

# TECNOLOGIAS DE GOVERNO DA POPULAÇÃO ESCOLAR: As tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar

Rui Gomes\*

*A modernidade marca uma ruptura com a autoridade da tradição religiosa e resulta no aparecimento de uma necessidade de autojustificação e de legitimidade. Dentre os fundamentos legitimadores, o poder do sujeito auto-reflexivo surge como a origem de todo o conhecimento. A escola seria o meio por intermédio da qual uma sociedade de indivíduos racionais escolheria livremente a forma da sua própria formação social. A filosofia liberal identifica este princípio com o desenvolvimento humano completo. A sociologia crítica investe os processos colectivos desta mesma função de orientação da humanidade no desenvolvimento integral das suas capacidades. É em contracorrente a estas crenças iluministas que se tece este artigo. A reflexão desenvolvida vai contra a corrente das posições de princípio que tentam legitimar a escola de hoje a partir de uma certa imagem da personalidade, auto-reflexiva e auto-determinada, de acordo com a qual se pretende ver em tudo o que os sistemas educativos produzem o êxito ou fracasso de um certo mandato fundado em princípios morais. Na perspectiva dos que analisam os sistemas educativos segundo a existência de um mandato prévio, seja ele moral, ideológico ou económico, a gramática da escola estrutura-se em torno das oposições entre estado e sociedade civil, público e privado, coerção e autonomia, conhecimento canónico e conhecimento experiencial, inovação e tradição, auto-desenvolvimento e desenvolvimento normativo, demo-*

\* Universidade de Coimbra

*cracia e meritocracia. Ora, tais dicotomias dispersam o olhar analítico da característica dominante do poder político da modernidade o poder não se exerce apenas através do constrangimento e coacção; antes se realiza por intermédio da montagem e de alianças entre diferentes instâncias que governam os domínios da actividade económica, da vida política colectiva e da conduta individual. No pilar da subjectividade o nosso principal interesse consiste em demonstrar como a educação funciona como uma disciplina ética, por intermédio da qual cada indivíduo da geração mais nova se converte ele próprio em sujeito reflexivo de acção moral. Chamamos a este trabalho de experiência de si as novas tecnologias do eu*

A educação funciona como uma *disciplina ética*, por intermédio da qual cada indivíduo da geração mais nova se converte ele próprio em sujeito reflexivo de acção moral. Não se trata de fazer uma sociologia das prescrições morais mas de captar as práticas de relação com o *self*. O que nos interessa na construção das subjectividades são as técnicas utilizadas pelos indivíduos na sua reflexão sobre si e sobre a sua acção, como se conhecem a si próprios e se auto-examinam, enfim, como se perfilam a si mesmos como objectos de melhoria e decifração. As técnicas de si são práticas de reflexão voluntárias através das quais os alunos, mas também os professores, se procuram transformar a si próprios, fixar-se regras de conduta e modificar-se na sua singular forma de ser. Trata-se do principal dispositivo de autogoverno dos indivíduos, que se exerce continuamente sem necessidade que haja quem governe directamente a conduta de cada um. À governamentalidade é-lhe suficiente que haja quem se sinta governado e, portanto, aja como se se governasse a si próprio. O que não se coaduna com a destruição das subjectividades, mas, contrariamente, exige uma particular forma na sua construção.

Foucault (1994) estudou estas tecnologias de subjectivação nos três volumes da *História da Sexualidade* referindo-se a quatro dimensões das *artes de viver*, como eram designadas no século XVIII. Este esquema pode ser adaptado com vantagem à apreciação sumária das práticas de criação de novas subjectividades surgidas no sistema educativo português e bem representadas pela imagem do aluno autónomo, responsável, participativo e auto-motivado.

A *primeira dimensão* destas práticas consiste na especificação da parcela de si que é relevante para o julgamento ético pessoal. Qual é a matéria principal da conduta que deve ser sujeita ao julgamento ético? Naturalmente que a resposta a esta pergunta tem sofrido variações históricas importantes. O escrutínio que cada um realiza em relação a si próprio pode ter a sexualidade, a alimentação, as intenções ou o carácter como critérios de relevância principais. No caso em apreço, a *substância ética* é formada pela auto-realização do aluno. Estabelecer uma relação apropriada entre aspirações, expectativas e auto-realização de ambas parece ser a matéria por excelência das práticas éticas.

A *segunda dimensão* diz respeito às práticas do *self* propriamente ditas. A *ascesis* define as formas de elaboração do trabalho ético que cada um efectua na busca do seu eu verdadeiro. Assim, se considerarmos o exercício escolar como o espaço-tempo por excelência do trabalho de ascese escolar, verificamos que este pode ser praticado segundo regimes bastante diferentes, que podem assumir a forma de conhecimento de si, de cuidado de si ou de domínio de si. O conhecimento de si diz respeito às actividades de auto-clarificação, que assentam no imperativo de reconhecimento próprio: reflexão sobre a acção e na acção, interpretação cuidadosa do significado pessoal dado aos conteúdos escolares, apreciação da evolução escolar na forma de auto-avaliação. O domínio de si pode ser praticado por intermédio de um controlo regular da conduta do aluno, pelos seus próprios meios ou com a ajuda de terceiros, à qual se aplica um conjunto de operações que visam um certo estado de aperfeiçoamento, de realização ou de sabedoria na utilização das tecnologias intelectuais como a escrita, a leitura, a memorização, o cálculo, a interpretação e por diante. O cuidado de si refere-se, entre outras coisas, ao que Marcel Mauss designava por técnicas do corpo e Elias (1939, 1989) por condutas corporais. Nestas pesquisas demonstra-se como nem todas as capacidades humanas são sujeitas, em todas as épocas e culturas, à problematização moral introspectiva, ou, demonstrando a tese *a contrario*, que o alvo de tais problematizações está sujeito a mutações históricas de grande alcance. É particularmente esclarecedora a hipótese enunciada por Brown (1989: 178-186), segundo a qual o facto de o ocidente moderno ter eleito a introspecção da conduta sexual como alvo de controlo dos desejos humanos e de elevação espiritual, em vez do vegetarianismo ou das dietas, se ter devido mais a uma contingência histórica do que a

uma qualquer descoberta de uma parcela, consciente ou inconsciente, do *self*, que apenas por intermédio da conduta sexual moderada se revelaria

A *terceira dimensão* é caracterizada por aquilo a que Foucault chama o modo de submissão, isto é, os caminhos que o levam a reconhecer uma obrigação moral. Esta assumiu diferentes formas nas sociedades pré-modernas e modernas: leis divinas e códigos morais num caso e melhoria da qualidade de vida ou libertação das potencialidades individuais noutro caso. De qualquer modo a equação que orienta os modos de sujeição, coloca o pensamento moderno em dualidade: de um lado, o pensamento sobre as normas sociais; do outro, pensamento sobre a autenticidade das opções individuais. A diferença fundamental entre normas sociais e opções individuais é de escala. Como sucede com a nova cartografia do sistema educativo, as normas tentam cobrir grandes territórios e populações, sem atender aos detalhes, enquanto as opções atendem à variabilidade dos pequenos territórios e à indeterminação da curta duração. É neste hiato que se formam novos cenários para a prática ética do aluno autónomo e motivado. Os cenários de formação do aluno autónomo tem características pastorais e destina-se à melhoria das capacidades individuais. Sem pretensão de exaustividade podemos distinguir dois cenários principais onde têm lugar tais operações: na subjectivação do trabalho escolar e na terapeutização da comunicação.

A *quarta dimensão* incide no que Foucault designa por *teleologia* do sujeito moral. Para que uma acção seja ética ela não se resume a práticas pontuais e parcelares, integrando-se num modo de ser a que o sujeito aspira por via da acção moral. É nesta dimensão que aparece mais nitidamente a distinção entre uma história da moralidade e a análise da ascese. Enquanto a primeira estuda em que medida as acções de certos grupos e indivíduos estão em conformidade aos preceitos e aos códigos de conduta, a segunda preocupa-se antes do mais com aquilo que permite a cada um e a todos manter o domínio de si e das suas condutas. Não que os códigos não tenham um papel na determinação do modelo de sujeito escolhido. O ascetismo do homem puritano do século XVII pouco tem a ver com a ascese do homem contemporâneo, e isto por força, também, do código de moral vigente em cada período. Mas deve manter-se no método de análise a distinção entre os elementos que correspondem à regra e os elementos que correspondem ao esforço realizado para procurar, transmitir

e aperfeiçoar as práticas de si que podem ou não conduzir ao estado moral socialmente pretendido. Dito de outro modo, o estado de cidadão cumpridor das leis e participativo tem no Estado e nos seus códigos o quadro de referência, mas é nas tecnologias do desenvolvimento pessoal e social, na busca incessante do seu próprio caminho e opções que se constrói a subjectividade do aluno-futuro-cidadão.

Neste artigo abordaremos apenas as duas primeiras dimensões: a substância ética e as práticas de si<sup>1</sup>

### Substância ética

A determinação da substância sujeita ao julgamento ético individual do aluno sofre frequentes deslocações históricas. A nossa tese considera que, no período analisado (1974-1991), se deu uma deslocação da interdição e da vigilância sobre os comportamentos, como matéria principal da conduta moral, para a regulação das expectativas, das aspirações e da auto-realização como objectos centrais de preocupação ética. Dito de outra forma, passa-se de uma fase em que a conduta é sobretudo uma construção extrinsecamente pilotada pelo estrito respeito das obrigações estipuladas, para uma outra em que se procura na construção intrínseca, assente na motivação do próprio aluno, ou dos seus movimentos contraditórios, o balanço entre aspirações individuais e necessidades sociais. O *Perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário* (1988)<sup>2</sup> é a

<sup>1</sup> Para uma análise mais aprofundada e detalhada ver o capítulo V (As Tecnologias do Espaço Social e da Subjectividade) de Rui Gomes, *Legitimação e Contingência na Escola Secundária Portuguesa, 1974-1991 [Arqueologia, Genealogia e Simbólica da Escola]*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Iese de doutoramento, 2000, p. 330-477.

<sup>2</sup> Este *Perfil cultural* resulta de um projecto encomendado pelo Ministro da Educação e Cultura, João de Deus Pinheiro, ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa. Uma equipa, constituída por seis personalidades, coordenada pelo eng.º Roberto Carneiro, que assegurou também a ligação com outros projectos da reforma educativa, procedeu a um conjunto de reuniões e seminários durante os anos de 1987 e 1988. Para além de Roberto Carneiro, especialista em Planeamento e Economia da Educação, integraram a equipa permanente os seguintes membros: Pedro da Cunha (Ciências da Educação), que asseguraria a redacção do relatório, Guilherme de Oliveira Martins (Direito e Relações Internacionais), Mário Pinto (Direito

esse respeito um documento essencial de análise, desde logo porque tenta fazer uma síntese que integra as contribuições das teorias da motivação de McClelland (1961) com as teorias do desenvolvimento sócio-moral de Kohlberg (1987) e Kegan e as correntes pedagógicas metacognitivas de Sternberg (1985) e Presseisen (1985) Enquanto no modelo de McClelland se deriva a configuração motivacional de cada cultura nacional dos valores inculcados pelos agentes de socialização, nos estádios de desenvolvimento sócio-moral procuram-se as invariantes intra-individuais que asseguram a transição entre sucessivos estados de diferenciação e integração que levam a criança e o jovem da dependência à autonomia. No entanto, não obstante os níveis diferentes de análise, busca-se em ambos a aprendizagem da autonomia que estaria associada a certos comportamentos económicos, designadamente o espírito empresarial na criação de mais valia

O *Perfil* (1988: 121) é muito explícito a esse respeito: «Não poderá haver desenvolvimento económico em Portugal se não houver concomitantemente um surto de espírito empreendedor que pode ser definido pelas seguintes características: gosto de tomar riscos moderados como função das aptidões e não de sorte; energia e actividade instrumental; responsabilidade individual; vontade de conhecer os resultados das decisões; utilização do dinheiro como medida dos resultados; antecipação de possibilidades futuras; competência organizacional» A ideia de subjectividade autónoma e de cidadania activa é um complemento necessário de uma cultura empreendedora. Daí que não destoe a articulação com tecnologias de regulação que operam não na busca do estoicismo mas da maximização da escolha e da auto-realização: «A capacidade de agir sobre a realidade nasce da progressiva consciencialização de que o eu não está absorvido no outro, que não está dependente do mundo de tal modo que

---

e Relações Laborais), Eduardo Prado Coelho (Literatura e Análise Política) e Odete Valente (Física e Didáctica das Ciências) Durante os trabalhos, esta equipa convidou para o debate de certas temáticas os seguintes elementos: Victor Crespo (deputado do PSD), Bártolo Campos (deputado do PRD), António Barreto (deputado do PS), Ieresa Ambrósio (IED), Luís de França (IED), Victor Barreto (vice-provedor da Casa Pia), Maria Celeste Colarinha, Miguel Novais e António Sobral Mendes (membros de conselhos directivos de escolas secundárias), Aida Pinto e Carlos Ribeiro (alunos) No decurso do trabalho foram realizados três seminários e encomendados sete estudos sobre aspectos concretos do Perfil cultural

tenha de aceitar o destino com a fatalidade de quem é apenas elemento. Pode agir, modificar e criar» (*Idem, Ibidem*: 40)

A necessidade de sucesso e o espírito empreendedor forjam o liame entre a forma como somos governados pelos outros e o modo como nos devemos governar a nós próprios. A necessidade de sucesso designa um conjunto de regras para a conduta na vida de todos os dias, com tradução pedagógica: iniciativa, ambição, calculismo e responsabilidade pessoal. O indivíduo autónomo e empreendedor deve, portanto, maximizar o seu próprio potencial, projectar-lhe um futuro e aspirar à sua realização. Em ordem a vir a ser o que se quer, o *self* do aluno deve ser capaz de se decifrar a si próprio, calcular realisticamente as suas aspirações, identificar o que age sobre si e melhorar-se a si próprio. Doravante, de acordo com as novas racionalidades do liberalismo moderno, não é suposto que os futuros cidadãos necessitem de instruções precisas das autoridades políticas e pedagógicas sobre como regular a sua existência quotidiana. Esse passa a ser o espaço da liberdade regulada pelas escolhas de cada um, na procura da felicidade e da auto-estima.

Gradualmente, as formas de aprendizagem reflexivas e auto-biográficas regressam ao contexto escolar. As práticas de meta-cognição passam a fazer parte das situações de exercício: reconhecer a motivação para fazer uma tarefa escolar (Porque quero fazer isto?), avaliar a auto-estima no curto prazo (Quero continuar os estudos?), verificar a auto-estima no longo prazo (O que quero fazer quando for adulto?), hierarquizar as disciplinas (Quais as disciplinas de que mais/menos gosto?), compreender os estados emocionais associados à atração/rejeição de certos conteúdos (ver e.g. Morais e Valente, 1991: 35-56). Deste modo, as pedagogias *constructivistas*, suportadas em noções da psicologia cognitivista, requerem uma participação activa do sujeito, já não apenas no auto-controlo dos seus comportamentos mas, em primeiro lugar, na formação do seu carácter e da sua identidade. A auto-estima e a motivação intrínseca são as instâncias psicológicas onde se localiza a substância ética, enquanto os conceitos de capacidade e de adaptabilidade são os operadores linguísticos que asseguram a justificação dos modos de trabalho da *pedagogia concreta* ligada à vida. No nosso entender, a genealogia do sujeito auto-motivado e com auto-estima e a genealogia do sujeito capaz e adaptável são autónomas ainda que, como temos argumentado, estejam intimamente relacionados. No primeiro caso,

podemos filiar a nova subjectividade no tradicional veio pastoral da escola. A metacognição reactiva e actualiza, na sua forma de razão prática pedagógica<sup>3</sup> as antigas técnicas de reflexão espiritual da tradição cristã: «*o ascetismo puritano, como todo o tipo racional de ascetismo, procura capacitar um homem no sentido de manter e actuar sobre os seus motivos constantes, especialmente sobre aqueles que lhes permite por si ir contra as emoções. Neste sentido psicológico formal do termo, procura torná-lo numa personalidade*» (Weber, 1930: 119). Na versão moderna, a escola e os professores são chamados a regular não tanto os hábitos e a moral dos jovens escolarizados, mas os seus sentimentos, desejos, ansiedades, vontades e emoções.

Há quem veja neste dispositivo uma homologia com o perfil desejado para os novos profissionais de um sistema de emprego imprevisível, tanto no volume como nas formações requeridas: trabalhadores abertos à inovação mas dedicados; criativos mas com atitudes empenhadas; disponíveis para a formação permanente mas ambiciosos; identificados com a empresa mas competitivos. A questão tem sido tratada do lado da adaptação dos sistemas educativos às novas condições post-fordistas do trabalho (Dale *et alii*, 1990; Shilling, 1989). Tal homologia decorre de um silogismo transitivo que, em nossa opinião,

<sup>3</sup> A psicologia do adolescente não se apresenta nas escolas na sua formalização teórica mas na forma de razão prática pedagógica, isto é, em articulação com outros discursos. B. Bernstein (1996) dá a este processo a designação de *recontextualização*, querendo com isto evidenciar o efeito de regionalização do discurso de um conhecimento singular, quando este entra em contacto com o campo de prática. Assim, a psicologia, enquanto conhecimento singular, auto-referenciado e com classificações fortes, ao entrar em contacto com o campo de prática educativa, sofreria uma recontextualização que tornaria as classificações mais fracas. Bernstein conclui que, cada vez que se dá um processo de recontextualização, se abre uma brecha para a irrupção da ideologia. Nesta versão, a ideologia introduz um efeito de distorção sistemático, facto que nos imporia a busca da origem *verdadeira* dos enunciados. Ora, o nosso ângulo de análise, ao seleccionar como objecto de estudo os regimes de verdade, não há-de acolher conceitos e metodologias que fixam, ou aceitam, eles próprios o *jogo da verdade*. Neste jogo, o investigador persegue sempre uma *essência*, que deriva de princípios gerais, que não se encontram todos eles presentes no comportamento dos indivíduos concretos. Preferimos por isso utilizar as noções foucauldianas de articulação, deslocamento e dispositivo, já que elas nos permitem cumprir três cautelas metodológicas: a) pôr em plano de igualdade os saberes provenientes das várias regiões discursivas, não dando qualquer primazia às regiões científicas ou profissionais; b) individualizar os discursos provenientes dos campos de prática, não os remetendo ao estatuto de eterna dependência dos conhecimentos singulares; c) analisar as dependências interdiscursivas sem estabelecer hierarquias substantivas apriorísticas.



impede a análise autónoma da genealogia da auto-estima e da auto-motivação no contexto escolar. O objectivo desta pedagogia pastoral não é formar uma força de trabalho eficaz, dócil e adaptada aos novos regimes de acumulação. Incorreríamos em petição de princípio se fossemos além dos objectivos de auto-reflexão e de auto-governo inscritos em tais tecnologias. É nelas que se exprime o actual poder pastoral numa astuciosa combinação das técnicas de individualização com procedimentos totalizantes. Nesta combinação articulam-se sobretudo o princípio do Estado e da cidadania e os processos de subjectivação. O capitalismo tem sabido conviver com diferentes soluções e modelos de subjectividade. Max Weber, na sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, demonstra a existência de afinidade electiva entre certas crenças calvinistas e a ética económica da actividade capitalista moderna, sem, contudo, concluir que existe uma relação de causalidade ou de homologia. Também na contemporaneidade se dá um encontro de formas entre o poder pastoral escolar e o novo perfil de trabalhador proposto pelos modernos meios empresariais, mas daí não podemos retirar a conclusão de que se trata de um mesmo processo. As categorias motivação e auto-estima já haviam feito a sua aparição nos relatórios do Projecto de Avaliação do Ensino Secundário Unificado. Concluíam estes que as dificuldades de ensino encontradas no unificado estavam fortemente determinadas pelas expectativas das famílias e dos alunos, pelo grau de envolvimento dos pais e pela motivação dos alunos. Contudo, estes problemas não eram resolúveis apenas por intermédio de uma maior implicação das famílias e dos alunos; havia questões de hierarquização social que limitavam o alcance de tal mobilização. Tal conclusão não decorre da formalização de uma teoria sociológica sobre os efeitos de reprodução social. Resulta, antes do mais, das referências ao contexto social depositadas pela crise revolucionária nas tecnologias administrativas de governo da população. Esta memória institucional começa, entretanto, a ser confrontada com a psicologização do discurso, resultante do *Perfil cultural desejável* e dos fundamentos da Reforma Curricular. Estes remetem para o indivíduo a possibilidade de cada um aceder a um projecto de vida capaz de o resgatar de um destino social rigidamente determinado. Neste caso, o conceito de *si* passa a ser o nódulo de articulação de todos os restantes discursos: uma construção internamente regulada, que toma a forma de uma narrativa explícita de cada um sobre si, a introjecção, e o controlo sim-

bólico de atentas terapêuticas pedagógicas. Na verdade, o processo de subjectivação não abole os códigos e as normas; a autenticidade não quer dizer falta de pudor; a atenção do espaço público da escola ao interior privado da pessoa não quer dizer exposição completa. À imagem do gabinete do analista, criam-se espaços recolhidos de atendimento dos alunos e dos pais, promovem-se encontros personalizados com os alunos, nos casos mais difíceis enviam-se os alunos para o psicólogo ou para o terapeuta.

O objectivo comum das práticas de reflexão parece poder ser caracterizado por aquilo que Foucault (1994c) designa como *conversão a si*. Contudo esta conversão tem traços muito diferentes dos que Foucault registou nos filósofos estoicos. As sociedades actuais, profundamente escolarizadas, desenvolveram um fascínio sem precedentes pelo auto-conhecimento e pela auto-realização, a par da proliferação de uma nova *sensibilidade terapêutica* (Lipovetsky, 1989), arrimada na oferta de orientação psicológica, técnicas de comunicação e meditação e outras ginásticas da mente e do corpo. Ao consumo de *consciência de si*, havemos de acrescentar a reflexividade da vida social (Giddens, 1992). Hoje em dia, muitos alunos do ensino secundário e as suas famílias sabe, por exemplo, que as taxas de insucesso em certas disciplinas são elevadas e que o contingente dos que entram nos cursos mais nobilitados é muito inferior à procura. O conhecimento destes factores pode afectar as decisões individuais que, por sua vez, estão impregnadas de saber sociológico («na escola somos todos iguais mas os ricos têm mais oportunidades que os outros»). Contudo, esta reflexividade nem sempre acrescenta capacidade de domínio da situação exterior aos actores. Contrariamente, intimida e inibe, frequentemente, as possibilidades de opção. Como bem argumenta Giddens (1992: 33), o maior conhecimento sobre a vida social não tem equivalente num maior controlo sobre o nosso destino: «A expansão da nossa compreensão do mundo social podia produzir um entendimento progressivamente mais esclarecedor das instituições humanas e, em consequência, aumentar o controlo “tecnológico” sobre elas, se se desse o caso de a vida social ser inteiramente separável do conhecimento humano sobre ela, ou de poder ser continuamente infiltrado conhecimento nas razões para a acção social, produzindo, a par e passo, aumentos na “racionalidade” do comportamento». Tal opacidade, criada pelo excesso de reflexividade, é também a consequência da atmosfera de rigidez e de imobilidade ao nível

global da sociedade (Offe, 1987) A *sociedade total* parece imune a qualquer mudança, enquanto as reformas permanentes se deslocam para a empresa, a escola, a comunidade, a família, mas, sobretudo, para o próprio indivíduo. Num momento em que os limites de conhecimento da sociedade no seu conjunto exaure as suas capacidades de mudança, o conhecimento de cada indivíduo sobre si e as possibilidades de alteração de percurso que parece assegurar, tornam-se no último reduto do desenvolvimento. *Os indivíduos sabem as respostas para si mas não as questões do mundo O individualismo possessivo substitui assim a consciência social das desigualdades; o desenvolvimento psicológico reveza o crescimento económico; a consciência de si recolhe nela a consciência do mundo*

A principal característica deste deslocamento da noção de mudança do social para o individual é o pressuposto de que é na ordem natural do desenvolvimento do jovem adolescente que se encontram as bases do que lhes deve ser ensinado. Porém, aquela já não é aferida a uma instância ontológica última a que haveria que os devolver por intermédio da normalização. A natureza primeira é substituída por uma natureza segunda, que tem no conceito de *estima de si*, a necessidade ou o valor que o indivíduo visa na sua conduta. As ciências da educação e a psicologia, na sua mais recente fase, ao debruçarem-se sobre o aluno, em vez de o produzirem como normalidade, contribuíram para o produzir positivamente, multiplicando-o no que podíamos designar como *ecologia das necessidades*. A auto-estima é o nó que ata a cada indivíduo o retorno da ética na escola contemporânea. O indivíduo é incitado a ser ele próprio não nos termos da obediência a um sistema de regras, mas antes nos termos de uma autonomia privada sobre a qual a escola renuncia progressivamente a pronunciar-se. Giddens (1994: 13) descreve este regresso da ética como auto-reflexividade «*na qual a pergunta "como hei-de viver?" tem de ser respondida através de decisões diárias acerca de como comportar-se, o que vestir e o que comer - e muitas outras coisas -, bem como interpretada no desenrolar temporal da auto-identidade*». É neste sentido que a ética escolar contemporânea acrescenta algo às tradicionais tecnologias pastorais: o *eu* transforma-se num projecto reflexivo permanente que tem lugar num contexto de escolha múltipla. Sendo esta filtrada por sistemas abstractos, em especial os que têm origem nos fluxos de informação social e psicológica sobre as opções e modos de vida, há-de articular mudança pessoal e

mudança social. Como sugere Giddens (1994: 12), o eu-reflexivo substitui os ritos de passagem que marcavam os estádios da vida das sociedades antigas: «A auto-identidade forma uma trajetória através dos diferentes cenários institucionais da modernidade ao longo da duração do que costumava chamar-se o "ciclo de vida", um termo que se aplica com mais rigor a contextos não modernos do que aos modernos». O lugar dado ao auto-conhecimento coloca a autenticidade do que se é na base da constituição do sujeito moral.

São estas bases que determinam as *necessidades* universais do aluno. Poderíamos neste passo discutir os fundamentos epistemológicos desta formulação, procurando assim incorporar as críticas aos modelos dos estádios, em especial aos estádios de desenvolvimento piagetianos. No entanto, a nossa problemática afasta-nos deste veio argumentativo que se propõe avaliar o valor racional e empírico das correntes psicológicas ou pedagógicas. A genealogia do conhecimento psicológico interessa-nos em virtude da descrição e análise das práticas que permite e não enquanto objecto teórico ou epistemológico. Ou, se captarmos esta ideia pelo seu contraponto, o objecto teórico interessa-nos na medida em que nele pudermos recolher as regras discursivas que circunscrevem um certo regime de verdade. Em bom rigor, as práticas não existem fora de um regime de racionalidade que determina o domínio de objectos sobre os quais é possível articular proposições falsas e verdadeiras. Tão pouco renuncia à codificação e prescrição de práticas. É neste segundo eixo que temos vindo a desenvolver a nossa análise, para agora nos determos no primeiro, isto é, nos regimes de verdade.

As teorias desenvolvimentistas de tipo piagetiano, embora confirmem a existência de uma criança universal, sujeita a típicos estádios de desenvolvimento, não se identificam com o maturacionismo. De acordo com Jean Piaget, as actividades da criança e do jovem são importantes na medida em que retroalimentem a sequência de desenvolvimento. Tal asserção tem duas importantes consequências na racionalidade do acto pedagógico: por um lado, responsabiliza o sujeito pelo seu próprio desenvolvimento; por outro lado, fornece uma justificação complementar para a criação de situações de contexto estimulantes, em virtude do papel activo que as situações de aprendizagem, criadas pelos adultos, têm no desenvolvimento. Esta última consequência será sujeita, nos anos 70 e 80, a uma expansão evidente, quando a sociologia crítica submete o

modelo piagetiano à evidência empírica de uma variabilidade e indeterminação maiores do que as que o modelo dos estádios fazia crer (Perrenoud, 1977; Benavente e Correia, 1980; Bernstein, 1996). Tal variabilidade residia antes do mais nos factores de contexto social: diferenças de situação económica, diferenças de condições e modos de vida, diferenças escolarmente significativas, diferenças de formação escolar e profissional (ver esquema de Perrenoud in Cortesão e Torres, 1990: 78). A ideia de contexto passou a estar presente em todos os discursos pedagógicos, quer para justificar diferenças e *handicaps* (Benavente, 1989), quer para propor estratégias igualitárias assentes em envolvimentos activos (Cortesão e Torres, 1990: 58-82)

A introdução exuberante da noção de contexto é essencial ao deslocamento do conceito piagetiano de competência para o de capacidade. A noção de capacidade vem somar-se à de competência que, por sua vez, havia substituído ou complementara a de performance dos comportamentalistas. Segundo Bernstein (1996: 72), a noção de capacidade surge em contextos «*where life experience cannot be based on stable expectations of the future and one's location in it*». Em tais contextos o trabalho e a vida são sujeitos à efemeridade do curto prazo. Assim sendo, a noção de capacidade responde directamente às exigências de um mundo turbulento, indeterminado e saturado de riscos, onde não havendo respostas universais deve existir um universal: o aluno adaptável e capaz de gerir as contingências da sua acção. Este universal abstracto é o aluno com capacidade, um conjunto de destrezas gerais que subjazem às suas realizações específicas. Dito de outra forma, a capacidade não descreve aquilo que o aluno faz realmente, mas estabelece normativamente uma identidade ideal, um arbitrário social, no qual este se deve rever. A validação desta identidade é realizada pela forma, pela *treinabilidade*, não pela substância. Aliás, a capacidade não é substantiva, em virtude da infinitude sem limites da sua aplicação às contingências mais diversas da vida e do trabalho. Tal dessubstancialização da capacidade conduz inevitavelmente, segundo Bernstein (1996: 73), ao seu esvaziamento: «*there seems to be an emptiness in the concept of trainability, an emptiness which makes the concept self-referential and thus excluding*». A questão que, conseqüentemente, Bernstein enuncia é a de saber como é que os actores se reconhecem, a eles e aos outros, se a identidade produzida pela treinabilidade das capacidades é uma identidade vazia. A resposta de Bernstein é coincidente

com a de muitos cientistas sociais que, como Lipovetsky (1989)<sup>4</sup>, descrevem as sociedades actuais como sociedades narcísicas que atravessam uma *era do vazio*: «*By the materialities of consumption, by its distributions, by its absences Here the products of the market relay the signifiers whereby temporary stabilities, orientations, relations and evaluations are constructed*» (Bernstein, 1996: 73) Deste modo, as tecnologias pedagógicas inscritas nos conceitos de capacidade e adaptabilidade, seriam um meio por excelência de socialização dos futuros consumidores<sup>5</sup> A formação para o mercado de trabalho seria mediada pela formação para o consumo, estratégia consonante aliás com um período de crise económica e de desemprego estrutural

O lugar-comum que melhor representa este período é o do equilíbrio entre igualdade e diversidade Assumindo formas variadas consoante o contexto, a *família pedagógica* (Donzelot, 1979) constitui uma das instituições improvisadas para renovar o contrato entre a família e a escola sob as novas condições da escola de massas unificada Na esteira de Donzelot é preciso reconhecer nas práticas discursivas e não-discursivas do *psy-complex* as novas formas de mediação da experiência que no lugar da normalização ou da disciplina introduzem as *tecnologias adaptativas* Estas técnicas abrem um estilo de regulação não coercivo que actua nos interstícios existentes entre o público e o privado, entre

<sup>4</sup> A descrição deste padrão psicológico tem a sua filiação no perfil *other-directed* descrito inicialmente por Riesman (1952) e retomado por Christopher Lasch (1979), embora um e outro pareçam de natureza diversa Com efeito, o homem *other-directed* de Riesman está orientado para os outros, retirando das suas relações as preferências e os critérios de acção Tem por isso a tendência para se dissolver no grupo e na multidão Pelo contrário, o argumento que tanto Lasch como Lipovetsky expandem está ancorado no reconhecimento da progressiva desvalorização paródica da sociedade e do sobre-investimento do Eu Mas este novo objecto de culto não se confunde com o homem de convicções *inner-directed* do passado, antes se aproximando da imagem do jogador imerso num contexto de valores públicos decaídos, em que o «experimentar para ver» se dá num espaço social de indiferença pura

<sup>5</sup> Não se pretende neste trabalho demonstrar tal tese, mas apenas estabelecer uma pista de trabalho que facilmente encontra pontos de apoio em outros argumentos, tais sejam: a) o reconhecimento de que o prolongamento dos estudos e a democratização do ensino cumprem uma função latente de *parqueamento* escolar dos contingentes juvenis que, de outro modo, engrossariam as estatísticas do desemprego; b) este prolongamento do tempo escolar coincide com uma socialização mais fortemente ligada a estilos de vida de consumo do que a estilos de vida centrados na ética do trabalho; c) o reconhecimento empírico de que os valores do consumo estão mais presentes nas representações sociais dos jovens escolarizados do que os valores do trabalho

a escola estatal-burocrática e a família. Os interstícios são constituídos pelo desperdício institucional, a cuja gestão se dedicam as agências de aconselhamento que envolvem o sistema escolar: alunos com problemas comportamentais, crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, alunos com insucesso, jovens pertencentes a famílias de risco. Segundo Hunter é o *psy-complex* que transforma a família num anexo da escola, criando um espaço no interior ou ao longo da escola estatal em que a família se possa rever nas suas ambições. Simultaneamente, desloca os problemas do excesso de diversidade para outras instâncias: *«ao centrar-se nos problemas comportamentais dos estudantes, por exemplo, instituições de aconselhamento de inspiração psicoanalítica, como a Parents School, localizam a fonte das dificuldades escolares nas relações familiares. A criança com “dificuldades de aprendizagem” foi apresentada como “ponto de mediação” entre a escola e a família. E ao aplicar as terapias de ajustamento a este tipo de problemas, essas instituições tornaram possível às famílias interiorizar normas burocráticas de uma forma não coerciva»* (Hunter, 1994: 128). A eficácia das técnicas de reflexão e de intervenção assim introduzidas dão também um sinal de adaptação da própria escola ao desejo de as famílias promoverem os seus membros. Adaptação que, segundo Donzelot (1979: 205-207), sofreria de um viés classista, já que é a classe média que está em melhores condições para recorrer às instituições especializadas em aconselhamento e orientação vocacional, aos terapeutas e à intervenção por meio das associações de pais.

Com efeito, a *família pedagógica* não é o único mediador das novas trocas entre o estado-educador e as expectativas das famílias. As práticas de si decorrem também em outros cenários éticos. A terapêutica individual e familiar assumiu nos últimos anos uma presença fulgurante, por força da intervenção pública crescente de alguns académicos ligados a tais práticas clínicas, da linguagem próxima do senso comum que utilizam e, também, devido ao registo analítico e prescritivo do seu conteúdo. Em especial, a intervenção de Daniel Sampaio, com assinalável popularidade, que a reedição consecutiva dos seus livros confirma, merece-nos neste ponto uma atenção dedicada.

Os subtítulos do capítulo «Momentos decisivos» de *Inventem-se Novos Pais* (1994), um dos livros de Daniel Sampaio com mais sucesso editorial, é, em si mesmo, um indicador dos momentos críticos em que devem actuar as

tecnologias de si de pais e de filhos: acordar ou deixar dormir, faltas às aulas, refeições, discotecas e saídas à noite, férias, futebol, concertos, namoros, mentiras. Dir-se-ia que, do acordar ao exame de consciência nocturno, antes do deitar, passando pela relação amorosa e familiar, tudo é motivo para uma *ascesis*, para um escrutínio, para a elaboração de um trabalho de si sobre si. As relações dos adolescentes com os amantes, amigos, colegas, pais e professores são desveladas para aparecerem como elementos chave da felicidade pessoal e da eficácia social. Todo o género de patologias ou distúrbios da relação estão destinados a ser refeitos e reconstruídos de modo a obter o resultado essencial que leva o adolescente à idade adulta – a autonomia. É o próprio Daniel Sampaio (1994: 45) que o repete exaustivamente: «Num recente curso para Clínicos Gerais/Médicos de Família, perguntei o que achavam ser característico da adolescência. Muitos falaram de crise, da contestação, do conflito pais/filhos, da sexualidade e de outros temas, mas quase ninguém referiu este período como uma simples etapa do desenvolvimento que leva à idade adulta e cuja questão essencial é a da autonomia».

Porém, a independência nem sempre chega de um modo contínuo, «antes ocorre ao longo de um processo que tem avanços e recuos» (*Idem, Ibidem*: 45). Disrupções na escola, frustrações em casa, namoros mal sucedidos, pais divorciados, famílias desestruturadas, escolas desinteressantes, são momentos que podem expressar incapacidades na relação com os outros. Tais incapacidades podem ser remediadas por terapeutas que, capazes de diagnosticar patologias ou simples episódios críticos, prescrevem os modos de pais, filhos e professores se conduzirem na sua relação mútua. O quadro seguinte fornece uma síntese dos principais momentos críticos e das tecnologias de si que lhe estão associadas. Nele se revela, antes do mais, uma linguagem diferente da intimidade: ansiedade, mal-estar, atitudes, relações, culpa, desejos, sexualidade e frustrações são termos psicológicos profusamente disseminados no interior da família, ligando a procura do seu bem-estar a uma inserção mais eficiente nos outros contextos institucionais como a escola. Esta linguagem não nos interessa tanto por aquilo que ela significa, mas principalmente pelos efeitos que produz nos que são alvos directos ou indirectos delas: quais as dimensões de reflexão que induzem, que ligações com outros acontecimentos permite, quais os critérios de verdade que privilegia, quais os espaços sociais de referência que utiliza.



QUADRO 1

Momentos críticos e tecnologias de si

Momentos críticos	Tecnologias de si
<p><b>ACORDAR</b></p>	<p>«Ninguém vai para a escola porque os pais obrigam, se isso não faz qualquer sentido no interior do filho. Então o acordar é assunto de cada um» (p. 50)</p> <p><b>Responsabilização</b></p>
<p><b>FALTAS ÀS AULAS</b></p>	<p>«A agressividade excessiva mostrada em casa pode corresponder a um período de intenso mal-estar que as faltas escolares objectivam. Será então possível a partir desse facto concreto, estabelecer uma conversa sobre a vida do adolescente e as dificuldades do processo de desenvolvimento» (p. 52)</p> <p><b>Conversa-Comunicação</b></p>
<p><b>REFEIÇÕES</b></p>	<p>«O meu primeiro gesto terapêutico nestes casos é pedir à família que tente jantar em conjunto (...) será então possível que a família pressinta, muitas vezes com a satisfação da descoberta, como é bom falar uns com os outros» (pp. 53-54)</p> <p><b>Conversa-Comunicação</b></p>
<p><b>DISCOTECAS E SAÍDAS À NOITE</b></p>	<p>«Quando as coisas são faladas lá em casa não é grave uma notada semanal, se nas outras noites é possível estar em família (...) Mas deixemos que cada geração encontre em si própria a necessária diversão de que necessita» (p. 59)</p> <p><b>Autocontrolo</b></p>
<p><b>FÉRIAS</b></p>	<p>«Dado que as férias grandes são mesmo muito grandes, talvez seja possível com antecedência, combinar um período em que toda a família possa estar reunida num local ou programa que contemple os interesses e gostos de todos (...) Mas estes filhos também precisavam compreender que não podiam decidir as férias sozinhos, com esquemas que não tinham recebido a aprovação parental» (p. 61)</p> <p><b>Negociação</b></p>

(Continua)

(Continuação)

<b>Momentos críticos</b>	<b>Tecnologias de si</b>
<p><b>NAMOROS</b></p> <p>«Se a sexualidade na adolescência pode contribuir decisivamente para se atingir a identidade e a autonomia que vão caracterizar a idade adulta, a sua perturbação, quando se mantém, é fonte de inúmeros conflitos e frustrações, como nos dois exemplos que se seguem»</p> <p><i>(seguem-se cartas de dois rapazes que narram e reflectem sobre a sua vida sexual e amorosa)</i></p> <p>«Concordo consigo que uma dor partilhada é uma dor aliviada (...) Peco-lhe que pense em si próprio, pesquise o que de vivo há em si e procure uma colher de café de amor (p. 73)</p>	<p><b>Narrativa</b></p> <p>«estão acima de tudo a lutar contra a mentira onde foram criados. Mas há ocasiões, cada vez mais frequentes, em que eles próprios mentem, primeiro aos outros, depois a si próprios (a pior das mentiras). (...) A noite, na intimidade do seu quarto, o adolescente procura um sentido para a vida, valores, a sua identidade talvez definitivamente perdida, um pouco de compreensão, mas a mentira do seu dia não o deixa adormecer. (p. 80)</p>
<p><b>MENTIRAS</b></p>	<p><b>Autoconfissão</b></p>

As principais actividades terapêuticas sugeridas são a comunicação («a conversa»), a negociação, o auto-controlo, a auto-confissão e a narrativa. Tais actividades resultam do processo de codificação das vicissitudes do comportamento individual. Muitos dos comportamentos e condutas críticas tomam os aparelhos de regulação e administração como referência, especialmente a escola. Nikolas Rose (1996), fazendo uma análise crítica da Psicologia no último século, considera que, historicamente, os conhecimentos *psi* se alinharam com os sistemas de visibilidade institucionais por intermédio das suas normas e sistemas de julgamento: «o mesmo é dizer que foi a normatividade do próprio dispositivo – as normas e os padrões da instituição, os seus limites e limiares de tolerância, as suas regras e os seus sistemas de julgamento – que conferiu visibilidade a estas características e iluminou a topografia dos domínios que

*a psicologia procuraria tornar inteligível»* (Rose, 1996: 61). Quer isto dizer que as actividades terapêuticas propostas se enquadram no que Foucault designava pelo termo *modalidades enunciativas*: a comunicação, a narrativa ou a auto-confissão não habitam espaços funcionalmente homogêneos e amorfos, onde se processaria uma transacção redutível às categorias linguísticas utilizadas. Pelo contrário, estas práticas situam-se em espaços que acolhem procedimentos particulares e relações de poder específicas. Por conseguinte, as relações entre signos que a *fala* pressupõe são sempre montadas em outras relações que procedem à distribuição do poder no seu interior, estabelecendo quem ouve e quem fala, delimitando quem julga e quem é julgado, quem avalia e quem é avaliado, quem cura e quem é curado.

Se tomarmos como exemplo de práticas discursivas a comunicação e a narrativa do encontro terapêutico, podemos avançar um pouco mais neste argumento. As *narrativas* são histórias que contamos aos outros e a nós próprios. Falar sobre si, num registo de auto-narrativa, é constitutivo não apenas das formas de auto-domínio e de auto-compreensão, como também das práticas sociais elas próprias. Embora o objecto da auto-narrativa seja o indivíduo singular, seria desadequado interpretá-la como um exercício ensimesmado de si sobre si. A auto-narrativa é dialógica porque compreende no seu interior a reconstrução de acontecimentos nascidos da interacção social e implica uma audiência. Deste modo, os atributos do *self* são entendidos mais como o resultado de conversações e vocabulários, do que enquanto funcionamento de mecanismos mentais. Benveniste (1971) argumenta que é através da linguagem que o homem se constitui a si próprio como sujeito. Para demonstrar tal asserção põe especial destaque nas propriedades dos pronomes pessoais, dentre os quais o eu, *como objecto de enunciação*, permitiria a criação de um lugar para o aparecimento do sujeito. As formas pronominais seriam signos vazios que se enchem logo que o falante as introduz numa instância discursiva. Todavia, os processos de subjectivação não se reduzem a meras operações linguísticas ou gramaticais, integrando-se em *modalidades enunciativas*, quer dizer, em regimes de espaço-tempo que estabelecem quem pode falar e que relações estão em jogo na tríade formada por objecto do discurso, sujeito que fala e sujeitos a que se destinam os discursos. Neste particular, o regime de narrativa proposto

para a relação entre o terapeuta e a família cria uma ponte entre o mundo interno do psiquismo e o mundo externo da conduta, ou melhor, permite a inteligibilidade desta nos termos daquele com a mediação interpretativa do terapeuta. Esta relação desequilibrada fornece as formas de linguagem para conversar sobre os determinantes internos da conduta e os meios para pensar como esses determinantes podem ser organizados. O Eu resultante desta interacção é o produto de um conjunto de relações que podem ser apreendidas pela noção de *texto*. Ora, como recorda Shotter (1989: 136), o texto da modernidade sobre o *self* está marcado pelo individualismo possessivo<sup>6</sup>: «*Falamos assim acerca de nós próprios porque estamos apanhados dentro daquilo que pode ser pensado como um "texto", um recurso textual culturalmente desenvolvido - o texto do "individualismo possessivo" - ao qual devemos (moralmente) regressar, quando confrontados com a tarefa de descrever a natureza das nossas experiências das nossas relações com os outros e conosco próprios*». Com efeito, existe uma tecnologia do fazer falar e de falar segundo a verdade interior de cada um, que inclui sequências de perguntas, de gestos e de palavras.

Falar num encontro terapêutico equivale a colocar as palavras num campo científico com as suas regras próprias, em que a *voz* é o meio de diagnóstico e de investigação. A análise de dois dos livros mais vendidos de Daniel Sampaio permitir-nos-á decifrar algumas destas tecnologias da narrativa do *self* que não se centram em aspectos parcelares do adolescente, mas, antes de tudo, na sua autonomia, isto é, nas características mais fundas e íntimas de cada um<sup>7</sup>. O voca-

<sup>6</sup> Macpherson (1962) caracterizou o individualismo possessivo como uma forma de afirmação do carácter intrínseco das capacidades de cada um. Assim, a inteligência, a personalidade, o carácter, o nível de realização e por diante, seriam dados que poderiam ser identificados e medidos independentemente das relações sociais de cada um. Segundo Popkewitz (1991: 150-159), que utiliza abundantemente esta noção, sujeitando-a a uma crítica cerrada em diferentes campos, a sua principal implicação pedagógica reflecte-se num mandato explícito ou implícito segundo o qual a escola serve para garantir oportunidades para todas as crianças desenvolverem as características intrínsecas que possuem, usando-as para uma melhor inserção social.

<sup>7</sup> Os relatos das sessões de terapia familiar publicados em alguns dos livros de Daniel Sampaio constituem uma porta de acesso a estas práticas. Embora não se apresentem sob o formato de manual de instruções, ou de obras de divulgação científica, os relatos incluem grande parte das técnicas de exame e avaliação do *self*, tais sejam o auto-exame, os modos de trazer à reflexão os pensamentos e as condutas, o vocabulário a utilizar, o registo das dificuldades em diário. Na discussão que se

bulário utilizado pelo autor apresenta duas faces: por um lado, o vocabulário proveniente da autoridade científica, justificado por algumas, poucas, referências à investigação científica; por outro lado, o vocabulário e a linguagem de senso comum, por vezes mesmo o jargão utilizado na interacção quotidiana pelos adolescentes, reconhecível por cada um como os termos comuns usados para descrever pessoas e situações. Mais importante do que a linguagem científica utilizada nestes relatos, que é escassa e esparsa, o leitor é conduzido a uma aprendizagem da auto-descrição através da identificação com os personagens reais que vão percorrendo a narrativa. É esta espécie de introjecção das interpretações subtis do autor que nos interessam na análise que se segue e não o valor científico das teses que subjazem ao conteúdo dos livros. A par desta centração nas tecnologias da narrativa e da comunicação, interessa-nos também o carácter silencioso das prescrições que as acompanham. Na verdade, a prescrição ambiciona sempre o estatuto de invisibilidade nos livros de Daniel Sampaio. Um dos traços marcantes da sua retórica consiste na recusa determinada do conselho ou do moralismo: «quando escrevi este livro foi a pensar em todos os pais e filhos de adolescentes que ainda não desistiram de o ser. Sei bem que posso ser tomado por moralista ou conselheiro familiar. Ninguém deve dizer o que se deve passar na casa dos outros, quando muitas vezes não sabe o que fazer em casa própria. E não há nada pior que um psiquiatra ou psicólogo para deixar tudo em confusão. Por isso, leiam o livro e se não gostarem esqueçam tudo e funcionem com a vossa intuição e experiência de vida» (Sampaio, 1994: 10-11). Esta oposição à prescrição é repetida de diferentes formas, até se tornar num discurso pedagógico destinado a transformar as relações entre pais

---

segue utilizaremos sobretudo os dois livros que mais informação contêm sobre as tecnologias do *self*: *Vozes e ruídos. Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Caminho, 1993 e *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho, 1994. No primeiro livro, o autor procede a um conjunto de diálogos com adolescentes normais, a que chama «dar a voz aos adolescentes» (p. 12), seguindo-se vários capítulos sobre a adolescência patológica, em que vários membros da sua equipa ilustram situações diversas «mas todas elas caracterizadas por bloqueios do processo de desenvolvimento» (pp. 11-12). No segundo livro, o autor faz alguns retratos de adolescentes que habitualmente preocupam os pais. Seguem-se vários capítulos dentre os quais destacamos as entrevistas com pais de adolescentes e o relato de algumas sessões de terapia familiar. A eficácia epistémica destas obras não reside no aparato científico sofisticado de que se mune, mas na identificação com as personagens que procura

e filhos, a partir do interior de cada um e de cada família. Não que Daniel Sampaio não prescreva, porque o faz com muita abundância, mas logo que a prescrição se faz presente, o autor procede à sua rasura<sup>8</sup>. Esta conduz habitualmente à valorização do amor, da afeição e da atenção, no interior de imperativos morais tais como o dever, a obrigação, a responsabilidade social, a consciência e o respeito. Tudo isto realizado numa linguagem tão próxima quanto possível da que é utilizada no comum quotidiano: «para os pais resta talvez o mais importante: estar lá para o que der e vier. Se a sexualidade na adolescência pode contribuir decisivamente para se atingir a identidade e a autonomia que vão caracterizar a idade adulta, a sua perturbação, quando se mantém, é fonte de inúmeros conflitos e frustrações» (*Idem, Ibidem*: 72); «há outras famílias bem diferentes. Onde as crianças foram educadas a não esconder dos seus pais o seu dia-a-dia, onde os adolescentes foram respeitados como pessoas» (*Idem, Ibidem*: 80). O leitor é orientado para a descoberta do que, no cenário familiar,

<sup>8</sup> Tomamos apenas alguns exemplos dos livros em análise. No primeiro capítulo do livro *Inventem-se novos pais* o autor dedica-se à descrição de «adolescentes que preocupam, mas que devem ser ouvidos e respeitados. Pode ser que encontrem lá alguém parecido com o vosso filho-problema, ou nada lhes fará sentido e ainda bem» (p. 11). Depois deste chamamento à identificação com *personagens-tipo*, o autor conclui cada retrato com uma ou várias prescrições, antecedidas do verbo *dever* ou da expressão *é preciso*: «é preciso urgentemente ajudá-los a estudar menos, a 'curtir' mais a vida, a integrarem-se no grupo de jovens ( ) A escola não deve ser só um sítio onde se estuda e se tiram boas notas, deve ser basicamente um local onde se aprende a viver» (p. 21); «Custe o que custar, é preciso falar com estes jovens. Claramente dizer-lhes que não permitiremos insultos, mas estamos dispostos a ouvir as suas dúvidas. Aos pais devemos perguntar por que se deixam bater» (p. 29). No terceiro capítulo, dedicado aos momentos decisivos, são analisadas algumas situações do quotidiano dos jovens que podem conduzir a conflitos. Depois da análise segue-se a prescrição, muitas vezes mitigada por expressões como *é desejável* ou *bom seria*: «há uma única maneira possível de lidar com este problema: pura e simplesmente confrontar o filho com as faltas que ele ou ela andam a dar» (p. 52); «é desejável que haja programas diferentes numa família, que às vezes os pais possam sair até casa de um familiar ou amigo, ou os filhos irem a um jantar de anos ou ficarem em casa da pessoa com quem andam» (p. 55); «não obriguem irmãos que não se dão bem ou têm idades e, portanto, necessidades bem diferentes a andar juntos em excursões pela noite» (p. 59); «bom seria que muitos pais de adolescentes estivessem atentos aos interesses dos seus filhos pelo futebol» (p. 64); «os pais não devem assim desvalorizar o namoro, chamando-lhe namorico, ou passar a vida a fazer perguntas ou a dar piadas» (p. 69). Deste conjunto de prescrições torna-se notório o efeito pretendido: produzir uma identificação com as situações, aduzindo-lhe depois uma interpretação.

pode manifestar tensões entre dependência e medo da independência, necessidades de intimidade, vulnerabilidade e barreiras entre gerações. O discurso terapêutico sobre as emoções é difundido de tal forma que seja possível a cada leitor tornar-se o autor da sua própria história. O que se transmite não vale tanto pelo conteúdo e pela norma tácita que inclui, quanto pela técnica e pela linguagem: o leitor aprende uma forma de seleccionar o que é importante, a representar medos e necessidades interiores e a geri-los por intermédio da narrativa das emoções. Depois de o fazer pode e deve esquecer os casos concretos: «Se apreciarem o que escrevi, façam por esquecer na mesma, porque o que não conseguirem deitar fora será suficiente para os ajudar» (*Idem, Ibidem:* 10-11)

Neste contexto, o dispositivo da presença-ausência prescritiva é essencial à nívelação da comunicação pedagógica e à verosimilhança das tecnologias da autonomia. A presença requer a adesão a um exemplo prescritivo sem prescrição; a consequência para o leitor é a de acreditar ter poder para inventar uma maneira de viver diferente, sem o ter realmente. A ausência produz-se por intermédio de um corte entre o dizer e o fazer das narrativas exemplares utilizadas nos livros; a consequência é a possibilidade de aderir inconscientemente a formas, sem o fazer necessariamente quanto aos conteúdos. Não por acaso, o autor termina o livro *Inventem-se novos pais* com um manifesto de onze regras, em que a última chama ao esquecimento dos conteúdos do livro: «última regra: jamais este livro será citado ou comentado em qualquer interacção familiar. Caso algum membro da família desobedeça a este preceito, outro familiar deverá deitar para o lixo o exemplar desta obra em uso indevido. Ou seja: cada família inventará diariamente a sua maneira de viver» (p. 247). E esta é verdadeiramente a principal regra das técnicas de regulação da subjectividade sugeridas pela terapia familiar: propor a todos a construção de um projecto biográfico, a criação de um estilo de vida e a configuração da existência quotidiana nos termos de uma ética da autonomia. Porém, ao conferir também a este conceito uma conotação normativa, está de facto a colocar os leitores numa situação de duplo constrangimento do tipo *ordeno-te que sejas livre e autónomo*.

Antes de continuar havemos de situar e discutir as repercussões da relação entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum na construção

da retórica discursiva. Como vimos, a técnica de escrita e de construção dos livros de Daniel Sampaio consiste em traduzir a retórica científica em retórica de senso comum. Esta relação tem sido estudada a partir de diferentes pontos de vista. Interessa-nos, neste particular, a argumentação realizada no campo da Psicologia Social, por Moscovici e Hewstone (1984) e por B. Sousa Santos (1989) no campo da Sociologia. No primeiro caso, reconhece-se que o conhecimento científico está condenado a ser reciclado e apropriado sob a forma de senso comum, sofrendo nesse processo efeitos não esperados, subtrações, distorções e adições. Porém, como argumenta Santos, é preciso introduzir algumas precauções metodológicas nesta análise, já que a caracterização do senso comum é usualmente feita a partir da ciência e, portanto, carregada de preconceitos negativos. Daí que proponha uma caracterização alternativa do senso comum em que procura evidenciar alguns dos seus traços positivos, tais como: coincidência de causa e intenção; visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individual; uso de uma linguagem retórica e metafórica; incidência na persuasão em vez do ensino; reprodução associada às experiências de vida de um dado grupo social. A partir desta matriz podemos verificar que a técnica de escrita de Daniel Sampaio se tenta deslocar para alguns dos parâmetros do senso comum do contexto doméstico, mas sem o ónus de se situar nesse contexto, por que continua a falar do lugar da ciência. E, ao fazê-lo, confirma a hegemonia cultural de uma comunidade socialmente reconhecida como comunidade de saber universal, seleccionando uma perspectiva de senso comum, quer dizer, a que é mais conveniente à demonstração necessária das teses científicas que são o seu substrato. Sublinhe-se que o senso comum de que fala Santos é um estado anterior à dupla ruptura epistemológica, antes que esta o conduza ao reencontro do saber científico. E que este reencontro se faz a partir da autonomia de argumentação de cada contexto. Procedendo à tradução directa do saber científico em senso comum o autor corre o risco de, em vez de distribuir de forma mais equitativa as competências interpretativas, escamotear eventuais contradições e apoucar definições alternativas, substituindo-se à dinâmica própria do senso comum. Uma das maiores limitações deste tipo de técnica de tradução da linguagem científica em linguagem do senso comum consiste na parcialidade. Daí a tendência para o enviesamento das acções seleccionadas que, ao favorecer um certo tipo de acontecimentos,



constitui um *corpus* de dados compreensivo mas que mais não é do que o *corpus* da preferência do investigador. Ora, como sublinha Santos (1989: 182-183) «se o objectivo é ampliar o espaço de comunicação e distribuir mais equitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-os com sentidos produzidos noutras saberes locais, desnaturalizando-os através da crítica científica. É fundamental que essa transformação ocorra no seio de cada um dos contextos estruturais - doméstico, da produção, da cidadania, da mundialidade - para que possa ocorrer em todos os outros contextos de interacção a cada momento feitos, desfeitos, refeitos na nossa sociedade»

Delimitada a problemática da relação entre senso comum e conhecimento científico podemos dar um passo mais na análise das tecnologias da narrativa e da comunicação. Analisaremos sucessivamente o cenário da narrativa, as imagens e a linguagem criada para o seu desenvolvimento, as técnicas de diagnóstico e as interpretações produzidas. Em primeiro lugar vem o cenário em que o encontro terapêutico ou a entrevista tem lugar. Cada pessoa do grupo familiar é situada num campo democrático, aparentemente igualitário, de confissão e de julgamento simultâneo por todos: «Daniel - numa família é importante que cada um fale por si. Todos vão ter oportunidade para falar» (Sampaio, 1994: 156); «Daniel - de todos os problemas que os preocupam, vamos seleccionar um. Podem discutir os três e decidir por onde vamos começar» (*Idem, Ibidem*). A veracidade do espaço democrático é acentuada pelos papéis moderadores mais frequentes do terapeuta: fazer perguntas que fornecem uma orientação para a discussão; examinar as respostas e os argumentos, dando-lhes uma interpretação; chamar à participação no diálogo, ou nas decisões, quando há pontos de vista concorrentes ou elementos que participam pouco. Todavia, este é um espaço ficcional onde a democratização do espaço terapêutico se faz pela transferência do poder patriarcal para o terapeuta. Na verdade, o desnivelamento das relações no contexto doméstico e a politização do seu funcionamento, quer dizer, a democratização das suas decisões, à imagem do contexto da cidadania, nunca chega sequer a ser enunciado. Pelo contrário, são as hierarquias escolares e familiares que se recordam e reafirmam: «aos pais devemos explicar-lhes que na aula é o professor que coordena e na família são os pais

que mandam» (*Idem, Ibidem*: 29) Importaria, talvez, reconhecer ainda que, no gabinete de consulta, manda o terapeuta

Durante a interação, o especialista reconduz subtilmente o sujeito, sempre que precisa, para uma relação com novas imagens mais envolventes porque mais de acordo consigo próprio, isto é, com a representação que o próprio terapeuta tem das necessidades do adolescente. Numa dada sessão, quando a mãe descreve os insultos de que foi alvo por parte do filho, quando tentou entrar na casa de banho, o terapeuta pergunta ao adolescente «por que razão não fechaste a porta à chave?» A imagem da privacidade é então eleita como uma questão fundamental da autonomia adolescente, provocando uma alteração da imagem dominante no encontro terapêutico. Da má educação passa-se à privacidade: «pareceu-me que neste momento entrávamos numa questão fundamental - a privacidade necessária à autonomia adolescente. Era como se a família não tivesse fronteiras, não estava definido o papel de cada um, o espaço individual era constantemente invadido por outro. Na intimidade necessária ao crescimento adolescente, a passividade do pai e a ansiedade da mãe irrompiam no vivido do Pedro. Foi possível ir mais longe e verificar que naquela casa ninguém fechava as portas, tudo aparentemente era conhecido de todos» (*Idem, Ibidem*: 160)

A persuasão é também uma tecnologia presente, através de formas muito contrastadas, que podem ir da interpretação coerciva até à sugestão ou à interrogação pura e simples. A interpretação coerciva irrompe sempre que as narrativas e as observações dos sujeitos são integradas em imagens transcendentais de normalidade, vida familiar, sexualidade e responsabilidade pessoal, tais como: «Daniel - pois, mas há famílias onde essa coisa aparentemente simples que está a dizer de estarem os quatro à mesa não acontece. As pessoas perderam um pouco o hábito de se sentarem em volta de uma mesa. Cada um come à sua hora e numa bandeja» (*Idem, Ibidem*: 111); «Daniel - eu acho que isso é muito importante porque a certa altura eles começam a vida sexual muito mais cedo do que nós começamos e isso assusta muito os pais. Alguns pais ficam muito assustados com isso, mais com as raparigas. Muitas vezes desatam a fazer muitas perguntas e eles retraem-se muito» (*Idem, Ibidem*: 89); «Daniel - é importante admitir que erram? (...) Não é muito frequente porque os pais sentem-se muito postos em causa pelos filhos em relação a muita coisa e têm muita dificuldade em admitir que erram. Eu, por exemplo, acho importante que a certa

altura a pessoa possa reflectir e achar que exagerou» (*Idem, Ibidem*: 99). Os comentários parecem limitar-se a descrever situações ou a parafrasear mas, pelo contrário, constituem interpretações definitivas dos relatos produzidos pelos entrevistados. Como se o terapeuta inscrevesse uma conclusão lógica e evidente naquilo que fora dito anteriormente.

Outras vezes é a técnica da interrogação que persuade e conduz os fragmentos da narrativa para uma história coerente e sequencial, onde o narrador é simultaneamente actor e autor da sua própria vida: «O permanente contexto acusatório, em que os pais criticavam o filho e este respondia com crescente agressividade, a não ser alterado, conduzia a uma repetição, na sessão, das disputas familiares. Lembrei-me então que o Pedro se interessava muito por música, fazia parte de uma banda rock e queria aprofundar os seus conhecimentos musicais. Daniel - vamos falar de outra coisa. As colegas que falam com o Pedro individualmente falaram-me do seu interesse pela música. Queres falar um pouco disso?» (*Idem, Ibidem*: 162). Noutra ocasião, a interrogação persuade a um olhar para dentro, para os traumas pessoais ou familiares: «Daniel - se calhar os pais têm outras coisas que os fazem menos atentos, outras preocupações, talvez mais antigas [*dirigindo-se ao pai do adolescente que relata o episódio traumático da trágica morte do seu próprio pai na infância*] O senhor quer falar um pouco sobre isso?» (*Ibidem, Idem*). É este sucessivo caminhar de fora, dos comportamentos mais quotidianos, e mais próximos, para dentro, para a biografia de cada um e para a história das suas emoções, que marca o caminho da autonomia: «a única forma é ajudar estas famílias a encontrarem uma alternativa a partir de si próprias» (*Idem, Ibidem*: 174). A regra da terapia é assim confirmada, por que estabelece que os sujeitos estão destinados a deixá-la e a viver a sua vida. Contudo, as técnicas terapêuticas também têm uma regra de descontextualização que lhes permite acompanhar o sujeito em toda a sua vida. Para tanto, as técnicas de exame e avaliação do *self* são objecto de transmissão e educação específica.

Uma das técnicas de exame usadas consiste na elaboração de diários do tipo confessional. A família no seu conjunto, ou alguns dos seus elementos, são chamados a manter um registo quotidiano de pensamentos, das dificuldades concretas e das formas de as resolver: «Ao prescrever a todos a tarefa de registarem, durante um mês, as dificuldades resultantes das novas regras estabelecidas,

pretendi implicar desde o início toda a família num necessário processo de mudança» (*Idem, Ibidem*: 158). Este é o primeiro passo de uma longa aprendizagem da avaliação do *self* e de diagnóstico dos seus avanços e recuos, operando uma reestruturação das práticas sobre as quais a relação se apoia. Caracterizamos como confessional esta técnica porque ela está implicada na produção da verdade – a verdade de cada indivíduo e do conjunto da família. Mas, contrariamente ao regime de verdade do contexto da cidadania, baseado no poder legal, no contexto da relação terapêutica surge como dádiva, uma iniciativa do próprio, reforçada ainda pelo poder autobiográfico da escrita. Através desta, cada indivíduo pode adquirir a sua autonomia e escolher com *conhecimento interior* o que é bom e o que é mau para si. Ora, os autores dos registos escrevem nos seus termos uma linguagem que já está dita, que está presente e é actualizada pelas fórmulas do terapeuta. Não que esta arte da narrativa escrita dê continuidade ao tradicional projecto de interiorização das normas sociais. Inversamente ao projecto de socialização da modernidade inicial, ancorado na relação com um modelo exemplar, esta técnica pretende fazer da vida de cada um uma obra que integra certos valores e um estilo pessoal. Deste modo, os atributos pessoais adquiridos são-no por alguém que procura transformar-se a ele próprio como um exemplo para os outros. É todo um modo de se constituir como sujeito que tem em relação a si cuidados de reflexão especiais. E esse é um trabalho que exige a subjectivação das normas sociais num projecto de *total desenvolvimento pessoal*. A relação com o *self* assim produzida dá um especial relevo à escrita porque acredita na modificação da sua maneira de ser e dos outros por esse meio.

Assiste-se à revalorização, entre os adolescentes, de uma escrita confessional, na forma de diário, de carta, de registo diário de dificuldades ou de diálogo cibernauta, que não condiz com a *vox populi* que prognostica a morte da escrita e a ascensão transbordante da oralidade nos actuais estilos de vida juvenis. O papel da narrativa exemplar, como modo de transformação do próprio, é bem visível em formas mais complexas de registo confessional. Tomemos como exemplo os relatos de experiências de amor de dois adolescentes que o autor transcreve num dos livros (*Idem, Ibidem*: 72-79). Um dos relatores é tratado pelo terapeuta-autor há bastante tempo. Também por isso, parece perfeitamente socializado nos métodos de auto-reflexão e narração. Um dos aspectos mais

interessantes das narrativas é a procura constante de domínio de si, especialmente dos desejos e dos prazeres. Escreve um dos adolescentes: «É também nesta altura que surgem e se desenvolvem as grandes paixões, com o rigor da juventude e com a pretensão de se julgar ter idade para se saber o que se quer. Mas seja como for, é assim que nós queremos e como é no nosso querer que está o poder, então é melhor termos muito cuidado com o que queremos» (*Idem, Ibidem*: 74). O relato inicia-se, pois, com o modelo de auto-reflexão escolhido: porque o adolescente almeja a autonomia do seu querer deve ter uma relação agonística consigo próprio, desconfiar de si, sujeitar-se a um escrutínio rigoroso. Depois de relatar uma infância infeliz, marcada pela separação dos pais, continua o seu relato confessional no mesmo registo: «Quis o destino que eu conhecesse uma bela menina que me encheu não só os olhos, mas também o coração. Quis conhecê-la bem e acabou também por possuir a minha mente. Começámos a namorar e de um momento para o outro esqueci tudo» (*Idem, Ibidem*: 76). Segue-se o relato da primeira discussão, do caos instalado na vida do adolescente, dos estudos que correm mal e da inevitável separação. A tentativa de suicídio sobrevém, embora mal sucedida e o ano escolar está perdido. Começa então o relato do renascimento, como o próprio designa o processo de moderação dos sentimentos que se segue. A esta percepção do prazer como força temível que é preciso controlar corresponde, do outro lado, da subjectividade do jovem contendor, uma construção de si como adversário vigilante que procura domar as piores consequências do amor e do desejo: «Os problemas estão todos na mesma. Pelo menos aqueles de que eu me queixava, mas agora o que mudou fui eu. O que mudou foi a minha capacidade de suportar os problemas ( ) Nunca estive tão mal como agora, no entanto estão-se a criar as infra-estruturas para eu poder criar uma nova vida» (*Idem, Ibidem*: 78).

Esta narrativa situa-se num eixo de luta e resistência que se permite retirar prazer da moderação, sem renunciar ao amor. Por isso a narração termina, citando, com evidente agrado, uma das máximas utilizadas nos encontros semanais pelo terapeuta: «o óptimo é inimigo do bom». Mas a batalha a travar é sobretudo um processo interno, que tem lugar de si para consigo. Os sentimentos são acontecimentos que passam a ser resguardados por um dispositivo que os arruma no espaço privado. Depois da exposição pública vem o privatismo:

«Em relação a Ela, não esperem que vos diga o que hoje em dia sinto, até porque se calhar ela virá a ler tudo isto» (*Ibidem, Idem*) Esta é uma outra forma de confirmar o princípio inscrito neste tipo de narrativas exemplares. Contrariamente ao princípio normativo do *faz como eu digo* ou do *faz como eu fiz*, apresenta-se o princípio do *self* autónomo: *faz-te como eu me fiz*.

Neste final concentra-se um dos principais efeitos destas novas formas de construir a família e a adolescência. Produz-se uma alteração das tradicionais fronteiras entre o espaço público e o espaço privado, que consiste num avanço simultâneo do espaço público para o interior da família, por meio das profissões terapêuticas, e do espaço privado para o interior de cada um, por meio da ética da autonomia individual. O adolescente com problemas de desenvolvimento passa a constituir o *ponto de ligação* entre a escola, a família e os especialistas. Este avanço é, simultaneamente, um recuo porque as novas subjectividades assim constituídas parecem ser sujeitas a um processo narcísico, fazendo da realidade social coisa individual, pela necessidade de a fazer circular como comunicação, em que cada um corre o perigo de perder as suas últimas características próprias, na procura de uma identidade mítica que já não é a sua mas aquela que a cultura dominante lhe devolve em imagem narcísica satisfeita consigo mesma. Embora a subjectividade possa aparecer como a nossa mais íntima esfera da experiência pessoal, a sua promoção como valor ético e político contemporâneo é inextricável da expansão das linguagens *psi*. São elas que fornecem as técnicas e as retóricas que habilitam o homem contemporâneo a pensar-se. Processo narcisista que surge mais nítido quando o referenciamos a outros contextos institucionais e a outras *profissões da autonomia*. Analisemos então com mais detalhe o cenário ético escolar.

### Práticas de si

As tecnologias de si são mecanismos de auto-regulação que mobilizam práticas de experimentação, compreensão e julgamento da conduta própria. Tais práticas são realizadas sob tutela de um regime de verdade, seja ele pedagógico, psicológico, terapêutico ou familiar. Em cada um destes campos, o que está em causa é a relação de reciprocidade entre o corpo de conhecimentos e

de práticas e a produção mesma do *self*. Melhor que ninguém, Foucault analisou, no seu último período, o processo histórico do desenvolvimento heterogéneo de poderes nas sociedades modernas, para nos permitir a conclusão de que a *obrigação de ser livre e autónomo* se tornou na forma moderna de dominação da subjectividade, cuja eficácia reside na desconexão entre os poderes *centrais* e a regulação interna das esferas institucional, doméstica e individual. Trata-se de um processo heterogéneo e não totalizante, em que as ciências humanas ocupam um lugar central, por que intervêm nos vários segmentos de subjectividade em que o indivíduo circula, reconstruindo-o depois enquanto *eu* autónomo. É importante reconhecer que a proposta central de *Vigiar e Punir* (1975), de uma subjectividade à imagem e semelhança da institucionalização das disciplinas - na escola, no asilo, na prisão, nos quartéis, na família -, evoluiu para um projecto de análise do rasgão aberto entre a imposição de controlos de conduta e as formas de vida adoptadas por cada indivíduo. É precisamente neste rasgão que as técnicas e os vocabulários da pedagogia e das psicociências operam, cerzindo, a reconstrução de um sujeito unitário, como fonte primeira da inteligibilidade das suas acções.

Parece-nos profundamente desadequada a visão de alguns cientistas sociais que vêem na expansão das terapêuticas uma simples extensão da regulação estatal sobre o conjunto social. A este propósito, os debates em torno das teorias de Foucault e Habermas sobre o poder (ver Miller, 1987; Kelly, 1994) proporcionaram momentos de aprofundamento dos argumentos, que recolocaram bem as posições desenvolvidas por Foucault nos anos oitenta (Foucault, 1988), nas lições do Colégio de França e nas conferências americanas (Dreyfus e Rabinow, 1983; Rabinow, ed., 1984). Nestas fica claro que Foucault designa o poder como um modo de acção sobre a acção de outros, que assim estrutura o campo de possibilidades da sua acção. As relações de poder estabelecidas atravessam o conjunto das relações sociais, na forma de jogos estratégicos entre liberdades. Criticando a ideia habermesiana de dissolução das relações de poder por intermédio de uma utópica *comunicação transparente*, considera que todas as relações de comunicação, ao modificarem o campo de informações entre as partes, produzem efeitos de poder. As práticas e as tecnologias de poder passam a ser o eixo principal das suas pesquisas, acrescentando as técnicas do *self* às técnicas de produção, de significação e de dominação. Nesta expansão

reside o principal deslocamento da sua teorização. Com efeito, enquanto nas investigações anteriores a subjectividade emergia à imagem e semelhança dos poderes individualizantes, agora a subjectividade é antes do mais autoformação e cuidado de si. Neste sentido, o significado das terapêuticas pedagógicas e psicológicas reside menos no facto de permitirem a extensão da dominação, do que na obrigação de promoverem o ser livre e autónomo.

No contexto escolar, tais práticas apresentam características gnósticas (conhecimento de si), de provação (domínio de si) e de preservação (cuidado de si). O quadro seguinte faz uma listagem inicial do conjunto de tecnologias propostas no *Perfil desejado* que será analisado e expandido à medida que formos introduzindo os saberes provenientes das regiões insulares do discurso educativo.

QUADRO 2

**Tecnologias de si e Práticas pedagógicas inscritas no Perfil desejável**

Tecnologias de si	Práticas pedagógicas
<b>DOMÍNIO DE SI</b>	<p>«Pedir contas aos alunos da sua administração e deixar que sofram as consequências razoáveis dos seus erros» (p. 50).</p> <p>«Centrar o ensino sobre o aluno de modo a que seja o aluno que sinta a responsabilidade de buscar os dados, procurar as fontes, analisar os factos e sintetizar os resultados» (p. 58).</p> <p>«Exigir que os alunos recolham dados e ideias para além do compêndio escolar e que usem as fontes sistematicas de informação» (p. 70).</p> <p>«Requerer periodicamente sumários e relatórios de leituras feitas» (p. 70).</p> <p>«O gosto pela literatura deve ser promovido por meio de métodos e programas que obriguem os alunos a buscar informação independentemente do compêndio e ocupar os tempos livres com livros do seu gosto e inclinação» (p. 74).</p>
<b>CONHECIMENTO DE SI</b>	<p>«Exigir do aluno reflexão frequente sobre as suas estratégias de pensamento e acção de modo a corrigir irracionalidades e promover eficiência» (p. 58).</p>

(Continua)



(Continuação)

Tecnologias de si	Práticas pedagógicas
<b>CONHECIMENTO DE SI</b>	<b>Premiar o mérito e estimular o sentido da auto-superação.</b>
	<b>(p. 60)</b>
	<b>Os alunos devem ter ampla oportunidade de falar em público sendo a sua actuação comentada e aperfeiçoada. (p. 74)</b>
	<b>Tempo profissional para que alguns professores (de literatura, de filosofia, de religião) ou outros profissionais não docentes (psicólogo, conselheiro) possam dedicar-se ao atendimento dos</b>
	<b>alunos, acompanhando-os individualmente na sua reflexão sobre problemas mais existenciais» (p. 82)</b>
<b>CUIDADO DE SI</b>	<b>Cuidar da sua saúde orientado por noções científicas de</b>
	<b>higiene física e mental; em áreas como as da limpeza da</b>
	<b>dieta do exercício físico, do descanso e do divertimento.</b>
	<b>(p. 82)</b>
	<b>Prática de programas de auto-controlo visando o domínio das</b>
	<b>variáveis psicofisiológicas das reacções emocionais» (p. 92)</b>

Comecemos por isolar os procedimentos das tecnologias de provação. A categoria *domínio de si* desempenha uma dupla função de permitir a progressão numa aquisição e de avaliar o estado a que se chegou. Como em todo o exercício, a sequência e a progressividade são elementos essenciais, porque permitem a ordenação do tempo e a economia na sua utilização. O desejo de racionalizar a actividade do aluno para a tornar mais performante é uma constante. A *Pedagogia por objectivos* (PPO) decompõe saberes, saberes-fazer e saber-ser em taxonomias, à maneira do *tailorismo* decompõe as tarefas industriais. Não que esta corrente pedagógica, dominante na formação de professores em todo o período que analisamos, tenha a mesma origem *tailorista*, ou que pretenda atingir o isomorfismo entre a organização do trabalho escolar e a organização da produção; mas porque assegura o mesmo efeito do *tailorismo* aos que a praticam: dispensar o supérfluo, constituindo a soberania do estudo do aluno, por intermédio de comportamentos verificáveis pelo professor e controláveis por quem os realiza. Como no princípio de excepção do *tailorismo*, em que o super-

visor só deve intervir excepcionalmente, já que os comportamentos ajustados estão previamente determinados em sequências segmentadas, também a PPO determina «etapas intermediárias e sequenciais da aprendizagem que vão permitir a consecução dos comportamentos finais» (Cortesão e Torres, 1990: 124). Os objectivos são ordenados segundo sucessivas etapas de aprendizagem, derivando daí objectivos intermediários e objectivos finais. A redacção dos objectivos a partir de acções a realizar pelo aluno denuncia a dupla observação que neles se inscreve: observação do professor, dirigida para a regulação externa e auto-exame do aluno, dirigido para o domínio de si e dos seus comportamentos. A psicologia comportamentalista forneceu um primeiro horizonte a este olhar duplo com a introdução das taxonomias de acções físicas observáveis. Mas rapidamente se concluiu que estas não permitiam acesso à *caixa negra*, quer dizer, ao que se passa no mais íntimo de cada aluno. A psicologia cognitivista e as taxonomias que delas derivam ampliam sobremaneira o horizonte de observação e de auto-controlo do aluno. Muitos críticos vêem nas teorias e nas taxonomias comportamentalistas (Birzea, 1979) o paradigma de uma psicologia da adaptação social, apenas preocupada com a conduta explícita dos indivíduos, submetendo assim as experiências e motivações individuais às finalidades do poder. Mas nem sempre cuidam de verificar esses mesmos efeitos nos paradigmas construtivistas. Em especial os que relevam da focalização da acção pedagógica nas qualidades psicológicas do indivíduo, tais como os estilos de aprendizagem e os níveis de auto-estima. Na verdade, as taxonomias cognitivistas tornam o interior de cada um o local por excelência para o exercício da regulação social, ao mesmo tempo que consolidam o tratamento dos conteúdos escolares como objectos fixos e estáveis<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Sobre este particular ver a discussão de Popkewitz (1998: 26-29) sobre a alquimia das disciplinas e dos conteúdos escolares. Thomas Popkewitz tem sido um dos autores que no campo educativo tem tentado colocar a análise crítica das ciências da educação e das ciências cognitivas no terreno da análise dos seus efeitos de poder. A discussão realizada neste capítulo aproveita algumas das pistas apresentadas pelo autor, especialmente as que são desenvolvidas nos livros *A Political Sociology of Educational Reform*, Nova Iorque: Teachers College Press, 1991, pp. 136-190 e em *Struggling for the Soul*, Nova Iorque: Teachers College Press, 1998. Referimo-nos designadamente às relações saber-poder inscritas nas reformas educativas e à consolidação de uma *episteme* escolar centrada na articulação entre conhecimento, desenvolvimento integral das capacidades individuais e progresso social.

A utilização de critérios de êxito referenciados à performance do aluno denuncia a preocupação com a obtenção de algo que aquele ainda não possui. O conceito de déficit desequilibraria assim a equação aquisição/capacidade para o lado da aquisição e, conseqüentemente, para o lado do transmissor. Para obviar a tais limitações, o critério cognitivista de operacionalização dos objectivos «procura trabalhar em mecanismos internos, tratam de saber o que se passa na mente da criança enquanto se processa a aprendizagem. Isto para tentar reformular, corrigir as suas estratégias de acordo com as necessidades e as características de cada aluno» (Cortesão e Torres, 1990: 120). O cognitivismo parece assim aproximar-se mais da verdade do *eu* que o comportamentalismo. Esta alternativa é justificada pela sua pertinência relativamente ao projecto democrático. Desembaraçar os conteúdos dos seus implícitos culturais, adaptando-os às *necessidades* de cada aluno, torná-los-ia acessíveis a todos. Segundo Birzea (1982), nesta derivação dos objectivos estaria a possibilidade de a escola passar da igualdade de oportunidades à igualdade de resultados. A operação retira a questão da selecção escolar do universo político e moral para a colocar no plano técnico da definição de objectivos e da medida precisa, fiável e válida das aprendizagens. Uma psicologia bastante instrumentada e a avaliação criterial estão à cabeça do projecto democrático de autonomização do sujeito que aprende. Tal projecto tem, porém, um ónus para os alunos, obrigando-os a ser autónomos: responsabiliza-os por buscar dados, procurar fontes, analisar factos e sintetizar os resultados; exige-lhes que recolham dados e ideias para além do compêndio escolar; requer-lhes sumários e relatórios periódicos; obriga-os a ocupar os tempos livres com livros do seu gosto e inclinação; obriga-os ao autocontrolo das reacções emocionais; pede-lhes contas pela sua administração e pelos seus erros.

A avaliação e, em especial, a auto-avaliação assume um papel nuclear neste regime de autonomia. É nela que a questão da veracidade e o princípio do conhecimento de si se desdobram em práticas de auto-exame. Dentre as diversas funções da avaliação, são as que dizem respeito às designadas por avaliação formativa e avaliação sumativa que mais saturadas se apresentam dos factores de auto-exame. As práticas pedagógicas sugeridas dizem respeito ao aprofundamento do exame de consciência e à utilização de técnicas metacognitivas de *pensar sobre o pensamento*. A par das técnicas de autocontrolo, também

neste caso existe uma instância que induz, incita ou impõe Assim, «exige-se reflexão frequente sobre as estratégias de pensamento», «estimula-se o sentido de auto-superação», fornece-se *feedback* público ou privado, «acompanha-se o aluno na sua reflexão sobre problemas existenciais» Em qualquer caso, os termos empregados são significativos Propõe-se a reflexão e a superação Neste exame, a relação do sujeito consigo próprio sofre um dobramento de modo a que a descoberta do verdadeiro eu seja possível, não tanto sob a forma de uma relação de punição moral mas de apreciação de um trabalho realizado O exame não incide em infracções, embora estas possam surgir em condições de erros regulamentares, mas no modo de «corrigir irracionalidades e promover eficiência» É uma exame produtivo e não coercivo; indutor e não punitivo; correctivo e não vexatório A avaliação formativa, que pode e deve passar pela auto-avaliação, contribui na sua medida para «fornecer ao professor e aluno um *feedback* respeitante ao progresso do aluno; determinar onde e porquê o aluno fracassou» (Cortesão e Torres, 1990: 103) Neste dispositivo o aluno está confrontado consigo mesmo O *eu* performante está diante do *eu* íntimo, o *eu* que age está sujeito ao escrutínio do *eu* que reflecte durante e depois da acção É a avaliação criterial que expressa mais subtilmente tal duplicação porque situa cada aluno relativamente a critérios de êxito preestabelecidos e porque compara cada sujeito consigo próprio, isto é, com a sua progressão (*Idem, Ibidem*: 87-108) A partir da rememoração de um fracasso ou de um êxito, a auto-avaliação e a avaliação formativa garantem o apetrechamento necessário a uma conduta mais eficaz

A este exercício que «ajuda o aluno a compreender o que se pretende com o curso, o que fará com que ele desenvolva os seus esforços em sincronismo com o professor» (*Idem, Ibidem*: 107), junta-se o trabalho do pensamento sobre ele mesmo Quais as estratégias de pensamento, quais os estilos cognitivos utilizados, quais os mais eficazes em cada tarefa, são questões que procedem a uma triagem permanente das representações mentais Mais do que saber o impacto real destas propostas, há que saber como elas contribuem para a *episteme* do aluno autónomo e do seu correlato principal - a noção de formação ideal da pessoa Na sua versão democrática, esta consiste no completo desenvolvimento das capacidades do indivíduo e, conseqüentemente, no conhecimento e governo da sua própria conduta Este ideal do *desenvolvimento completo e integral* da

pessoa está presente em numerosas versões, incluindo a versão crítica neomarxista que projecta tal desenvolvimento num contexto de emancipação social e, portanto, de resistência colectiva à dominação. Um dos exemplos mais difundidos, quer pela administração do sistema educativo quer por obras de divulgação pedagógica, apresenta as capacidades como uma alternativa aos dotes: «Contrastando com a ideia de utilização das escolas para fins de selecção está o conceito de que a educação tem como objectivo fundamental o desenvolvimento do aluno. Nesta perspectiva a tarefa fundamental da escola é desenvolver no estudante aquelas características que o tornem capaz de viver, efectivamente, numa sociedade complexa. Na base de tudo isto está o facto de se admitir que as capacidades podem ser desenvolvidas por meios educacionais e que o máximo das potencialidades da escola deveria ser empregue no aumento de eficiência de cada indivíduo e não a predizer e seleccionar quais os mais bem dotados» (Bloom, Hastings, Madaus, 1971, *in* Cortesão e Torres, 1990: 104). Para que este objectivo seja obtido supõe-se a possibilidade de harmonizar as capacidades em cada indivíduo, numa versão mais liberal, ou de harmonizar os indivíduos em sociedade, numa versão mais colectivista, sendo certo que esse será sempre o resultado de um desenvolvimento ideal da pessoa. É interessante verificar como esta concepção, ancorada na ordem natural do desenvolvimento do aluno e no exercício livre das suas faculdades, determinada que está por observações e investigações sobre o seu comportamento em vários estádios de desenvolvimento, tem uma tão grande pregnância. Nesta formulação articulam-se saberes de regiões diversas: a administração que, deste modo, propõe formas racionais e igualitárias de planeamento da educação e de formação de professores; a pedagogia, que assim recupera a racionalidade de intervenção e o mito do indivíduo, posto em causa pela crise revolucionária; a psicologia que retoma o papel charneira na explicação dos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de metacognição.

Para caracterizar a atitude de *Aprender a pensar* os autores do *Perfil desejado* utilizam três obras de referência (Valente *et alii*, 1987; Presseisen, 1985 e Sternberg, 1985). Em grande medida, a segunda característica do perfil cognitivo-moral determina a bitola da atitude: «informa-se sobre a realidade presente com espírito crítico procurando basear-se em estratégias conscientes de selecção, avaliação e integração de mensagens, de modo a evitar o excesso de

informações ou a compreensão superficial» (p. 69). Tais limites coincidem com as três atitudes que Dewey (1933) considerava necessária para a reflexão: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. A abertura de espírito refere-se a uma atitude activa de procurar mais do que uma opinião, de recolher alternativas possíveis e de admitir o erro: «avaliar as orientações básicas dos jornais e revistas que lê e complementar naturais distorções ideológicas com fontes de orientação oposta» (*Perfil desejado*, p. 69). A responsabilidade exige a ponderação pessoal das consequências de certas opções. Finalmente, a sinceridade culmina o processo de aprender a pensar com os meios que fixam a metacognição: conservação e arquivo sistemático de notas pessoais (p. 69), exposição pública de comportamentos adequados e inadequados (p. 58), seminários sobre técnicas de conversação (p. 70).

O conhecimento de si, que o aprender a pensar promove, está ancorado numa perspectiva optimista do homem formulada pela teoria triádica da inteligência de Sternberg (1985). Encarando o ser humano como um potencial a desenvolver em uma infinidade de situações e de interações, utiliza o mítico modelo triádico para sugerir a hipótese de a inteligência implicar componentes que podem concorrer ou limitar a sua expressão, designadamente as componentes de planeamento e controle, as componentes de realização e as componentes de aprendizagem. Uma das consequências desta distinção consiste numa diferente interpretação dos desempenhos inferiores de alguns alunos, quando comparado com uma norma avaliativa dada. Em vez da ausência de capacidades ou da ausência de conhecimentos, prefere-se uma visão optimista que se firma na convicção de que o aluno nem sempre é capaz de mobilizar as suas capacidades reais, quer por razões ligadas ao seu percurso biográfico quer por não ter sido sujeito a um adequado trabalho das competências cognitivas. Como referem dois dos autores que procederam à divulgação dos trabalhos de Sternberg em Portugal «*uma outra leitura possível das dificuldades de realização pode basear-se no uso deficiente dos pré-requisitos inerentes aos processos de codificação e de registo de informação, de tratamento dessa informação e de generalização desses processos para as várias situações de aprendizagem ou de realização*» (Almeida e Moraes, 1989: 38). A orientação designada de aprender a aprender insere-se nesta crença na possibilidade de todos acederem ao interior do seu potencial, pondo-o em acção. Porém, este acesso

tem um ónus que consiste na penetração cada vez mais frequente da escola nos factores emocionais e motivacionais do aluno. Em boa verdade, as teorias metacognitivas reconhecem todas elas que a experiência metacognitiva está profundamente ligada com a afectividade. E propõem programas destinados a controlá-la. Se tomarmos o exemplo de uma das unidades do programa CORT<sup>10</sup> relatado no número especial da *Revista de Educação* dedicada ao Aprender a Pensar podemos ficar com uma ideia aproximada do procedimento: «A unidade V centra-se no papel desempenhado pela informação e pelo sentimento implicado no pensar. O objectivo das lições é fazer com que os alunos tomem consciência da informação e dos sentimentos envolvidos numa situação. Uma lição sobre uma determinada informação ensina o estudante a usar a seguinte estratégia: o estudante escreve primeiro toda a informação existente na situação; a seguir assenta toda a que foi deixada de fora. Na lição chamada “emoções” informa-se o estudante da função extremamente importante das emoções no pensar. O aluno também aprende que há dois géneros de emoções: emoções (como a ira, o amor ou o medo) e emoções do ego (como o orgulho, o poder e a insegurança). Ao nível da prática incluem-se situações como a de um autocarro que transporta uma criança da escola para casa, tem uma avaria e faz com que ela chegue atrasada. Pergunta-se ao estudante como reagiria o pai da criança a esta situação: a) se ele estivesse contente com a filha devido às suas boas notas nos exames; b) se estivesse descontente com ela devido a ter chegado na noite anterior demasiado tarde a casa. A questão é chamar a atenção do estudante para como as emoções do pai podem afectar a maneira como este reage à situação». Os alunos da escola contemporânea são incitados a viver de acordo com um projecto de vida que inclui a decifração e melhoria do seu universo emocional, interpretação da vida doméstica e familiar, desenvolvimento de um estilo de vida que maximize a auto-realização. Autonomia e consciência são noções sedutoras que remetem para o indivíduo a responsabilidade da sua própria aprendizagem: «Se se pretende desenvolver uma aprendizagem que reforce o saber pensar é necessário que se desloque para o aluno o pólo da

<sup>10</sup> O CORT (*Cognitive Research Trust*) é um programa desenvolvido por Edward De Bono que é descrito a partir do livro de Paul Chance, *Thinking programs in the classroom*, traduzido e adaptado pelo grupo do projecto Dianóia na *Revista de Educação*, (1)3: 77-83

*responsabilidade pela sua própria aprendizagem, bem como o controlo da mesma»* (Valente, Salema, Morais, Cruz, 1989: 50). E esta deslocação é considerada tanto mais necessária quanto maior é a sua ligação a práticas escolares intimamente associadas a sentimentos de aversão e de hostilidade

É o caso da planificação do estudo individual, considerado por muitos como a pedra de toque do desenvolvimento da autonomia do aluno: «É importante que os alunos reconheçam que um plano de trabalho não tem que ser - não deve ser - uma forma de controlo externo restritivo da liberdade de acção. É importante que se reconheça que, pelo contrário, ao elaborarem eles próprios um plano de trabalho racional e ao respeitarem-no, este esforço poderá traduzir-se numa economia de tempo e energia e numa maior autonomia no seu funcionamento escolar» (Carita *et al.*, 1997: 54). Este exercício introspectivo, por intermédio do qual os alunos se problematizam a si próprios, está dependente de uma atenta relação pedagógica. Desde logo, porque requer a abertura da sala de aula à experiência *privada* do aluno, estabelecendo a intimidade necessária à expressão das suas rotinas diárias. Em seguida, porque a expressão das técnicas pessoais de estudo obriga o professor a introduzir, subtilmente, algumas normas que os alunos estejam dispostos a aceitar como sendo provenientes da sua própria deliberação: «para haver um efectivo rendimento escolar, é fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo ( ) Cada aluno terá de encontrar o seu método pessoal, aprendendo a distribuir o seu tempo de uma forma flexível e adaptada às necessidades, permitindo que se efectuem alterações ou mudanças em função das tarefas que têm de ser levadas a cabo e dos trabalhos que se espera que ele realize» (*Idem, Ibidem*). Aprender a estudar passa a ser uma das modalidades de metacognição que mais sucesso obtém. Durante a década de 90 são publicados em Portugal vários livros sobre a temática do estudo e das competências de estudo. Apoiados na reforma do sistema educativo, designadamente na arquitectura da avaliação formativa, que prevê apoios suplementares, a maior parte destas obras assumem o formato normativo e prescritivo de guias ou de manuais com indicações de aplicação<sup>11</sup>. Os pressupostos das actividades sugeridas estão ancorados nas duas

<sup>11</sup> Referimos a título de exemplo: Estanqueiro, A., *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*, Lisboa: Texto Editora, 1992. Silva, A. e Sá, I., *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto



dimensões mais referidas pelos autores responsáveis pela sua introdução no campo educativo (Flavell, 1976): conhecimento dos processos e dos produtos dos processos cognitivos e regulação desses processos cognitivos. A primeira dimensão é explicitada nos seguintes termos no livro *Como ensinar a estudar* (Carita *et al*, 1997: 16): «trata-se antes de mais de aprender sobre si próprio, sobre o seu estilo pessoal de aprendizagem, sobre o seu modo de desempenhar o papel de estudante e de a partir daí crescer: Como aprendo? Como estudo? Como comunico? Como escuto? Como registo? De que ajudas necessito?» A segunda dimensão diz respeito aos dispositivos de auto-regulação dos processos cognitivos, incluindo nestes a capacidade de julgar a actividade cognitiva e as decisões tomadas para reforçar ou inflectir as estratégias cognitivas utilizadas anteriormente. São estas que fazem a ligação entre o mundo interno do psiquismo e o mundo externo da conduta, ou melhor, permite a inteligibilidade desta nos termos daquele com a mediação interpretativa do psicólogo ou do professor. Na verdade, a modelagem é o princípio básico: «A maior parte dos programas de intervenção baseia-se no princípio de que a melhor maneira de promover o desenvolvimento de competências metacognitivas requer a sua modelagem, discussão e prática» (*Idem, Ibidem*: 33). Neste formato da aprendizagem do estudo apresentam-se as duas principais características do moderno *currículo humanista*, travejado numa pedagogia da formação-da-consciência: técnicas de liberdade supervisionada e correcção por intermédio da auto-expressão. Pode, numa palavra, dizer-se que o tema da formação-da-consciência, enquanto treino prático indispensável para que o indivíduo se constitua como sujeito moral, se concretiza numa certa forma de o próprio se problematizar. A modelagem não diz respeito a conteúdos, mas a um limiar de interrogação que conduz o trabalho ético. Esta reflexão começa a ser organizada como um *corpus* de práticas privadas, distintas dos tempos e dos espaços escolares, que constituiria uma espécie de caminho para o aluno estudioso e virtuoso. O capítulo «a

---

Editora, 1993; Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., Diniz, I. P., *Como ensinar a estudar*, Lisboa: Editorial Presença, 1997. Utilizamos como fonte principal este último livro porque embora seja um dos que mais tarde foi publicado, decorre da experiência de um programa de métodos de estudo desenvolvido pelos técnicos de Serviço de Psicologia e Orientação de uma escola de 3º Ciclo e ensino secundário de Lisboa no período subsequente à reforma de 1989.

sessão de estudo», da obra que vimos analisando, dá-nos uma aproximação bastante impressionista às práticas de auto-exame, de auto-integração e de auto-controlo, quando regista os «passos fundamentais de uma boa sessão de estudo em casa» (*Idem, Ibidem*: 104-105) O quadro seguinte organiza os dez passos propostos segundo os níveis de problematização correspondentes O que se torna saliente na lógica dos passos é a íntima relação entre o aparelho escolar e as tecnologias da autonomia propostas A cada passo dado no sentido da autonomização corresponde um passo mais no liame do aluno com a escola e o professor O que vem contrariar as formas habituais de algumas teorias críticas e da resistência apresentarem a relação entre poder e subjectividade Algumas destas correntes pensam o poder nos termos do domínio e repressão da subjectividade, quando o que as tecnologias escolares contemporâneas nos mostram é a acção por intermédio da produtividade do sujeito subjectivo.

QUADRO 3

Problematizações inscritas nos métodos de estudo

Nível de problematização	Como se estuda em casa?
<p><b>AUTOCONTROLO</b> <i>Relação agonística em relação ao corpo, às distrações e aos prazeres.</i> <i>Diferimento da gratificação.</i></p>	<p>1. Reunir o material de que vai necessitar para não ter que se levantar» (p. 104) 2. Procurar concentrar-se nos objectivos da sessão de estudo, tentando afastar-se de estímulos distractivos e antecipando em pensamento os bons resultados que irá obter depois de ter estudado» (p. 104)</p>
<p><b>AUTOINTEGRAÇÃO</b> <i>Ajustamento da disciplina escolar às necessidades e ao nível atingido.</i></p>	<p>3. Preencher o seu plano geral de estudo a partir das sugestões dadas na sessão «Planificação do estudo» tendo em vista a(s) disciplina(s) a que se vai dedicar» (p. 104) 4. Começar o seu estudo pela disciplina que no seu plano colocou em primeiro lugar, identificando dentro desta o assunto específico a trabalhar. Procurar então construir sobre o assunto uma ideia geral através da leitura rápida dos aponta-</p>

(Continua)

(Continuação)

Nível de problematização	Como se estuda em casa?
	<p>mentos das aulas e do adequado capítulo do manual e fazendo ligações com temas anteriormente tratados. Fazer algumas perguntas a si próprio sobre as ideias básicas e sobre o que já sabe sobre o tema, poderá ajudá-lo a situar-se perante o objecto de estudo» (p. 105)</p> <p>«5. Estudar no manual a matéria que o professor deu na aula lendo agora um parágrafo de cada vez retirando a ideia principal de cada parágrafo, sublinhando e fazendo o resumo do texto» (p. 105)</p> <p>«6. Fechar o livro e o caderno e tentar dizer por palavras suas o que acaba de aprender e verificar posteriormente se não se esqueceu de nada. Escrever numa folha o que aprendeu nesta sessão de estudo, olhando o livro e o caderno para se certificar de que o que escreveu está certo» (p. 105)</p> <p>«7. Realizar os trabalhos de casa, pedidos pelo professor, no âmbito dessa disciplina» (p. 105)</p> <p>«8. Para completar o estudo, podem ser consultados outros livros, a enciclopédia ou até mesmo um artigo de jornal ou revista. Pode depois voltar ao manual e reconsiderar um ou outro aspecto que não tenha sido percebido. Se persistirem dúvidas, anotar numa folha e na aula perguntar ao professor» (p. 105)</p>
<p><b>AUTO-EXAME</b> <i>Reconhecer em si próprio e no seu esforço se merece o descanso e o prazer.</i> <i>Transferência da temperança da conduta escolar para outras áreas da vida pessoal.</i></p>	<p>«10. Acabou a sessão de estudo. Se o aluno seguiu estes passos deve sentir-se orgulhoso de si e satisfeito por se ter esforçado. Merece ir fazer qualquer coisa de que goste muito. Também não se deve esquecer que é importante alimentar-se bem e dormir pelo menos oito horas» (p. 105)</p>

O que importa sublinhar na nossa análise é o modo como este método converte as práticas pedagógicas em técnicas de revelação e descoberta de capacidades psicológicas, distribuindo-as segundo os desvios individuais das funções psicológicas normais. Um dos exemplos mais característicos disto são as técnicas propostas para o tratamento da informação escrita. Com efeito, de acordo com os critérios de compreensão de um texto narrativo, é suposto, por exemplo, que o aluno seja capaz de analisar as imagens principais do texto e parafraseá-lo quando questionado pelo professor. Converte-se, assim, uma forma particular de compreensão do texto, nos signos comportamentais de processos cognitivos profundamente inscritos na natureza de cada criança: «*Paraphrasear*, ou seja, recontar o que leu, utilizando o aluno as suas próprias palavras, é uma forma de este saber se integrou todos os objectivos que se pretendia atingir com a leitura de um texto. Ao parafrasear, o aluno mobiliza várias competências cognitivas e metacognitivas, fundamentais ao seu processo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos programáticos» (*Idem, ibidem*: 65)

Os métodos da metacognição estabelecem o ponto onde forma e significado da educação estética, científica ou literária se podem reencontrar. Ao referenciar o significado do texto ou da escrita às práticas de auto-regulação cognitiva, desloca-o da literatura propriamente dita para a substância ética de cada um. É esta sensibilidade ao interior de cada um que assim se abre ao escrutínio do outro, à sua observação e correcção. Não se podendo ter acesso aos processos mentais que o escrevente utilizou para orientar o processo de escrita, a análise de textos transforma-se num processo em que mais importante que o conteúdo específico, é a tomada de consciência dos processos mentais e das estratégias operacionais do aluno: «O ensino da composição deve explicitar os processos mentais ( ) quando se recorre à análise de textos, o conteúdo é explorado em função das ideias em si e não em função da identificação explícita dos processos que produziram a organização global do texto ( ) O ensino deve pois explicitar a organização do conteúdo do texto e identificar os recursos linguísticos que marcam este tipo de organização» (Salema, 1989: 62)

E o mesmo se passa com a lição sobre tomada de apontamentos e atitude na sala de aula (Carita *et al*, 1997: 93-98). Esta lição baseia-se no pressuposto de que a ordenação e categorização das palavras durante a aula proporciona algumas regras necessárias ao conhecimento e à compreensão. Aprender a

tomar apontamentos é aprender a ordem natural das coisas, embora de uma forma autónoma e individualizada. A regra está inscrita no conhecimento propriamente dito e não na forma de elaborar os apontamentos: «muitas vezes os alunos têm a ideia de que tomar apontamentos é reproduzir quase na totalidade a informação ouvida, o que não lhes permite a necessária compreensão activa. Por isso, o professor deverá sensibilizá-los para o facto de que os apontamentos devem, antes pelo contrário, ser tão curtos e claros quanto possível (...) os apontamentos são um registo pessoal de cada aluno não existindo propriamente regras específicas para a sua elaboração». O processo de tomar notas é visto como a expressão individual das regras lógicas que subjazem a todo o conhecimento, incluindo neste a disciplina mental que o induz: «ficamos mais atentos e activos ( ) ficamos mais concentrados ( . ) ajuda a memorizar ( ) são uma base fundamental para o estudo em casa»

Marcel Mauss (1979), no seu muito conhecido ensaio sobre as técnicas corporais, demonstra que grande parte dos atributos e capacidades corporais tais como os estilos de andar, as formas de dormir, as técnicas de cuidar o corpo e por diante, são adquiridas através da imitação e da inculcação, escapando assim ao controle racional a que chamamos conhecimento de si. Não porque isso constitua uma falha do nosso conhecimento do *self*, não porque apenas se possa verificar esse conhecimento por intermédio do acesso à representação inconsciente; mas porque estas técnicas dizem respeito a uma esfera da existência que não está governada por esse específico regime de escrutínio. É a esta luz que devemos entender também as teses de Wittgenstein (1979) sobre as capacidades matemáticas. Segundo o autor, o pensamento do número seguinte numa sequência numérica não é o resultado de uma fórmula abstracta, inscrita na superfície da consciência, mas o resultado do treino numa rotina de cálculo, que não está ele próprio sujeito aos procedimentos do autoconhecimento. Nesta visão apresenta-se uma alternativa à concepção essencialista que alega uma capacidade genérica de auto-conhecimento, capaz de se instalar em todas as esferas da existência e de as controlar. Assumir que é possível desenvolver uma tal capacidade genérica, como o fazem, de modo implícito, a metacognição e as práticas pedagógicas nela filiadas, é presumir a *continuidade* dos seres humanos como sujeitos históricos, essencialmente equipados com a capacidade de *dar significado à experiência*. Porém, o modo como os sujeitos dão um signi-

ficado à experiência tem a sua própria história, não dependendo de um equipamento cognitivo *pronto a desenvolver*, mas, antes do mais, dos próprios dispositivos de *produção de significado*. Destes dispositivos destacámos as grelhas de leitura e de visualização das obras, os vocabulários destinados ao conhecimento próprio, os sistemas de narração e de julgamento da experiência que são eles próprios *criadores de experiências*. Porque estas tecnologias cognitivas não se apresentam num estado acabado, nem tão pouco se articulam previamente, precisam de se sujeitar a um processo de estabilização e disseminação que lhes dê a aparência de unidade. Em outro artigo discorremos sobre os processos conceptuais e práticos em virtude dos quais o sistema educativo tem condições de obter uma subjectividade unificada

\*  
\*   \*

A autonomia é o tema hegemónico do discurso político, ético e científico, sem distinção ideológica. Esquerda e direita confundem-se nos seus arroubos autonómicos. O homem liberal a que aspira a formação pessoal e social deve construir todos os aspectos da sua vida como o resultado de escolhas entre várias opções. Cada atributo da pessoa deve realizar-se por intermédio de decisões pessoais e é justificado nos termos das necessidades, motivações e aspirações do *self*. As tecnologias propostas pela Psicologia ganham um peso tanto maior quanto mais evidente é o seu envolvimento no projecto de resgate da personalidade integral do indivíduo<sup>12</sup>. Os enunciados são conhecidos e são um lugar-comum: a tarefa da pedagogia é transformar as crianças e os jovens em cidadãos modernos e autónomos, motivados e responsáveis, capazes de resolver problemas em contextos turbulentos e incertos. Faltando modelos com respostas universais apresenta-se uma nova tecnologia de controlo social. Em vez da pilotagem directa, a acção à distância; ao contrário da imposição normativa, a determinação de resultados e de perfis a obter; em vez da definição de pro-

<sup>12</sup> É a Proposta Global de Reforma que mais explicitamente sintetiza a perspectiva da autonomia, vista do ponto de vista dos psicólogos e o seu empenhamento no desenvolvimento integral do *self* (CRSE, 1988: 124)

cedimentos estritos de trabalho, a sugestão de modos de auto-regulação; substituindo o conceito de conhecimento curricular fixo e estável, o conhecimento plural e contingente; somando-se às tradicionais competências cognitivas de saber e saber-fazer surgem as competências do saber-ser

O local de exercício do poder desloca-se para a actividade *produtiva* de cada sujeito, para as suas capacidades e, em última instância, para a construção da subjectividade de cada um. Não age tanto pela coacção, constrangimento ou extracção mas antes pela incitação, indução e produção. Tudo se encaminha para a formação de sistemas de acção à distância cada vez mais alargados. Quando se elabora um consenso local, fora das estruturas formais de poder, em que cada um interpreta os valores de outros na sua própria linguagem, definindo assim um padrão subjectivo regulador da sua própria conduta, forma-se um sistema de acção à distância. Estes sistemas de acção constituem novas relações de poder, não percebidas enquanto tal, porque formalmente distintas e autónomas das tradicionais fontes de poder.

A problemática da governamentalidade liberal depende da criação de novos *espaços privados*, exteriores à moldura formal dos poderes públicos. Os espaços privilegiados são a família e as organizações. Os objectivos estabelecidos para o ESU e para o ensino secundário no seu conjunto recuperam grande parte do discurso psicológico e pedagógico sobre a autonomia, a individualização e a auto-responsabilidade do aluno. Não se trata de uma novidade mas de uma remanência das antigas *técnicas de si*. O próprio termo individualização não surgiu evidentemente neste período e assinala mais do que uma alteração de vocabulário. O uso do termo foi reactivado em relação com outros fenómenos: o desenvolvimento de domínios de conhecimento diversos, que vão dos mecanismos psicológicos do eu até às variantes sociais do comportamento; a elaboração de um conjunto de regras e de normas, parte delas tradicionais, que se apoiam na escola e na família; mudanças também no modo como os alunos foram levados a conferir sentido e valor à sua conduta, aos seus deveres escolares, aos prazeres, aos sentimentos e às sensações.

*Correspondência:* Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 73-3º Esq. 1070-061 Lisboa; Telef. 217274304

*e-mail:* ramgomes@netc.pt

## Bibliografia

- ALMEIDA, I., MORAIS, F. (1989) «Da inteligência à cognição e ao desenvolvimento cognitivo», *Revista de Educação*, 1(3), 35-39
- BENAVENTE, A. (1989) «Que Sociologia na formação de professores?», *Sociologia - Problemas e Práticas*, 7, 95-106
- BENAVENTE, A., CORREIA, A. P. (1980) *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa: IED
- BENVENISTE, Emile (1971) *Problems in general linguistics*, Miami: University of Miami Press
- BERNSTEIN, Basil (1996) *Pedagogy, Symbolic control and Identity*, Londres: Taylor & Francis.
- BIRZEA, C. (1979) *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris: PUF
- BIRZEA, C. (1982) *La pédagogie du succès*, Paris: PUF
- BROWN, P. (1989) *The Body and Society Men, Women and sexual renunciation in Early Christianity*, London: Faber
- CARRIA, Ana, SILVA, A. C., MONTEIRO, A. F., DINIZ, I. P. (1997) *Como ensinar a estudar*, Lisboa: Editorial Presença
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *Proposta Global de Reforma*, Lisboa: ME/GEP
- CORTESÃO, Luísa, TORRES, M.ª A. (1990) *Avaliação pedagógica I Insucesso escolar* (4ª edição), Porto: Porto Editora
- DALE, Roger et alii (1990) *The TVEI story policy, practice and preparation for the work force*, Londres: Open University Press
- DEWEY, J. (1933) *How we think*, Chicago: Henry Regnery
- DONZELOT, Jacques (1979) *The Policing of Families*, Nova Iorque: Pantheon Books
- DREYFUS, H. L., RABINOW, P. (1983) *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: University of Chicago Press
- ELIAS, N. (1939, 1989) *O Processo civilizacional* (1º volume), Lisboa: Publicações Dom Quixote
- ESIANQUEIRO, A. (1992) *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*, Lisboa: Texto Editora
- FLAVELL, (1976) «Metacognitive aspects of problem-solving», in I. B. Resnik (eds) *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- FOUCAULT, Michel (1975) *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard
- FOUCAULT, M. (1988) «The political technology of individuals», in I. Martin, H. Gutman & P. Huttan (Eds) *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, Amherst: University of Massachusetts Press, 145-162
- FOUCAULT, Michel (1994a) *História da sexualidade - I. A vontade de saber*, Lisboa: Relógio D'Água
- FOUCAULT, Michel (1994b) *História da sexualidade - II O uso dos prazeres*, Lisboa: Relógio D'Água



- FOUCAULT, Michel (1994c) *História da sexualidade - III. O cuidado de si*, Lisboa: Relógio D'Água
- GIDDENS, Anthony (1992) *As consequências da modernidade*, Oeiras: Celta
- GIDDENS, Anthony (1994) *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras: Celta
- HUNTER, Ian (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, Nova Iorque: St Martin's Press
- KELLY, M (ed) (1994) *Critique and Power. Recasting the Foucault/Habermas debate*, Cambridge, MA: The MIT Press
- KOHLBERG, (1987) *Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view*, Londres: Longman
- LASCH, C (1979) *The culture of narcissism American Life in an Age of diminishing expectations*, Nova Iorque: Norton & Co
- LIPOVEISKY, G (1989) *A Era do vazio Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, Lisboa: Relógio D'Água
- MACPHERSON, C (1962) *The political theory of possessive individualism Hobbes to Locke*, Nova Iorque: Oxford Press
- MAUSS M (1979) «Body techniques», in *Psychology and Sociology: Essays*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 95-123
- MCCLELLAND, (1961) *The achieving society*, Princeton, NY: Van Nostrand
- MILLER, P (1987) *Domination and Power*, Londres: Routledge and Kegan Paul
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988) *Perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário*, Lisboa: GEP/ME
- MORAIS, Margarida, VALENTE, Odete (1991) «Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias meta-cognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de Língua Portuguesa», *Revista de Educação*, II(1), 35-56
- MOSCOVICI, S, HEWSTONE, M (1984) «De la science au sens commun», in S. Moscovici (ed), *Psychologie Sociale*, Paris: PUF, 539-566
- OFFE, Claus (1987) «The utopia of the Zero-Option: Modernity and modernization as normative political criteria», *Praxis International*, 7: 1
- PERRENOUD, P (1977) *L'inegalité sociale devant l'évaluation des compétences*, Genève: Service de la Recherche Sociologique
- POPKEWITZ, Thomas (1991) *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*, Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- POPKEWITZ, Thomas (1998) *Struggling for the Soul. The politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- PRESSEISEN, B Z (1985) «Thinking skills: Meanings and models», in A I Costa (ed), *Developing minds A resource book*, Alexandria, VA: ASCD
- RABINOW, P (ed) (1984) *The Foucault Reader*, Harmondsworth: Penguin
- RIESMAN, D (1952) *The Lonely Crowd*, New Haven: Yale University Press

- ROSE, Nikolas (1996) *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*, Cambridge: Cambridge University Press
- SALEMA, M. H. (1989) «Aprender a pensar: a composição escrita», *Revista de Educação*, 1(3), 59-63
- SAMPAIO, Daniel (1993) *Vozes e ruídos - Diálogos com adolescentes*, Lisboa: Caminho
- SAMPAIO, Daniel (1994) *Inventem-se novos pais*, Lisboa: Caminho
- SANTOS, B. Sousa (1989) *Introdução a uma ciência Pós-Moderna*, Porto: Edições Afrontamento
- SHILLING, C. (1989) *Schooling for work in capitalist Britain*, Londres: The Falmer Press
- SHOTTER, J. (1989) «Social accountability and self specification», in K. J. Gergen e K. E. Davies (eds), *The Social construction of the person*, Nova Iorque: Springer Verlag, 168-190
- SILVA, A., SÁ, I. (1993) *Saber estudar e estudar para saber*, Porto: Porto Editora
- SIERNBERG, R. J. (1985) *Beyond I. Q.: A Triarchie theory of human intelligence*, Cambridge: University Press
- VALENTE, O. et alii (1987) *Aprender a pensar*, Lisboa: Departamento de Educação da FCL
- VALENTE, O., SALEMA, M. H., MORAIS, M. M., CRUZ, M. N. (1989) «A metacognição», *Revista de Educação*, 1(3), 47-51
- WEBER, Max (1930) *The Protestant Ethic and the spirit of capitalism*, Allen & Unwin
- WITTGENSTEIN, L. (1979) *Wittgenstein's Lectures, Cambridge, 1932-1935*, Oxford: Blackwell