

RECENSÕES

CARIA, Ielmo *A Estruturação Social e a Reflexividade: as Limitações da Sociologia da Educação*

O artigo de Xavier Bonal e Xavier Rambla, publicado no nº 9 da revista, coloca-nos algumas importantes questões sobre o percurso que tem seguido a sociologia da educação no seu desenvolvimento histórico. Pretendemos, no fundamental, com este comentário crítico, questionar o modo como nesse artigo se concebe a problemática teórica da sociologia da educação, se concebe a autonomia dos actores sociais e como se concebe a reflexividade.

O artigo destes autores começa por fazer um crítica, que já é tradicional, à evolução da sociologia da educação chamando à atenção para as limitações das análises reprodutivistas sobre as desigualdades sociais na escola. Segundo estes autores, a sociologia da educação não conseguiu ainda romper com o círculo vicioso das causas e dos efeitos da reprodução social, enquecendo-se de mostrar como é que os actores sociais são produtores culturais da realidade social, isto é, como é que os actores sociais através da sua consciência crítica provocavam mudança social. Em rigor o problema é geral à sociologia, pois sempre houve nesta ciência

social, fruto duma orientação predominantemente positivista, a prevalência da análise das regularidades sociais sobre a análise dos processos e das heterogeneidade sociais. O velho objectivo funcionalista de explicar a ordem social, em desfavor da desordem continuou e perdeu mesmo no quadro de teorias de origem marxista (Giroux, 1986). Neste contexto, interrogamo-nos porquê situar o problema da reflexividade em sociologia no âmbito restrito do campo da educação? As referências que os autores vão buscar (Giddens, Bourdieu e Touraine), para problematizarem o diagnóstico que fazem, mostram que o problema que pretendem tratar transcende em muito a sociologia da educação, enquanto campo específico de produção do conhecimento sociológico. Será que Bonal e Rambla entendem que a sociologia da educação tem uma relação privilegiada com a problemática da reflexividade em sociologia? Se o entendem não o explicam.

Do nosso ponto de vista, julgamos que o campo da educação é um espaço social privilegiado de intercepção da ciência com a ideologia e

a intervenção social, mais do que os outros campos sociais, como os da saúde, da justiça, da economia, etc, pois as pressões sociais para a democratização das relações sociais e as aspirações sociais de mobilidade tendem, comparativamente, neste campo, a serem acrescidas. Caso tais considerandos sejam verdadeiras, seria interessante interrogarmo-nos porquê.

No diagnóstico que Bonal e Rambla fazem da evolução da sociologia da educação põem em evidência a incapacidade desta para explicar e compreender a mudança social. Referem que, se as diferenças de resultados escolares podem ser imputadas a desigualdades de condições de partida face à escolaridade, fica por explicar como é que essas condições se articulam com a actividade criativa dos actores sociais. As respostas dadas pelas teorias da resistência, segundo os autores, deixam por explicar as desigualdades que não são de classe e as mediações entre estruturas e práticas, pois, referem que não há um efeito automático entre consciência crítica e as práticas contra-hegemónicas, nem vice-versa, acrescentaríamos nós.

Apesar deste enquadramento crítico aceita-se como óbvio que a problemática teórica central da sociologia da educação continua a ser o das desigualdades sociais na escolaridade. Mais, dá-se a entender que as desigualdades de etnia e género necessitariam de um outro tipo de resposta

conceptual, fora da sociologia tradicional, mas tal questão não é retomada nem desenvolvida em nenhuma outra parte do artigo. Percebemos, pelos exemplos que nos dão dos seus trabalhos de investigação e pelos contributos que vão buscar a Bernstein e a Willis, que procuram outras especificidades na análise do campo escolar, facto que, pensamos, os deveria remeter para outro tipo de problemas teóricos, que não os tradicionalmente tratados pela sociologia.

A opção que tomam é, do nosso ponto de vista, empobrecedora para a reflexão sociológica, pois tudo é tratado apenas no quadro das temáticas da mudança social e da reflexividade, ambas subordinadas ao problema teórico tradicional da sociologia da educação: o das desigualdades sociais na escolaridade. Continuar a centrar a análise sociológica da educação neste problema teórico não levantará obstáculos acrescidos para conseguir tomar por objecto a actividade criativa dos actores sociais? Não estará o problema das desigualdades demasiado filiado nas teorias reprodutivistas ou da resistência, as quais desvalorizam a actividade concreta dos actores sobre o conhecimento em benefício das relações estruturais de dominação?

Como mostram os trabalhos de Iturra (1988; 1990a; 1990b), Perrenoud (1984; 1993; 1994) e Lahire (1993; 1996) existem especificidades no funcionamento do campo escolar, espe-

cialmente nos primeiros anos de escolaridade, que evidenciam o problema da autonomia relativa do campo escolar, pois o seu funcionamento passaria a depender da especificidade da socialização na ordem escolar, da manipulação do «curriculum real» e da manipulação dos instrumentos intelectuais de entendimento: uma *relação escriptural* com a realidade escolar e o quotidiano, por via do uso do conhecimento abstracto, como refere Lahire, ou de (des)articulação de mentes sociais, como refere Iturra. Estes são outros problemas teóricos que tanto questionam a tradição da sociologia da educação como mostram que a principal limitação da sociologia está nas suas próprias fronteiras disciplinares, pois a riqueza destes trabalhos está no facto de articularem conhecimentos de diferentes ciências sociais. Perguntamos: será que Bonal e Rambla pensam que para abordar a escolaridade de um ponto de vista sociológico basta problematizar as desigualdades sociais em função das diferenças de universos simbólicos de classe, género ou etnia?

Pensamos que estes trabalhos se enquadram numa problemática teórica que tem relações estreitas com o tema da reflexividade, pois o uso e desenvolvimento de uma consciência discursiva (preferimos o termo a consciência reflexiva), nos termos definidos por Giddens, depende do efeito específico da escolaridade, do desenvolvimento de uma *relação*

escriptural com a realidade social. Sem a aprendizagem desta relação os actores sociais serão incapazes de recontextualizarem o conhecimento especializado e abstracto num contexto de acção quotidiana, para poderem monitorizar discursivamente a sua consciência, a par da sua consciência prática e da acção em contexto. Nesta perspectiva, não estaremos a procurar encontrar um problema teórico mais vasto, que está para além dos limites tradicionais da sociologia da educação, provavelmente mais próximo do que é designado como sociologia do conhecimento (escolar/abstracto)?

Para Bonal e Rambla uma das contribuições para o problema da articulação entre estruturas, práticas e reflexividade, está em Bourdieu. No entanto, parecem secundarizar a problemática da autonomia dos campos sociais e do jogo social relativo aos conflitos de legitimidade que estes propiciam, aspecto tal central na teoria deste autor. Será que se pensa que a autonomia dos actores sociais face aos determinismos sociais pode ser analisada independentemente da autonomia que os campos sociais têm no espaço social? Qual então a autonomia que se concebe existir no campo escolar? A mesma que em todos os campos culturais, como é considerado por Bourdieu, relativa à familiaridade com as obras culturais consagradas e eruditas? Provavelmente a resposta dos autores é a de

que haverá uma especificidade própria do campo escolar, mas esta não chega a ser enunciada. Como se poderiam então explicar as desigualdades de género? Apenas como um efeito geral das desigualdades na sociedade? Onde fica então a especificidade e autonomia do campo escolar? Como explicar as aparentes inversões das desigualdades de género no aproveitamento ao nível do ensino básico, referidas e desenvolvidas por Grácio (1997)?

A importância que Bonal e Rambal pretendem dar ao problema da reflexividade, ou, como dizem, do efeito recursivo da consciência discursiva sobre a acção social, vai de par com a enfatização do papel construtivo dos actores sociais na existência de desigualdades sociais perante a escolaridade. Reconhecendo que a associação entre estes dois problemas não é automática, os autores não chegam a clarificar a especificidade de cada um deles e isto porque tomam, por exemplo, como equivalentes, do ponto de vista conceptual, os conceitos de *habitus* e de *consciência prática*. Do nosso ponto de vista, se de facto é verdadeiro que ambos os conceitos dão conta do papel estruturante dos actores sociais sobre a realidade, o quadro conceptual onde se inscrevem é bem diferente

Em Bourdieu estamos perante um elemento estruturante da prática, exterior à consciência dos actores¹, e em Giddens estamos perante um elemento estruturante da acção que mostra que não há estruturas sociais que sejam independentes dos actores sociais e das suas estruturas de interacção. No caso de Giddens estaremos em condições mais favoráveis para perceber como é que o conhecimento abstracto e especializado pode ter um efeito de monitorização discursiva da consciência dos actores, eventualmente orientador da acção para a mudança. No caso de Bourdieu ficaremos presos a uma separação entre representações simbólicas e práticas, que apenas se juntam conceptualmente, no plano estrutural, para legitimar e reproduzir o poder instituído nos campos sociais. Assim, a mudança social não é considerada como um facto a explicar, mas como um dado que se integra quando as relações de força entre instituições e agentes se modificam (mudança de conjuntura) ou se constata que existe uma descoincidência entre *habitus* e posições sociais, inscrita nas trajectórias dos actores sociais (Bourdieu e Wacquant, 1992:106-107). Que tipo de reflexividade implícita se concebe existir no quadro conceptual da teoria da prática de Bourdieu (com Wacquant,

1 «Uma intencionalidade sem intenção»; «um interesse sem consciência»; «um sujeito aparente das acções que têm por sujeito uma estrutura». Cf. Bourdieu e Wacquant, 1992: 27,29, 39

1992:26,35) quando este define a criatividade dos actores dentro das estruturas existentes ou a reflexividade epistémica no quadro apenas do inconsciente científico?

Conceptualizar que os actores sociais não são determinados externamente na sua acção social não é o mesmo que analisar os processos de mudança social, pois os agentes sociais podem-se auto-determinar para não produzir mudanças. Podem se autodeterminar para: (1) reproduzir as desigualdades sociais existentes, legitimando-as na acção e pelo uso do conhecimento abstracto; (2) criticarem discursivamente estruturas de poder sem agirem sobre elas; (3) agirem localmente de modo diferente, sem que tal tenha efeitos macro-sociais (Mouzeliis, 1991; Caria, 1997). É justamente por existirem estas várias dimensões, entre outras, que os actores são os primeiros a afirmarem que importa analisar as mediações da consciência que ligam condições a práticas (as culturas, no sentido antropológico) e que, por isso, mostram, no seu trabalho de investigação, que existem usos do conhecimento que reificam a realidade e outros que não, podendo-se a partir destes últimos desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sem que tal se transforme automaticamente em acção alternativa.

Como estamos longe do objecto teórico das desigualdades sociais na escolaridade!

Julgamos que o problema da refle-

xividade terá que conter o problema do poder. As manipulações que a consciência realiza para mediar a relação entre condições e práticas não pode ser dissociado, por exemplo, do conceito de poder em Giddens, como forma de acção diferente, como percepção de oportunidades de acção que não são reconhecidas, quer por não se possuírem os recursos necessários para participar nos jogos e conflitos de poder e de legitimidade (poder-capitais), quer porque culturalmente foram socializados numa perspectiva de acção pelo grupo de pertença ou referência numa postura defensiva e não ofensiva perante a realidade (Crozier e Friedberg, 1977). Esta postura defensiva leva os actores sociais a inscreverem-se numa lógica de acção que busca, não a competição e a monopolização dos recursos num campo – lógica na qual Bordieu tende sempre a reduzir toda a actividade dos actores sociais –, mas antes a permitir que os actores se auto-excluam do campo ou assumam um posicionamento periférico face aos jogos de poder e aos conflitos de legitimidade (Caria, 1996; Silva, 1994).

Pensamos que Bonal e Bambla não deixarão de concordar com esta associação entre reflexividade e poder, mas o modo como tratam, no final do artigo, as diferenças entre as metodologias tradicionais da sociologia e as metodologias em que o investigador tem uma relação de implicação com o objecto de estudo,

fazem-nos colocar novas questões, a saber: uma estratégia de investigação que induz a reflexividade do actor social não deverá ser problematizada também no plano da relação de poder que desenvolve? O facto de poder haver identificação pessoal entre o investigador e o actor social faz com que não possa haver uma desigualdade de poder? Será irrelevante, mesmo no quadro da investigação-acção, problematizar a relação social de investigação que induz algo que é exterior à consciência do actor com que interage? A ideia de induzir mudanças não será equivalente à de conceber condições para a mudança social que artificializam as relações sociais que podem gerar a reflexividade crítica para a mudança social?

A nossa resposta é concerteza diferente da de Bonal e Rambla: a grande virtualidade das metodologias que permitem compreender as resistências e as disposições para a mudança social (enfatizamos as estratégias etnográficas de investigação) é a de relativizam os produtos da investigação (desmistificarem o cientismo). Este relativismo cultural permite mostrar que as mudanças dependem de uma consciência crítica sobre as relações sociais e sobre os contextos de acção colectiva que os próprios actores constroem (princípio construtivista de análise) que não pode ser substituída pela consciência teórico-ideológica dos investigadores-implicados.

A indução de mudanças aparece

muitas vezes como o resultado do vanguardismo e voluntarismo dos intelectuais de esquerda que, orientados pelo seu etnocentrismo crítico, desconhecem ou subvalorizam as culturas locais de identificação dos actores sociais com as suas condições sociais de existência. Nesta perspectiva, não se chega a conhecer as condições, as regras e os recursos que explicam o espaço real das possibilidades heterogêneas de acção social num mesmo contexto, nem a consciência prática e discursiva que os actores têm dessa heterogeneidade porque: por um lado, acaba-se por desenvolver uma interacção selectiva com os públicos que aderem às propostas de mudança; por outro lado, a invenção da mudança é um empreendimento suficientemente absorvente das energias dos investigadores para que as finalidades compreensivas do outro possam ser colocados em primeiro plano. O que se desenvolve, no fundamental, e provavelmente, é um nós, seleccionado a partir das afinidades culturais e ideológicas entre investigadores e participantes e construído na desigualdade de poderes e papéis: o investigador colectivo.

Parafraseando Bourdieu (com Wacquant, 1992:169) e invertendo em parte o sentido das suas posições epistemológicas, como estratégia de investigação (implicada) interessará privilegiar o conhecimento do menos provável para poder ajudar a pensar (fazer acontecer) a mudança possível

Referências

- CARIA, Telmo H (1996) *Deus me perdoe, sou professor – A (des)sacralização da política educativa na mente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico*. Comunicação ao III Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARIA, Telmo H (1997) *O uso do conhecimento em contexto de trabalho – estudo etnosociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa*, Vila Real: UTAD (policopiado).
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977) *L'acteur et le système*, Paris: Seuil
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loic (1992) *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris: Seuil
- GIROUX, Henri (1986) *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*, Petrópolis: Vozes
- GRÁCIO, Sérgio (1997) *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades escolares*, Lisboa: Educa
- ITURRA, Raúl (1988) *A construção conjuntural do grupo doméstico*, *Sociologia – problemas e práticas*, nº 5, 61-78
- ITURRA, Raúl (1990a) *Fugirás à Escola para trabalhar a terra* Lisboa: Escher
- ITURRA, Raúl (1990b) *A construção social do insucesso escolar*, Lisboa: Escher
- LAHIRE, Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- LAHIRE, Bernard (1996) *La raison des plus faibles rapport au travail – écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- MOUZELIS, Nicos (1991) *Back to sociological theory – the construction of social orders*, London: Macmillan
- PERRENOUD, Philippe (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*, Geneve: Droz
- PERRENOUD, Philippe (1993) *Práticas pedagógicas, prática docente e formação – perspectivas sociológicas*, Lisboa: Dom Quixote
- PERRENOUD, Philippe (1994) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora
- SILVA, Augusto S (1994) *Tempos cruzados Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto, Afrontamento

BONAI, Xavier e RAMBLA, Xavier *Sobre a reflexividade em sociologia da educação e estruturação social: réplica a Telmo Caria*

O nosso artigo publicado no nº 9 da Revista *Educação, Sociedade e Culturas* mereceu uma série de críticas por parte de Telmo Caria, professor da Universidade de Vila Real. Queremos, antes de mais, agradecer a Telmo Caria (IC) o seu interesse pelo nosso trabalho assim como o esforço por nos proporcionar uma oportunidade de diálogo. Acreditamos sinceramente que estas ocasiões são aquelas que mais podem contribuir para um desenvolvimento enriquecedor da investigação em geral, na sociologia e na sociologia da educação.

Na nossa réplica tentaremos argumentar brevemente quais são nossos pontos de desacordo com as teses do nosso crítico, ao mesmo tempo que esperamos esclarecer todos os mal entendidos que o nosso artigo pode ter suscitado.

IC ordena a sua exposição em três pontos: a relação entre o problema de desigualdade e o problema do conhecimento, a autonomia do campo escolar e a relação entre o problema da reflexividade e o da desigualdade. A nossa réplica partirá da questão da autonomia para logo sublinhar as relações teóricas entre os problemas da desigualdade, do conhecimento e da reflexividade.

1. A autonomia do campo escolar.

De facto, tal como IC supõe, na nossa opinião o campo escolar não é um reflexo mecânico das desigualdades sociais a não ser as que processa segundo as suas próprias regras. A nossa linha de investigação supõe que a definição mais apropriada destas regras é a que estabelece Bernstein (1990) quando alega que determinado campo «recontextualiza» conhecimentos provenientes de outras fontes e, deste modo, gera o discurso pedagógico. Certamente, não são unicamente as escolas que efectuem esta recontextualização, mas a trama de relações (hierárquicas, em grande parte) que se estabelecem entre elas e os campos académico e oficial de acção (Bernstein, 1990). No nosso trabalho temos acrescentado que, além disso, a escola também recontextualiza o conhecimento doméstico que as mães dispõem enquanto responsáveis pela educação doméstica, ainda que, neste caso, a recontextualização mais do que moldar o conhecimento exterior exclua-o e silencie-o (Rambla e Tomé, 1998).

É precisamente a partir desta recontextualização que podem despoletar-se perguntas de investigação que permitam analisar as relações teóricas e empíricas entre a educação e o conhecimento. Neste ponto, o nosso

acordo é absoluto com a tese de que a sociologia da educação se empobrece quando se limita ao problema das desigualdades. No entanto, é também certo que a própria obsolescência apresentada pelas teorias da reprodução e da resistência como marcos de análise da relação entre educação, poder e conhecimento fez deslocar o objecto de análise da sociologia da educação no sentido do estudo da interacção quotidiana na escola, até conseguir, inclusivamente, omitir a relação entre desigualdade e educativa e desigualdade social. Em nossa opinião, esta investigação é incapaz de estreitar a relação entre um conjunto de práticas institucionais de diferentes agentes e a reprodução ou mudança de relações sociais externas a essa instituição. Pode acabar por padecer do mesmo que as teorias da reprodução, isto é, de instrumentos conceptuais capazes de descrever o meio de transmissão cultural e, portanto, de estabelecer relações precisas entre relações de poder externas e práticas internas.

Obviamente, como habilmente chama a atenção o professor IC, a análise da escola não é só sociológica, mas qualquer tratamento pluridisciplinar pode omitir facilmente o que tem de específica a abordagem sociológica da educação: o estabelecer a relação entre as instituições socialmente legitimadas para a transmissão cultural e a produção, reprodução ou mudança de relações externas a tal instituição. Dar ou não prio-

riedade às desigualdades sociais na análise, assim como o tipo de desigualdades que se pretendem estudar e as estratégias de abordagem, não deixam de ser opções políticas e metodológicas do investigador.

2. O problema da desigualdade e o problema do conhecimento. Não pensamos que estas duas questões teóricas possam ser tratadas de forma isolada, ainda que porventura, a redacção do nosso artigo possa deixar alguma dúvida sobre a nossa opinião a este respeito. Nessa altura, tentámos sublinhar a importância da reflexividade na sociologia da educação recorrendo a autores centrais na teoria sociológica; esta estratégia permitiu-nos recordar que a sociologia da educação não perde os seus vínculos com a sociologia em geral, mas provavelmente levou-nos a passar demasiado depressa por cima das relações entre vários problemas teóricos.

Tal com se pode conjecturar do nosso interesse por Bernstein, se a sociologia da educação estuda como a escola recontextualiza formas de conhecimento, a análise do conhecimento e a da desigualdade não podem ser nitidamente separadas. De facto, a hierarquia entre formas de conhecimento mais ou menos especializadas, ou mais ou menos legitimadas, gera e reforça outras linhas de desigualdade. É certo que uma análise da desigualdade reduzida a uma

mera distribuição de títulos académicos é empobrecedora, mas não o é menos uma análise do conhecimento que o reduza ao estudo do significado da ciência, da arte ou de outra actividade intelectual sem ter em conta a difusão e o uso prático destas formas de conhecimento

O nosso trabalho tentou fundamentar esta argumentação. Deste modo, pode observar-se como os raciocínios familiares referentes à escola reproduzem uma hierarquia de classe, na medida em que os raciocínios que destacam opções distintas para efectuar cálculos entre elas são claramente mesocráticos (Rambla e Tomé, 1998). Esta hipótese não é um obstáculo para que uma intervenção coeducativa possa potenciar as formas subordinadas destes raciocínios; no entanto, ao fazê-lo é claro que as transforma, e ele pode redundar tanto em favor das escolas como do nosso próprio conhecimento desta realidade social (Rambla e Tomé, 1998). O facto de se aceitar que as desigualdades sociais afectam as formas de conhecimento não implica que estas se reduzam àquelas, mas, pelo contrário, sugere resquícios sociais através dos quais pode ter lugar uma educação transformadora. Por certo, esta educação transformadora constitui em si mesma um exercício de poder e os seus efeitos não podem determinar-se de antemão sem uma avaliação empírica. A investigação sociológica, como a própria educa-

ção, também se move num mar de contradições sociais

3. O problema da desigualdade e o problema da reflexividade. Tão pouco é possível separar a desigualdade da reflexividade, como não é possível separar a desigualdade do conhecimento. Sem dúvida, a etnografia desvela frequentemente que os agentes sociais elaboram perspectivas críticas das situações que os afectam, como acertadamente aponta IC. Contudo, esta constatação não resolve, nem mais ou menos, o problema da reflexividade. Reconhecer a própria consciência discursiva em certa medida é conhecer-se melhor e conhecer melhor a própria situação, o que pode ampliar a capacidade de acção de um agente social ou abrir-lhe novos espaços de acção e de poder; no entanto, a etnografia só por si, não garante este efeito desejável. E mais, pode provocar o efeito contrário de desapossar os sujeitos investigados do controlo da situação. Uma vez mais é impossível predeterminar teoricamente o resultado.

Bonal (1997) ilustrou o conceito de subordinação como exclusão de um campo de actividade, que IC adianta, e demonstrou que a intervenção pode modificar parcial e contraditoriamente um equilíbrio de forças deste tipo. Num trabalho de investigação-acção coeducativa protagonizado pelo corpo de professores de uma

escola, Bonal (1997) investigou como o sexismo escolar subordina ao mesmo tempo os professores e os alunos: aos primeiros, porque os exclui de um âmbito de potenciais educativos inestimáveis como é o recreio; aos segundos, porque oculta sistematicamente a presença das pessoas e dos valores femininos na escola. Induzir os professores a explorarem estas hierarquias por sua conta possibilita questioná-las radicalmente; porém, este exercício não provoca mudanças mas somente desconcerto em si mesmo. A intervenção, por seu lado, confere aos professores uma nova lógica de produção de práticas educativas.

Não temos nenhuma dúvida de que a intervenção requer uma reflexão sistemática sobre o poder profissional que encarna e exerce. Na realidade, defendemos um tipo de intervenção que surge do mesmo reconhecimento deste poder profissional. Sendo assim, duvidamos seriamente que esta proposta seja prova de um vanguardismo voluntarista e etnocêntrico enquanto a etnografia goze, a priori, de uma pureza crítica porque demonstra a consciência crítica dos agentes sociais. Se a intervenção não concede uma autonomia aos sujeitos que nela se implicam, deixando-os desarmados perante eventuais resultados, o mesmo ocorre com uma etnografia que não preveja um retorno de resultados por muito que se expresse com uma terminologia

crítica (a qual pode ser tão crítica como qualquer outro jargão profissional). Os mesmos argumentos que o IC dirige contra a intervenção podem voltar-se contra a etnografia.

Em suma, tanto a intervenção como a etnografia são exercícios de poder profissional. A primeira pretende alterar situações sociais, o que é sempre delicado, mas a segunda faz exactamente o mesmo quando regista uma informação sobre a vida quotidiana ou desmascara uma hierarquia subtil. Deste nosso ponto de vista, a etnografia sensibiliza alguns agentes sociais sobre as contradições da sua prática e pode mostrar a validade do conhecimento quotidiano que outros dispõem, como é o caso das mães nas relações entre as famílias e as escolas; e, por seu turno, a intervenção pode gerar novas maneiras de produzir a sociedade, que sempre serão contraditórias com outras. Em ambos os casos as relações entre investigadores e investigados é de poder, o qual pode democratizar-se com o objectivo de informar às pessoas implicadas, retornar aos resultados, conceder autonomia nas intervenções, etc. Assim sendo, o certo é que em nenhum caso podem prever-se por antecipação os efeitos específicos da realidade social, na medida em que os efeitos da investigação são tão imprevisíveis e contraditórios como os de qualquer outra actividade social.

A nossa proposta de potenciar a reflexividade para desenvolver a

sociologia da educação num sentido educativo e crítico, parte de estes pressupostos. Tenta enriquecer reciprocamente ambas especialidades académicas e melhorar deste modo, na medida do possível, as práticas de investigação. Esta investigação pretende ser crítica na medida em que espera transformar alguns aspectos específicos da realidade social, com plena consciência – isso sim – das muitas contradições que este empenho suporta. Contudo, esta tarefa não pode de nenhum modo gerar por si mesma um novo modelo de sociedade nem novas orientações colectivas, já que se trata de algo muito distinto da actividade dos agentes e movimentos sociais que produziram historicamente estes modelos e estas orientações. Neste sentido, trata-se quiçá de uma proposta mais sócrática que vanguardista.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil (1990) *The Structuring of the Pedagogic Discourse*, Londres: Routledge

PINTO, António e SOUSA, Clementina *Cartas (Imaginárias) entre Simone de Beauvoir e Anthony Giddens**

A ideia pareceu-nos fascinante: cruzar dois discursos. Por um lado, Simone de Beauvoir, defendendo uma moral existencialista como forma

BONAL, Xavier (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó

BONAL, Xavier (1998) «Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 13, Barcelona: ICE-UAB

BONAL, Xavier e TOMÉ, A. (1998) «Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 13, Barcelona: ICE-UAB

RAMBLA, Xavier e TOMÉ, A. (1998) «Uma oportunidade para la coeducación: las relaciones entre las familias y las escuelas», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 14, Barcelona: ICE-UAB

* Trabalho realizado no âmbito do 3º ano da Licenciatura em Ciências da Educação (FPCE/UP), na disciplina de Educação, Género e Cidadania

de explicar a vida, sendo a sua análise feita na base de que o apenas viver faz do indivíduo um objecto passivo das forças da natureza, não tendo em conta as razões do ser como sujeito criativo; por outro lado, Anthony Giddens tece toda uma complexidade de linhas de pensamento que assinalam um modo particular de controlo de fragmentos do quotidiano do indivíduo, numa sociedade em que o *projecto reflexivo do self* assume uma particular importância

Assim, como pôr estes dois autores em comunicação?

Assumindo uma liberdade sem atarçoar as ideias dos autores, entendemos que, pô-los em diálogo através de cartas poderia ser um modo dinâmico de reviver e fazer reviver as suas ideias, fazendo emergir *projectos reflexivos* comuns, apesar da diferença temporal das suas vidas

Dois nomes, dois livros; um encontro de ideias: Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo* (1949) e Anthony Giddens, *A Transformação da Intimidade* (1992)

Logo de início, Simone de Beauvoir traça um ponto de partida para a distinção entre sexo e género – uma coisa é ser biologicamente mulher, outra é ser *moldada* por uma cultura e tornar-se mulher Segundo a autora, ser-se verdadeira mulher, mais do que ter um corpo de mulher e mais do que assumir a função feminina de ser mãe (ou ser amante), é ver-se e ser-se vista como o *Outro*,

como inessencial, em contraste com o *Eu* essencial do homem É o homem que torna a mulher objecto, ao votá-la à imanência A transcendência da mulher é *perpetuamente transcendida pela consciência soberana do homem* (Beauvoir, 1949)

Por seu lado, Anthony Giddens reflecte sobre a *relação pura*, que faz parte de uma sexualidade genérica, reestruturadora da intimidade Os ideais do *amor romântico* influenciaram, diferentemente, homens e mulheres O *romântico* não trata as mulheres como suas iguais – é escravo de uma mulher particular (ou de várias), e seria capaz de construir a sua vida em torno dela; porém, para este autor, tal não é sinal de igualdade O *amor romântico* é visto por Giddens como possuidor, durante muito tempo, de uma pulsão igualitária, intrínseca à ideia de que uma relação deriva mais do envolvimento emocional de duas pessoas do que de critérios sociais externos Todavia, conclui o autor, esse conceito afigura-se *completamente assimétrico em termos de poder* (Giddens, 1992)

É também desta assimetria que fala Simone de Beauvoir, quando constata que o sexismo constitui, de facto, uma forma de opressão

Segundo a autora, não se verifica qualquer solidariedade entre as mulheres, o que existe é uma espécie de *cumplicidade imanente*, ou seja, elas sabem que habitam um espaço que lhes é destinado, separado do

que pertence ao homem. Nesse espaço, *partilham receitas, vestuário, filhos*..., vendo-se sempre, umas às outras, como rivais, no que respeita à atenção do mundo masculino. É o importante significado dessa atenção que as torna submissas na medida em que, ao permanecerem assim, sentem-se possuidoras, em contrapartida, de todas as vantagens que os homens, como raça superior, lhes conferem.

Avançando na sua análise, Simone de Beauvoir afirma que as mulheres *têm a possibilidade de deixar de ser o Outro* já que *a diferença entre homens e mulheres não é mais do que um dado biológico* (Beauvoir, 1949).

No entanto, o discurso de Beauvoir revela apenas uma perspectiva específica. De facto, a autora restringe o seu enfoque a um grupo de mulheres – brancas, classe média, heterossexuais, cristãs, ocidentais. Esta visão, de alguma forma limitadora, tem sido criticada por vários estudiosos da sua obra, nomeadamente Elizabeth V. Spelman, o que permite concluir que as mulheres menos preparadas para verem o seu *status* modificado são essas mulheres, na medida em que qualquer mudança implicaria a perda dos privilégios da sua classe e raça.

As cartas que a seguir apresentamos resultaram de uma selecção de excertos das obras já citadas, que tentámos articular, sendo, para tal, necessário o recurso a algumas palavras nossas, pretendendo manter

sempre a fidelidade ao texto base, para esta junção imaginária.

Embora toda a selecção possa ser redutora gostaríamos de, com esta metodologia, dar o nosso contributo para uma reflexão sobre questões de género, (re)construtora de plurais visões do mundo.

Cartas

Cara Simone

As transformações da intimidade são hoje de tal forma evidentes que não é possível ficarmos indiferentes a elas.

A intimidade é, pois, antes de tudo uma questão de comunicação emocional com os outros e com o próprio, num contexto de igualdade interpessoal.

O movimento que as mulheres desencadearam levou ao reconhecimento oficial da separação entre a reprodução e o prazer sexual, permitindo, assim, a abertura e um papel decisivo na descoberta e na construção da sua própria identidade, do seu self.

A verdade, é que os trabalhos sobre o sexo tendem a ser sobre o género. Em alguns dos mais notáveis estudos sobre a sexualidade escritos por homens não há referências ao amor e o género surge como uma adenda.

O seu livro O Segundo Sexo reflecte essas preocupações e angústias.

Gostaria, pois, que comentasse o perfil da mulher que vê e, se possível, daquele que sente que é.

O amigo Anthony

Meu caro Giddens

A reflexão que faço, no meu ensaio, O Segundo Sexo, gira à volta da questão da mulher, como sabe. Hesitei muito tempo em escrever um livro sobre este assunto, porque o tema não era novo, e eu tinha a consciência de que se tornava já irritante. No entanto, o que é uma mulher? Afinal, o que é o ser feminino? Será que a feminilidade é segregada pelos ovários?

Não acredito que exista um modelo registado para a feminilidade. Diz-se, até, que já não há feminilidade. Então, se não há, é porque nunca houve. A feminilidade é um mito. O que é ser mulher? Ser mulher é ser fêmea? Ser mulher é ser feminino? É esta a minha questão.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher, ou seja, não há nenhum destino biológico, psíquico, económico que defina a forma como a fêmea humana se assume na sociedade. É o conjunto da civilização que constrói esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino.

Pois é. Todos sabemos que nos cartórios, nos registos, aparecem as rubricas masculino/feminino. E aparecem sempre como simétricas, mas o facto é que a relação de dois sexos não é a das duas electricidades, não é a de dois pólos. O homem representa ao mesmo tempo o positivo e o neutro. Diz-se «os homens» para designar os

seres humanos. A mulher aparece como negativo, de modo que toda a determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.

E, quantas vezes, em conversas abstractas que temos, ouvimos os homens dizer-nos – «tu pensas assim porque és mulher». E eu respondo como única defesa – «penso-o porque é verdadeiro». É que só assim eu posso eliminar a minha subjectividade. Em hipótese alguma se trata aqui de responder – «tu pensas o contrário porque és homem», já que está subentendido que o facto de se ser homem não é uma singularidade. O homem está no seu direito de ser homem. É a mulher que está errada.

Na Antiguidade, como sabe, havia uma vertical absoluta em relação à qual se definia a oblíqua. Ainda hoje é assim. Há um tipo humano absoluto que é o masculino.

A minha questão n'O Segundo Sexo é saber quais são as condições que conferem a singularidade à mulher. A resposta parece estar no facto de ela ter ovários, um útero. Parece serem essas as condições singulares que a encerram na tal singularidade. Diz-se, até, que pensa com as glândulas. É como se o homem se esquecesse que também tem hormonas e testículos.

Aristóteles diz «a fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades» e acrescenta «devemos considerar o carácter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural».

Mais tarde, São Tomás decreta que a mulher é um homem falhado, chama-lhe um -ser ocasional-. Até Eva, na história do Génesis, aparece como que extraída de uma costela de Adão. A verdade, meu amigo, é que a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele, ela não tem autonomia

Caro colega e amigo, temo aborrecê-lo com estas reflexões que deve considerar fora de época, se calhar pré-históricas.

Imagino que na época em que vive, as coisas tenham mudado muito e, se calhar, esta minha análise já não faz sentido.

Desejo do fundo do coração que não faça mesmo. Seria um bom sinal para todos: homens e mulheres

Espero brevemente uma carta sua
Simone

Amiga Simone

Li e reli a sua carta

São concretas e oportunas as suas observações e reflexões

Contudo, gostaria que considerasse que para tudo há um percurso, uma caminhada, uma história

Se me permite, gostaria de introduzir aqui o conceito de modernidade e as transformações que esta operou, a nível das relações

Considero mesmo que, para poder

utilizar este tipo de reflexão e de discurso, tenhamos de recuar um pouco no tempo e compreender a causa e o efeito: a igreja e o seu papel delimitador da evolução da ciência. A razão e a modernidade

A confissão católica, como assinala Foucault, sempre foi um meio de regular a vida sexual dos crentes

Desta forma, a igreja utiliza-a insistentemente como forma de controlar e vigiar os seus fiéis. Cobria muito, muito mais do que as indiscrições sexuais e, reconhecendo o delito, ele era interpretado pelo padre e pelo penitente de acordo com um quadro ético vasto

Como parte da Contra-Reforma, a igreja tornou-se mais insistente sobre a confissão regular e o processo global foi intensificado

Da penitência passou a interrogação. Tudo era escrutinado

O impulso para subjugar e humilhar as mulheres constituiu, provavelmente, um aspecto genérico da psicologia masculina

O controlo dos homens sobre as mulheres, nas culturas pré-modernas, não dependia essencialmente da prática de violência. Ele era assegurado, acima de tudo, através dos -direitos de propriedade- que os homens caracteristicamente detinham. A mulher era vista como geradora e procriadora

A modernidade é entendida como inseparável da ascendência da razão, na medida em que a compreensão

racional dos processos físicos e sociais é suposta substituir a regra arbitrária do misticismo e do dogma.

O advento deste paradigma arrancou, duma forma crescente, o espaço ao lugar, provendo assim a relação entre os ausentes, fisicamente distantes, e onde a tradição era confrontada com esta pressão

O local e o global entrecruzam-se

O primeiro torna-se, assim, cada vez mais penetrado e modelado pelo segundo

Desta forma, o plano da intensidade veio alterar algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência quotidiana, tendo a mulher assumido um papel importante

Não são reflexões «pré-históricas» como mencionou na sua carta

A tradição caminha ao lado da modernidade

O sempre amigo
Anthony

Giddens, meu caro

As mulheres ainda são muito submissas. Onde vem essa submissão?

Muitas vezes a desigualdade numérica confere o privilégio a uma categoria, isto é, a maioria impõe a sua lei à minoria. Mas as mulheres não são, como os negros nos EUA, uma minoria, nem como os judeus. Há tantos homens quanto mulheres na Terra

Normalmente é um acontecimento

histórico que subordina um grupo mais fraco ao mais forte a diáspora judaica, a introdução da escravidão na América, as conquistas coloniais são factos precisos

Eu penso muitas vezes em toda a história das mulheres e concluo que sempre estiveram subordinadas ao homem. As mulheres são mulheres, em virtude da sua estrutura fisiológica, e isso é que está errado, senão vejamos situações que se criaram através dos tempos desfizeram-se – os negros do Haiti bem o provaram. Na questão das mulheres não é assim. Ao que parece há uma condição natural que desafia qualquer mudança

A minha conclusão é que se a mulher se revela como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque ela própria não opera esse retorno. Ela assume a categoria do Outro. Como sabe, uma colectividade nunca se define como uma colectividade sem colocar imediatamente outra diante de si. Basta três viajantes reunidos, por acaso, num mesmo compartimento, para que os restantes viajantes se tornem «os outros», vagamente hostis. Para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são «outros» e suspeitos. Para os habitantes de um país, os habitantes de outro país são considerados «estranheiros»

Os judeus são «outros» para os anti-semitas

Os negros são «outros» para os racistas

Os indígenas são outros para os colonos

Os proletários são outros para a classe dos proprietários

Até mesmo nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias, encontra-se sempre uma dualidade que é a do Mesmo e a do Outro. Inicialmente, a divisão não foi estabelecida sob o signo da divisão dos sexos. Nas dualidades Úrano-Zeus, Sol-Lua, Dia-Noite, nenhum elemento feminino se acha implicado a princípio; nem tão-pouco na oposição do Bem ao Mal, da Direita e da Esquerda, de Deus e Diabo. A alteridade é uma categoria fundamentalmente do pensamento humano.

A verdade é que o sujeito só se põe, opondo-se, ele pretende afirmar-se como Essencial e fazer do outro Inessencial, Objecto, mas isto é sempre relativo. Por exemplo, em viagem, um nativo percebe, com espanto, que há nos países vizinhos nativos que o encaram, também, como estrangeiro. Assim, a ideia do Outro não é absoluta. Querendo, ou não, os indivíduos são obrigados a reconhecer a reciprocidade das suas relações. Ao que parece, meu amigo, entre os sexos, a reciprocidade não foi colocada e isso não se compreende. Não se compreende porque é que, entre os sexos, um se tenha imposto como o único essencial, negando toda a relatividade em relação ao outro, e definindo-o como a alteridade pura.

Deixo-lhe a si esta questão porque

têm as mulheres tanta dificuldade em contestar a soberania do macho?

Nenhum sujeito se coloca imediatamente e espontaneamente como Não Essencial! Não é o Outro que, definindo-se como Outro, define o Um. Ele é posto como Outro pelo Um, definindo-se como Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um, é preciso que se sujeite a esse lugar.

Meu amigo, até breve

Simone

Cara Simone

Uma das virtudes da modernidade é ver e compreender o meu problema e o problema do outro.

Assim, o problema do outro não é uma questão de como o indivíduo faz a viagem da certeza das suas experiências interiores para outra pessoa incognoscível.

Diz, antes, respeito às ligações inerentes que existem entre aprender as características de outras pessoas e estabelecer um eixo de segurança.

O indivíduo não é um ser que, num súbito momento, encontra outros: descobrir o outro num sentido emocional, cognitivo, é de importância central no desenvolvimento inicial do auto-conhecimento.

A confiança no outro começa no contexto de confiança individual.

Ser uma pessoa não é apenas ser

um actor reflexivo, mas ter um conceito de pessoa

Ao construírem as suas auto-identidades, os indivíduos contribuem e promovem, também, as influências sociais

Acontece que esta reflexividade é alargada não só a homens como a mulheres

Desta forma tanto eu como você, Simone, somos projectos reflexivos

Anthony

Anthony, meu amigo

A acção das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder. Elas não têm passado, não têm história, nem religião próprias. Elas não têm uma solidariedade de trabalho, de interesses. Elas vivem dispersas entre os homens. Elas vivem ligadas a outros homens pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses económicos, pela condição social. Vivem, assim, ligadas a outros homens, mais do que a outras mulheres. Quer ver? Brancas são solidárias com os homens brancos e não com as mulheres negras.

E, depois, vejamos a questão do casamento. O casal é uma unidade fundamental, cujas metades se encontram presas uma à outra, mas a mulher é o Outro aí, e é isso que a caracteriza.

Porque é que as coisas são assim? Porque é que não contestam as mulheres a soberania do macho, que diabo? Parece que recusar ser o «outro» é igual a recusar a cumplicidade e, portanto, recusar todas as vantagens que a aliança com o homem pode dar. É o caminho mais fácil, já que assumir a existência produz tensão, angústia e depois será que é bom mudar?!

Meu caro colega, as mudanças de que fala na sua última carta trouxeram, de facto, uma partilha igual do mundo entre homens e mulheres? Nesta questão das mulheres os recuos são, ao que parece, maiores que os avanços.

Exigir o reconhecimento da mulher como ser inteiro, responsável e livre é algo de revolucionário porque põe em causa os próprios fundamentos da sociedade. E as resistências são muitas! Ao longo dos tempos, sempre houve quem se interessasse por esta questão. Já no século XVIII, Diderot tentou demonstrar que a mulher é, como o homem, um ser humano. Stuart Mill, a seguir, também a defende, ao reclamar a igualdade. Mas com a revolução industrial os adversários masculinos tornam-se agressivos. A própria burguesia exige a presença da mulher na família por causa da solidez familiar, por causa dos bens. A emancipação da mulher torna-se uma ameaça e temos os anti-feministas a tentar provar a inferioridade da

mulher através da biologia, da psicologia experimental

Querem manter a mulher numa posição de inferioridade e quando um indivíduo é mantido numa situação de inferioridade, ele é, de facto, inferior Bernard Shaw disse: «O americano branco relega o negro ao nível de engraxador, e daí conclui que só pode servir para engraxar sapatos. O drama da mulher é o conflito entre o reivindicar-se como sujeito e as exigências de uma situação que faz dela um ser não Essencial. É esta a condição feminina!»

Entendo que todo o sujeito se coloca, através de projectos, como uma transcendência: só alcança a liberdade pela sua constante superação com vista a outras liberdades. Mas, cada vez que a transcendência cai na imanência há degradação da existência. Essa queda é uma falha moral se é consentida pelo sujeito. Essa queda assume o aspecto de frustração ou opressão se lhe é infligida. Em ambos os casos, concordará que é um mal absoluto e o que acontece com a mulher é que se pretende torná-la objecto, votá-la à imanência. É como se a sua transcendência fosse perpetuamente transcendida por uma outra consciência Essencial e Soberana.

- Como pode ela realizar-se?*
- Que caminhos lhe são abertos?*
- Que circunstâncias cortam a liberdade à mulher?*

Não pesa sobre a mulher nenhum

destino fisiológico, nem psicológico, nem económico

*Um abraço
Simone*

Amiga Simone

Fala-me da submissão da mulher e da sua condição feminina

Se projectarmos o nosso olhar para o passado, verificamos que a sociedade teve sempre uma leitura e uma dualidade de critérios, em relação à questão de género.

A mulher era vista na perspectiva de pureza, de docilidade.

A «virtude» foi durante muito tempo definida como recusa por parte da mulher de sucumbir à tentação sexual.

Os homens foram, tradicionalmente, encarados como necessitando da diversidade sexual para o equilíbrio da sua saúde.

Era, geralmente, aceite que um homem se envolvesse em múltiplos encontros sexuais antes do casamento, e depois dele, a vida dupla era um fenómeno real.

Um único acto de adultério cometido por uma mulher era imperdoável.

A sexualidade emergiu como uma fonte de preocupação, que exigia soluções. As mulheres que procuravam prazer sexual eram, especificamente, não naturais.

Como escreveu um especialista de medicina, aquilo que é condição

habitual do homem, a excitação sexual, é a exceção na mulher

A emergência daquilo a que chamo sexualidade plástica é crucial, tanto para a emancipação implícita na relação pura, quanto para a reivindicação feminina do prazer sexual

A sexualidade plástica, é a sexualidade descentrada, liberta das necessidades da reprodução

Aliás como você refere, Simone, na sua última carta, o século XVIII é importantíssimo para toda esta evolução, pois é a a partir dessa data que este horizonte se constrói

Hoje, a sexualidade plástica pode moldar e ser moldada como uma característica da personalidade e, desta forma, está intrinsecamente ligada à construção do self

Embora curta, acredito que esta carta permita que reflecta um pouco mais sobre o percurso que você iniciou

Termino, formulando-lhe uma pergunta

Muito recentemente foram publicadas cartas que escreveu a Nelson Algren

São cartas apaixonadas, de uma mulher que parece revelar-se também submissa

Terá o amor romântico limitado a sua capacidade de reflexão ou, apesar de tudo, para manter a clareza de espírito a que sempre nos habituou, não passa de uma relação pura?

*Até sempre
O amigo Anthony*

Meu Amigo Anthony:

Finalmente foram publicadas as minhas cartas a Nelson Algren

Sim, «estupidamente apaixonada». Aliás, nelas confesso até que o amor me torna bastante imbecil. Porém, nessa minha relação apaixonada eu estou lá, e completa! Eu sou, de facto, outra, tem razão uma ausência de certezas eu própria me denomino «uma obediente esposa árabe», o «pequeno sapo apaixonado».

Lembro-me que, numa dessas minhas cartas de amor, eu digo a Algren «serei prudente, farei as limpezas, varrerei o soalho, comprarei os ovos e, eu própria farei os bolos; não tocarei nos teus cabelos, nas tuas faces e nas tuas costas sem tua autorização». Tenho, porém, a consciência de que o amor me torna imbecil, e isso assusta-me. São cartas de uma mulher apaixonada, lá isso são, mas, ao mesmo tempo nunca me esqueço de mim e escrevo sem me perder de vista. É isso, vivo o amor e, simultaneamente, construo a minha obra. Eu descubro-me de uma outra forma e isso é importante, tanto para a mulher como para a escritora.

Recordo agora os três anos em que durou a nossa paixão. Quantas vezes por dia descí as escadas do meu apartamento em Paris, em St Germain des Prés, perto do Quartier Latin, para receber o correio. Chamo a Nelson Algren «mon mari», envio telegramas se ele não dá notícias e juro ser-lhe

fiel como uma «obediente esposa árabe» Mas será que se tratava de uma Simone de Beauvoir submissa? De maneira alguma. Vivi a paixão, mas nunca me separei de mim mesma. Posso ter deixado a minha pele, mas não a minha alma!

Sabe, meu amigo, eu e Nelson éramos muito diferentes. Era como se tudo o que nos separava nos atraísse e eu sentia (muitas vezes já!) horror das «caves existenciais». Precisava respirar ar puro e era como se Nelson fosse um extraterrestre(!), diferente de todos os outros intelectuais com quem eu convivía.

Com Algren eu podia comunicar de uma outra forma as minhas emoções. Havia uma outra cumplicidade. Ah! Meu amigo, como foi importante essa relação! Passei a conhecer-me melhor.

Sabe, Anthony, sofri muito por não estar com ele, mas tomei a decisão de não deixar Sartre, nem o meu trabalho, nem Paris. É claro que Nelson e eu gostaríamos de viver juntos, mas ele queria ficar em Chicago e eu quis conservar a minha liberdade e estar perto de Sartre.

A minha relação com Jean Paul Sartre era muito especial. As nossas existências confundiam-se. O amor, que me ligava a Sartre, aproximava-se muito de uma fraternidade absoluta. Sexualmente, a nossa relação não era um sucesso, essencialmente, por causa dele. Sartre não era apaixonado pela sexualidade. Eu mesma

explico, nas cartas a Algren, esta minha relação com Sartre e decido que não irei viver para Chicago. Essa é a minha decisão, apesar de sofrer por não poder estar com ele, com Nelson. Lembro-me que houve até uma altura em que eu encorajei Nelson a ter uma outra mulher.

Depois, a nossa relação foi esfriando. O amor deu lugar à amizade, e a amizade a um mal entendido, devido ao facto de eu ter utilizado a nossa história nos meus livros O Mandarim e A Força das Coisas.

As minhas cartas a Nelson Algren são cartas de uma mulher amorosa, apaixonada, mas nunca deixaram de ser de uma intelectual.

Caro Giddens, revelei quem sou. Aliás toda a minha obra é isso mesmo, o retrato de mim. Sou uma mulher que se percorre, sem barreiras.

Até sempre. Quem sabe, um dia, a gente (re)encontra-se.

Simone de Beauvoir

*António Pinto
Clementina M. S. Sousa*

Bibliografia

- BEAUVOIR, Simone (1987) *O Segundo Sexo*, Lisboa: Bertrand Editora
BEAUVOIR, Simone (1997) *Lettres à Nelson Algren. Un Amour tran-*

- satblantique*, Paris: Éditions Gallimard
- DELORME, Marie-Laure (1997) *Beauvoir – Algren: histoire d'une passion*, Paris: *Magazine littéraire*, 353, 88-89
- DUBY, Georges e PERROI, Michelle (1995) *História das Mulheres no Ocidente*, Porto: Edições Afrontamento
- GIDDENS, Anthony (1995) *A Transformação da Intimidade*, Lisboa: Celta Editora
- SPELMAN, Elizabeth V. (1991) *Simone de Beauvoir and Women: Just Who Does She Think "We" Is*, in M. I. Shanley e C. Pateman (org.) *Feminist Interpretations and Political Theory*, Cambridge: Polity Press

AFONSO, Almerindo *Janela Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998, 421 p *

Na Introdução à Tese (p 19), o autor propõe-se resgatar a avaliação como objecto de análise sociológica no contexto português. Mesmo não ignorando contribuições anteriores (antes as valorizando), o objectivo enunciado é bastante ambicioso e no entanto creio que é genericamente bem conseguido

Naturalmente que esta *análise sociológica da avaliação* se centrará especialmente *na avaliação enquanto instrumento de realização de políticas* (de resto a contribuição específica procurada e alcançada no trabalho); porém, para o realizar, o autor não adopta uma perspectiva meramente instrumental, nem da avaliação como

fenómeno educacional, nem dos conhecimentos, pluridisciplinarmente construídos ou disponibilizados, sobre avaliação. Consegue-o sem se deixar enredar em discussões e pormenores tecnicistas, à luz dos seus objectivos, sem no entanto deixar (talvez por isso mesmo) de submeter a discussão importantes questões teóricas e conceptuais em torno da avaliação (e principalmente no caso da avaliação pedagógica). Suspeito que estas contribuições ainda virão a ser bastante apreciadas, também mesmo por leitores menos interessados no estudo sociológico da avaliação nas políticas educativas.

Destaco ainda a contribuição, que

* Tratando-se da publicação integral da tese de Doutoramento em Educação (área de Sociologia da Educação) defendida por Almerindo Afonso a 24 de Julho de 1997, na Universidade do Minho, este texto, também sem alterações, reproduz a minha intervenção como arguente nas respectivas provas públicas

é central e atravessa toda a tese, para o estudo da reforma educativa e das políticas de educação em Portugal, na década compreendida entre 1985 e 1995. Para este período, e não obstante as diferenças de interpretação ou as discordâncias que certamente virão a ocorrer, este trabalho reúne as condições para se tornar uma referência incontornável na investigação portuguesa. Tanto mais quanto ele realiza a difícil tarefa de estudar, por vezes quase em sincronia, factos muito recentes das políticas e das práticas educativas; um exercício sempre arriscado, como se compreende, mas por outro lado um desafio muito estimulante e, afinal, em boa parte indeclinável, na tradição sociológica.

Em termos de arquitectura global e de construção, estamos perante um trabalho que revela originalidade, maturidade, inquietação e seriedade intelectuais, imaginação sociológica; que aposta nas tensões e contradições no seu interior, até ao fim, quando seria mais fácil e aparentemente mais convincente adoptar esquemas de argumentação mais lineares e conclusões mais categóricas, ou mais tranquilizantes, ou mais esperançosas (e aqui voltarei, mais tarde).

A apresentação e a escrita são muito cuidadas, sem as urgências incompatíveis com a produção de textos minimamente burilados; a quantidade e a qualidade da informação recolhida e tratada são considerá-

veis, revelando um conhecimento aprofundado das fontes, conseguindo fontes inéditas, valorizando criticamente a produção portuguesa e socorrendo-se de muitas notas de rodapé, através das quais esclarece e aprofunda, e entetece um diálogo, substantivo, com o corpo do texto, o que faz destas notas um texto de leitura obrigatória (e não simples adereços, dispensáveis ou inúteis).

Pelo exposto, creio que ficou já suficientemente claro o que penso desta tese, o que me permite agora, contextualizadamente, proceder à sua discussão e crítica, encetar um debate sobre certas matérias, sem constrangimentos protocolares (que nenhum de nós aprecia na discussão académica) e sem condescendências, verdadeiras ou falsas, que no mínimo desmereceriam o trabalho apresentado.

Sem prejuízo de poder vir a abordar outras questões, centrarei a minha análise na discussão das relações entre o quadro teórico construído e as análises e conclusões disponibilizadas, em particular a partir da segunda parte da tese, com relevo para o capítulo 6 (relativo à recepção do novo modelo de avaliação).

A proposta (no capítulo 3) de um quadro teórico-sociológico construído a partir das relações e tensões entre Estado, Mercado e Comunidade, é minuciosamente preparada nos dois capítulos precedentes. Quer o estudo das distintas modalidades de avaliação, quer sobretudo a análise condu-

zida sobre a avaliação educacional no contexto (internacional) das políticas e reformas educativas recentes, são conduzidos com profundidade, com erudição, e de forma convincente em termos de argumentação. O recurso ao estudo da avaliação nas reformas educativas de dois países centrais (EUA e Inglaterra) e de um país semi-periférico (Espanha) é muito oportuno e prepara o leitor para a complexidade do problema em estudo – por um lado os processos de globalização em termos de políticas públicas e sociais, com repercussões nas reformas educativas e na avaliação educacional; por outro lado as especificidades nacionais e locais, as eventuais surpresas e *nuances* subtis. Após abordar as teorias do Estado, a gênese, desenvolvimento e crise do Estado Providência, o autor recorre à tipologia Habermasiana das crises do capitalismo para interrograr a educação e para introduzir e criticar duas propostas (uma de Andy Hargreaves e outra de Félix Angulo) acerca das crises dos sistemas educativos e do tratamento conferido à avaliação educacional. Discute seguidamente, e muito profundamente, as relações entre Estado, Mercado e Avaliação; aqui aborda a singularidade das tentativas de conciliação das perspectivas do livre-mercado (de tradição liberal) e das perspectivas de manutenção do Estado forte (de tradição conservadora), numa análise muito bem conseguida e clara, face a um problema complexo

e tantas vezes abordado de forma superficial e confusa noutros trabalhos. Prossegue discutindo os conceitos de «quase-mercado» em educação, e de «Estado-avaliador» para chegar a uma importante conclusão, teoricamente construída, e de facto distinta da que admitira como ponto de partida – cito da pág. 165:

«Ao contrário do que inicialmente prevíamos, a avaliação estandardizada criterial [1], isto é, a avaliação que visa o controlo de objectivos previamente definidos, é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas educativas. Isto aconteceu porque pela introdução da avaliação estandardizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado.»

Esta conclusão, de facto bastante elaborada, conduz o autor a falar, a partir deste momento, numa «avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados», assim inscrevendo nessa designação as tensões, mas também as reconciliações possíveis, entre Estado e Mercado, numa ambivalência que considera típica dos contextos políticos antes analisados.

Como afirma (pág. 166):

«Em síntese, se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.»

A ser assim, como creio, não surpreende o facto de a análise das políticas educativas se ter tornado mais difícil do que no passado, dando origem a tantas interpretações falaciosas e superficiais

É chegado a este ponto que o autor nos apresenta uma síntese do quadro teórico proposto, muito claramente representado em termos gráficos na pág 167. E é a partir deste quadro que toma posição, mais «assumidamente normativa» (nas suas palavras) defendendo uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas) da avaliação formativa, ancorada num novo desequilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Congruentemente, termina este capítulo 3 com uma rubrica intitulada «A melhoria qualitativa do Estado-Providência, a avaliação formativa e o retorno à emancipação»; um capítulo de considerável fôlego teórico, com originalidade e muito bem conseguido

Mas a leitura atenta dos capítulos seguintes, dedicados às realidades e especificidades portuguesas, obrigou-me a voltar atrás e suscitou-me algumas interrogações

Porque é que a importante análise sobre o Estado, as Políticas Sociais e a Educação em Portugal, entre 1985 e 1995, desenvolvida no capítulo 4, é posterior ao quadro teórico antes construído? Como justificar esta opção? Este carácter *a priori* da teoria

não envolve certas dificuldades subsequentes? Não poderá ser acusado de se constituir como um quadro de referência mais pertinente para o estudo dos países centrais do que para o estudo de um país semi-periférico? E assim poderíamos permanecer perante uma dupla semi-periferia, já que também a teoria se poderia afirmar como algo periférica face às realidades portuguesas analiticamente consideradas centrais

Ao admitir, mais à frente (pág. 203), que em Portugal a afirmação da existência de um Estado-Providência na educação talvez seja ainda mais problemática do que noutros sectores das políticas públicas, convocando a propósito os conceitos de «semi-Estado Providência» e de «Lumpen Estado Providência» de B Sousa Santos e falando mesmo de um «estado educacional semi-periférico» (pág 204), como reconcilia esta análise com o quadro teórico, muito marcado por dois vectores: por um lado a *Crise do Estado Providência* e, por outro lado, a *Resistência do Estado Providência?*

Em qualquer dos casos, como se pode configurar, seja a «crise», seja a «resistência» de algo que não se afirma tipicamente como um Estado Providência (como no caso Português?) Não há aqui riscos de alguma sobre-determinação teórica?

Curiiosamente, sou levado a responder que não, em face das análises que realiza posteriormente; admite de

facto tensões e contradições, especificidades, nunca enviesando as suas conclusões. Mas não o fará à custa de uma menor centralidade e operacionalidade do quadro teórico antes traçado, ou mantém-se ainda assim dentro dos seus limites?

Isto poderia ser melhor respondido se o quadro apresentado na pág. 167 fosse eventualmente redesenhado por referência ao estudo da realidade portuguesa. Nos seus traços essenciais, o primeiro quadro resistiria a esse exercício de confronto? Até que ponto?

Note-se que na análise da situação portuguesa, rigorosamente conduzida, não encontramos pelo menos imediatamente e com a mesma clareza a crise do Estado Providência, o neo-liberalismo e o neo-conservadorismo na educação. O autor fala de neoliberalismo educacional mitigado, de ideologia da modernização, de reforma educativa sem mercado educacional propriamente dito, de conexão tardia à ideologia neoliberal.

Refere-se especificamente ao ensino superior (onde encontra mais sinais) e depois às *escolas profissionais*, à *gestão das escolas* e à *avaliação aferida*; reflecte sobre programas governamentais como o PIPSE e o PEPT, analisa discursos políticos, textos jurídicos, documentos da Reforma, sempre destacando as especificidades das políticas educativas em Portugal e concluindo (pág. 232):

«Assim, dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um neoliberalismo educacional mitigado, resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da nova direita»

Subscrevo a conclusão, mas volto a interrogar o quadro teórico.

Encerra ele elasticidade suficiente para comportar, em termos substantivos, esta análise?

Esta interrogação vai-se avolumando à medida que a análise da avaliação na reforma educativa portuguesa se vai aprofundando. De facto, a conclusão de que a avaliação tem uma grande centralidade nas políticas educativas, sai aqui bem reforçada e esclarecida. Desde as posições inicialmente assumidas pela CRSE, no seio da qual se chegou a debater a possi-

bilidade da passagem automática no ensino básico, passando pela discussão dos projectos governamentais, pelo Despacho 162/91, logo substituído pelo Despacho 98-A/92, e mais tarde pela publicação do Despacho 644/94, o autor deixa ficar claros os avanços e recuos, as potencialidades democráticas e os retrocessos, destes diplomas sobre avaliação

Como compreender as *potencialidades democráticas* contidas no Despacho de 1992, num contexto global marcado pela valorização da competitividade, pela re-meritocratização da escola, pela crescente desconfiança face à escola pública? Uma legislação à frente das práticas sociais e escolares, logo denegada quer por outras medidas políticas, quer ainda pelas práticas dos actores escolares?

A conclusão do autor (nas págs 334-335) vai muito neste sentido, após a interpretação dos dados recolhidos e analisados no capítulo 6 – uma conclusão que me parece tão séria e realista, que chega a doer – afirma o autor:

tornou-se evidente, uma vez mais, que o Estado se substitui ao protagonismo dos actores, assumindo-se sob a forma de sociedade civil, quer quando consagra a avaliação formativa, quer quando prevê que a nível local e institucional se desenvolvam parcerias entre professores e pais para a avaliação dos alunos – em ambos os casos um protagonismo que deveria interessar aos actores sociais mas que

estes não parecem capazes de levar por diante» – e mais à frente conclui:

«os princípios mais democráticos consagrados no Despacho Normativo n.º 98-A/92 não só não foram integralmente realizados como, em situações determinadas, foram substancialmente distorcidos, atrasando a concretização dos direitos sociais e culturais que constituem a razão de ser fundamental da escola básica»

Esta distorção deveu-se à tal «cultura social de discriminação», de que tão pertinentemente fala o autor? Uma cultura estrategicamente partilhada, ainda que por diferentes razões, entre actores políticos centrais e actores escolares, sobretudo professores? (receando perder o poder de avaliar?)

E aqui abre-se, com o 6º capítulo, uma nova frente de análise e de debate, que não deixa de surpreender o leitor. De acordo com a arquitectura da tese e com a sua economia, não seria talvez de esperar que o autor procedesse a uma análise empírica e a uma tentativa de aproximação às práticas em contexto escolar. Porém, algo o impele a fazê-lo, creio que com muitos ganhos, pois o trabalho empírico e o estudo das práticas raramente deixa de nos surpreender.

Mas, por outro lado, logo surge a interrogação – esta aproximação às práticas dos actores escolares não surgirá demasiado tarde, face a uma construção que desde o início é realizada em termos macro-analíticos?

conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, eles serão necessariamente cumulativos ao longo de toda a escolaridade e, no final, muito provavelmente, irreversíveis

Mas aqui, recordando o quadro de síntese de Deborah Willis sobre os modelos de responsabilização em educação, e a defesa que é feita da responsabilização com base nos profissionais – avaliação formativa, autonomia profissional, controlo da qualidade do ensino exercido colegialmente – como afirma nas págs 68-69 – e recordando sobretudo, e de novo, o quadro teórico, agora na vertente da resistência do Estado-Providência e na sua «contra-proposta» alternativa de «melhoria qualitativa, avaliação formativa e retorno à emancipação» – o contraste com os dados recolhidos é quase brutal

Exagerou-se no carácter utópico da proposta ou exagerou-se na caracterização das práticas avaliativas? Ou nem uma coisa nem outra, mas apenas o quadro teórico adoptado conduziu a esta situação de difícil solução? Onde ficam os professores e as práticas avaliativas minimamente consistentes, ou mesmo só potencialmente articuláveis, com os desígnios da emancipação, da cidadania democrática, da resistência activa e transformadora, com práticas contra-hegemónicas?

O sentido de mal-estar do autor torna-se por demais evidente, e no

entanto a face do investigador volta a falar mais alto

No final ainda insiste na não representatividade estatística dos seus dados, admitindo que existirão certamente soluções mais criativas, outras experiências, mesmo práticas avaliativas não homogéneas, etc E depois de concluir o que a partir de certa altura não pode (e não quer) deixar de concluir, ainda adverte na última página:

«Mas esta conclusão não tem de ser inevitavelmente desmobilizadora, o debate em torno das políticas para a educação nestes últimos anos em Portugal revela que, apesar do espírito do tempo, não há unanimismo em termos de visões do mundo, continuando a ser possível inscrever na agenda política perspectivas progressistas e emancipatórias»

Creio que sim, que o autor está certo – continua a ser possível, mas não está nada fácil e os seus dados e análises só dificilmente permitem encontrar uma pálida esperança em termos de aproximação à visão prospectiva que defende: ficamo-nos mais pela recontextualização e em certos casos mesmo pelo reforço do pilar da regulação

E isto suscita-me uma última interrogação, em termos teóricos, mas sobretudo metodológicos: não teria sido preferível (mesmo se mais arriscado) estudar apenas alguns casos exemplares, práticas mais congruentes com a visão prospectiva, mesmo

se isolados ou raros e seguramente não representativos de um ponto de vista estatístico? Porque o seu número e não representatividade seriam indiferentes numa lógica qualitativa, mas fariam a diferença em termos de registo e de compreensão das condições e dos recursos mobilizados e demonstrariam que, existindo, eram afinal possíveis, mesmo se com carac-

ter excepcional. O que se ganharia e o que se perderia com esta estratégia metodológica de investigação? Enfim, apenas uma questão agora bastante mais fácil de formular, após termos beneficiado de uma investigação que lhe pode conferir sentido. Mas investigar não é isto mesmo?

Licínio C. Lima