor podia ser examinada sob dois pontos de vista complementares. De um lado, a nossa atenção recaiu sobre o seu aspecto formal e a grafia. Do outro lado, o nosso olhar incidiu sobre a maneira com o denunciante organizou a sua denúncia.

O uso da escrita como instrumento para dar visibilidade à denúncia: as propriedades do registo

No primeiro caso, o professor utilizou o registo escrito para apresentar a sua indignação junto das autoridades académicas. A escolha do registo escrito anunciava uma determinada percepção do actor sobre as propriedades detidas por qualquer forma ou tipo de registo, quer o de natureza gráfica – quadros ou listas -, quer o de natureza alfabética – as letras -, quer ainda o de natureza numérica – os números.

O acaso não podia ser encarado como a razão principal para justificar o uso da escrita, enquanto modalidade mais indicada para revelar publicamente a sua indignação. A sua experiência profissional ajudou-o a perceber – no uso que o actor faz da sua «razão prática» (Bourdieu:1997) ou da sua «consciência prática e discursiva» (Giddens:1989) - que a escrita detinha, em determinadas circunstâncias, uma força que a exposição oral não proporcionava, quer em termos de permanência no tempo, quer em termos do destaque dos pormenores, quer ainda em termos de organização e revisão dos factos até o registo ser dado como concluído.

Na verdade, como professor, o actor tinha assistido ou mesmo participado em determinadas situações escolares nas quais a escrita fora a única forma de registar os factos e as circunstâncias da ocorrência na escola. Uma das situações em que o registo escrito era frequentemente utilizado, era justamente quando havia uma ocorrência que resultava de uma relação de tensão, ou mesmo de uma relação conflituosa, entre membros da comunidade educativa. A escrita permitia registar todos os factos de interesse para as partes ali envolvidas, de maneira a que se pudesse, posteriormente, fazer um determinado juízo sobre o problema em discussão.

A formulação escrita era também objecto de negociação e, inclusivamente, de conflito. No período reservado ao relato da globalidade e dos pormenores dos factos e das circunstâncias até ao período destinado ao registo final das diversas declarações, os actores envolvidos nessa situação tentavam negociar o melhor possível, de maneira que fosse feita justiça, ou que, pelo menos, a parte mediadora do conflito não deturpasse os factos e as circunstâncias susceptíveis de apurar com rigor as causas e as responsabilidades das partes relacionadas com o objecto denunciado em análise.

O património das Ciências Sociais também contribuiu, por um lado para mostrar a importância detida pela escrita nestas situações de denúncia e, por outro lado, para salientar o facto de a escrita ser usada com mais frequência por actores que partilham, com muita frequência também, experiências ocorridas em contextos onde a escrita não é nem um objecto desconhecido nem um objecto pouco ou nada utilizado (Resende:1997). A vida dos professores estava ligada desde há muito a contextos onde a escrita assumia um lugar de grande destaque. O longo trajecto escolar anterior à docência, e, posteriormente, todas as situações que envolviam o trabalho docente criaram as oportunidades para que estes profissionais continuassem a reconhecer as propriedades associadas à utilização desta forma de comunicação (Vincent et al:1994).

Na verdade, «a lógica – a “nossa lógica”, no sentido restrito de um instrumento de procedimentos analíticos (...) – parecia ser uma função da escrita, visto que foi a fixação da fala que permitiu ao homem» (preparado e treinado para a sua execução, acrescentamos) «separar claramente as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio. Estas formas parecem pertencer especificamente à escrita e não à oralidade, usando mesmo um elemento puramente gráfico, a letra – para indicar a relação entre as partes constituintes» (Goody,1988:22).

Como esclarecia o antropólogo Jack Goody, a estas vantagens avançadas pela escrita aos seus usufrutuários, correspondiam igualmente desvantagens, se compararmos o uso do registo gráfico com o uso da expressão oral. De facto, «é certamente mais fácil perceber as contradições na escrita do que na fala, em parte, porque é possível formalizar as proposições de um modo silogístico e, em parte, porque a escrita trava o fluxo de conversação oral, permitindo comparar enunciados emitidos em tempos e lugares diferentes» (ibidem:22).

Esta fraqueza revelada pela escrita podia, em parte, ser contrabalançada pela forma como o registo escrito aparecia organizado. Neste segundo caso, a oportunidade conferida pela lógica oferecida pelo uso frequente da escrita podia favorecer a ocultação, em certo sentido, das referidas contradições anteriormente assinaladas.

O caso individual e a sua transferência para o caso colectivo

A própria organização do esquema que presidiu à construção dos argumentos principais e secundários ligados à denúncia constituía uma parte significativa da estratégia

desenvolvida pelo denunciante. O apoio dado, por circunstâncias e situações secundárias, ao objecto da denúncia; a habilidade do uso daquelas referidas circunstâncias e situações pelo denunciante, integrando-as no plano global da argumentação; e a exploração dramatizada dessas questões junto dos factos que contribuíram para o aparecimento da situação de injustiça, acrescentavam uma mais-valia à própria actuação do acusador.

Além disso, todo o processo conducente à apresentação do caso injusto que movia o acusador, não deixava de fazer parte de uma prática de representação de si próprio, do seu trabalho, do corpo profissional que ali representava, da questão em si que era objecto de denúncia e dos outros profissionais que, juntamente com o denunciante, constituíam as partes do problema. Na verdade, o documento escrito, que apresentava a indignação do actor visado, com todos os pormenores julgados úteis pelo acusador, era um instrumento eficaz de objectivação do problema. Mas a sua eficácia elevava-se ainda mais quando aquela objectivação era auxiliada por «acentuações dramatizadas (...) dos seus traços pertinentes, espécie de estilização que contribuem para a formação da crença colectiva sem a qual o grupo não tem direito ao reconhecimento público» (Boltanski, 1982:57).

A dramatização dos aspectos que rodeavam a situação de injustiça criava as condições para a produção de comportamentos de solidariedade para com a pessoa alvo de injustiça. Mas a adesão dos outros profissionais seria mais notória se o acusador conseguisse fazer transparecer que aquela questão não era apenas um problema singular, porque tinha a propriedade de ser transferível para todos os colegas que com ele partilhavam a mesma situação, o mesmo problema, e o mesmo risco de por ele virem a ser afectados.

A exposição dos factos: uma contribuição para transformar a denúncia numa questão

A exposição organizada pelo professor citado apresentava muitas destas situações. A sua fundamentação iniciava-se com uma discordância em relação a todo o sistema de exames que a escola obrigava a realizar, nomeadamente o Exame de Estado. «Sou contra os exames, simplesmente pelo estilo que entre nós têm tomado ou mantido. Inclusivamente, os exames de estado» (Azevedo, 1971:5). Porém, ao aceitar submeter-se ao estágio, acabou por concordar com as regras de jogo decretadas, incluindo todas as regras relacionadas com o sistema de avaliação.

Seguidamente, desenvolveu com algum detalhe o ambiente que envolvera a prestação das suas provas, mencionando em particular o facto de não ter faltado a nenhum dos compromissos escolares que lhe tinham sido atribuídos pela direcção do estabelecimento de ensino onde estava colocado. Na verdade, «pelo que pessoal e directamente me respeita, procurei imprimir a maior naturalidade a uma situação de si mesma anti-natural: ao fim ao cabo a minha escrita, seria, somente, mais um exercício, como este que agora faço, por exemplo; a minha aula, seria apenas mais uma, de entre os milhares que já dei» (ibidem:6).

O passo seguinte, foi dedicado ao relato circunstanciado da forma com decorreram as várias provas a que se sujeitara no final do estágio. Da prova escrita não rezava a história, uma vez que cumpriu integralmente as orientações dadas pelo seu metodólogo. Organizou o seu pensamento e os seus argumentos, utilizando uma escrita não erudita.

«Comecei tecendo certas considerações pessoais. Entre elas, uma pelo menos é de interesse: a de encarar como entidades bem distintas a realidade didáctica e a realidade pedagógica relacionadas com a metodologia de qualquer tema. Essa distinção, que me lembre, não a bebi em obra alguma, nem a ouvi a mestre algum.

Depois, esbocei uma hipótese de aula e apontei duas outras. Sobre o tema, será difícil sair muito fora do que preconizei» (ibidem:7).

Quanto ao exame de natureza prática, a história era já mais longa e complicada. Depois de ir ao liceu dar as aulas programadas para o dia em que tinha de tirar à sorte o tema que lhe ia calhar para esta prova prática, dirigiu-se para casa a fim de organizar a aula. Ali, consultou todas as fontes de informação que tinha disponíveis e organizou o seu plano de aula.

«Claro que não me era possível cumprir integralmente um tal plano, no escasso tempo disponível. Isso, porém, não me preocupava: se a mim apenas incumbia dar lição, perante uma turma de empréstimo e sobre tema para dois tempos lectivos – o Mestre meu arguente disse, neste passo, coisas espantosas! -, bem podia reservar-me a parte mais do meu agrado, menos em quantidade do que em qualidade, de maneira a, uma vez mais, revelar a capacidade pedagógica que possuo» (ibidem:7-8).

O plano intitulado «a História de como a união faz a força – organização corporativa medieval» – foi então entregue ao júri. Este plano foi congeminado tendo presente a idade dos alunos que frequentavam o 4.º ano do liceu (correspondente, hoje, ao 8.º ano de escolaridade), e, por isso, preleccionou a lição de uma forma «leve, alegre, viva, curiosa, sem deixar de ser verdadeira e inteligente» (ibidem:8).

«E ela decorreu como previra: natural, perfeitamente natural; só que um pouco mais apressada, por escassez de tempo.

...Verdade seja que falei da compostura desusada da classe, em magnífica solidariedade comigo, perante «aqueles Senhores vindos de fora»... Certo que falei de São Gonçalo de Amarante, o «casamenteiro das velhas»... Sem dúvida, evoquei a provável origem medieval da prova profissional que ali se estava vivendo...

Mas tudo isso surgiu oportuno, espontâneo, justíssimo.

E o tom da aula foi tão naturalmente alegre, que, nos momentos próprios, até alguns membros do júri sorriam, com os alunos.

O mestre arguente, não. Esse, escrevia, escrevia...» (ibidem:8).

Após a aula, aconteceu a situação mais complicada. Já sem os alunos na turma, o júri começou a desfiar o seu rosário de críticas.

«Após a aula, a crítica...

Um questionar quizilento, sem brilho, mal sistematizado e nunca bem concretizado, não permitindo respostas limpas, antes sempre metediço no meio delas, com novas achegas às posições primeiro defeituosamente esboçadas. Uma crítica em que o Mestre arguente, tantas vezes falando para o Júri, parecia querer aproveitar o ensejo de mostrar erudição...(...)

Mas a todo esse questionar, confesso, não reagi adequadamente: respondi sempre sem calor; expus sem ênfase, entre os tais cortes para adendas; e deixei passar em claro certas afirmações discutíveis, quando não mesmo perfeitamente erradas.

Tudo porque, de facto, não primo pelo improvisado; depois, ao invés do Mestre arguente, eu não estava ali para brilhar, mas para uma simples troca de impressões; enfim e acima de tudo, a qualidade pedagógica da aula dada, a bibliografia exibida e consultada de facto, a informação do meu metodólogo e o bom senso do Júri zelavam por mim.

Por mal dos meus pecados, era um tanto despropositada a confiança que sentia...» (ibidem:8-9).

O desfiar das denúncias: da desconfiança do sistema de avaliação à denúncia a práticas pedagógicas anquilosadas

Finalizada a explanação de todas as ocorrências que envolveram as suas provas, em particular o interrogatório que se desenvolveu a seguir à conclusão da lição, o professor queixoso iniciou a exposição dos seus comentários dirigindo toda a sua argumentação contra o mestre arguente. A primeira alfinetada foi apresentada a coberto de uma suspeita, muito vulgar, naquela altura.

E essa suspeita estava directamente relacionada com a classificação atribuída pelo professor arguente, e não tanto sobre os seus comentários, tecidos durante a discussão após a conclusão da lição. Questionava então o professor, vítima da injustiça praticada pelo arguente: «até ao presente, quantas classificações finais de 14 valores ou acima disso, terá proposto o meu Mestre arguente, para estagiários homens, por ele apreciados em exame final?» (ibidem:9). E acrescentava logo de seguida: «14 valores foi a sua própria classificação de estágio» (ibidem:9).

Discernia ajuizadamente e com ponderação, que talvez não merecesse uma classificação de 15 valores, atribuída meses antes pelo colégio dos metodólogos, que o tinham avaliado no final da frequência do seu estágio. Contudo, reconhecia com o mesmo grau de lucidez, que o seu metodólogo não lhe tinha atribuído a classificação de 11 valores à prova da lição incluída no seu Exame de Estado. Por isso, considerava «ridícula» (ibidem:9) a classificação dada pelo Mestre arguente (11 valores).

O documento publicado por este professor incluía três anexos. No primeiro anexo, o relator apresentava o plano da lição acompanhada pela bibliografia consul-

tada. O segundo anexo apresentava com todo o destaque os seus comentários às apreciações desenvolvidas pelo Mestre arguente. Finalmente, no terceiro, apresentava uma petição dirigida ao reitor do Liceu Normal Dom João III de Coimbra, e organizada por seis professores estagiários onde expressavam o seu sentimento de injustiça «perante as classificações que lhes foram atribuídas no exame em causa, por considerarem-nas, todas menos uma, claramente inferiores às notas justas, em face das provas prestadas» (ibidem:25).

Antes de regressarmos novamente ao corpo principal desta exposição, detenhamo-nos um pouco nas considerações produzidas pelo professor acusador, suscitadas pelas apreciações feitas pelo Mestre arguente, e integradas no anexo II. Perante um conjunto amplo de apreciações assinaladas pelo arguente e comentadas por este professor, não nos restou outra alternativa que não fosse a selecção de algumas das intervenções escritas neste documento.

Uma das críticas avançadas pelo arguente circunscrevia-se a questões de natureza didáctica. Na verdade, nas suas observações gerais sobre este assunto, o professor discordou com o facto de o examinando não ter secundado a transmissão dos conhecimentos dados na lição com o apoio de instrumentos auxiliares didácticos, nomeadamente textos ou mapas.

Estas observações críticas foram imediatamente rejeitadas pelo professor examinando. A sua rejeição assentou, em primeiro lugar, numa consideração geral: o examinando procurou escapar, a todo o custo, a uma forma tradicional e anquilosada de dar uma lição de História a jovens do 4.º ano do liceu.

«Pois bem: conscientemente, não usei mapa das hansas (...) para não desequilibrar a aula. Na verdade se apresentasse à turma esse mapa (...) logicamente deveria exhibir-lhe também, por exemplo, um mapa de cidades comerciais não hanseáticas, um mapa de cidades universitárias, etc. ... Só assim a aula poderia fugir a um exibicionismo paradoxalmente pleonástico e pobre. Ou não?»

Também não usei um regulamento de mesteres (...) pelo mesmo motivo. Efectivamente, se exhibisse um tal documento, deveria não menos pôr diante dos alunos, por exemplo, um contrato de aprendizagem, um diploma de artista, uma regra de confraria, um regulamento escolar, etc., etc., etc. E porque não um parceiro – querela de um pai contra o mestre de seu filho, ou a norma dionisíaca sobre livros únicos?... Só assim a aula sairia rica e proporcionada. Ou não?...» (ibidem:20).

No contra-ataque, o arguido usou o lado inspirado da função docente, enjeitado anteriormente, para fundamentar a sua recusa em adoptar os meios auxiliares didácticos aconselhados pelo arguente. Na verdade, a listagem feita pelo examinando de outros meios auxiliares didácticos possíveis de utilizar na sua lição pretendia demonstrar a inadequação do conselho dado pelo examinador que, segundo o arguido, pecava por defeito e, por isso, não emprestava qualquer sentido pedagógico significativo à sua aula.

Por outro lado, o citado arremesso inspirado trazia à tona do universo escolar o conflito existente entre gerações de professores com ideias diferentes sobre a pedagogia mais adequada a utilizar nas aulas (cf. Hirschhorn, 1993:201-224). Os docentes mais novos na profissão manifestavam a sua discordância usando o ponto de vista satírico, com vista a acostrar as concepções anquilosadas e tradicionais defendidas pelos professores mais antigos no posto.

Aliás, o uso da sátira como arma de arremesso numa discussão pública até nem era novidade nos meios académicos e literários. A história da literatura oitocentista, e da primeira metade de novecentos, assim como a história das crónicas jornalísticas relacionadas com cada um destes dois períodos apresentavam inúmeros exemplos do uso frequente, e adequado, da escrita de escárnio e de mal dizer, presentes na maioria dos discursos satíricos.

«De facto, eu quis uma aula de tipo diferente: uma aula tão normal que só da minha palavra dependesse, para ser activa: uma aula com os rapazes a sentir e a pensar; sem mais nada, pois nada mais era preciso. E dizer que o consegui quase sempre não será exagerar, pois não?

E não obstante, no entender do Mestre arguente ela terá sido uma aula heterodoxa; porque aula de prova, aula de exame, só com mapa, ou texto, ou projecções... Será que o Júri inteiro pensou como o seu Mestre arguente?...» (Azevedo, 1971:21).

O recurso a determinadas qualidades pessoais e escolares, mencionadas na citação anterior, confirmava o uso da sátira mordaz escolhida por este professor para desqualificar o seu Mestre arguente. Aquilo que, talvez, mais caustique quem está muitos anos no mesmo posto, e a realizar as mesmas funções, será ver-se apelidado de ortodoxo.

Com efeito, um comportamento ortodoxo representava, neste contexto, uma conduta escolar limitada à rigidez dos cânones estabelecidos pela academia. A antiguidade no posto favorecia essa rigidez, reduzindo a possibilidade do actor inovar, quer do ponto de vista da sua forma de julgar os «outros», quer do ponto de vista da sua forma de os classificar, quer ainda do ponto de vista das suas realizações práticas, noutras ocasiões e circunstâncias escolares distintas dos momentos destinados à avaliação.

A associação entre a ortodoxia e a antiguidade no posto profissional tornava mais claro o sentido do conflito estabelecido entre «novos» e «velhos» na profissão. Os primeiros apresentavam-se como heterodoxos em contraponto com a ortodoxia dos segundos. Esta dicotomia era constituída por intermédio do estabelecimento da fronteira entre a capacidade de inovar – enquanto dimensão e expressão de um espírito novo e aberto – e a capacidade de reproduzir esquemas de acção que entravam na rotina do dia a dia escolar – enquanto dimensão e expressão de um espírito antiquado e fechado à mudança (Santos:1994).

Os primeiros apresentavam-se como o espelho dos novos ventos que pretendiam arejar, e mesmo limpar, o ambiente escolar que cheirava a mofo. Os segundos apresen-

tavam-se como os «Velhos do Restelo», que ansiavam por permanecer no seu lugar, impondo a todos o olhar do passado e da tradição que constituía o património mais valioso da academia. Estas duas maneiras de representar o ambiente escolar transferiam-se também para o domínio da percepção formada sobre as práticas pedagógicas, e o significado que delas os docentes deviam retirar para a vida escolar.

«Esse recurso à etimologia é, na verdade, infelizmente pouco usado em História. Mas chamar para ele a atenção do aluno afigura-se-me, ao contrário do que afirmou o Mestre arguente, cada vez mais vantajoso, uma vez que a compenetração interdisciplinar se me apresenta essencial. Portanto, se o professor souber manejá-lo, é de aproveitar.

E que o processo colheu disseram-no os alunos, que, através dele, entraram tão plenamente no sentido e valor de expressões como «organização» e «corporação», que delas foram capazes de tirar quanto se lhes pediu e foi necessário.

Se ensinar é fazer compreender, é fazer que o aluno caminhe com interesse do conhecido para o desconhecido, eu, verdadeiramente, mostrei saber ensinar e ensinei» (Azevedo, 1971:22).

Da interdisciplinaridade e da inovação pedagógica à crítica aos modos de julgamento escolar: a marcação da distinção entre a heterodoxia e a ortodoxia professoral

Este ritual de passagem não o atemorizou, uma vez que tentou encontrar outros itinerários de comunicação pedagógica com a turma. O recurso à etimologia foi um deles. O segundo foi a tentativa de pôr em prática a perspectiva interdisciplinar, relacionando a aprendizagem da Língua Portuguesa com a História. Este segundo itinerário talvez representasse, naquela altura, o símbolo do novo olhar que o professor pretendia desenvolver nas suas aulas.

Na verdade, o reconhecimento da diferença parecia ser uma aposta deste jovem docente. E a marcação constante da distinção provava que o conflito também passava por ali. Mas o mais interessante era perceber que aquela marcação era justificada por uma referência ao facto de ter usado o modelo inspirado para levar o aluno a compreender a lição.

A expressão verbal «*compreender*» contrapunha-se à expressão verbal «*memorizar*». Tudo fazer para o aluno compreender o conteúdo da lição, e comprová-lo durante a aula, era um sinal objectivo e comprovativo de que o professor estava na posse da almejada competência pedagógica.

De facto, uma das dimensões do modelo inspirado era levar o aluno a pensar autonomamente. Para realizar esta operação delicada, o aluno tinha de compreender bem a lição transmitida pelo mestre.

Retomemos de novo outros argumentos inscritos no corpo do texto. As apreciações críticas anotadas por este professor acusador, relativamente às referências produzidas pelo seu mestre arguente, permitiram observar a existência de dois pon-

tos de vista distintos, quer sobre o desenrolar dos acontecimentos, quer sobre a representação construída relativamente ao desempenho do professor na aula.

Os critérios de avaliação estabelecidos pelos metodólogos do IV Grupo foram considerados, nesta exposição, como muito severos. E o autor desta acusação tentou provar a sua afirmação.

A listagem das notas atribuídas pelos outros professores metodólogos foi o primeiro passo dado para a produção da prova. O segundo passo foi a análise comparativa feita a todas as classificações atribuídas no final do estágio concluído, nesse ano lectivo, no Liceu Dom João III de Coimbra.

Esta análise comparativa forneceu-lhe a prova de que os estagiários do IV Grupo tinham sido os mais penalizados, uma vez que os outros metodólogos não haviam utilizado critérios tão rigorosos quanto os escolhidos pelos avaliadores ligados a este grupo disciplinar. Mas esta prova forneceu-lhe outra indicação importante, que lhe possibilitava mostrar a natureza altruísta do seu gesto denunciador. Na verdade, a comparação das notas das provas e a comparação das notas finais tornava claro que outros colegas tinham sido tão prejudicados quanto ele próprio. A defesa do seu interesse facilitara a defesa do interesse de outros colegas que estavam na mesma situação.

Esta justificação altruísta produziu outra consequência prática não desprezível. A denúncia publicitada contribuía decisivamente como meio de mobilização de uma fracção significativa do corpo de professores do Ensino Secundário: os professores de serviço eventual, candidatos ao estágio profissional (Boltanski:1984).

Como declarava no final do seu manuscrito, «passada a primeira fervura natural, regressado àquele equilíbrio que acima de tudo prezo, é que escrevo. Sem acinte; nem desrespeito. Mas ainda com decepção; e também com esperança. Esperança de que o processo de estágio seja revisto seriamente, a fim de salvaguardar os meus colegas futuros, estagiários de hoje e de amanhã, de acidentados que bradam como injustiças. Não é pelos confusos caminhos, usados com alguns de nós, que o Ensino Lical se prestigia» (Azevedo,1971:12).

Este gesto solidário não era um gesto genuíno e exclusivamente altruísta. A sua dimensão cívica, demonstrada pela propensão para defender os interesses das fracções mais desprotegidas do professorado, não escondia o desejo de manter uma relativa autonomia da sua individualidade.

Toda a sua postura cambiava uma certa propensão para se afirmar solidário com os seus colegas, do grupo disciplinar e do grupo dos estagiários, com uma outra propensão para se apresentar como um ser individualista. Na verdade, na sua dupla apresentação, ele representava-se também como um actor plural, uma vez que era «o produto da experiência – muitas vezes precoce – duma socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos». Neste sentido, «participa sucessivamente no decurso da sua trajectória ou simultaneamente no decurso de um mesmo período de tempo em universos sociais variados (...)» (Lahire,1998:42), onde vive situações nem sempre muito semelhantes, convergentes, coerentes e congruentes.

Na verdade, «mesmo que me tivessem feito justiça, nada teria a agradecer a quem quer que fosse: nem aos mestres examinadores – e aqui parafraseando a única frase conhecida do Prof. Lopes

de Almeida, posso perguntar, a respeito de alguns deles: «mestres de quem, e de quê?» -; nem a capelas políticas, de qualquer bandeira; nem a confrarias religiosas, de qualquer cor. Como se agora diz, sou um «não alinhado». E assim, apenas, procurei uma coisa: chegar a casa o mais depressa possível, para escutar o «IF», de Kipling, na voz de Villaret» (Azevedo,1971:11-12).

4. Alguns apontamentos finais

Os pontos de vista críticos apresentados por este professor ao reitor do liceu normal de Coimbra são uma manifestação de desagrado em relação ao processo de formação e avaliação profissionais na altura em vigor em Portugal. Para além das dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Secundário no acesso ao estágio profissional num dos três liceus normais existentes no País – o primeiro em Lisboa, o segundo em Coimbra, e o terceiro no Porto -, as orientações políticas em geral, e as políticas educativas em particular, não autorizam a participação crítica destes profissionais, quer nas questões ligadas à organização do programa de formação, quer nas questões relacionadas com o funcionamento do processo de formação profissional.

O referido impedimento de natureza política, e não de carácter técnico e cognitivo, é ainda mais explícito uma vez que ao professor candidato à profissionalização não lhe é autorizado contestar por escrito, usando para isso a figura do recurso, nem as avaliações recebidas durante a formação, nem a avaliação que lhe é conferida por um júri no final do seu Exame de Estado. Aliás, a configuração assumida por este exame acoplada à própria designação atribuída pelo Estado no quadro jurisdicional que define o enquadramento (Abbott:1988) profissional do professor, parece acentuar a referida distância entre o profissional e a legitimação estatal, conferindo aos políticos e aos técnicos do Estado um papel central na marcação desse mesmo repertório de legitimação política.

Contudo, esta manifestação de desagrado faz parte do trabalho de crítica social desencadeado pelos professores que começa a assumir no País contornos mais visíveis a partir da segunda metade dos anos 50. No entanto, esta maior visibilidade dos protestos, das queixas, do questionamento das políticas educativas – com incidência na cidade política – desenvolvida na década de 50 por docentes, opositores ao regime, técnicos activistas da acção pastoral da Igreja Católica, etc, não significa que entre a institucionalização da Ditadura Militar – 1926-1933 – e os primeiros anos de vigência do regime corporativo do Estado Novo – entre 1933 e 1950 - não tivesse havido um trabalho de crítica social (de natureza política) desencadeado por professores ligados à revista *Seara Nova*, à revista *Labor*, ou ainda à revista *Vértice* (Resende:2001).

De qualquer forma a subida do tom dos protestos verificada a meio da década de 50, é o resultado das mudanças que se estavam a operar no ambiente escolar e social. Na verdade, o crescimento progressivo do número de lugares de professores do Ensino Secundário, correspondendo ao aumento da procura escolar – nos liceus

e escolas técnicas -, a crescente feminização da profissão, a lenta progressão na carreira, a regulação estatal estreita do orçamento destinado à educação, virado mais para o alargamento da rede escolar do que para a abertura dos lugares do quadro existentes nos estabelecimentos de ensino, vão marcando, a partir daquela data, o contexto de desencanto profissional, ou por outras palavras, são elementos constitutivos do processo de construção do mal-estar docente, uma vez que contribuem para acelerar e generalizar nas décadas seguintes no professorado o sentimento de desvalorização social e simbólica da profissão.

A referência aos lugares de classe intermédia – as designadas classes médias – produzidas sobretudo por professores dos liceus também ganha um novo fôlego a partir dos anos 50. Este crescente trabalho de representação referencial e pública das classes médias apresenta a partir desta data, mas com uma incidência ainda mais notória a partir da década seguinte, um significado particular uma vez que acontece no momento em que se começa a observar o processo de recomposição social e socioprofissional das classes e fracções de classe, nomeadamente com o crescimento dos referidos lugares intermédios de classe (cf. Almeida, Costa, Machado:1994), (cf. Ferrão:1985), (cf. Vieira:1997).

Por outro lado, esta denúncia visa tornar público um quadro de injustiça (Boltanski:1990) nos processos de profissionalização do professorado, e apesar de aparecer ligado a um documento escrito por um professor singular, apresenta também como exigência ligada a este trabalho de crítica social, a necessidade de introduzir ao longo de toda a retórica argumentativa diversas operações de tradução do caso singular numa questão de âmbito mais geral, isto é, numa questão ligada a um colectivo de cariz eminentemente profissional. Tanto a retórica como as provas avançadas por este professor no seu registo escrito podem ser interpretadas como dimensões práticas do regime de acção justificativo (Boltanski, Thévenot:1991) accionado naquele contexto, e que se destina a equacionar um conjunto de razões que, de acordo com este ponto de vista, contribuem para aumentar o espírito de desencanto e o reconhecimento de uma identidade social virtual e real (Goffman:1975) magoada (Pollak:1993) entre os docentes deste grau de ensino.

No entanto, a identificação do regime de acção justificativo realizado a partir das queixas feitas por este docente ocorre como um investimento de forma (Thévenot:1986) na profissão porque é sustentado por grandezas, relações de equivalência, ordem hierárquica, qualidades e provas objectivadas geradas no interior de uma pluralidade de mundos que atravessam o universo desta profissão. De facto, não parece ser possível interpretar sociologicamente este tipo de regime de acção sem desenhar as diversas situações, ocorrências, acontecimentos e experiências a partir das quais a competência actuante do docente adquire todo o sentido. Ora todos estes momentos que fazem parte integrante da vida escolar do profissional do ensino permitem aos actores, no caso presente a este denunciante, o accionamento de diferentes reportórios que não são nem mais nem menos do que importantes instrumentos que visam atribuir significados a este regime de acção justificativo.

Os reportórios ou as gramáticas utilizadas nesta peça crítica não são apenas ingredientes de natureza discursiva, mas elementos constitutivos da própria acção. Neste sentido, os referidos reportórios ou gramáticas desenvolvidas pelos actores são também operações práticas que traduzem, na vida quotidiana, as suas capacidades simultaneamente cognitivas e reflexivas. Estas capacidades tornam possível analisar tudo aquilo que os actores são capazes de construir socialmente.

O que é interessante salientar é que estas capacidades práticas decorrem de acções situadas ou temporariamente suspensas. Num ou noutro caso, as formas de agir não estão desligadas dos processos longos e permanentes de aprendizagem em que se envolvem os indivíduos. Estes envolvimentos objectivam compromissos práticos cuja duração é variável. De qualquer forma, a menor ou maior precaridade destes compromissos não invalida o facto de os seus desenvolvimentos surgirem associados a dois princípios que conferem um significado relevante ao regime de acção justificativo: o princípio do reconhecimento da existência de uma ordem e o princípio do reconhecimento da existência de uma humanidade comum a que todos os cidadãos acedem de pleno direito. O reconhecimento destes princípios cimentados pela Filosofia Política com origens e percursos diferenciados (Boltanski,Thévenot:1991) impõe a recusa em aceitar as acções violentas como válidas para este tipo de regime de acção.

Com efeito, os princípios em que assenta este regime actuante são enformados por outros dois princípios que estruturam o projecto imaginado de modernidade (Wagner:1996). Não é possível nem é viável fazer emergir as acções justificativas, com garantias de promoção do ideal da reciprocidade construído na base das reaproximações realizadas pelos actores a partir de objectos e situações comuns (ou com fortes afinidades ou semelhanças), sem a recusa das acções de violência, que para além de violarem os dois princípios mencionados anteriormente, põem também em causa os princípios da liberdade e da disciplina.

Estes últimos princípios – a liberdade e a disciplina – como eixos constitutivos da modernidade liberal restrita, da modernidade organizada e fechada, da modernidade liberal alargada, mas também da modernidade desorganizada, plural e reflexiva (Wagner:1996), (Beck,Giddens,Lash:2000) (processos que ocorrem a par da formação, generalização e renovação do espírito do capitalismo (Boltanski,Chiapello:1999)) são, tal como os outros dois anteriores princípios – a ordem e a humanidade comum –, o produto da competência natural e moral dos indivíduos modernos. Sem a sua presença activa como guias de orientação interiorizadas e exteriorizadas pela acção humana moderna, a pluralidade de regimes de acção existentes na modernidade não se aguentava no jogo da crítica social, uma vez que este trabalho contínuo mas realizado em esferas de distintas dimensões e de natureza diferenciada (pública e privada) havia sido exercido sem qualquer tipo de regras aceites, utilizadas e arbitradas por todos aqueles que integravam naquela altura a comunidade dos seres humanos.

Na verdade, a regulação sublimada das paixões e das emoções humanas faz-se, no decurso da construção da modernidade, através dos processos de aprendizagem

socializadora que tornam possível aos indivíduos a compreensão da sua necessidade e dos seus significados. Neste sentido, aqueles quatro princípios em que assentam as instituições, organizações e agrupamentos humanos modernos, e que estruturam os regimes de acção, em particular o regime de acção justificativo, apresentam-se como ingredientes simultaneamente habilitantes e constringedores das práticas dos indivíduos.

Por outro lado a abordagem do regime de acção justificativo e, sobretudo, a representação pública construída pelos indivíduos modernos a partir das razões por eles avançadas, parecem pôr em causa o ideal de actor e de acção coerente e não fragmentado. Com efeito, o accionamento do regime de acção justificativo pressupõe o desenvolvimento de diferentes reportórios cognitivos e práticos dos actores que se geram a partir de diferentes situações quotidianas. As múltiplas situações, repertórios e gramáticas actuantes tornam possível ao investigador recortar um conjunto diversificado de modelos de justificação que, por sua vez se encontram ligados a diferentes grandezas ajustadas a um determinado conjunto de mundos possíveis que configuram a vida dos seres humanos modernos.

No caso desta denúncia, o modelo de justificação inspirado assume um lugar de enorme relevância. Apesar de não deixar de lado todas as qualidades humanas e morais que o professor revela quando está junto dos seus alunos, o suporte crítico dirigido contra um sistema de formação profissional anquilosado é sustentado pelo engrandecimento de um conhecimento cognitivo – de base científica e pedagógica – completamente renovado. A inovação pedagógica pugnada por este professor ao salientar, por exemplo, a necessidade de o docente desenvolver o cruzamento de perspectivas entre disciplinas diferentes é um dispositivo prático ali accionado que prova haver distintos pontos de vista sobre esta mesma questão.

A favor de uma prática heterodoxa, inovadora e questionadora das rotinas enraizadas nos liceus, este professor aproxima-se da cidade cívica através da promoção da actividade criadora de cariz individual presente na cidade inspirada. Ao contrário do que havia sido a postura mais frequente entre os professores dos liceus que habitualmente não se envolviam em movimentos de contestação política, a grandeza e as características predominantes da cidade doméstica, apesar de não serem desvalorizadas, não colheram o destaque habitual.

Em todo este trabalho de objectivação, o sentido simbólico do conceito (Cassirer:1972) é então esmiuçado com o auxílio de formas plurais de julgar o ofício – consensuais, contraditórias e ambivalentes -, e, paralelamente, o julgador é levado a justificar a importância da profissão de professor naquilo que a formação profissional tem para oferecer ao docente, que o distingue de outros profissionais que concorrem no mercado de emprego. O que interessa frisar é que este trabalho de objectivação, apesar de ser apreendido através do registo escrito, os sentidos que dele se podem retirar encontram-se relacionados a determinados recursos e experiências que foram activados nas acções desenvolvidas por estes actores, e que podem ser, posteriormente, reactivados reflexivamente.

Se considerarmos aqueles pontos de vista, apresentados sob a forma de escrita, como modalidades de percepção de um objecto – no caso presente, a construção de uma profissão num tempo e num espaço determinado – os pontos de referência ali contidos não traduzem o «sentido singular nem o perceptor contemplativo, mas o corpo nos seus envolvimentos activos com os mundos material e social» (Giddens,1989:37). Os pontos de vista esquemáticos veiculados por aquelas percepções traduzem, igualmente, como refere Giddens, não só a própria temporalidade da experiência do actor, mas também o seu processamento contínuo. Neste sentido, «tal processamento pode, por sua vez, ser entendido como inerentemente envolvido na monitoração reflexiva da acção em geral» (ibidem:37).

De facto, «na maior parte das teorias da interacção e da experiência comum, o sentido prático releva portanto do registo da exclusiva pertinência compreendendo a familiaridade do indivíduo em relação à cultura, a possibilidade de identificar aquilo que se passa, uma coerência semântico-moral, a preocupação em relação à ordem social e uma preocupação sob o registo da tipicidade» (Piette,1996:189). As orientações sociológicas dominantes fazem esquecer a interdependência do mundo partilhado com os universos dos detalhes. Vamos insistir que estes detalhes – o mundo menor não reconhecido pelo grupo dos sociólogos - contribuem para ajudar a repensar o conceito de actor coerente, consistente e congruente.

Se a economia cognitiva dos actores pode requerer na interacção quotidiana a discriminação daquilo que é típico em relação àquilo que não é típico, daquilo que é pertinente em relação àquilo que não é relevante, a observação do sociólogo não pode descurar o mundo não modal construído pelos indivíduos durante as suas carreiras. O trabalho interpretativo efectuado pelos sociólogos sobre a interdependência entre estes dois tipos de universos contribui para se conseguir uma maior aproximação a uma realidade interactiva não tão linear e regular como habitualmente é concebida por esta disciplina.

Por outro lado, o trabalho realizado para a aquisição de uma base cultural tácita e acordada por todos não supõe só a aceitação daquilo que é comumente considerado relevante pela situação interactiva. Uma acção colectiva coordenada «supõe pelo menos duas exigências cognitivas: por um lado, a identificação da acção em geral segundo um recorte dos acontecimentos em diferentes unidades; por outro, uma possibilidade de a colocar em causa se os elementos identificados não convierem. Identificar a «acção-que-convém» não pode fazer-se a não ser com a economia cognitiva requerida pelas operações de reaproximação entre situações diferentes, com vista a construir similitudes e formas de equivalência (código, normas). Trata-se de identificar as pessoas e os objectos pertinentes na situação, segundo as suas qualidades gerais e acessíveis a todos» (ibidem:188).

A separação entre «o trigo e o joio» como consequência da economia cognitiva esperada do trabalho exercido pelos actores não põe em questão a identificação de indivíduos plurais (Lahire:1998). O objectivo destas afirmações visam, antes de mais, reforçar a importância das situações sociais e do seu enquadramento com a finalida-

de de compreender porque é que os actores tendem a mobilizar nos seus quotidianos diferentes regimes de acção, para além do regime de acção justificativo (Boltanski, Thévenot:1991).

Por isso, a par do questionamento teórico que está por detrás das proposições teóricas avançadas por cada uma das perspectivas sociológicas, a adopção de um conceito de actor e de acção singular e unificado ou a adopção do seu contrário dependem mais do contexto histórico-empírico que se pesquisa do que de uma qualquer formulação teórica abstracto-formal.

Colocada a discussão neste âmbito, Lahire procura responder a esta questão através do seu próprio percurso de investigação, sem descurar outros contributos oriundos sobretudo da psicologia social. Segundo a sua experiência de investigação no domínio das práticas educativas, os factos não confirmam a tese da representação unificadora das condutas dos indivíduos. Aliás, na maioria dos estudos sobre as famílias, «a homogeneidade do universo familiar é pressuposto e nunca demonstrado» (Lahire,1998:37). Esta asserção pode também ser estendida a outras instituições que, tal como o espaço familiar, são convocadas por esta disciplina como instâncias centrais no estudo sobre os efeitos do trabalho de socialização no próprio acto de constituição da natureza conceptual do actor e da acção. Por isso, a construção de actores plurais ou singulares está seguramente dependente das características dos contextos socializadores e do tipo de reportórios de hábitos que ali são experimentados e desenvolvidos. Esta hipótese dá mais garantias para se entenderem as condições históricas e sociais que possibilitam o aparecimento de indivíduos plurais.

Como indica Lahire, indivíduos plurais não são agentes duplos. O actor só é denominado indivíduo plural quando «incorporou múltiplos reportórios de esquemas de acção (hábitos) que não são forçosamente produtores de (grandes) sofrimentos na medida em que eles tanto podem coexistir pacificamente quando são experimentados em contextos sociais diferentes e separados uns dos outros, como podem ser conduzidos a conflitos limitados, parciais, num ou noutra contexto, num ou noutra domínio de existência (...)» (ibidem:47).

Recusando a formação de um paradigma ligado a uma teoria geral da acção plural, a sua postura é chamar a atenção para a possibilidade de existirem actores plurais e singulares num determinado contexto histórico de acordo com os princípios constitutivos dos seus esquemas de pensamento e de acção. Para uns, estes esquemas são o produto de múltiplas experiências contraditórias e diferentes. Para outros, as experiências vividas e incorporadas são mais unificadoras e sistemáticas.

O que interessa reforçar é a necessidade de se abandonar a ideia pré-concebida sobre a natureza do actor e da acção. Na verdade, este preconceito tem uma história mais extensa, e por vezes apresenta contornos um pouco obscuros. Tal obscuridade remete-nos, antes de tudo, para a própria consideração daquilo que pode ou não pode ser identificado como fazendo parte do corpo social.

Bibliografia

- ABBOTT, A. (1988) – *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago e Londres, The University of Chicago Press
- ALMEIDA J.F., COSTA A. F., MACHADO, F. L. (1994) – “Recomposição socioprofissional e novos protagonismos”, in A. Reis (Coord.), *Portugal – 20 anos de democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S. (2000) – *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora
- BOLTANSKI, L. (1982) – *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions Minuit
- BOLTANSKI, L. (1984) – “La dénonciation”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 51, 3-40
- BOLTANSKI, L. (1990) – *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié
- BOLTANSKI, L. THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição 1987) – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO E. (1999) – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOUDON, R. (1990) – *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva
- BOURDIEU, P. (1997, 1ª edição 1994) – *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*, Oeiras, Celta Editora
- CASSIRER, E. (1972) – *La philosophie des formes symboliques. 3. La phénoménologie de la connaissance*, Paris, Les Éditions de Minuit
- CORCUFF, P. (1997) – *As Novas Sociologias*, Sintra, Editora Vral
- DUMONT, L. (1992) – *Ensaio sobre o individualismo. Uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- DURKHEIM, E. (1975, 1ª edição 1970) – *A Ciência Social e a Ação*, Lisboa, Livraria Bertrand
- ELIAS, N. (1993, 1ª edição 1990) – *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- ELIAS, N. (1994, 1ª edição 1991) – *A Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta Editora
- FERRÃO, J. (1985) – “Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-1981)”, *Análise Social*, nº 87-88-89, 565-604
- GIDDENS, A. (1989, 1ª edição 1984) – *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora
- GOFFMAN, E. (1975, 1ª edição 1963) – *Stimate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit
- GOODY, J. (1988) – *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Editorial Presença
- HIRSCHHORN, M. (1993) – *L'ère des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France
- HIRSCHMAN, A. (1997, 1ª edição 1977) – *As Paixões e os Interesses. Argumentos Políticos para o Capitalismo antes do seu Triunfo*, Lisboa, Bizâncio
- LAHIRE, B. (1998) – *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan Universitaire
- PIETTE, A. (1996) – *Etnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Éditions Métailié
- POLLAK, M. (1993) – *Une identité blessée. Etudes de sociologie et d'histoire*, Paris, Éditions Métailié
- RESENDE, J.M. (1997) – *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas*, Trabalho de Síntese das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- RESENDE, J.M. (2001) – *O Engrandecimento de uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

- SANTOS, M.L. (1994) – “Reprodutibilidade/Raridade. O jogo dos contrários na produção cultural”, in A. Melo (org.), *Arte e Dinheiro*, Lisboa, Assírio e Alvim, 121-134
- SANTOS, A. M. (1996) – “Os primórdios de uma disciplina – curso e percurso” in J. Vala e M.B. Monteiro (coords.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 13-30
- SILVA, J.C.G. (1994, 1ª edição 1989) – *A identidade roubada. Ensaio de Antropologia Social*, Lisboa, Gradiva Publicações
- THÉVENOT, L. (1990) – “La politique des statistiques : les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale”, *Annales ESC*, nº6, 1275-1300
- VIEIRA, M.M. (1997) – *Recomposição Social e Práticas Educativas – a educação das classes dominantes lisboetas, 1970 – 1990*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
- VINCENT, G., LAHIRE, B, THIN, D. (1994) – *L’education prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- WAGNER, P. (1996) – *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Éditions Métailié
- WALZER, M. (1996, 1ª edição 1988) – *Le Deuxième Âge de la critique sociale. Solitude et solidarité*, Paris, Éditions de Métailié

Documentos

- AZEVEDO, Pires de (1971) – *Impressões de um Exame de Estado. Carta ao Reitor do Liceu Normal de Dom João III*, Coimbra, Edição do autor, 3-27