

Subcapítulo 3.8

Crise de Legitimação na Sociedade e Crise na Missão da Escola

Como já se mostrou aqui (no Subcapítulo 3.2) Foucault não é muito claro sobre a continuidade ou descontinuidade entre: 1) a pedagogia do século XVIII, baseada na contabilidade de punições e recompensas, 2) a escola republicana e as práticas laicas do que Touraine designou por “2ª modernidade” e a que Foucault se refere em *Vontade de Saber*, que teriam por protagonistas os psicanalistas e as famílias¹, e ainda 3) as práticas que articulam a escola pública com a família e a subjectividade, que seriam aquelas a que GOMES se refere no artigo publicado em ES&C nº16 (2001) atrás analisado². Mais do que esclarecer essa questão da continuidade ou descontinuidade e da mudança de epistema entre várias fases da modernidade³, importa assinalar aqui que o conceito de “declínio da instituição” como declínio do programa institucional **está mais próximo da experiência da generalidade dos professores e dos alunos** na escola pública em Portugal no início do século; quer o que esse conceito descreve e analisa esteja relacionado com uma mudança de epistema, com um declínio de representações e práticas que implicam a totalidade da sociedade, quer seja o resultado de uma deriva ou confusão de valores em resultado de lutas simbólicas, ou possa ser entendido como uma radicalização ou retoma de ideias e valores da primeira modernidade, com a agudização das contradições ideológicas e sociais que lhe eram inerentes – uma radicalização ou recuperação de formas extremas que a modificação das relações sociais e políticas em desfavor dos dominados torna possível.

Para descrever e compreender a realidade do sistema de ensino e das práticas pedagógicas, é conveniente conjugar as análises de Foucault e Gomes com as de Dubet (foi-o, pelo menos, para o autor desta dissertação). As práticas pedagógicas a que Gomes se refere podem ser reais como práticas clínicas e como referência cultural para muitos pais, mas estão longe de abranger de forma significativa e sistemática a generalidade da população envolvida na escola, seja pais, seja filhos. Essas orientações podem influenciar mais ou menos profundamente um número maior ou menor de professores e pais – provavelmente um pequeno número é influenciado pelas modalidades a que Gomes se refere, e essa influência pode ocorrer de forma indirecta em pais e professores que não têm contacto directo com os materiais e contextos referidos por este autor⁴. A questão é que essas orientações estão em profunda contradição com outras orientações e com práticas pedagógicas e organizacionais. E essas contradições, quer surjam ao nível da análise ideológica, quer ao nível da análise das práticas – e que surgem também numa abordagem como a de Foucault, que analise a formação discursiva da educação simultaneamente com atenção às práticas

¹ Embora o que Foucault aí escreveu sobre a psicanálise (e em *As Palavras e as Coisas*) ponha em evidência aquilo que poderiam ser considerados diferentes epistemas em que se inserem uma e outra.

² Pode entender-se que o que TOURAINE (1992) designa por 3ª modernidade corresponderia a essas práticas

³ A metodologia de análise foucaultiana poderia ser útil para definir novos quadros de relações entre conceitos e modificações de significados.

⁴ Pode mesmo aceitar-se e reconhecer-se a vantagem de que, em vez de “influência”, ou para explicar essa “influência”, se utilizem conceitos com que Foucault procede à análise arqueológica, como o de epistema. O que aqui se põe em causa, desde a análise das teses de Foucault no Subcapítulo 3.2, é o pressuposto de que só pode haver em cada época um epistema, ou a generalização da constatação que aquele autor fez relativamente à substituição de epistemas que ocorreu na Europa e nas colónias europeias aproximadamente na viragem para o século XIX. Não será por acaso que Foucault define com notável nitidez as fases desse processo de substituição e o tempo em que decorre.

discursivas e não discursivas – resultam mais evidentes de uma análise como a de Dubet.

Tenha-se presente que, para DUBET (2002, conclusões: la reconnaissance): “O encanto do programa institucional resulta de ele anular as contradições de valores ou de poder hierarquizá-las de maneira estável, pelo menos no seu próprio imaginário”. E que: “O desencanto da modernidade tardia reside na consciência do rebentamento das contradições dos princípios de justiça...”. Na análise deste sociólogo é muito importante que esta consciência não seja uma questão unicamente dos intelectuais e dos sociólogos. Ela é essencial na “experiência” (DUBET, 1996) ou na “identidade” dos indivíduos e dos grupos envolvidos nessas práticas escolares ou noutras práticas institucionais, sejam alunos, pais, doentes, beneficiários da assistência social, professores ou outros profissionais do trabalho de socialização, que foram estudados etnograficamente por este sociólogo. A identidade profissional destes grupos joga-se na ruptura da unidade entre princípios contraditórios que o programa institucional assegurava, pelo menos no imaginário colectivo. E, porque estes profissionais têm que se confrontar continuamente com aquelas contradições e reconstituir subjectivamente a unidade dos princípios, Dubet prefere falar em “experiência” em vez de “identidade” ou “cultura profissional”.

Quanto mais nos afastamos desse programa institucional, menos o trabalho sobre outrem se apresenta como o desempenho de um papel e mais é uma experiência compósita, experiência que remete para a experiência, também ela compósita, dos “objectos” desse trabalho. Vivemos hoje a decomposição dos elementos e das representações que o programa institucional tinha a capacidade de integrar num sistema apercebido como mais ou menos coerente. Os valores perderam a sua unidade, a “vocação” confronta-se com as exigências da eficácia profissional, com constrangimentos de organizações mais débeis e mais complexas, e a crença na continuidade entre a socialização e a subjectivação está posta em causa. (DUBET, 2002, introdução)

Em resultado da diversidade dos contextos de acção, cada um com a sua lógica, os profissionais são continuamente obrigados a compromissos e as instituições perdem a sua unidade. O que é particularmente problemático para a “cidade cívica” com os seus princípios de generalidade e de anonimato que devem garantir a igualdade.

Uma questão que se coloca perante a tese do declínio do programa institucional é a de saber se esse afastamento resulta de uma mera perda de coesão do programa institucional ou da emergência de um novo modelo que o substituiria com maior legitimidade ⁵. Esse novo modelo poderia ser pensado no quadro da teorização das ordens sociais justas por BOLTANSKI (1999, com THÉVENOT), que descreve (1999, com CHIAPPELLO) uma emergente “cidade por projectos”. Mas no quadro da teorização de um epistema performativo liberal, tal como o caracterizam Foucault, e como se verá no subcapítulo seguinte, também Couturier, a transformação que Dubet descreve pode ser entendida como a radicalização do discurso pedagógico da construção da subjectividade pessoal, que se insere no epistema da modernidade (desde a sua primeira fase).

⁵ Dubet interroga-se se esta impressão de explosão não será um efeito do progresso do conhecimento, da avaliação e da reflexividade, e considera que tal hipótese não é de excluir. Cf. GIDDENS (1992) sobre a reflexividade, o pensamento e a modelação contra-factual.

3.8.1 Declínio da instituição

Declínio da instituição e crise da ideia de sociedade são inerentes à modernidade

Esta análise levada a cabo por Dubet não deve ser confundida com a habitual abordagem numa lógica de crise de valores, ou mesmo na lógica de uma tendencial degradação de valores coesos e absolutamente virtuosos em si mesmos⁶. Para ele, trata-se de um “declínio irreversível” e de uma transformação dos fundamentos da sociedade, e tem efeitos que devem ser estudados, na medida em que caracterizam novas condições de vida e de exercício de profissões.

Já não acreditamos nas leis da história e nos grandes frescos evolucionistas. No entanto, há que observar se existem tendências de fundo, uma história longa que nos leve a pensar que entrámos num período histórico dominado pelo declínio do programa institucional. Demasiados indícios se conjugam para que possamos pensar que se trate de uma simples crise, de uma espécie de acidente passageiro e que um pouco de vontade política seria suficiente para inverter a tendência. Há, para isso, uma razão essencial: o declínio das instituições é parte da própria modernidade. (DUBET, 2002, p.372)

DUBET (2002, Capítulo 2, *Des principes contradictoires*) lembra que a grande força do programa institucional provinha de acreditar e fazer acreditar na homogeneidade dos valores e princípios. Ora, este autor diz, empregando uma expressão de Weber, que “o *pathos* judaico-cristão se desfez”, que vivemos no regime da “guerra dos deuses”, e sublinha que não se trata apenas de contradições filosóficas, de contradições de princípio, mas, sobretudo, da consciência de que são antes de mais “contradições práticas”, que nos lançam na ironia e frequentemente na amargura

⁶ Dubet faz notar que os fundadores da sociologia clássica nunca aderiram verdadeiramente à ideia de uma modernidade integrada em torno de um único princípio como a Razão ou a democracia, tendo todos (Marx, Durkheim, Weber ou Simmel, entre outros), pelo contrário, posto em evidência os aspectos contraditórios da modernidade, tendo-a pensado como inevitável e trágica:

“D’un côté, la modernité était conçue comme le développement continu de la rationalité, de la division du travail, du marché, de la création d’un monde objectif et froid... De l’autre côté, cette modernité reposait aussi, à leurs yeux, sur l’émergence continue d’un individu autonome, libre, moral et maître de lui-même, de ce que Touraine nomme ‘le sujet’. D’une part, la société moderne apparaissait comme l’intégration croissante d’un système autour de fonctions complémentaires et de valeurs universelles et rationnelles, de l’autre, elle semblait composée d’individus de plus en plus ‘libres’ et détachés des conditionnements et des statuts qui les enserraient totalement dans le monde de la tradition. La rationalisation du monde était à la fois instrumentale et éthique.”

Foram os filósofos iluministas quem acreditou na integração crescente dos elementos fundamentais da modernidade, como eram o reino da Razão universal, o contrato político e o efeito regulador do mercado quer na economia quer na sociedade. Os fundadores da sociologia clássica foram os pensadores da ruptura entre a fé e a razão. Como diz DUBET: “L’anomie, la tragédie de la culture, l’aliénation, le désenchantement du monde ne sont qu’un ensemble de descriptions et d’analyses de l’impossible réconciliation des deux faces de la modernité. Sous des formes diverses, tous ces concepts désignent les failles entre l’acteur et le système, entre la subjectivité et l’objectivité. La sociologie classique a été, indissociablement, moderne et sceptique, et l’on observe aujourd’hui ce qu’elle avait annoncé ‘Dès le début’.”

No contexto desta reflexão, DUBET considera que o programa institucional das sociedades modernas foi a tentativa de “ligar a dupla natureza da modernidade, de combinar a socialização dos indivíduos e a formação de um sujeito em torno de valores universais, de articular de forma estreita a integração social dos indivíduos e a integração sistémica da sociedade. Mas ao dizer isto tem que se ter presente que a modernidade não seria em si uma realidade coerente previamente pensada, mas sim o pensamento e a tentativa de legitimação sobre uma realidade em mudança (Cf. HABERMAS em DFM)).

DUBET considera que ao visar simultaneamente a pluralidade dos valores, a *promoção do espírito crítico e o direito dos indivíduos a determinar-se “le ver était déjà dans le fruit”*. Os problemas que se manifestam no declínio das instituições, o declínio do programa institucional da modernidade seria, portanto, o resultado dos princípios contraditórios desta, mesmo que o facto de o processo se ter acelerado nos últimos trinta anos possa fazer pensar num fenómeno novo e imprevisível.

perante as “*grandesses*” oficiais e sindicais.

Não há uma entrevista com um professor que não sublinhe que a selecção dos melhores, a promoção de todos, a defesa da cultura e a abertura à vida social são, de facto, objectivos contraditórios. No hospital, a procura conjunta da virtuosidade técnica e científica e a atenção aos doentes deixa céptica a maior parte dos cuidadores. Quanto aos trabalhadores sociais, estes envolveram-se de tal modo na sociologia crítica que a falta de ilusões faz parte da sua cultura profissional: *Quelle est la rencontre de travailleurs sociaux qui ne commence par une critique en règle des chimères du travail social?*

Mas sem que isso signifique que estes profissionais não acreditem em nada e que tenham caído num cinismo total⁷.

Dos vários argumentos de Dubet para estabelecer a inelutabilidade desse declínio, destacam-se:

- 1) os que são relativos às transformações na sociedade e à manifestação das contradições, as quais levariam a pôr em causa a existência de sociedade nos nossos dias ou, pelo menos, a descrença na ideia de sociedade e, sobretudo, no papel desta como regulador dos comportamentos individuais;
- 2) os que são relativos à perda de unidade dos princípios de socialização, que resulta do ponto anterior;
- 3) os que são relativos às contradições introduzidas nas instituições pela perda da sua unidade ou pela radicalização de alguns pressupostos, como, por exemplo, os resultantes da natureza da subjectividade pessoal, e da necessidade de a pressupor e respeitar, mesmo quando a instituição perde meios para controlar a construção e o grau de realização dos sujeitos.

BELL (1978) é referido como tendo dado uma “representação particularmente forte” daquelas contradições, entendendo-as como “contradições culturais do capitalismo”. Mas Dubet podia ter continuado a sua análise do declínio das instituições com a análise de Weber, tal como ela é retomada por HABERMAS (1990) para sublinhar que, em resultado de uma separação das esferas de acção⁸, a socialização deixou de ter unidade: A continuidade entre a socialização e a subjectivação “*ne va plus de soi*”. Como podia igualmente ter feito referência a BAUDRILLARD (1976), ao dizer que “se passa de uma cultura dos símbolos a uma cultura dos signos, quebrando a adesão ao mundo”⁹, ou para explicar como é que “onde reinava um princípio central, o do racionalismo moral e do controlo de si, as éticas do burguês e do trabalhador da sociedade industrial” passaram a vigorar “os valores da expressão pessoal (*l'épanouissement personnel*)”¹⁰, do narcisismo e da autenticidade” que, segundo Dubet (numa abordagem moralista, quando comparada com a de Baudrillard), “dominam na

⁷ Já aqui foi feita referência às fases que DUBAR (1997) identifica na relação dos profissionais com o seu ofício em função da consciência dessa natureza da profissão, a qual acaba por ser um segredo profissional que, descoberto cedo de mais, pode tornar invivível a profissão. Esta noção de segredo profissional está próxima daquilo que se viu, no Subcapítulo 3.1, ser a noção de Hughes.

⁸ Entre as esferas de acção, salientam-se: a esfera da produção e troca – ou melhor, da multiplicação do capital; a esfera da administração governamental; e esfera da cultura -- no sentido de mundo social da vida.

⁹ Ainda na linha da análise de Baudrillard, Dubet faz notar que “navegamos entre signos mais do que entre símbolos, como na publicidade, incluindo a publicidade política e a das ideias” (Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, sobre “mundo o”, o “mundo da opinião” e as suas relações com o “mundo mercantil”).

¹⁰ Cf. BOLTANSKI (com CHIAPELLO, 1999) sobre a atribuição aos indivíduos de diferentes grandezas com base na “inspiração”, que estaria ter algum peso numa “cidade por projectos”.

vida pessoal devido à extensão do consumo”, tal como “os do racionalismo instrumental reinam na ordem da produção e os do poder se impõem no mundo da política e do Estado”. Mas onde Dubet conclui (convocando Bauman e Merton ¹¹) que “estamos sob o reino da ambivalência, não somente porque queremos realizar valores opostos, mas porque sabemos [agora] que eles são opostos”, seria de esperar que Baudrillard comentasse que só as oposições previstas pelo “código binário” são possíveis ¹².

A dúvida sobre a validade destas duas descrições da experiência que os homens têm do mundo actual subsiste. Como aqui se pode ver no Subcapítulo 2.5, o próprio Baudrillard fala em oscilação entre dois modelos de explicação, um deles passando pela ideia de crise e outro pela de equivalência estrutural. Mas em qualquer dos casos, e para o que aqui está mais directamente em questão, é importante a observação de Dubet:

Se são necessários programas institucionais para entrar num universo simbólico, eles não são necessários para aprender a ler os signos que não remetem senão para outros signos. Não há necessidade de instituição mediadora para decifrar os [novos] textos e os seus segredos.

Sobre as contradições introduzidas no processo de declínio da instituição, que decorre num quadro epistémico em que o sujeito mantém o seu lugar central, e num quadro político de valorização do individualismo (assim como decorre num quadro económico-social baseado na *maximização concorrencial de si*), este autor fala de uma relação invertida entre a instituição e o sujeito, que leva a uma “**precedência do sujeito**”.

Precedência do Sujeito no Processo Pedagógico

Para explicar a ideia de que o sujeito, de certo modo é considerado como preexistente à intervenção pedagógica, o autor do *Declínio da Instituição* recorre à sociologia da religião que, tal como é importante para compreender o programa institucional, também o é para compreender as suas mudanças essenciais.

Seja a Igreja moderna ou tradicional, aberta ao mundo ou virada para si mesma, [...] ela deixa uma grande autonomia à consciência privada, que procura, mais do que captar, convencer e remeter para a liberdade dessa consciência. Há muito que o Catecismo e a maior parte das escolas religiosas não pretendem impor verdades eternas a jovens e crianças esperando que esses dogmas sejam um dia a base de um espírito crítico e de uma liberdade. O ensino religioso é mais tardio, faz-se sob o modo da discussão e da crítica, e esforça-se por responder, melhor ou pior, a uma procura de fé e de crença, limitando-se de há muito a ocupar um lugar supostamente vazio. O movimento que ia do dogma à fé foi invertido e esforça-se agora por ir da procura de fé à adesão ao dogma. Esta é uma mudança radical porque supõe que o sujeito precede a educação religiosa e que esta se faça em inteira consciência. [...] há que assegurar uma liberdade pessoal entendida como condição de uma fé autêntica. (DUBET, 2002, Capítulo 2)

Este autor procura mostrar como na escola se encontra a mesma inversão da relação, e como no estatuto da pessoa em formação se encontra a sua definição moral e epistemológica.

A mesma inclinação progressiva pode ser observada na escola, onde durante muito

¹¹ Z. Bauman, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge, Cambridge Polity Press, 1991; R. K. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*, New York, The Freepress, 1976.

¹² Cf. também Guy DEBORD (1966) em *La société du spectacle*.

tempo a ficção da separação radical da criança e do aluno se impôs como uma evidência. A escola republicana não tinha que se dirigir senão a alunos, a seres de razão que havia que elevar a uma razão mais alta. Nem a infância nem a adolescência, com tudo o que podiam conter de especificidades culturais e sociais, de paixões e de excessos, de personalidades diferentes e de «desordens», tinham direitos de cidadania na aula e no estabelecimento. Parece pouco duvidoso que, desde há alguns anos, as crianças e os adolescentes têm entrado na escola, [...] pouco dispostos a separar o aluno da criança ou do adolescente, quanto mais não fosse devido ao peso dos problemas sociais e das culturas juvenis. (DUBET, 2002, Capítulo 2) ¹³

Esta concepção entrou em ruptura, segundo ele, em resultado das mudanças na cultura juvenil (poderia acrescentar-se: em resultado do reconhecimento social de uma “cultura juvenil”) e da entrada na escola, em virtude de políticas de igualdade de acesso educativo, de alunos “evidentemente pouco dispostos” a assumir os papel tradicional de aluno, nomeadamente naquilo que implicava uma supressão de outras componentes da sua identidade pessoal ¹⁴.

Já nenhuma pedagogia pretende dirigir-se a uma *tabula rasa*, todas as recomendações pedagógicas oficiais insistem na actividade e na criatividade dos alunos, todas põem em primeiro lugar a dinâmica da turma, todas lembram que os alunos têm direitos e que a relação pedagógica põe em presença indivíduos e não somente papéis sociais e seres de razão. (Dubet, 2002, Capítulo 2)

Relacionando esta evolução com a do ensino religioso, Dubet conclui que a socialização se dirige a sujeitos que se considera estarem já lá (*déjà là*) e que a instituição tem o dever de reconhecer ¹⁵. Mas não discute suficientemente um dos problemas que daqui resulta e que está relacionado com o pressuposto de que, para se iniciar uma socialização secundária, é necessária uma socialização primária bem sucedida ¹⁶ – o que é cada vez mais problemático, como já se viu no Subcapítulo 2.5 e

¹³ Dubet refere-se também aos apelos dos pais, às greves dos estudantes de liceu, e ao efeito dissolvente da massificação escolar.

¹⁴ Também se pode colocar a hipótese de que tenha sido a valorização da “criatividade” e da “actividade” que caracteriza a pedagogia da “3ª modernidade” (Touraine, 1992), recomendadas/apresentadas às escolas públicas como adequadas para conseguir o sucesso educativo de alunos com origem em grupos sociais tradicionalmente menos escolarizados, a estar na origem de uma nova “cultura juvenil” e de uma nova atitude dos alunos face à escola (Cf. Perrenoud em *O Ofício de Aluno*), a qual vai contra os pressupostos do programa institucional ¹⁴. Estes aspectos podem ser considerados associados sem uma relação bem definida de causalidade entre si; podendo a sua relação ser compreendida com o conceito foucaultiano de “epistema da modernidade”, que Rui Gomes utiliza para descrever uma nova pedagogia. A questão que então se coloca é a das transformações nesse epistema que marcariam a diferença entre a “2ª modernidade”, a que Foucault se refere em *Vontade de Saber* (embora sem usar o termo) como sendo caracterizada por uma relação pedagógica marcada pela psicanálise, e a “3ª modernidade”, na qual as sociedades centrais da Europa vivem desde os anos 60, e as sociedades centrais da América do Norte talvez desde os anos 50.

¹⁵ “Depuis plus de vingt ans, la plupart des réformes et des recommandations déontologiques, des associations de malades et des commissions d'éthique invitent à considérer le malade comme un sujet et pas seulement comme le porteur plutôt embarrassant d'une maladie. Le développement des biotechnologies, la pandémie du sida posant des problèmes éthiques, le fait que la plupart des individus meurent à l'hôpital ou dans des maisons de retraite, le contrôle des techniques de procréation artificielle, les chartes des droits du malade, ont contribué à décrocher le malade de la maladie et ont conduit à le considérer comme un sujet, comme un acteur essentiel de sa guérison. Là aussi, toutes les injonctions morales, tous les appels à l'Éthique, finissent par transformer la relation soignant/soigné, au moins dans le registre des représentations et des obligations professionnelles. Quant au travail social, il ne cesse d'être soumis à une injonction paradoxale, celle d'un contrôle et d'une aide, et celle d'une restitution du sujet, d'un *empowerment*, d'une individualisation des mesures, d'une recherche de consentement fondée sur la capacité des acteurs d'élaborer des projets et de se prendre en charge eux-mêmes. Dans bien des cas, notamment par la politique des «grands frères», des médiateurs issus du milieu ou des régies de quartier, les cibles de l'intervention sociale sont transformées en quasi-travailleurs sociaux.”

¹⁶ Dubet refere-se indirectamente a essa questão ao fazer uma crítica da teoria parsoniana (que já aqui foi referida no subcapítulo anterior) e que até certo ponto estende a Mead e em geral ao papel que os

aqui se voltou a referir aquando da análise da crítica de Gomes a Sampaio.

Se bem que, já nas conclusões, faça notar que:

Quando os profissionais com que trabalhamos se queixam da anomia e do vazio social, eles partilham sem dúvida de certas inclinações etnocêntricas e de um projecto de controlo social mal dissimulado, mas, ao mesmo tempo, colocam uma verdadeira questão. Para que os indivíduos entrem na racionalidade das simples trocas de serviços, é necessário que estejam socializados para fazer projectos, para estabelecer acordos e para terem vontade de participar no jogo. Há, portanto, um trabalho de socialização prévio a este jogo racional, é necessário que o indivíduo esteja instituído como um actor social, e que disponha dos instrumentos cognitivos e morais que lhe permitam construir escolhas e estratégias. Há que aprender a ser um aluno, um doente ou um cidadão antes de ser um consumidor avisado dos diversos serviços oferecidos pelo trabalho sobre outrem. É porque assenta sobre uma antropologia no fundo demasiado abstracta e demasiado optimista que o pensamento liberal mais radical passa ao lado das instituições, ou seja, do trabalho prévio à formação do actor racional que pressupõe. (DUBET, 2002, p. 389)¹⁷

Dubet encontra a mesma tendência noutras instituições como o hospital, ou a assistência social, mas, embora procure uma explicação que abranja todas estas evoluções, não faz referência (nem sequer indirecta) aos conceitos foucaultianos de epistema ou de regime de verdade. Aproxima-se no entanto dele nalguns pontos, nomeadamente na crítica que faz ao efeito de responsabilização individual e de intrusão na vida pessoal¹⁸.

O autor de *Declínio da Instituição* dá-se conta de que todos estes princípios de acção são “quimeras ou utopias”, mas faz notar que não o são mais do que o *postulado de unicidade do programa institucional*. Pode dizer-se, mais exactamente, que são universos simbólicos legitimadores da acção que medeiam e regulam a interiorização e conservação de uma realidade construída socialmente (cf. BERGER e LUCKMANN, 1973). E que, não sendo meramente quiméricos, também não podem ser reificados como evoluções naturais do espírito do tempo. BOLTANSKI (com CHIAPELLO, 1999) procura avançar na compreensão desse “espírito do tempo”, enquanto que vários autores, na linha de Foucault¹⁹, procuram utilizar o conceito de epistema e de transformações das regras discursivas para compreender estes processos. Tenha-se presente que embora combinando contributos destas diferentes abordagens, a argumentação desta tese está, neste ponto, mais próxima dos conceitos de Foucault, mas corrigidos pela crítica da reificação desenvolvida por algumas correntes da filosofia da *praxis* e retomadas por Bourdieu, como aqui se mostrou no Subcapítulo 3.3.

Já se viu nesta dissertação que são as correntes mais liberalistas da filosofia política que tendem a pressupor a existência de sujeitos já constituídos, iguais e livres, quer na fundação da sociedade, quer na celebração dos contratos de trabalho. Enquanto que filósofos como Rousseau, e mais nitidamente Hegel, Marx ou Sartre, pelo contrário, chamam a atenção para a necessidade de formação desses sujeitos no decurso de processos históricos²⁰. No campo da pedagogia, é essa também a principal diferença

psicanalistas atribuírem à figura paterna na socialização primária. (Cf. também sobre esta questão, Dubar em *A Socialização*)

¹⁷ Mas esse trabalho não se pode fazer no modo descrito por Dubet como pós-institucional.

¹⁸ Ver, mais à frente neste capítulo o que Dubet escreve, em *Declínio da Instituição*, sobre a relação vazia” e “sem mediação”.

¹⁹ Já se viu neste capítulo como Rui Gomes desenvolve essas ideias. Ver-se-á, no Subcapítulo 3.9, como Yves COUTURIER (2004) caracteriza o trabalho dos profissionais da socialização com base no que designa por “epistema performativo liberal”.

²⁰ DUBET (2002, p. 325) discorda de uma interpretação corrente da fragmentação (estilhaçamento)

entre pressupostos essencialistas e existencialistas ²¹.

Da concepção *liberalista*, que deixa mal definida a precedência do sujeito, resultam vários problemas ²² relativos à legitimidade, à autoridade, à disciplina, à motivação, à avaliação, à responsabilização e humilhação que resultam da obrigação de participar livremente no jogo da concorrência, e relativos ao valor do saber, aos ofícios de professor e de aluno, e à relação pedagógica, e ainda os relativos aos papéis sociais e à crescente indefinição de expectativas que está associada ao seu declínio; e, portanto, com dificuldades numa relação entre os actores que, não passando por qualquer mediação, os coloca face a face como sujeitos com toda a sua fragilidade ²³. Em todas estas áreas problemáticas, as perturbações e dificuldades resultantes do declínio do programa institucional combinam-se e são agravadas pelas mudanças organizativas e políticas. Vão ser referidas e analisadas aqui algumas delas. Outras sê-lo-ão ao longo dos próximos subcapítulos, sobretudo nos subcapítulos 3.9 e 4.4, naquilo que diz respeito ao papel, ao ofício e à experiência de professor, e no Subcapítulo 5.6. naquilo que se refere às políticas educativas.

progressiva das experiências de trabalho (e portanto do declínio da instituição a que está associada), como sendo o “triumfo do neo-liberalismo e dos seus modos de gestão, interpretação que seria feita sobretudo pelos “intelectuais orgânicos destas formações profissionais: “Cette explication me semble un peu courte à l’exception du cas des précaires aux marges de toutes ces professions. En effet, si cette thèse était juste, la “déprofessionnalisation” affecterait les secteurs en fonction de leur exposition aux contraintes du marché ou de la demande [Cf BOLTANSKI e CHIAPPELLO (1999 NEC) para outra interpretação]. Or les formateurs d’adultes sont les plus exposés au marché, bien plus que ne le sont les professeurs et les infirmières, alors que les instituteurs le sont beaucoup moins que les travailleurs sociaux et aussi peu que les professeurs. Quant au travail des infirmières ou des enseignants, il ne semble pas présenter des différences considérables selon qu’il se situe dans le privé ou dans le public; en tout cas, ces différences sont bien moindres que celles qui distinguent les établissements scolaires entre eux et les services médicaux entre eux. Cela ne signifie pas qu’il ne puisse y avoir un effet de contexte général, notamment un affaiblissement de l’Etat régalien au profit des politiques publiques, mais ce n’est certainement pas l’exposition directe au marché qui explique les différences essentielles.”

Ele entende que é melhor procurar essa explicação “do lado das mutações internas dos programas institucionais e dos modos de socialização” e não inferi-la automaticamente das “transformações da economia mundial segundo causalidades tão complexas e tão laças que se tornam um pouco obscuras, a menos que se acredite numa conspiração (*complot*) de que só se conheceriam os sinais e nunca os autores”. Mas este tópico da redução da análise socio-estrutural a uma teoria da conspiração pode ser confrontado com as considerações de Giddens sobre o pensamento contrafactual e política de mudanças e de desregulação iniciada por Thatcher prosseguida por Blair. O neo-liberalismo, em rigor não é liberal. A agência política é usada em favor da multiplicação do capital e isto pode não passar pelo simples funcionamento de mercados. Tb o liberalismo sempre actuou contra a liberdade dos trabalhadores se organizarem, como bem mostram A Smith e Castel. e intervém planeadamente nas áreas sociais, económicas e culturais sempre que sente necessidade disso. (Cf BERNARDO, 1976, e 2003: ou Agamben.)

²¹ Também neste aspecto o “personalismo cristão” se encontra próximo das teorizações *liberalistas*, dando lugar a pedagogias essencialistas (Ver Fernando GIL em *Mimesis e Negação*).

²² Segundo DUBET: “é possível distinguir quatro tipos de problemas que não resultam de circunstâncias particulares mas que têm a ver com a natureza da mutação que procurou descrever através da experiência dos actores” (p. 377). Esses quatro problemas seriam relativos a:

1) Legitimidade e autoridade: Como Dubet faz notar, o facto desta crise de legitimidade resultar do “reino do livre exame, da valorização da crítica e do cepticismo organizado (de que fala Merton)”, ou ser um «efeito dos progressos do conhecimento, da avaliação e da reflexividade (como defende Giddens) não serve de consolação para aqueles que têm que se justificar e conquistar uma autoridade que o seu papel já não lhes dá de forma automática e transcendente» (Cf. Revista Education et Société, nº 4).

2) *Relações sem mediação* (Cf. DUBET ; 2002, p. 379 e R. Sennett, *Les Tyrannies de l’intimité*, Paris, Le Seuil, 1979).

3) De certo modo em substituição da função articulatória do programa institucional, os actores, e em primeiro lugar os profissionais do trabalho sobre outrem tem que realizar arranjos locais entre normas contraditórias (DUBET ; 2002, p. 380), tendo nomeadamente que “arbitrar entre uma norma de conformidade social e regulamentar, e um direito à expressão pessoal considerada como inalienável».

4) Um quarto problema, tem a ver com o que Dubet chama “uma fraca protecção dos mais fracos” (idem, p. 382), que acresce à intrusão resultante de uma relação sem mediação e à obrigação de jogar livremente o jogo da *maximização concorrencial de si*.

²³ Cf. TOURAINE, 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble?*.

3.8.2 Legitimidade, Autoridade, Disciplina e Motivação

Depois de colocar a questão: “como produzir indivíduos e sujeitos quando a maior parte dos modos de legitimidade podem ser discutidos e, sobretudo, quando se tem incessantemente que demonstrar serem justos e eficazes?” [24], DUBET (2002, Introdução) lembra que a resposta mais antiga é de “tipo democrático”: “são a discussão e o debate racional que fundam os princípios comuns da acção desde que estes não o podem ser pela tradição, a vontade divina ou o desejo comum de fazer sociedade”. Mas chama a atenção para que “esta resposta supõe que os actores da democracia estejam já formados e socializados, e, sobretudo, implica uma igualdade formal dos indivíduos”. Ora, como este autor faz notar, o programa institucional, situando-se a montante das instituições políticas, não põe em presença seres iguais e, portanto, tem que ser ultrapassado quando se colocam aquelas questões de legitimidade. Dubet lança-se, por isso, em *O Declínio da Instituição*, na procura das “novas figuras da dominação e do controlo” que emergem desse declínio. Mas, se de facto encontrasse figuras positivas novas, outro seria o título do seu livro, e a mensagem nele contida teria o sentido oposto ao de um declínio.

Disciplina e Autoridade

Não obstante reconhecer que os principais problemas são relativos à legitimidade e à autoridade, e só aparentemente tomam a forma de problemas de disciplina, Dubet entende que “o primeiro desencanto”, que resulta de “as operações mágicas do programa institucional” terem cessado de ser “simbolicamente eficazes”, diz respeito à “disciplina”, que parece agora “reduzir-se a uma função de controlo social”²⁵; de tal modo que, se está ocorrendo um “retorno da ordem e uma valorização da disciplina”, esta está reduzida, no essencial, a uma “*resistência face à crise, à anomia, à violência, a uma técnica de manutenção da ordem*”²⁶. Isso estaria patente na atitude dos profissionais da socialização, na medida em que aceitam a disciplina como uma “necessidade aborrecida”, tendo-se perdido o encanto por uma actividade disciplinadora entendida como formativa, tanto mais quanto “um grande número de utentes dos serviços prestados por esses profissionais não se submetem de bom grado”. E estes utentes devem ser entendidos e tratados como clientes de um serviço e como clientes do mercado político para a administração do Estado; já não prevalecendo a ideia de que “os profissionais das instituições não podem, sem desiludir e sem se trair nem comprometer,

²⁴ Cf. *Education et Société* nº 4, 7 e 9 sobre perda de autoridade dos professores, a necessidade de estar constantemente a justificá-la (legitimá-la) e a negociá-la. Comparar com o que aconteceu com a legislação para a disciplina nas escolas em Portugal na segunda metade dos anos 90, já aqui referida.

²⁵ Ao fazer seguir esta observação de um comentário: “De ce point de vue, toutes les institutions ne sont pas sorties indemnes des années de la sociologie critique” (Cf. BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999), Dubet parece atribuir, pelo menos em parte, o declínio da instituição à sociologia crítica, esquecendo o quadro mais geral que ele próprio traça e ignorando a influência de outras correntes sociológicas e pedagógicas como as que já aqui foram referidas a propósito da análise do artigo de Rui Gomes. Além de que, qualquer influência da sociologia, teria que ser analisado num quadro da reflexividade social que caracteriza a modernidade, tal como Giddens propõe; ou, rejeitando o conceito de influência como faz Foucault, procurar no quadro do epistema da modernidade o sistema de relações entre pedagogia, sociologia e filosofia política.

²⁶ Dubet faz notar também que: “a disciplina é constantemente negociada em função dos indivíduos, dos grupos e dos casos” (DUBET, 2002, citando, J.-L. Derouet, *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992; Cf. CORREIA e CAMELO, 2003)

ceder às pressões dos indivíduos e das famílias” (DUBET, 2002, Capítulo 1, sobre o universal), com base no princípio de que “o universal não pode ceder perante o particular”²⁷.

No quadro da “2ª modernidade” (TOURAINÉ, 1992), e mais ainda numa actualidade que talvez corresponda a uma 3ª fase da modernidade (*idem*), a “disciplina”, como faz notar Dubet, “torna-se um problema porque deve ser apercebida como justa por aqueles que a fazem vigorar e por aqueles que a ela estão sujeitos”. E isso é cada vez mais difícil, problemático e raro. Tendo deixado de ter um fundamento sagrado ou naturalizado, o exercício da autoridade exige um permanente trabalho de justificação. Àqueles que contam com o «carisma pessoal» para o exercício da autoridade, Dubet lembra que este é aleatório e raro. Enquanto que BOURDIEU (1998 e 1997), como já foi referido, põe em evidência a natureza desse carisma e a natureza do “respeito”, como o resultado do uso bem sucedido do poder simbólico.

Importa sublinhar a constatação, diversas vezes feita por Dubet, de que esta definição de autoridade coloca os profissionais “numa situação instável e difícil de suportar”. Por vezes fala mesmo de uma tarefa impossível²⁸.

Dubet entende que “a maior parte dos profissionais têm poder mas não autoridade” porque esse poder²⁹, quer quando se apresenta na forma do excesso, quer quando surge na forma do défice³⁰, “não encerra a disputa sobre a legitimidade”, provocando mesmo uma “tensão surda nas relações com outrem” (que é suposto fazerem a diferença essencial com a socialização institucional).

Mesmo sendo moderado, este poder tem todas as possibilidades de parecer arbitrário porque está indexado a atributos de personalidade como essa famosa autoridade natural, simultaneamente misteriosa e bem real se a julgarmos pelos testemunhos dos que interrogámos.

Mas, mais ainda do que do que com os problemas de disciplina, estes profissionais confrontam-se hoje com o problema da motivação, que procuram superar com a auto-motivação e com um tipo de “relação” que procura, por sua vez, o encontro com a autenticidade do outro, sem mediações, permitindo uma projecção da “auto-motivação” e da “autorrealização” de uns sobre os outros³¹.

²⁷ Cf. a análise de Roger Dale e de alguns analistas da política educativa em Portugal, no Subcapítulo 5.6.

²⁸ “Sans une **articulation stable des principes de justice et des choix pratiques qui en découlent**, le travail sur autrui est comme coincé entre un attachement à des normes universelles et la myriade des modalités de leur mise en œuvre. Au niveau des individus, il est clair aussi que le travail réel s'éloigne constamment du travail prescrit. On peut s'en réjouir, admirer la plasticité des individus et des organisations, leur infinie capacité d'adaptation aux situations réelles. Mais on peut aussi ne pas ignorer que **les individus sont mis dans des situations impossibles** et qu'aucune société ne peut vivre sainement en distendant trop les liens entre ce qu'elle affiche et ce qu'elle fait (Cf. Berger sobre a legitimação e o papel dos universos simbólicos na interiorização e manutenção da realidade – Cf. na secção anterior, problema de socialização) On peut aussi craindre que, sous prétexte d'adaptation continue et de diversité, les plus faibles soient aussi les plus mal servis. (Cf Giddens sobre o carro de Jagrená)

²⁹ Poder que resultaria do crescimento da extensão e da penetração das organizações em que trabalham e do seu papel no governo da sociedade.

³⁰ Dubet explicita esta ideia dizendo: “ *Quand L'autorité légitime n'étaye plus le pouvoir, celui-ci a toutes les chances d'être réduit à un charisme personnel épuisant et aléatoire, et, comme tout travail sur autrui repose sur une dimension de contrôle social, il y a toujours le risque de posséder trop de pouvoir, ce qu' est perçu comme du «sadisme», ou d'en manquer, ce qui est un signe de faiblesse.* [...] Quand l'autorité subie paraît relever de la personne plus que du rôle, abdiquer, c'est se soumettre à un pouvoir arbitraire, et tous ceux que nous avons rencontrés se plaignent des discussions sans fin, de la violence, des insultes, des passages à l'acte de ceux qui «pètent les plombs»... Du côté des individus soumis au travail sur autrui, la plainte est la même: abus de pouvoir, mépris, insultes, manque de respect... Bref, des deux côtés de la barrière, La relation est perçue comme potentiellement violente parce que, en dehors d'une autorité perçue comme établie, il faut que la relation contribue immédiatement à définir le pouvoir de chacun. Les subjectivités ne cessent de se froter et de s'échauffer...” (Dubet, 2002, p. 378)”

³¹ Este pressuposto confronta-se com a natureza e o sucesso dessa auto-motivação e dessa autorrealização nos socializadores/educadores, e explica uma parte do percurso de procura de conceitos feita na preparação desta dissertação de doutoramento

Enquanto que o programa institucional ligava disciplina e subjectivação, as duas lógicas separaram-se, fazendo subir á boca do palco uma lógica de pura relação de puro reconhecimento de outrem, que parece, *a priori*, contraditória com a própria ideia de disciplina. (DUBET, 2002, Capítulo 2)

Motivação

No programa institucional pressupõe-se que os actores estão motivados porque as suas personalidades são construídas com base em valores, segundo um modelo vocacional. Ora, quanto mais os dois processos que Giddens designa por “integração social” e por “integração sistémica” se realizam segundo lógicas diferentes e autónomas, mais a “motivação” aparece como um problema. Nos termos que Dubet utiliza, depois de uma análise crítica das teorias do “actor como sistema” (que não vai ser retomada aqui): a motivação aparece tanto como um problema “quanto mais o actor e o sistema se separam” e, portanto, o indivíduo social e o sujeito se distinguem” (DUBET, 2002, *La fin d’un charme*)³².

Os professores estão confrontados, actualmente, com uma necessidade acrescida de motivação e de esta dever ser intrínseca, e, portanto, dever resultar mais de um trabalho sobre as personalidades do que da análise do significado e do valor social que dados conhecimentos e competências possam ter para os destinatários da sua transmissão, de um trabalho sobre a intencionalidade do trabalho na sala de aula³³, ou da mera técnica comunicativa do transmissor³⁴. (Muitos dos que, nos mais variados contextos, fazem comentários sobre a (in)competência dos professores para motivar os alunos, ignoram esta distinção e o deslocamento da problemática em torno da “motivação”, continuando a ter como referência a escola que foi a sua. Do mesmo modo que, quando falam de esforço dos alunos, ou do esforço que é exigido aos alunos, continuam a pensar na escola básica por que passaram, e não entendem as diferenças da actual senão como uma degradação, mero fruto do relaxe dos profissionais, dos políticos e em consequência, dos alunos.)

Dubet chama a atenção para a necessidade de o profissional se motivar antes de mais a si mesmo³⁵. Esta é uma problemática já presente na génese do programa institucional e à qual este respondia com o conceito de vocação – a que Durkheim acrescentou a ideia de “meio moral” que implicava seja alunos seja professores. O autor do *Declínio da Instituição* lembra, imediatamente de seguida, que motivar-se a si mesmo implica ser-se capaz de empenhar na actividade profissional toda a sua “personalidade e convicções” (*idem*)³⁶. Esta é a noção comum pela qual a “vocação” devia resolver todos os problemas com que as instituições se confrontam. Mas, não só o

³² Dubet acrescenta em *La fin d’un charme*, depois de tratar o *métier* (serviço e organização): “Jamais les discours sur l’absence de motivation des pauvres, des élèves et des malades n’ont été aussi lourds. Jamais les professionnels du travail sur autrui n’ont autant souligné la nécessité de motiver les «objets» de leur travail. Le maître doit motiver l’élève avant que de faire la classe, le médecin doit motiver le malade pour qu’il se «batte» contre la maladie, le travailleur social doit motiver le RMIste pour qu’il désire «s’en sortir».”

³³ Cf. SCHÜTZ, 1974, sobre a intencionalidade, e PERRENOUD, 1995, sobre as atitudes dos alunos face ao trabalho na sala de aula e face ao trabalho escolar em geral.

³⁴ Cf. os comentários de Rui Gomes sobre o *Perfil Desejável do Aluno do Ensino Secundário*.

³⁵ Com base na investigação que levou às teses sobre o declínio da instituição, Dubet afirma: “*tous, infirmières, travailleurs sociaux et enseignants, disent que leur travail est de plus en plus épuisant puisque les acteurs n’entrent plus dans les institutions armés de solides motivations traditionnelles*”. E lembra que Alain Ehrenberg, num livro sobre *«fatigue d’être soi»*, põe bem em evidência uma mudança de sensibilidade colectiva e a actualidade de uma motivação posta à prova (*d’une épreuve de motivation*).

³⁶ Cf. Nóvoa sobre Abraham e a análise que este faz em “O Professor como Pessoa”.

que Dubet descreve como o declínio da instituição compromete uma base essencial para o exercício da “vocação”, bem como, tal como este autor mostra, a experiência profissional passa pela cisão de diversas (pelo menos três) das dimensões da actividade profissional que o programa institucional unia ou harmonizava. É a análise dessa cisão que Dubet faz ao longo daquele seu livro; **cisão que torna a vocação impossível**. No Subcapítulo 3.9 desta dissertação, essa análise será referida com mais detalhe, mas focar-se-ão, desde já, alguns problemas de um ponto de vista mais geral, que não o da experiência e o saber dos professores, pondo em evidência quanto são prévios às dificuldades de desenvolvimento profissional destes profissionais.

Esta problemática remete para outra que é a da “relação” idealizada sem a mediação institucional.

Relação, intrusão e necessidade de mediação

Um dos dados que resultam das entrevistas e da investigação etnográfica levada a cabo por François Dubet, e que ele mais insistentemente sublinha, é que “todos os actores estudados atribuem um lugar essencial ao que designam geralmente por relação”. E esclarece que não se referem à relação característica do programa institucional³⁷, mas sim a “uma relação que escaparia a qualquer mediação social forte” e que “visaria unicamente o reconhecimento da pessoa como tal” ; o sujeito, cuja precedência abstracta seria concretizada neste reconhecimento; um puro reconhecimento intersubjectivo e transparente, que possibilitaria aos indivíduos “tomar consciência de si mesmos”; ou seja, não visando o reconhecimento da identidade pela relação com a instituição e as suas normas, mas no encontro com outros sujeitos que existiriam igualmente num vazio social idealizado³⁸. Muitos sociólogos, nomeadamente Dubet e Dubar ao teorizar a identidade, parecem por vezes tomar essa representação de um vazio social como realidade perfeitamente instalada, objectivamente, numa ordem social regulada por uma integração sistémica totalmente independente da interacção social no mundo da vida, e, subjectivamente, nas consciências dos sujeitos tourainianos; não obstante questionarem a “precedência do sujeito” que resulta da radicalização ideológica do liberalismo, e porem em evidência a indispensabilidade da produção desse sujeito num processo de socialização.

Mas desta concepção da relação resulta um problema insolúvel quando o outro se torna uma ameaça para a identidade do eu, ao mesmo tempo que ele é indispensável ao seu próprio reconhecimento³⁹; e isto, quer a relação seja meramente vazia e ritual, quer viva das confrontações das paixões e dos caracteres, surge um problema insolúvel. Dubet é muito claro nesta matéria.

³⁷ Como já se pôde ver no Subcapítulo 3.7, “Le programme institutionnel construit la relation à autrui sur un centre et sur un tiers culturel indépendant et supérieur aux protagonistes : la science, La culture scolaire, la loi, les principes indiscutés... L’affrontement pur des personnes et des personnalités est ainsi évité (ver cap 10 sobre Poder e Dominação)... La confiance et la connivence elles-mêmes supposent la présence d’estes [2º problema] ce tiers » (Dubet, 2002, p. 380, *Des relations sans médiation*) (Cf. SCHÜTZ e BERGER e LUCKMANN, sobre o papel do tipo ideal na compreensão e na coordenação da acção entre as pessoas – o anonimato, a tipificação).

³⁸ Esta evolução põe um problema de socialização, não somente porque fracciona os indivíduos, mas também e sobretudo porque despoja a relação intersubjectiva de qualquer conteúdo social e da magia que os actores lhe atribuem geralmente. (DUBET, 2002, p. 379)

³⁹ Cf. BOURDIEU, 1997, p. 199 e 278-283; TODOROV (1995) sobre o conceito de amizade em Rousseau; e cf. tb. a referência, no Subcapítulo 2.5, a LOPES (1999), sobre as teorizações que põe a ênfase na afectividade/reconhecimento e na interacção.

Inclinamo-nos para as “tirantias da intimidade” [40], para a obrigação de ser autêntico sem que essa autenticidade tenha outro suporte e outro objectivo que não seja ser reconhecido como tal. Assim, ao isolar a relação em nome do seu lugar central, corre-se o risco de a esvaziar de sentido e de fazer dela ao lugar de todas as violências simbólicas e de todos os fantasmas de realização de testemunho de si. [...] O imperativo de transparência põe fim ao pacto de ilusão das instituições, ele desarma os indivíduos e deixa-os sozinhos face aos aspectos mais intoleráveis da condição humana. (DUBET, 2002, p. 379) ⁴¹

E, depois de considerar os factores de declínio da instituição, dos papéis e do ofício (que no essencial considera inelutáveis) e de pesar tanto as vantagens quanto as desvantagens das novas figuras a que deu lugar, conclui ⁴², em jeito de advertência, que:

O envolvimento com outrem será tanto mais forte quanto ele for socialmente mediatizado, quanto mais o profissional tenha um ofício e o seu objecto de trabalho tenha direitos. Por mais surpreendente que possa parecer não é isto que acontece mais frequentemente. O ofício permite mediatizar a relação com outrem por objectivos comuns e acordos, evitando a deriva relacional [...] *Deste ponto de vista, a afirmação do ofício protege os objectos do trabalho sobre outrem.* (*idem*, p. 393-4)

Mas já num capítulo em que analisara as consequências do declínio da instituição para os “objectos” da socialização, se referira com detalhe a estes e outros aspectos. Alguns deles (que vão ao encontro de considerações que se podem encontrar em Foucault e em Bourdieu) são tão importantes para a argumentação desta tese que não pode deixar-se de realinhar aqui uma série de referências.

Dominação e Responsabilização (pela obrigação de ser livre)

Depois de pôr em relevo o poder de que dispõem os «objectos» do trabalho de socialização, ou do trabalho sobre outrem ⁴³, o qual impossibilita que este seja um processo de controlo absoluto e de dominação radical, e que obriga os profissionais a adaptar-se a esses seus «objectos» e a assimilar as suas problemáticas, DUBET (2002, p. 355) faz notar que isso não significa que, na relação de socialização, esses «objectos» não estejam sujeitos a dominação: “Não pode haver socialização, no quadro de um trabalho profissional, sem que haja dominação” (*idem*, p. 356). Numa formulação próxima de Foucault e de Bourdieu, afirma que: “Enquanto que o poder se define em termos de desequilíbrios dos recursos, a dominação impõe aos actores as categorias das suas experiências, categorias que os impedem de se constituir como sujeitos

⁴⁰ Ver R. Sennett, *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris, Le Seuil, 1979.

⁴¹ Cf. TOURAINÉ, 1997, sobre a fraqueza do sujeito.

⁴² Entre outras razões que o levam a esta conclusão, destaca que: “Para a maior parte das pessoas, o imperativo de ser autêntico não é senão uma forma particularmente subtil de intrusão e de controlo social. Ainda que o imperativo da liberdade e da autonomia se imponha e não pareça discutível na tradição moderna, ele não pode deixar os indivíduos desarmados numa espécie de face a face vazio e constrangedor. Tanto mais a relação e a atenção à singularidade dos indivíduos podem parecer desejáveis, tanto mais elas podem ser vividas como uma forma de dominação quando obrigam os indivíduos mais fracos a expor-se, a narrar-se e a desvelar-se sem cessar” (*idem*, p. 393-4).

(Ver mais à frente *Perda e Defesa do Ofício ou Da Instituição ao Mercado*)

⁴³ Sobretudo neste, pois a necessidade de os indivíduos serem os principais protagonistas do seu processo de subjectivação, e não um simples processo de dressage numa instituição total, e o enfraquecimento, ou mesmo a ausência de instituição, coloca os profissionais na dependência deles.

relativamente senhores de si mesmos” (*idem*, p. 356) ⁴⁴. E noutra formulação que lembra esses autores, pode ler-se que a dominação passa hoje por uma forma de controlo social superior obrigando os indivíduos a construir-se «livremente nas categorias da experiência social que lhe são impostas.

Em aparente contradição com este pressuposto, são encontradas, segundo Dubet, entre os profissionais do trabalho sobre outrem referências constantes ao descabimento moral dos indivíduos mais desfavorecidos, chegando este autor a falar de postulados de “anomia e apatia dos «objectos» de trabalho” ⁴⁵. Embora (como assinala Dubet) simultaneamente sejam vistos como os utilizadores cínicos do conjunto dos serviços oferecidos pelo Estado. Assim na representação que atribui a estes profissionais, (que Dubet reconhece um pouco caricatural), as pessoas acusadas de anomia são também reconhecidas como vítimas da crise. A desagregação das famílias é atribuída “ao

⁴⁴ Dubet faz notar que, na socialização, “le dominé est invité à être le maitre de son identité et de son expérience sociale en même tant qu’il est mis en situation de ne pouvoir accomplir ce projet”.

Sobre a distinção entre poder e dominação, Dubet propõe que se veja a obra de D. Martuccelli, *Dominations ordinaires*, Paris, Balland, 2001. Cf tb Giddens *CPSC (1979, ou (2000)*. Para Giddens as categorias da experiência também são recursos.

Já aqui foi abordada esta questão a propósito do conceito de poder em Foucault. Também se viu como Bourdieu descreve a legitimação da dominação pela inculcação de “catégories qui leur interdisent de se constituer comme des sujets relativement maitres d’eux-mêmes”. Enquanto que Habermas (DFM, 1990) tende a separar estas duas noções, Bourdieu (1982/1998) e Foucault (VS, 1994) esforçam-se por articulá-las na descrição que fazem dos processos de conservação e transformação da ordem social.

Para Dubet (2002, Capítulo 10, Le principe d’éclatement progressif des expériences): “On ne peut concevoir la domination indépendamment de la structure des inégalités sociales car elle n’est pas seulement l’emprise des «faits sociaux» sur les individus, elle implique aussi la formation et le maintien d’un ordre social dans lequel les groupes de sexe ou d’âge, par exemple, ou des classes sociales, imposent leurs intérêts aux autres. Il est évident que le travail sur autrui participe de ce processus, comme n’ont cessé de le montrer les sociologies de l’éducation les plus classiques, notamment celle de Bourdieu (reprodução educativa das diferenças sociais, ou teoria da educação reprodutiva, ou teoria reprodutiva da educação). Mais je ne crois pas que la domination se ramène à la violence symbolique ou à l’arbitraire culturel.”

Lendo estas palavras na sequência da análise que é feita em O Declínio, não se pode deixar de perguntar: de que é que Dubet tem estado a falar, se não de **violência simbólica**? Em polémica com certas críticas marxistas à escola, Dubet afirma que “les élèves violents ne refusent pas l’école parce qu’elle est «bourgeoise» mais parce qu’elle les détruit”. Mas, tendo em consideração o que Bourdieu escreveu sobre a dominação, não há necessariamente diferença.

Segundo Dubet, que chama a atenção para “un principe d’éclatement progressif des expériences sociales au fur et à mesure que l’on descend l’échelle des positions sociales des acteurs soumis au travail sur autrui”, “au sortir de la matrice institutionnelle, la domination se manifeste principalement par le fait que les plus dominés sont aussi ceux qui ne peuvent véritablement construire et intégrer leur expérience sociale”, “ceux qui ne peuvent ni la construire ni s’en percevoir comme les auteurs. Na linha de raciocínio de Bourdieu, os outros seriam os que têm a ilusão de o fazer porque correspondem às expectativas sociais – cf Bourdieu sobre auto-ilusão em *La distinction*). Por outro lado é discutível a tese de que a dominação se limite à distribuição dos riscos sociais (*A este propósito é citado U. Beck, The Reinvention of Politics*, Cambridge, Cambridge Polity, 1996).

Em *O Declínio da Instituição*, é reconhecida, de certo modo, a importância do carácter geral dessa fragmentação da experiência, ao fazer-se referência a um princípio de homologia entre aspectos formais do trabalho sobre outrem e as experiências dos «objectos» desse trabalho....: Ver-se-á, no seguimento deste subcapítulo, o que isso significa. No Subcapítulo 3.9, o alcance e as consequências dessa fragmentação serão analisadas no que se refere aos professores, discutindo-se então como a reflexividade conflitual e institucional, assentando no reconhecimento deste estado de coisas, pode permitir a sua superação.

⁴⁵ Em *O Declínio da Instituição*, pode ler-se: “On ne compte plus les expressions comme «on est confronté à des gens très désocialisés». Ce ne sont plus des ouvriers ou des travailleurs soumis à des conditions de vie difficiles, mais des acteurs désocialisés, et, paradoxe suprême, quand ils sont socialisés, ils le sont trop et mal. L’enracinement est un intégrisme communautaire, l’émancipation une liberté sans limites, l’amitié une bande, la bonne volonté une soumission passive... Il n’est pas rare que les membres des organisations intervenant dans les quartiers les plus difficiles construisent, sans même s’en rendre compte, une espèce de rhétorique coloniale dans laquelle ils sont les «civilisés», les habitants tenant le rôle des «sauvages»”

desemprego, ao papel deletério dos meios de comunicação de massas e da ideologia liberal”, como os imigrantes são “vítimas da crise económica, das suas tradições e do imperialismo cultural do Ocidente”, e os doentes são “vítimas das suas condições de vida desastrosas”, e as mulheres o são da “dominação masculina e do machismo”. Mas Dubet faz notar que esta preocupação em reconhecer a situação de vítimas em que se encontram os objectos desse trabalho profissional não atenua a dominação, nem impede o estigma e o “trabalho de internalização de que são vítimas as vítimas” (DUBET, 2002, p. 363). E faz notar que “nos meios mais pobres e mais dependentes, acontece que os indivíduos não se deixem enganar por esta piedade, apercebida como uma condescendência, e isso explicaria porque é que “os profissionais confrontados com estes públicos se deparam com uma resistência, e mesmo com hostilidade”, que aquela representação não os prepara para compreender⁴⁶. Como muitos não compreendem que se possa considerar que o quadro filosófico-político da sua acção profissional assume essas pessoas como o que elas não são e nega-as no que elas são. E mesmo quando compreendem porque é que as pessoas não se dispõem a entrar no jogo: “*porque é que os alunos já não acreditam na utilidade das formações que os conduzem ao desemprego e ao falhanço, porque é que «Rmistes» (beneficiários de rendimento mínimo de inserção) já não acreditam muito na dimensão de contrato da prestação, [porque é que] os problemas recorrentes do doente são mais sintomas do seu mal-estar social do que uma disfunção orgânica que ‘conviria combater corajosamente’*”, estes profissionais continuam a acusar aqueles sobre quem trabalham de não compreender os seus verdadeiros interesses⁴⁷.

Dubet faz notar que na representação dos profissionais, além de «anómicos», estes indivíduos seriam «apáticos», por não aproveitarem as oportunidades que lhes são oferecidas e não quererem afrontar as provas para reconhecimento do mérito⁴⁸. Mas, lendo *O Declínio da Instituição* numa perspectiva que assume a reflexividade da ciência e, portanto, toma a sociologia como parte deste jogo, é de assinalar que Dubet, por sua vez, acusa os profissionais de nada fazerem para mudarem a situação destas pessoas: pois que cada um se sente incapaz de modificar as regras de um jogo onde os mais fracos perdem sempre”. É no quadro de uma polémica com as posições políticas da extrema esquerda organizada no sindicato SUD⁽⁴⁹⁾ que o autor, mais em função do seu posicionamento no campo político francês do que da sua posição no campo da

⁴⁶ Por isso, estes profissionais se interrogam : «Pourquoi les gens ne veulent-ils pas sincèrement qu'on les aide?», sem se aperceberem que essa ajuda é prestada “encerrando-os em estatutos que eles recusam”.

⁴⁷ Dubet constata que “os maus alunos dos bairros pobres” são acusados de não compreender qual é o seu «véritable intérêt», isto porque entendem que eles não querem ter êxito, quando, dizem esses profissionais : «l'école est leur seule chance». E lembram que os próprios pais já teriam desistido de tal modo que os alunos chegam tarde à escola porque os pais desempregados não se levantam da cama pela manhã.

⁴⁸ Em *O Declínio da Instituição* pode ler-se “Alors que la domination consiste dans une distribution inégale du risque social, on reproche aux plus dominés de ne pas prendre de risques [...], d'être timides et timorés, un peu à la manière de ces grands chefs d'entreprise assis sur leurs stock-options et reprochant aux ouvriers licenciés leur goût immodéré de la sécurité” (A este propósito é citado U. Beck, *The Reinvention of Politics*, Cambridge, Cambridge Polity, 1996. (Evidentemente, a dominação não se limita à distribuição dos riscos sociais.)

⁴⁹ Em DUBET (2002, Capítulo 9) pode ler-se : La plupart des individus avec lesquels nous avons travaillé sont tentés d'opposer la chaleur et la singularité de leur expérience de travail à l'objectivité anonyme des organisations qui encadrent leur activité. Il se crée alors un clivage entre un certain radicalisme corporatiste et politique (cf position prescriptive de muitos sociólogos e hostilidade de Bourdieu ctr a nova classe média e de Dubet e Touraine ctr este radicalismo – rel com mov de contestação a Claude Allègre) d'une parte, et un engagement plus individuel dans la nébuleuse de nouveaux mouvements plus culturels et moraux que proprement sociaux (cf Touraine e outras ref de Dubet no cap 1 ao não social) de l'autre. La lutte dans l'organisation et l'appel à l'autonomie du sujet se juxtaposent plus qu'ils ne s'intègrent dans ces classes moyennes qualifiées et largement féminisées (cf cultura de EE/Costa Ferreira para algo diferente). Alors que le travail intégré de la société industrielle, fût-il «aliéné», engendrait des mouvements sociaux eux aussi intégrés, le travail sur autrui est naturellement plus éclaté et produit une certaine dispersion de la conscience sociale; on défend sa position et des causes morales en liant parfois ces deux sources de l'action par le biais d'une idéologie globale hostile à la globalisation du monde. (Rel com BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999, sobre a crítica estética, e com a crítica de BOURDIEU à nova classe média em *La distinction*)

sociologia, faz uma análise crítica da moral e da política de certos grupos sociais que tenderiam a suportar as posições desses sindicatos, e constatando uma significativa opção entre esses grupos pelas profissões que analisa, acusa-os de terem uma “má consciência individual” que “não se transforma em acção política”, criticando sobretudo que “os sindicatos de professores resistam antes ao fecho das fileiras para alunos com insucesso (*filières de relégation*), enquanto que os trabalhadores sociais são criticados por sonharem com «tomadas de consciência» e mobilizações colectivas que não provocam. E comenta que “quando estão confrontados com os actores mais desprovidos, todos se tornam tão fatalistas quanto eles”, esquecendo que o que descreve como homologia entre os problemas e das dinâmicas do trabalho sobre outrem e as experiências dos «objectos» desse trabalho não é o resultado de opções individuais e não pode ser superado num quadro individual.

Dubet acusa mesmo a acção profissional da generalidade destes profissionais de passar pelo que a literatura psicossociológica chama a norma de internalidade⁵⁰:

O estigma não é uma simples projecção dos nomes sobre um indivíduo mais ou menos desviante, com muita frequência, este estigma instala-se como tal em nome de uma vontade de ajudar e de apoiar. Mas este apoio realiza-se à custa de uma dissociação radical dos problemas sociais de que o indivíduo é vítima. Quando as consolações habituais do programa institucional já não funcionam, há que deslocar as explicações e as causas de mecanismos sociais gerais para indivíduos particulares (Uma nova psicologia no universo simbólico): os problemas colectivos tornam-se provas individuais. (DUBET; 2002, p. 357)⁵¹

E dá como exemplo extremo alguns beneficiários do Rendimento Mínimo de Inserção (“*RMistes*”) que interrogou durante a investigação.

Eles requerem e obtêm o RMI porque perderam os seus empregos, são demasiado idosos, não são qualificados e, ainda mais simplesmente, porque não há emprego. Ao fim de alguns meses de tomada a cargo por interventores cuja boa vontade e bons sentimentos não estão aqui em causa, o que começou por ser um problema social torna-se um problema de personalidade: os indivíduos são incapazes de se projectar, não são suficientemente dinâmicos, não têm vontade de se qualificar, a sua auto-estima degrada-se tanto mais quanto não se cessa de procurar ajudá-los. Graças a um processo de adaptação secundária em espelho (*boucle*), os indivíduos podem ajustar-se a esta situação e adoptar efectivamente as condutas que reflectem mais nitidamente os problemas que lhes são atribuídos: bebiam porque estavam no desemprego, acabam por estar no desemprego porque bebiam.

Como exemplo da adesão de muitos destes profissionais a conceitos da psicologia tornados lugares comuns, Dubet fala ainda dos “bloqueios psicológicos”. Assim, quando a ideologia do dons entra em declínio e se impõe a da “igualdade de oportunidades”:

A prova do indivíduo não remete directamente nem para as desigualdades sociais, nem para os mecanismos escolares, nem para os eventuais «dons» dos alunos, mas para uma série de bloqueios psicológicos cuja causa está nos indivíduos. A causa do insucesso escolar está no aluno e na sua família, que têm todas as probabilidades de tornar-se casos, que têm que ser tomados a cargo. (*idem*, p. 357)

⁵⁰ É referida a seguinte bibliografia:

J.-L. Beauvois, *Traité de la servitude libérale*, Paris, Dunod, 1994;

D. Castra, “Intemalité et exclusion sociale”, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 37, 1998;

N. Dubois, *La Norme d'intemalité et le Libéralisme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1994.

⁵¹ Dubet lembra que estas são expressões de C. Wright Mills, (*L'Imagination sociologique*, Paris, Maspéro, 1967).

E, em conclusão, faz notar que, “se se ganhou muito ao afastarmo-nos, de modo somente relativo contudo, dos estigmas e dos julgamentos mais crus, desenvolveu-se uma formidável capacidade de transformar os problemas políticos e sociais em problemas de personalidade” (*idem*, p. 357)⁵². Embora advertindo que não se deve ver nesta estratégia “uma técnica cínica de controlo social mas sim um efeito da vontade de integrar os indivíduos, de os ajudar, de os apoiar” (*idem*, p. 357), e que este tipo de observação não significa que estas “tomadas a cargo” (*prises en charge*) e estas técnicas não sejam eficazes. O que pretende sublinhar é que “essa tomada a cargo assenta sobre uma relação de dominação, quanto mais não seja na medida em que os indivíduos não podem verdadeiramente recusá-la, pois nesse caso confirmariam o estigma”.

Esta obrigação de alinhar no jogo é a forma mais elementar de dominação exercida sobre os que jogam estando quase certos de perder. Mas também aqui, não se trataria, segundo Dubet, de adoptar um tom de condenação moral. O que o autor pretende pôr em relevo é que o “enfraquecimento” do programa institucional está ligado à sua “extensão”, mais do que a uma “redução da sua potência”⁵³: “O número de indivíduos que recorrem ao sistema de saúde, ao sistema escolar e ao trabalho social não para de crescer. E cresce tanto mais quanto essa extensão se faz em nome da igualdade fundamental de todos os indivíduos”. Não diz isto, porém, sem fazer notar que:

Esta igualdade é muito parecida com a de uma prova desportiva em que todos seriam obrigados a participar, tanto mais que a regra de igualdade fundamental de todos os competidores seria afirmada como um princípio intocável⁵⁴. Ora em todas as competições [...] há ganhadores e perdedores, (DUBET, 2002, p. 358).

Retomando BOLTANSKI e THÉVENOT (*De la justification, 1991*), mas invertendo a lógica da construção das provas e de atribuição das grandezas, e pondo em evidência o princípio de desigualdade que está na sua génese, Dubet acrescenta que “a dominação reside na capacidade para definir as provas e o mérito de cada um, e para distribuir diversas espécies de bens em consequência” (*idem*, p. 358)⁵⁵. E o falhanço não interrompe nem suspende o jogo, como faz notar (*idem*), também aqui indo em sentido contrário a BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), que aceitando a ideia liberal (⁵⁶), consideram ser essa condição para uma ordem social fundada na atribuição de grandeza segundo princípios de justiça. Dubet parece lamentar que “as provas nunca sejam neutralizadas, nem sequer pelos educadores que queriam por vezes ignorá-lo em nome de paraísos infantis”⁵⁷.

⁵² “Nous l’avons vu dans tous les cas Étudiés, la bienveillance des professionnels cesse dès lors qu’il s’agit de trouver les causes du malheur. Celles-ci sont toujours extérieures à la relation de travail elle-même elles sont situées dans la famille, les conditions de vie, la société en général, et surtout dans l’histoire et dans la personnalité des individus. Même quand l’armature critique des professionnels est suffisamment solide pour qu’ils ne soient pas dupes, c’est toujours sur l’individu lui-même que l’on agit. On pense rarement que Le changement des cadres et des conditions de l’action serait peut-être un lever plus efficace que le ressassement individuel des difficultés.” (357)

⁵³ Escreve DUBET: “*l’affaiblissement du programme institutionnel n’est certainement pas lié à une réduction de sa puissance, mais au contraire à son extension*”. Talvez fosse mais exacto falar da potência organizacional das “instituições” que foram criadas para realizar esse programa. Sem esquecer que Dubet considera que a organização, por si mesma, põe problemas ao programa institucional.

⁵⁴ Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) sobre as condições para os princípios poderem ter valor universal.

⁵⁵ Não esquecer BOURDIEU, em *La distinction e em O Que Falar Quer Dizer*, sobre campos de lutas simbólicas e de lutas para fixar os princípios.

⁵⁶ Cf. a análise de alguns pontos da filosofia política de David Hume no Subcapítulo 2.3.

⁵⁷ Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991, sobre perdão e esquecimento.

Voltando à questão do modo como estes profissionais entendem e idealizam a “relação”, não se pode deixar de chamar a atenção aqui para as considerações que Dubet acrescenta, num dos últimos capítulos e na Conclusão de *O Declínio Da Instituição*, sobre o esvaziamento dessa relação na medida em que se pretende ou se tem que prescindir de qualquer mediação, e se ignora, ou se esquece, o contexto social.

Face a actores descritos como anómicos e apáticos, a relação interpessoal tem todas as possibilidades de ser vazia, porque privada de objectivos culturais e sociais. Mais ainda, tem todas as possibilidades de ser uma manifestação última de uma dominação que captaria a própria subjectividade os indivíduos.

[...]

Do ponto de vista dos indivíduos que são objecto de socialização, esta relação que visa promover a responsabilidade dos sujeitos transforma-se em estratégia de confissão.

Dubet entende que “avançar no conhecimento de si é confessar a sua incapacidade e o seu falhanço, é fazer a narrativa do seu percurso de vítima”, e considera mesmo que muitas vezes esta relação é considerada como positiva quando se consegue suscitar nos outros a lamentação”⁵⁸. Quanto aos profissionais, por um lado, tendem a acreditar ter atingido o fundo dos problemas quando na realidade não recolheram senão confidências que não fazem mais do que confirmar o desespero dos indivíduos e com as quais nada podem fazer; por outro, têm a tentação de serem eles os reveladores do sentido das confidências, das situações relatadas e da relação, “sentido ao qual não pode aceder aquele que as faz”; tanto mais quanto as suas interpretações e análises assentam num “conjunto de dispositivos compostos de reuniões de grupo e de sínteses colectivas que transformam as relações e confidências em material de trabalho objectivado”⁵⁹. Dubet fala de “todo um *bric-à-brac* da dialéctica das falsas e das verdadeiras necessidades, dos falsos e verdadeiros interesses, todas as representações da alienação dos pobres...” O resultado de tudo isto seria que “não é o indivíduo, ou o cliente, quem fala, é o seu inconsciente, a sua classe social, a sua cultura, a sua história, o seu ‘sistema’ familiar...”.

Do seu trabalho etnográfico com alunos e com jovens condenados por delinquência e «casos sociais», resulta a seguinte consideração de Dubet: “É provavelmente este mecanismo de despossessão que gera mais raiva e frustração nos indivíduos envolvidos, pois o apelo à autenticidade das trocas redundava em controlo

Tenha-se em conta a referência de Dubet à humilhação: « La séparation des registres d’inégalités produit de l’égalité. Cette affirmation peut paraître triviale; elle l’est certainement, sauf si l’on considère les faits. Les élèves les plus faibles sont aussi les moins bien traités on les relègue dans des classes d’élèves faibles, on leur donne les enseignants les moins expérimentés, ils ont moins de voyages de classe, parfois ils passent à la cantine après Les autres et, à la douleur d’être mauvais élève, s’ajoute celle d’être humilié. (DUBET; 2002, p. 397)

⁵⁸ Dubet faz notar também que, “para o dominado, o objectivo é também produzir uma narrativa significativa susceptível de lhe permitir obter indulgências escolares, ajudas sociais, uma atenção específica de cuidados médicos” (Dubet faz referencia a um artigo de D. Fassin, “Les aides sociales: pratiques et jugements” publicado na *Revue française de sociologie*, 43, 3, 2001), e que o discurso da “revolta” não está menos codificado: « Les jeunes des banlieues sont devenus des experts en dénonciation du racisme, du mépris et de la violence policière, au point de «neutraliser» totalement leur propre racisme, leurs propres violences et leur propre délinquance ». Concluindo que todos são maltratados e todos acabam por tirar daí algum benefício, e que não nada de menos “autêntico” do que o outro que se “encontra” nessa relação.

⁵⁹ Cf. aqui, no Subcapítulo 3.9, a referência aos estudos de COUTURIER (2004 e 2005) sobre a intervenção.

radical”⁶⁰. Dubet reconhece que os profissionais não desempenham de bom grado este papel, ao qual de resto, segundo ele, não podem escapar, mas entende que essa “obrigação de jogar”, em que estão aqueles com quem e sobre quem estes profissionais trabalham, lhes dá um poder não negligenciável.

3.8.3 Novos Princípios de Socialização?

Da regulação das expectativas, pela construção e negociação de papéis, sociais, à auto-motivação e autorregulação ética (na prestação de um “serviço” a um “cliente” no quadro de uma organização)

DUBET (2002, p. 393) sublinha que, enquanto que no programa institucional o trabalho de socialização é de “natureza moral”, com o declínio da instituição o trabalho sobre outrem passa a ser de “natureza ética”, pois o profissional tem que “hierarquizar e combinar normas de justiça e registos de julgamento das condutas de outrem”⁶¹. Para este autor, o essencial é que o trabalho sobre outrem é concebido como uma experiência social construída, em grande parte, pelos actores, e não como o desempenho de um papel. *O profissional deve construir o seu trabalho ao mesmo tempo que se constrói a si mesmo; até porque ele é um dos instrumentos do seu trabalho.*

O trabalho de socialização faz apelo a uma norma de conformidade, o trabalho sobre outrem (que é feito numa lógica de “serviço”) assenta em critérios de “*performance*” e de liberdade⁶², na medida em que a relação faz apelo a uma norma de reconhecimento, isto é, a juízos indexados a características singulares das pessoas.

Fazendo implicitamente uma referência crítica a BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), Dubet chama a atenção para que “esta actividade ética é flutuante na medida em que todas as normas de justiça são contraditórias entre si e, sobretudo, porque não são da mesma natureza”: “a igualdade é um postulado ontológico, o mérito e o conformismo moral podem ser objectivados, enquanto que o reconhecimento nunca o é”⁶³.

Segundo DUBET (2002, p. 393), é isso que faz com que todos os grupos estudados nesta sua investigação se lancem numa actividade crítica e autocrítica incessante. Também BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) põem em relevo a crítica entre “cidades”. Mas Dubet, embora faça referência a princípios de justiça e, implicitamente, a critérios de atribuição de grandeza, não reconhece a existência de “cidades”, pondo em evidência, pelo contrário, como as críticas se desenvolvem no seio de uma actividade, deslocando para o interior de cada sujeito e de cada relação singular a composição de princípios antagónicos, incontornáveis mas que coexistem

⁶⁰ Como mostra o autor de *O Declínio da Instituição*, que é também autor de *Les lycéens*, também por aí se pode compreender a hostilidade e a violência dos jovens alunos, “*constragidos a permanecer na escola mesmo quando falham...*” (DUBET, 2002, p.358).

⁶¹ Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT, 1999, e ver atrás apontamento sobre a natureza deste “arranjo” e a posição que estes autores assumem em relação a ele.

⁶² Note-se quanto Dubet está aqui próximo de algumas observações resultantes da análise foucaultiana, como se o próprio Dubet partisse para a análise na perspectiva da “epistema performativo liberal” (COUTURIER, 2002).

⁶³ Dubet acrescenta em nota que: “C’est un point sur lequel je me sépare de l’analyse d’Honneth [2000]. Pour lui, le mérite, l’égalité et la reconnaissance sont à la fois compatibles et de même statut, or je les crois inconciliables et de natures différentes”. (Cf. DUBET, «*L’égalité et le mérite dans l’école démocratique de masse*», *L’Année sociologique*, 2000, 50, 2).

A objectivação poderia ser entendida, nos termos de BOLTANSKI e THÉVENOT (1991), como uma atribuição de grandeza. Mas nesse caso, e como estes autores mostram, o reconhecimento está associado à atribuição de grandeza, em todas as cidades, mas de uma forma mais directa na cidade da opinião.

inevitavelmente.

A obrigação de afrontar livremente as provas de atribuição de grandeza para as quais se parte em desvantagem.

Considerando que o “ideal liberal da competição pelos méritos” e a “empresa de igualdade da razão e do progresso, identificadas aos valores dos serviços públicos” são ideologicamente opostas⁶⁴, Dubet manifesta-se algo surpreendido por ambas sustentarem esta “obrigação de jogar”. Essa surpresa não tem razão de ser numa perspectiva foucaultiana. Giddens, que Dubet refere em nota a este propósito⁶⁵, bem como a política blairiana por ele inspirada, são uma demonstração de como vão muito bem juntas. Mas mesmo quando não se encontram na política dum mesmo actor, e surgem na rotatividade, ou na oposição/crítica “mercantil” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991), das propostas políticas, estas duas ideologias são perfeitamente compatíveis, e é a sua compatibilidade que tem marcado os últimos 50 anos na Europa. Se, agora, a radicalização “liberal” parece hostilizar a lógica de serviços do Estado, isso é somente um momento no processo de reajustamento da relação de forças e na luta simbólica entre grupos sociais do “campo do poder” (BOURDIEU, 1998, 1989), que procuram um ajustamento com uma clara subordinação do que Boltanski designaria por princípios da “cidade industrial” aos princípios de atribuição de grandeza da “cidade mercantil/comercial”. É de esperar que, quando, e se, essa subordinação estiver estabilizada, ou algumas circunstâncias políticas resultantes do mais vasto confronto de classes o tornarem necessário para o relançamento da multiplicação do capital e, portanto, para a manutenção e reforço dos seus imperativos, o grupo social dos gestores (Cf. BERNARDO, 1976) voltará a valorizar os princípios de justificação da “cidade industrial”⁶⁶.

O argumento base que sustenta a razão política liberal, mas que os políticos da justiça social assumem implicitamente, é exposto assim na obra que se está aqui analisando: “Se todos os indivíduos são considerados como sendo fundamentalmente iguais, eles não podem diferenciar-se senão pelos seus méritos, ou seja, pelo uso que fazem da sua liberdade” (DUBET, 2002, p. 359). E por isso, liberais conservadores e progressistas convergem na importância da ideia paradoxal da “obrigação de ser livre”. O autor de *O Declínio da Instituição* mostra que este princípio de dominação, que é o mais característico do trabalho sobre outrem pós-institucional, é o mais forte, o mais eficaz, porque é o menos contestável. E, referindo-se claramente, embora não de modo explícito, a Boltanski e a Rawls, lembra que “essa é a única maneira de fundar desigualdades justas”.

Como diz Dubet: “A obrigação de ser livre conduz a uma exortação permanente ao empenhamento de si, à motivação, ao projecto, à tomada em mãos do seu «destino» e

⁶⁴ Em *Le déclin de l'institution*, pode ler-se: “Force est de constater aussi que cette obligation de jouer est fortement sous-tendue par deux idéologies généralement opposées: celle de l'idéal libéral de la mise en compétition des mérites, et celle de l'emprise de l'égalité, de la raison et du progrès identifiés aux valeurs des services publics” 17 Para uma análise dessa oposição, Dubet remete para D. Courpasson, *L'Action contrainte. Organisations Libérales et domination*, Paris, PUF, 2000.

⁶⁵ Dubet lembra que A. Giddens defende em *Les Conséquences de la modernité*: “une forme de régulation libérale dans laquelle le contrat engage la liberté de l'acteur et l'objectivité de son action.

⁶⁶ BAUDRILLARD (1976) falava de indecidibilidade entre os dois princípios, que associava à lei do valor de uso/troca e à lei estrutural do valor.

dos seus problemas” (*idem*, p. 360) ⁶⁷, e “o apelo a uma relação interpessoal que se pretende tão livre e destacada de qualquer quadro normativo não cessa de remeter o indivíduo para a sua responsabilidade”. É aqui que se encontram liberais americanos e republicanos europeus, isto é, os paladinos do que Boltanski designa por composição dos princípios “cívicos” e “industriais”, e que no campo da educação podem corresponder aos ditos “filhos de Rousseau”, embora a filosofia deste não seja das que mais contribuiu para criar tal paradoxo -- bem pelo contrário como se viu no Subcapítulo 2.3 ter sido demonstrado por BOUDON (1981).

Algo paradoxalmente, pode ter sido a força desta ideia que contribuiu para enfraquecer aquele que, como já se viu, é um dos princípios centrais do programa institucional, a continuidade entre a socialização e a subjectivação, ou como já diziam Pascal e Durkheim, entre os constrangimentos e a liberdade ⁶⁸. Mas Dubet chama a atenção para que o princípio de liberdade adoptado pelo programa institucional tem outras implicações para além dessa: “Implica que cada um deve ser o senhor da sua vida, que cada um decida livremente as suas escolhas, as suas crenças e, portanto, o seu destino”. E faz notar que, independentemente da sua fundamentação sociológica, uma tal afirmação é sociologicamente essencial, pois define um ideal normativo partilhado segundo o qual é bom ser «autêntico» ⁶⁹. No Subcapítulo 2.2 desta dissertação, já se viu como este princípio resulta do dever, para com Deus e para conosco próprios, de realizar todo o potencial contido na nossa herança singular. Tal como já haviam assumido, Kant, Weber e Durkheim: Não se pode promover o indivíduo senão remetendo-o para a sua responsabilidade moral ⁷⁰.

Como se viu na crítica de Rui Gomes ao discurso pedagógico da modernidade tal como é actualmente desenvolvido, e também Dubet faz notar, esta obrigação de ser livre não tem só uma função de justificação ideológica. Ela corresponde a um discurso de responsabilização que é vivido na prática quotidiana e na relação consigo mesmo. Dubet mostra que reside aí o fundamento do processo de “internalização”: “se cada um é livre e em condições de manifestar essa liberdade, cada um torna-se assim responsável pelo que lhe acontece” (DUBET, 2002, p. 359) ⁷¹. Por isso, todo o insucesso é vivido com sentimentos de culpabilidade e vergonha, e o sujeito é responsabilizado pela sua própria infelicidade. Os seus insucessos podem ser atribuídos a falta de vontade, e alguns psicólogos chegam a falar de “doenças da vontade” ⁷².

Em *O Declínio da Instituição*, é posto em evidência como o trabalho sobre outrem

⁶⁷ Cf. GIDDENS (1994).

⁶⁸ Cf. Subcapítulos 2.1 e 2.2, desta dissertação.

⁶⁹ Dubet cita a este propósito C. Taylor, de *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Le Seuil, 1998.

Não esquecer que a autenticidade é, segundo Boltanski e Thévenot (1991), uma “grandeza” da “cidade da inspiração”, deduzida de *A Cidade de Deus* escrita por Agostinho.

Cf. no subcapítulo anterior, crítica de Rui Gomes à procura de autenticidade.

⁷⁰ Dumont põe em evidência este vínculo lógico da ideologia individualista, como se viu no Subcapítulo 3.1 desta dissertação. Dubet cita a este propósito, Z. Bauman (*Freedom*, Minneapolis, University of Minnesota, 1988.) e C. Taylor (1998).

E chama a atenção para a obra de E de Singly (*Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan, 2000.), que procura mostrar como os indivíduos tentam resolver este problema a um nível “micro”. Ver também TOURAINE (1997) no Capítulo “*Pourrons nous être libres?*”.

⁷¹ Dubet lembra a este propósito a servidão voluntária, que La Boetie descreveu no Sec. XVII. Mas, enquanto que esta assentava na defesa da segurança e o medo da aventura, tratar-se-ia agora de uma dominação mais subjectiva, que passaria pela interiorização da ideia de que “eu não sou digno de pretender mais”. A bem ver, era já esta dinâmica psicossociológica, que La Boetie considerava, pondo-a em relação com a dimensão política.

⁷² Ver referências em GRÁCIO (2002) e CORREIA (2001).

é apanhado nesta contradição e nesta aporia:

O apelo à liberdade do sujeito dá-lhe poder ao mesmo tempo que o inscreve num mecanismo de dominação. Quanto mais se tem poder mais se é livre, mais se está obrigado a ser responsável e mais uma dominação se transforma em prova pessoal. (*idem*, p. 361)

Nas se este carácter paradoxal do poder e da liberdade existe para os sujeitos que são objecto do trabalho sobre outrem, também o trabalhador sobre outrem está apanhado nele.

Sejam autónomos («Prenez-vous en charge»), não param de dizer os professores, o pessoal dos cuidados médicos e os trabalhadores sociais, dirigindo assim aos outros o imperativo que se impõem a si próprios e que lhes é imposto pelos dirigentes das organizações. Quando as motivações da acção já não são dadas pelo programa institucional, cabe a cada um motivar-se e empenhar-se contando só consigo próprio ^[73].

Dubet parece aqui crítico de um modelo de socialização “pos-institucional” que, noutras passagens de *O Declínio da Instituição* ⁷⁴, o parece entusiasmar. Ele considera estar-se perante uma saída do programa institucional que se faz “em direcção a uma concepção mais instrumental e mais racional da acção”.

Fazendo, uma vez mais, referência a Foucault, mas sem o reconhecer, DUBET chama a atenção para que “a força deste imperativo de ser livre tem a ver com o facto de este ser simultaneamente um princípio libertador e um modo de dominação, e isto de modo indissociável” (*idem*, p. 360). Ora, esta bivalência está no cerne do epistema da modernidade e o conceito de Foucault, assim como a análise que este faz da modernidade, é um contributo indispensável para pensar a oposição articulada entre o que Dubet designa por individualismo ético, com os Direitos do Homem que daí parecem derivar, e a liberdade do *homo aeconomicus*, que está na base da economia capitalista. Com o auxílio dos conceitos forjados por Foucault e os princípios de análise arqueológica que aqui foram referidos no Subcapítulo 3.2, pode compreender-se a oposição e as críticas mútuas entre o “individualismo ético” e o “individualismo dos interesses” ⁷⁵, e o modo como os dois se articulam na teoria e na prática da governabilidade, como Foucault demonstra em *Vontade de Saber* ⁷⁶.

⁷³ Mas, na escola, essa obrigação não iria tão longe, cabendo aos professores fazer a compensação dessa falta de motivação.

⁷⁴ Ver Introdução, e Dubet a este propósito, em notas mais atrás.

⁷⁵ Ver referências a D. Hume e Hirschman, no Subcapítulo 2.3 desta dissertação, e Cf. Kenneth LUX sobre o erro de Adam Smith.

⁷⁶ Dubet refere-se, algo perplexo, a esta oposição entre os dois individualismos, lembrando a crítica ao individualismo dos interesses a partir do individualismo ético, que aqui se viu ter tido em Durkheim um dos principais protagonistas, e a denúncia na perspectiva do livre jogo dos interesses, das “desastrosas consequências” do individualismo ético para a coesão social e para a racionalidade da acção.

É com base na ideia de homologia de problemas e de constrangimentos que Dubet descreve as relações entre as experiências dos profissionais do trabalho sobre outrem, e as experiências dos «objectos» desse trabalho.

Essa homologia não significa que os dois termos da relação são idênticos, mas eles apresentam fortes similitudes formais devido a uma série de factores. Para começar, os dois grupos de actores estão situados no mesmo contexto e partilham um mínimo de regras e de constrangimentos comuns, em qualquer caso a socialização visa estabelecer esse contexto comum. (DUBET, 2002, Capítulo 10: Le travail de socialisation)

Este contexto comum corresponderia, em Durkheim, ao meio educativo, ou ao **meio moral** que obriga uns e outros⁷⁷. Agora, porém, esboça-se uma inversão no sentido predominante da determinação dos constrangimentos, não obstante os profissionais continuem, segundo Dubet, a deter mais poder e a dominar os seus “«objectos» de trabalho”. Este insiste em clarificar que tal princípio de homologia não pretende negar a existência de diferenciais de poder entre os dois termos da relação, mas põe em evidência que a socialização não é um simples mecanismo de inculcação (*engendrement*) no qual o termo dominante moldaria o outro conforme a sua vontade, ou conforme exigem códigos sociais mais ou menos explícitos: “Pelo contrário, em todos os processos de socialização secundária evocados no decurso destas investigações, os indivíduos não cessam de resistir, de romper, de fazer artimanhas ou de parecer tão dóceis e conformistas ao ponto de o trabalho e socialização ser pervertido e falhar” (*idem*, p. 339). E conclui que o que há de comum é “a forma de uma experiência partilhada pelos dois termos do trabalho sobre outrem”, mesmo que estes tenham visões opostas do que os liga e os faz assemelhar-se⁷⁸.

⁷⁷ Tal como Durkheim já reconhecia, DUBET (2002) faz notar que “a natureza da experiência de trabalho do «socializador» é mais eficaz que os fins e os princípios que ele estabelece de modo explícito, pois o essencial do processo de socialização é não consciente (o que não quer dizer inconsciente no sentido psicanalítico do termo)”. Ou seja, como assinalava Foucault, “a disciplina e os exercícios modelam mais eficientemente os indivíduos do que o fazem as lições de moral e os conteúdos manifestos das mensagens”.

⁷⁸ Numa secção do Capítulo 10 de *O Declínio da Instituição*, sobre dominação e socialização (Pouvoir et domination), Dubet escreveu: “De manière générale, je crois que ce sont les «objets» du travail plus que les professionnels qui jouent un rôle déterminant dans la nature de leurs relations. [«l’objet» du travail dispose d’un pouvoir non négligeable, celui d’imposer une forme d’expérience et un ensemble de problèmes auxquels le travailleur doit s’adapter [...] Ce sont d’abord les Élèves, les malades ou les «cas sociaux» qui déterminent les expériences de travail de ceux qui les socialisent. Ils ne dominent pas la relation de socialisation, mais ils en imposent les formes et les enjeux. Directement ou indirectement, c’est par eux que le travail sur autrui s’est transformé” (p. 355). “Quand les élèves n’ont plus été des héritiers, il n’a plus été possible de faire la classe comme «avant». Quand les séjours hospitaliers ont raccourci, quand les malades n’ont plus été des nécessiteux, quand ils sont venus vieillir à l’hôpital, les infirmières ont dû s’adapter. Quand les problèmes sociaux ont changé de nature, il a bien fallu que les travailleurs sociaux s’y fassent. Bien sûr, tous ces changements sont induits, en amont, par les transformations du programme institutionnel [ou terão sido as políticas sociais e educativas com que se respondia em parte a lutas simbólicas e aos conflitos e necessidades sociais mediadas pelos sectores político e económico?], qui ont massifié L’école et promu l’enfance...” (p. 355)

Dubet faz ainda notar que: “Souvent, ils ne parviennent guère mieux à construire et à intégrer leur expérience de travail que ne peuvent le faire ceux auxquels ils s’adressent. Ils ont le sentiment aigu d’être confrontés aux mêmes épreuves que leurs «objets»” (p. 366) (Esta é uma ideia que já estava implícita nas considerações de Hughes).

(Cf. tb Arendt sobre os newcomers e a conservação do mundo pela sua renovação, para um alcance maior do reconhecimento deste poder. De modo geral o socializado socializa o primeiro socializador, o filho o pai (e aqui há semelhanças com a socialização primária), nesse novo mundo em emergência ou já completamente diferente daquele em que estabilizou a sua primeira identidade. Ver Erikson e lembrar Iturra (a ilusão de ser pai). C’est probablement là ce qui distingue fondamentalement la socialisation primaire, celle qui vise

Para além de observações que podem ser feitas ao nível da vida quotidiana, segundo as quais “os detidos e os guardas prisionais acabam por se assemelhar porque vivem na mesma prisão” ou que “os professores da escola primária (*les instituteurs*) tinham dificuldade em se destacar do mundo da infância” (p. 339), Dubet assinala uma correspondência entre os problemas de motivação dos alunos e os dos professores. Ao contrário de uma situação anterior em que os estilos de motivação dos professores e dos alunos eram muito próximos, ele encontra agora uma situação em que “quanto menos os alunos estão motivados mais o professor o tem que estar” (p. 339)⁷⁹.

Numa secção da Conclusão de *O Declínio da Instituição (Retorno à Homologia, p. 366)*, é posto em evidência que, “tal como os acontece com os «objectos» de trabalho profissional sobre outrem, quanto mais estes trabalham «em baixo» mais estão fatigados e em *stress*, e mais oscilam entre a apatia e a cólera” (DUBET, 2002, p. 366, fazendo referência a R. Thirault, *How to Tell When You Are Tired?*, New York, W. W. Norton and Company, 1995.)

Muitas vezes, eles têm tanta dificuldade em construir e integrar a sua experiência de trabalho quanto aqueles a quem esse trabalho se dirige. Têm o sentimento de estar confrontados com as mesmas provas [e provações] que os seus «objectos». [80]

...

Isso leva a um duplo movimento constatado em toda esta investigação: dum lado há uma identificação com os mais desprovidos porque se está também no fundo da escala de prestígio profissional, e do outro, não se cessa de procurar a distinção de um público por cuja infâmia acabaria por se ser atingido (p. 366)

Seria com base nesta ideia de homologia que se devia compreender a situação pela qual “os professores, salvo excepções, não vêem entre os seus alunos senão desordem, apatia, bloqueios psicológicos e instrumentalização”, enquanto que estes os acusam de indiferença, de conservadorismo e de obstinação pedagógica, ou mesmo de opressão, “segundo um sistema de imprecações simétricas e cruzadas”. Tal como acontece com os assistentes sociais e os seus assistidos, uns e outros sentem-se ameaçados pela mesma perda de auto-estima, pelo mesmo sentimento de desprezo, e têm a mesma sede de

la «cire molle» de l'enfance, de La socialisation secondaire, celle qui vise des acteurs disposant d'un certain pouvoir. (p.355)]

Dubet faz notar que “la preuve la plus simple de ce pouvoir réside dans le fait que les professionnels concernés choisissent le type de clientèle qui leur convient le mieux car ils ne peuvent jamais imposer totalement leurs cadres à ceux qu'ils socialisent” e que “tous ceux que nous avons étudiés se plaignent de cette perte de pouvoir; leurs clients les manipulent et les traitent comme des bonnes” (Isto já é outra coisa).

⁷⁹ Esboçando um programa de investigação sobre o assunto de modo a pôr em evidência as diferenças entre ser socializado no modelo de um programa institucional e no contexto das formas fragmentadas de acção a que o declínio deu lugar, Dubet escreveu em *Le Déclin de l'institution: Il faut revenir au propos initial de ce livre pour s'interroger sur Les effets que le type de travail que nous venons d'analyser peut avoir sur autrui [...]. Que changent le déclin et les mutations du programme institutionnel dans le processus de socialisation? Pour répondre à cette question de façon un peu précise, il aurait fallu doubler le programme de recherche entrepris par une série d'études portant sur des groupes d'individus soumis aux diverses modalités de travail sur autrui: des adultes en formation, des élèves, des malades, des «clients» des travailleurs sociaux... Puis il aurait fallu confronter méthodiquement les deux types d'expérience complémentaires. Programme trop lourd, trop long et trop harassant pour une seule recherche. Cependant, nous ne sommes pas totalement ignorants en la matière. Dans des recherches antérieures, j'ai longuement travaillé sur les élèves du primaire, les collégiens et les lycées, j'ai aussi travaillé sur les jeunes et les populations «difficiles» qui sont au centre de la cible du travail social. Par ailleurs et surtout, nous disposons de nombreuses études sur les publics ciblés par les types de travail étudiés ici.*

Dubet avança, mesmo assim, significativamente na comparação entre a socialização institucional e os tipos de trabalho sobre outrem que a têm vindo a substituir. Nas secções seguintes desta tese são analisados algumas dessas diferenças, desses efeitos do declínio do programa institucional.

⁸⁰ Esta é uma ideia que já estava implícita nas considerações de Hughes.

reconhecimento, que os levaria a expor os seus sofrimentos. Como Dubet escreve de modo sintético: “os profissionais exigem aos indivíduos que façam coisas impossíveis, tendo o sentimento que a sua própria hierarquia lhes exige a eles que façam coisas impossíveis...”; e volta a falar da conciliação impossível entre a igualdade e o mérito sem destruir os indivíduos, e do imperativo de assegurar a ordem social e de escutar cada um como um indivíduo singular ⁸¹, ou, noutra campo, praticar a medicina científica num quadro humano.

3.8.4 Efeitos do Declínio do Programa Institucional

Efeitos do declínio do programa institucional nas características dos indivíduos

Para expor os efeitos do declínio do programa institucional nas características dos indivíduos, Dubet começa por referir-se às investigações que já anteriormente conduzira sobre os alunos do liceu e do *collège* (3º ciclo do ensino básico) (DUBET, 1991). Apresenta-se em seguida uma síntese dos pontos para que chama a atenção.

Nos alunos.

Primeiro, e bastante detalhadamente, considera os alunos (entre os quais se encontra muito maior heterogeneidade do que entre os professores) (Dubet, 2002, p. 347), embora considere que a experiência daqueles apresenta bastantes homologias com a destes, e, talvez sem qualquer ironia, acrescenta: “a menos que seja o inverso” (Dubet, 2002, p. 347). Para explicar a situação vivida por uns e por outros, além das mudanças na origem social dos alunos que frequentam estes níveis de ensino, Dubet faz referência a uma escolarização na escola primária que passou a dar aos alunos a imagem de uma ordem escolar mais suave e mais pessoal [mais próxima da identidade que construíram na família ⁸²] do que aquela que os espera no *collège* e no liceu” ⁸³. Isto teria contribuído para que estes estejam menos dispostos a entrar “naturalmente” no “jogo das regras e das atitudes escolares”.

Assinale-se aqui uma inversão em relação às exigências e rigidez da disciplina do programa institucional, que tendiam a ser menores com o avançar da escolaridade. Esta inversão pode ter a ver com o avanço das pedagogias invisíveis (BERNSTEIN, 1975 e DOMINGOS *et al*, 1986.) ⁸⁴, mas também com aspectos organizacionais do ensino secundário, e mesmo do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que tem a ver com a organização curricular por disciplinas numa lógica regressiva em relação ao ensino

⁸¹ Para Dubet, o trabalho de socialização é concebido como “um processo activo de que o sujeito deve ser o verdadeiro autor, e é por isso que é necessário falar-lhe e que ele fale”, resultando daí uma teorização da “escuta”.

⁸² Cf. CORREIA e CAMELO (2003) e CANÁRIO (2005); Cf. tb. RODRIGUES (2001), sobre a reabilitação.

⁸³ Invertendo, de certo modo, a progressão na relação com a disciplina que aqui foi referida no subcapítulo anterior como característica do programa institucional.

Em Portugal, como o autor desta dissertação já mostrou em trabalho anterior (Filipe 1999), foi muito nítida até aos anos 60, a diferença entre as escola primária e o liceu, por razões que se relacionavam com o projecto salazarista para a escola primária e a restrição social do recrutamento para os liceus.

⁸⁴ Bernstein mostra que a diferença resultante da origem social e da prática pedagógica ou socialização primária, não tem tanto a ver com os papéis quanto com os códigos, que não são elaborados, não se baseiam em valores universais, mas sobretudo porque não interpretam as regras independentemente dos contextos.

universitário), que são factores de resistência nesse processo de expansão de tais pedagogias ⁸⁵. Para além de a incidência directa da exigência de caução de aprendizagens básicas se ter deslocado do 1º ciclo para o 3º, que passou a ser o fim da escolaridade obrigatória e básica ⁸⁶. (Está agora em vias de passar para o ensino secundário, o que poderá fazer com que tais pedagogias “invisíveis” penetrem mais livremente no 3º ciclo do ensino básico.)

Dubet chama a atenção para que os alunos do *collège* e liceu se confrontam com um trabalho e um esforço de socialização muito maior, pois “a interiorização das regras escolares não decorre naturalmente (*ne va pas de soi*), sobretudo quando os alunos vêm de meios que não os condicionam à vida escolar” ⁸⁷. Ele atribui as dificuldades dos jovens em assumirem o papel de alunos «puros» e conformistas e isolarem este papel do conjunto da sua experiência social (⁸⁸) também ao facto de vivermos numa sociedade que concede aos jovens uma larga autonomia: “Com a massificação escolar, a vida juvenil, os *looks*, os *styles*, os amigos, os namoros e os *flirts* entram na escola e coexistem mais ou menos facilmente com o mundo escolar propriamente dito” ⁸⁹. Convergindo com as conclusões de Bernstein, mas sem lhe fazer qualquer referência, Dubet considera que:

Nas classes médias, as dimensões sociais e as dimensões juvenis da experiência social coabitam bastante facilmente, e por vezes reforçam-se; por exemplo, há uma língua para a escola, uma língua para os amigos, uma língua para a família, e estes alunos passam facilmente de um registo a outro. Pelo contrário, para os outros alunos, não somente as normas da escola e as da juventude não se apoiam, mas opõem-se. (DUBET, 2002, p. 347) ⁹⁰

Em, consequência, as atitudes que Willis e outros definiram como estando ligadas a uma resistência cultural de classe ⁹¹, tornaram-se generalizadas.

O aluno conformista que aceitará a socialização escolar será tratado como um «bufo», um como um colaborador, pelos seus colegas que obtêm o reconhecimento da sua grandeza e da sua dignidade da sua recusa de fazer o jogo da escola. (DUBET; 2002, p. 347)

⁸⁵ Já se viu no subcapítulo anterior alguns dos sentidos que pode ter essa expansão das pedagogias invisíveis. No Subcapítulo 5.6 volta a abordar-se a questão, então com maior incidência no nível da definição de políticas para a educação.

⁸⁶ Cf. DEROUET (2001) e TERRAIL (1997, 2002).

⁸⁷ Também antigamente a maior parte das crianças não entrava na Escola Primária com uma socialização que facilitasse a adaptação às regras escolares (Só um pequeno número teria algum tipo de socialização antecipatória). O problema é que agora nem sequer estão socializados para o outro generalizado. – Precisam é de brincar, como dizem as psicólogas -- Mas nem sabem brincar, comentam algumas educadoras. (Ver no Subcapítulo 4.3 a comparação de atitudes de educadoras e psicólogas)

⁸⁸ Cf. tb Perrenoud em *Ofício de Aluno*.

⁸⁹ Esta é outra questão, que tem a ver com a precedência do sujeito, mas também com a organização da socialização secundária em sectores de actividade tal como a pensam Berger e Luckmann (1973) e com a questão de uma cultura em que as instituições de comunicação audiovisual de massas são predominantes e se articulam preferencialmente com culturas locais jovens, como que alongando uma socialização primária e uma *socialização virtual* (socialmente homogeneizante) em sectores de actividade em que a produção é especializada mas o consumo é generalizado. Na perspectiva dos jovens, a escola insere-se nessa rede de instituições, e a escola é um sector específico de socialização secundária geral. Cf BERNSTEIN, 1999.

⁹⁰ Dubet fala aqui como se assumisse que os discursos sobre as competências e os repertórios de habitus, de papéis e de identidades, se aplicam preferencialmente à classe média, indo assim ao encontro das observações de Bourdieu sobre a disposição para o investimento estratégico de si. É igualmente fácil reconhecer a proximidade com algumas observações de Rui Gomes atrás referidas.

⁹¹ Cf. GIDDENS 1990, Capítulo 6, pp. 282-198; e Boudon, 1981.

Pode acrescentar-se a esta observação que muitos jovens da classe média conseguem ser bons alunos evitando isto, e que os rapazes estão mais sujeitos a esta pressão. Mas haveria que procurar outros aspectos da vida na escola, tolerados e até incentivados pela nova pedagogia onde os jovens encontram maneiras de fazer reconhecer diferentes grandezas (no sentido de BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991), que não passam pela oposição frontal aos valores da escola, mas sim pela capacidade de os instrumentalizar, de ludibriar, de controlar o funcionamento da aula, de negociar com o professor individualmente ou em nome do grupo, de seduzir, de passar ou lado (ou entre as gotas de chuva), de aproveitar, ou forçar as contradições da missão da escola e a desorientação dos professores, de aproveitar a menor pressão da avaliação de um currículo formal para desenvolver competências em outras áreas. Resulta daqui alguma eficácia da escola, mesmo em Portugal, na **preparação para o mercado de identidades** – o que não é objecto de avaliação do PISA. Tendo em conta algumas definições mais liberalistas que chegam a ser assumidas e formuladas, se não em diplomas legislativos, pelo menos em documentos oficiosos de orientação, isto não seria negativo. Se não acontecesse que, dentro da diversidade de possibilidades de construção da identidade e do desenvolvimento de competências que a escola assim oferece, não fossem precisamente as identidades que os projectos de formação (com perspectivas profissionais) que passam pela relação com as áreas académicas tradicionais como a literatura e as ciências, e as competências básicas que lhes estão associadas, aquelas que mais são prejudicadas, sem possibilidade de compensação e sem alternativas fora da escola. E sem esquecer o contributo dessas áreas para o desenvolvimento de competências gerais e de atitudes úteis para muitos outros, se não para a generalidade dos jovens. **Só a reprodução da desigualdade resultante da relação com o saber escolar mais tradicional é visado pelas políticas da igualdade de oportunidades.**

Embora, do ponto de vista dos professores, a situação que se vive nas escolas “surja como uma prova permanente de construção da disciplina”, Dubet chama a atenção para que, também para os alunos, é uma “prova” terem que colocar-se entre diferentes valores como os do grupo de amigos construídos tendo como referência a “cultura de juventude” e os da escola, mais ou menos próximos dos mundos de adultos com que se relacionam. Não podendo optar totalmente nem por uns nem por outros, confrontam-se, também eles, com a falta de unidade do mundo social resultante de uma multiplicidade de sectores de actividade na divisão social do trabalho e de esferas de generalidade nos universos simbólico. Os jovens são colocados na situação de terem que estar “simultaneamente na escola e contra a escola” como diz DUBET (p. 347): “Reprovam a algazarra (*les chahuts*) e não conseguem evitar de participar nela, condenam as violências dos seus colegas e impõem-se não as denunciar, e não somente por receio das represálias.” (*idem*, p. 347) ⁹².

Dubet faz notar que, enquanto que os professores têm a impressão de que os alunos desfrutam dessas desordens, estes, na realidade, sofrem tanto quanto aqueles, pois “a integração normativa tornou-se um problema” também para eles. Por isso, o autor de *O Declínio* conclui que a experiência dos alunos é “homóloga e complementar da dos professores”.

⁹² Dubet acrescenta que tanto para alunos como para professores “a integração das normas se tornou uma prova particular, prova que se joga quotidianamente numa multiplicidade de escolhas e de atitudes, numa série de arbitragens entre as suas diversas fidelidades e afiliações” (p. 347). Este contexto é propício à formação para o *mercado de identidades*. Que é tão diferencial e socialmente desigualitária como a preparação para o mercado de emprego através do mercado de títulos escolares, conseguidos mais ou menos concorrencialmente.

Ele reconhece que, tal “como os professores têm que começar por estabelecer uma ordem escolar antes de ensinar” também os alunos têm que entrar nessa ordem antes de trabalharem. E isto, mesmo com todo o declínio do programa institucional e os novos paradigmas de socialização que remetem para relação entre sujeitos e o trabalho sobre si de uns e de outros ⁹³.

“Difícil é sentá-los!”, admitiu um ministro da educação, após vários anos a soprar o vento das reformas “vanguardistas” que caracterizam o blairismo, e mais geralmente a “modelagem contrafactual” pela sua fuga para frente ⁹⁴. Mas reconheça-se que não se podia esperar de um ministro mais do que alguma atenção a esta realidade – não a sua teorização. Essa competia aos cientistas da educação, mas estes, também eles na sua grande maioria embalados na “reforma da educação” e na miragem da “reforma social progressista” de que esta fazia parte, estavam ainda mais atrasados na compreensão das mudanças sociais na escola e na juventude. Um professor de ensino secundário destacado havia dez anos na educação especial, como era o autor desta dissertação de doutoramento (refém como estava, e está, da triste sorte que deram a um 3º ciclo do ensino, que designaram por básico porque obrigatório e porque o queriam de frequência generalizada), sabia que «estava difícil», mas ainda não se tinha apercebido de que, em muitos casos, se tinha tornado impossível (mesmo teoricamente) “dar aulas”, ou “*faire cours*” como dizem os professores em França; e que, mesmo quando muitos professores conseguiam *faire cours*, ou seja, «dar a matéria», ou avançar no estudo e “transposição didática” (Chevallard) de um assunto com a construção colectiva da “narrativa do saber” (como diz Perrenoud em *O Ofício de Aluno*), era com base numa ritualização de actividades de aprendizagem e de avaliação reduzida à capacidade de repetição de um número muito limitado de actividades, pois a maioria dos alunos nem sequer compreende o essencial da narrativa escolar do saber que os professores têm a ilusão de construir com eles na sala de aula, por mais que isso seja feito com métodos activos (Cf. FILIPE, 2001).

Segundo Dubet, seria em função dos “resultados”, entendidos como provas e notas escolares que os alunos poderiam organizar a sua acção, nem que fosse numa relação instrumental com a escola e o saber; como também sugeria Perrenoud em *O Ofício de Aluno*, já em 1994. Mas, para os alunos, “a passagem a este registo da acção eficaz e dominada (*maitrisée*) visando resultados definidos não é fácil (DUBET, 2002, p. 347); quanto mais não seja, porque, pela reflexividade do conhecimento científico, que faz com que esses dados sejam considerados por todos os actores, os efeitos da procura desses resultados são muito incertos, como muitos sociólogos puseram em evidência (desde BOUDON, 1981, GRÁCIO, 1997, DERROUET, 2001, TERRAIL, 2002). Para além da continuidade dos estudos e da possibilidade de candidatura às fileiras escolares mais desejadas, muitos diplomas não aumentam a possibilidade de aceder aos melhores empregos, e nem é certo que assegurem um emprego seja ele qual for. O nível de estudos que aumenta significativamente essa possibilidade é cada vez mais elevado, exigindo cada vez maior esforço para garantias cada vez menores e com retribuições cada vez mais pequenas, devido ao grande número dos que atinge esse nível.

Dubet faz notar que a lógica de uma concorrência acrescida que leva, em França mas não só, um grande número de jovens a aumentar a duração dos estudos na perspectiva de virem a ter maior possibilidade de acesso a empregos mais desejáveis,

⁹³ Não se pode confundir esta relação com a relação afectiva, embora a questão do valor relativo do afectivo e do cognitivo também esteja subjacente como se pode ver na revisão das teorias da socialização e da identidade feita por A Lopes e que aqui foi referida no Subcapítulo 2.5.

⁹⁴ Fundamentada no pensamento contrafactual de Giddens (Cf. Giddens, 1992 e 2000, p. 60).

não é clara para jovens de quinze anos ⁹⁵. Num sistema de emprego com uma relação menos definida com o sistema de ensino, com um sistema de formação profissional, como é o português, e com grande número de trabalhadores por conta própria, poderia pôr-se também a questão de saber a que competências ou aprendizagens corresponde a frequência e o sucesso escolar certificado pelos diplomas, sobretudo ao nível do 9º e 12 anos de escolaridade. Para os jovens portugueses, em comparação com os franceses, a relação entre os sistemas de ensino e o sistema de profissões é ainda mais indefinida e as oportunidades a nível pessoal, resultantes de estudos mais prolongados, ainda mais imprevisível.

O autor de *O Declínio da Instituição* mostra que, mesmo que se considerem os diplomas como bens escolares úteis e desejáveis, outras questões surgem em relação à racionalidade das estratégias para os obter. Segundo este autor “os alunos adoptam atitudes conformes, menos por uma adesão aos valores da ordem escolar que pela aquisição do sentido do que são os seus interesses bem compreendidos (*leurs intérêts bien compris*), ou seja os seus interesses a longo termo. Mas isso valia nos anos 80 e pressupunha uma socialização primária bem sucedida. Além disso, como mostra Bourdieu em *La distinction* e noutras obras que se seguiram (desde *O Que Falar uer Dizer* até *Méditations pascaliennes*) a relação com o tempo, é muito diferente em função da classe e da fracção de classe em que cada um adquiriu o seu *habitus*. Este tipo de considerações leva a pôr a questão de quais são verdadeiramente esses interesses e como é que os professores e a escola, podem ajudar os alunos a compreendê-los e a agir em função deles.

Dubet sobre a motivação pela compreensão dos interesses

Partindo do princípio de que a escola distribui bens específicos que são os diplomas (⁹⁶) e que o trabalho do professor consiste em “ser eficaz e em pôr os alunos em boas condições para a realização dos seus interesses” (DUBET, 2002, p. 308), Dubet sugere que a motivação passa por fazer compreender aos alunos os seus interesses a longo prazo – O que leva de imediato a pôr a questão de quais são verdadeiramente esses

⁹⁵ Cf. Boudon (1980) sobre as reais condições dessa possibilidade

⁹⁶(Só numa lógica funcionalista os professores existem para satisfazer as necessidades dos alunos – cf Durkheim sobre a escola como meio moral e as necessidades da sociedade, e cf. a articulação que a teoria do capital humano faz entre necessidades dos indivíduos e as necessidades da produção)
Segundo Dubet, esta era, e em boa medida ainda continuaria a ser uma função social da escola, embora faça notar que “esta dimensão da acção é mais nítida e mais autónoma no *collège* [no 2º e 3º ciclo do ensino básico] e no liceu do que na escola primária”. Pelo menos em Portugal, o que Dubet entende ser uma dimensão autónoma está quase completamente ausente mesmo no 3º ciclo do ensino básico, desde o início dos anos 90. Isto não obstante o elevado nível de abandono neste ciclo, pois este não é devido a uma convicção que esses alunos tenham da impossibilidade de obter o diploma, mas à dificuldade de viver uma realidade que reafirma quotidianamente a desvalorização desses jovens enquanto alunos e ameaça o seu autoconceito como pessoas. E a superação desta situação não tem passado pela capacitação desses alunos para a aprendizagem mas pela redução da sua presença na escola ao cumprimento de alguns procedimentos rituais da escola e, mesmo aí, com um grau de exigência (ou de tolerância) tal que os descapacitam ainda mais para a socialização em contextos de trabalho de qualquer tipo de empresas, ou para a responsabilização e iniciativa num trabalho autónomo. A experiência mais ou menos directa do funcionamento de cursos do “Despacho 22 – currículos alternativos” nos anos 90 e dos Cursos de Educação e Formação, já neste século, sustenta esta afirmação, que pode ser verificada em qualquer estudo etnográfico que não vise despidoradamente uma avaliação positiva de experiências cujo sentido é essencialmente político. A análise cuidadosa de estudos dos mais diversos tipos sobre essas “experiências curriculares” também poria a claro como estes se reduzem a um vivência do ritual escolar em que o sentido de aprendizagem está muito reduzido em relação ao currículo padrão.

interesses e como é que os professores e a escola, podem ajudar os alunos a compreendê-los e a agir em função deles.

Ora, para realizar a caução social/institucional das aprendizagens, os professores têm que avaliar segundo o mérito e aplicar princípios da “cidade industrial” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991), enquanto outras políticas sociais para a escola apontam noutro sentido: a máxima realização (concorrencial) de cada um, uma excelência pessoal que, como mostra Gomes, não tem uma relação directa com a certificação de conhecimentos com base em provas padronizadas⁹⁷. Numa escola que se organize segundo uma pedagogia que visa proporcionar a cada um o máximo desenvolvimento do seu potencial e que valoriza a diferença, os diplomas esvaziam-se de sentido ou, na melhor das hipóteses, testemunham a passagem, por um ritual.

Sobre a avaliação e valor dos saberes e do trabalho

Num capítulo final Dubet afirma que os professores pensam que “as desigualdades escolares são justas, desde que não sancionem senão as diferenças no trabalho que os alunos dedicam ao estudo”⁹⁸, fazendo do trabalho “um critério essencial de justiça”⁹⁹, e situando-se, assim, “bem mais do que eles pensam, numa tradição filosófica liberal” (DUBET, 2002, p. 308?). A tradição filosófica a que Dubet se refere é muito complexa. Ao escrever em *O Declínio* que o aluno é tratado “como um sujeito livre, igual a todos e que não deve ser humilhado por um juízo escolar que só tem em conta a sua liberdade de trabalhar ou não”¹⁰⁰, ele reconhece a ligação desta temática à obra de Rawls (¹⁰¹) e, implicitamente, a relação com a obra de Boltanski e Thévenet, *De la justification*, sobre a justiça na atribuição de grandeza aos homens. Tal como já se viu na referência ao artigo de Rui Gomes, esta posição pode estar relacionada com o recuo das argumentações em termos de dons, que “abriu espaço ao trabalho como único princípio capaz de articular a igualdade fundamental de todos os indivíduos com as suas desigualdades funcionais, ou, dizendo de outro modo, justificar as desigualdades justas, porque assentariam sobre um trabalho livremente empreendido” – uma argumentação que, como faz notar Gomes, reúne a tradição liberal e perspectivas mais sociais sobre a ordem das sociedades humanas¹⁰². Como se viu no Subcapítulo 2.3 Boltanski e Thévenet explicam essa convergência com a articulação dos princípios “industrial” e “cívico”, e relacionam diferentemente os princípios de justiça em que se pode basear a “ordem social”.

⁹⁷ Ver também aqui, no Capítulo 5, considerações de outros autores sobre este assunto.

⁹⁸ Dubet afirma poder verificar-se em “todos os comentários que constam dos *bulletins scolaires*” o relevo dado a este ponto, com as referências a: “manque de travail”, “manque de méthode” (o valor da eficiência é aqui ainda mais nítido, estando subjacente o investimento de si o aperfeiçoamento de si...) Il est parfaitement juste de mettre 15 à un Élève et 10 à un autre, dès lors que le premier a plus travaillé que le second, qu’il a déidé “librement” “de consacrer plus de temps à son travail..”

⁹⁹ Dubet acrescenta que: “Isto não significa que acreditem que a performance escolar resulte unicamente do trabalho, mas tal ficção estrutura um princípio de justiça essencial, pois permite considerar, simultaneamente que todos os indivíduos são iguais em princípio e que podem todos ocupar posições de facto desiguais, em função do seu trabalho. (306)”

¹⁰⁰ Cf. o *postface* de *De la justification* (pp. 433-436), sobre a suspensão do juízo e as provas que não devem avaliar a pessoa -- ver tb Dubet sobre relação sem mediação.

¹⁰¹ Em nota 4 deste capítulo de *O Declínio*, pode ler-se: “Sur ce point, les enseignants sont des disciples de Rawls, sans le savoir”. Cf. J.-P. Dupuy, “Les inégalités justes selon John Rawls”, in J. Affichard, J.-B. de Foucault (ed.), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Éditions Esprit, 1992.

¹⁰² Embora, como refere Sérgio GRÁCIO (1997) (e tb. Correia), haja uma interpretação dos diferentes investimentos como resultantes de “doenças da vontade”, no que constitui um típico desenvolvimento ultra-liberal desta argumentação.

Segundo Dubet, os professores tendem a afirmar um princípio segundo o qual quanto mais os alunos trabalham melhores são os seus resultados. E este princípio parece ser a base para o que ele chama um “contrato tácito com os alunos”, que os professores propõem¹⁰³. Mas, como este autor mostra, os alunos são os primeiros a aperceber-se que essa equivalência entre o trabalho e os resultados escolares é muito duvidosa (*est très souvent un marché de dupes*), “Os professores e os pedagogos tendem a ver a compreensão que os alunos têm desse facto como uma escassa resistência à frustração e procuram fazer ver aos alunos que a perseverança compensa”. Mas os mecanismos psicológicos do autoconceito, ou mesmo os princípios psicossociológicos da auto-eficácia apercebida (BANDURA, 1989), são insuficientes para explicar esta relação entre esforço e resultados, e uma lógica de economia do esforço como a que põem em evidência sociólogos como Boudon e Bourdieu permite compreender isso. Todas as análises da desigualdade face à escola, conduzidas por Bourdieu ou por Bernstein têm permitido compreender como as competências para os diferentes tipos de trabalho escolar estão socialmente distribuídas. Sintetizando esse conhecimento acumulado pela sociologia da educação, Dubet lembra que “o trabalho escolar não pode ser objectivado simplesmente no tempo que a ele se dedica e que esse trabalho exige bem mais do que tempo para ser eficaz”. E considera que “conscientes disso, os alunos tenderiam a conduzir-se como actores estratégicos que agem racionalmente numa espécie de mercado escolar”. Conclusão que já levava Perrenoud a escrever *O Ofício de Aluno*.

Por um lado, a instabilidade da instituição (e da relação entre sistema de ensino e sistema profissional) aumentou na última década do século XX em toda a Europa, e por outro, como lembra DUBET¹⁰⁴, “quanto mais está afastado das carreiras automáticas da excelência escolar, menos esta postura estratégica e racional é bem sucedida”. Mas este autor não vê que haja alternativa para essa atitude estratégica¹⁰⁵, só restando aos professores e à escola contribuir para desenvolver os alunos ajudando-os a “compreender os seus interesses a longo termo”¹⁰⁶. Ora, isto pressupõe a formação de sujeitos na lógica que aqui atrás se viu criticada por Rui Gomes, e pressupõe uma socialização primária bem sucedida e aprofundada, ou compensada por uma socialização secundária no sentido da subjectivação e da responsabilização, que alguns julgam poder ser tarefa da escola.

Por fim, tal como Perrenoud fizera em *Ofício de Aluno*, Dubet chama a atenção para o problema do sentido subjectivo e cultural da aquisição dos saberes escolares¹⁰⁷. Mas mostra que “esta questão se abre e se autonomiza quando há um afastamento do programa institucional”.

Os alunos vivem em vários contextos culturais, e o sentido da cultura escolar, aquele que os ajuda a crescer e a formar o seu julgamento sobre o mundo e sobre eles, está

¹⁰³ Cf. DUBET, 2002, Capítulo 2 sobre o ofício de professor.

¹⁰⁴ Cf. tb BOURDIEU (1979 e 1997) e BOUDON (1981).

¹⁰⁵ Em DUBERT ; 2002, pode ler-se: “*En même temps, elle [a attitude stratégique] est de plus en plus indispensable, y compris pour réguler les conduites scolaires, car les élèves adoptent moins des attitudes conformes par une adhésion aux valeurs de l’ordre scolaire que par l’acquisition du sens de leurs intérêts bien compris*”

¹⁰⁶ Para avaliar a dificuldade desta tarefa e das desigualdades sociais que lhe estão associadas, veja-se. Bourdieu, em *La distinction* e em *Méditations pascaliennes* sobre relação com o tempo (tv tb em QFQD).

¹⁰⁷ Perrenoud vê na negociação desse sentido uma dos modos como os professores poderiam promover a motivação dos alunos e, sobretudo, o seu sentido estratégico. Cf. CORTEZÃO (2000, e Stoer e Cortezão 2001) sobre a multiculturalidade, mas tb Dubet sobre a falta de motivação para o trabalho, as aprendizagens, ou para assumir na instituição qualquer papel social que seja.

submetido à concorrência de outras culturas, a cultura de massas e os *media*, nomeadamente. (DUBET, 2002, p. 340?)

O autor de *O Declínio da Instituição* faz notar que “em certa medida, este sentido escolar já não se impõe naturalmente (*comme ailant de soi*)”, supõe um trabalho conjunto dos professores e dos alunos” (108) e “implica ou requer uma actividade mais intensa e mais crítica dos alunos”. Essa actividade mais intensa e essa atitude crítica são elas próprias muito problemáticas, e não só para os que têm baixa auto-estima, devido a factores escolares ou extra-escolares; alguns americanos diriam “baixa auto-eficácia apercebida”, com as suas várias consequências em termos de atitudes culturais 109. Como Dubet admite: “Não é raro encontrar bons alunos a quem os conhecimentos escolares não interessam” [110]. E em qualquer caso, o que era um dever fora de questão torna-se uma interrogação e um trabalho a fazer sobre si, que os alunos não podem evitar quando se confrontam com a questão de encontrar um motivo para ir à escola e para aí trabalhar; quando se confrontam com a necessidade, como escreveu Dubet (no Capítulo 2 de *O Declínio da Instituição*) de “encontrar boas razões para respeitar a disciplina, para aprender e para encontrar um interesse inerente aos seus estudos”.

Os professores

Como já se viu, DUBET considera aquela experiência dos alunos numa relação de homologia com a experiência dos professores; ou seja considera que essas experiências se constituem em oposição mas segundo as polaridades que são idênticas. No essencial, uns e outros têm um problema de motivação: “Os professores têm que se motivar tanto mais quanto menos os alunos estão motivados” (no Cap. 2). O autor de *O Declínio da Instituição*, entende que:

Este tipo de trabalho sobre outrem subentende que os alunos devem construir-se como os sujeitos activos dos seus estudos, enquanto os professores só podem ajudá-los nesta tarefa variando os seus métodos e atitudes. Uns e outros deparam-se com o mesmo problema e a socialização consiste em resolver esse problema mais do que em impor formas. As expectativas dos alunos em relação ao «bom professor», que deve ser firme, eficaz e compreensivo, são simétricas das que os professores têm do bom aluno, que deve ser disciplinado activo, original e singular. (DUBET, 2001, p. 348/9)

Só que, como Dubet já tornou claro, esta reciprocidade de expectativas, que era regulada pela instituição, passou a ser posta em causa, e não é na generalidade dos casos que esta reciprocidade pode ser estabelecida na base da relação individual entre sujeitos ou mesmo entre um professor e uma turma. Conforme ele faz notar: “Dos dois lados da relação, a questão do reconhecimento é essencial, mas muito frequentemente, professores e alunos pensam mutuamente que o outro campo os despreza e os ignora” (DUBET, 2002, p. 349).

¹⁰⁸ Cf. Perrenoud, em *O Ofício de Aluno*, sobre a negociação do sentido.

¹⁰⁹ Pode ver-se Bandura, 1989, (ou, em Portugal, Roberto Carneiro) para um discurso que desenvolve esta psicologia da eficácia e do optimismo.

¹¹⁰ Como se viu que o próprio Dubet deixa bem claro, o problema da motivação é de outra ordem.

3.8.5 Da instituição ao mercado, da socialização à clientela

Do trabalho de socialização como ofício numa instituição ao trabalho num mercado de serviços a uma clientela

Em contraste com as instituições em que o modelo profissional da vocação assenta numa organização caracterizada pela “regulação serial” (*em* que indivíduos comparáveis faziam ou se representavam como fazendo, as mesmas coisas, e tinham as mesmas convicções e modelos, modelo que mantinha estreitamente ligados o ofício, o papel e a personalidade, na organização pós-institucional do trabalho sobre outrem, estas representações estão profundamente dissociadas e são vividas em conflito, o que leva Dubet a identificar três dimensões da acção, disjuntas e irreconciliáveis: “o controlo social, a relação de serviço e o que os actores chamam «a relação» (*«la relation»*)” (DUBET, 2002, p. 321). Ou seja, passa-se da regulação das expectativas, pela construção e negociação de papéis sociais, à automotivação e autorregulação ética que é antes de mais a do próprio profissional, e isto é feito na prestação de um «serviço» a um «cliente», no quadro de uma organização que se substitui à instituição.

O trabalho de socialização como ofício

Dubet toma o ofício (*le métier*) como uma qualificação social «substancial» incorporada no indivíduo (*appartenant*) ao fim de uma aprendizagem metódica e completa, podendo o ofício ser ou não uma profissão, em função de grau em que é reconhecido oficialmente e da autonomia que confere a quem o possui e que pode exportá-lo de um quadro de trabalho para outro ¹¹¹. Ter um ofício significa, portanto, ser capaz de “produzir um trabalho autónomo e previsível em contextos diferentes”, sendo o produto desse trabalho designado como «a obra».

Já o papel (*le rôle*), seria de carácter relacional e estaria mais dependente da posição do indivíduo na organização do trabalho.

O papel remete para uma dimensão e uma legitimidade sensivelmente diferentes, pois apoia-se menos na competência técnica do que sobre os recursos de que dispõem os actores em função do seu lugar na organização, recursos que dependem também de competências organizacionais e de atributos específicos como a antiguidade na organização, a natureza da organização, o seu lugar no «mercado», a habilidade do indivíduo nas suas relações com os colegas e a sua capacidade de fazer algumas ameaças...

Apoiando-se nas análises de Touraine, Dubet entende que o mundo da produção passou do “ofício” ao “papel”. Enquanto que da personalidade, e à falta de melhor definição, poderia dizer-se que tem a ver com “traços de carácter, de “capacidades de empatia”, de “virtudes de empenhamento e de resistência, de paciência e de ‘motivação’...” DUBET (2002, p. 318) representa no seguinte esquema a relação entre estas três dimensões do trabalho profissional:

Personalidade

¹¹¹ Cf. DUBET, 2002, p. 316..

Realização de si

Competências

Papel
Lugar na organização

Ofício
capacidades técnicas autónomas

Este sociólogo entende a competência (termo que considera demasiado vago e impreciso) como a possível síntese, simultaneamente interiorizada pelos indivíduos, de todas as dimensões que constituem a sua experiência. Por isso a competência essencial seria a capacidade de construir o seu próprio trabalho e a lista das competências repartidas entre o saber-fazer e o saber-ser seria interminável ¹¹².

O problema da natureza da qualificação do trabalhador e do trabalho não é novo -- Friedmann e Naville já o discutiam – nem específico do trabalho sobre outrem. As pode considerar-se que é de uma acuidade particular num tipo de actividade que mobiliza muitas conhecimentos gerais e disposições pessoais do que competências técnicas precisas como as que existem no mundo da produção de objectos. (DUBET, 2002, p. 316)

Mas o trabalho sobre outrem, que teria características particulares, estando muito associado à personalidade e à capacidade de estabelecer relações julgadas convenientes e eficazes com objectos que são indivíduos, e não sendo muito relevante a aprendizagem de técnicas e de procedimentos, seria dificilmente transponível entre contextos. Mais do que o saber e o saber-fazer, este trabalho seria caracterizado pelo saber-ser e estaria portanto muito ligado, não só ao indivíduo como à personalidade. Por isso, é particularmente problemático para estas profissões que, com o declínio da instituição, aquelas três dimensões sejam vividas e pensadas como separadas e em conflito.

O autor do *Declínio da Instituição* diz encontrar em todos os grupos profissionais que estudou, desde os professores, aos enfermeiros, passando pelos formadores de adultos e os trabalhadores sociais, referências à oposição entre essas dimensões do trabalho sobre outrem. Assim, o ofício pode surgir como oposto à personalidade, que pode ser inadequada a um certo ofício de tal modo que as pessoas se sentiriam imediatamente «feitas ou não para aquilo» ¹¹³.

Também encontra referências frequentes à inadequação do papel e do ofício. “A organização impede de fazer o ofício (*faire le métier*), «*elle me bouffe*», dizem todos os que têm a impressão de estar a fazer uma coisa diferente da que esperavam, ou para a

¹¹² Dubet lembra que Bruno Hérault se dedicou ironicamente a definir as competências reais e esperadas das enfermeiras, de que cita: “le travailleur doit connaître les buts de l’organisation, compétence sociale; il doit connaître les moyens dont il dispose, compétence pragmatique; il doit connaître les normes et les règles, compétence procédurale; il doit maîtriser les informations pertinentes, compétence informationnelle; il doit appréhender les valeurs de l’organisation, compétence éthique et axiologique; il doit être en mesure d’évaluer les résultats de son action, compétence évaluative...”. E termina dizendo que se poderia sem dúvida acrescentar outras competências, como “une compétence à l’autonomie, à l’agrégation de toutes ces compétences, et une compétence à la motivation entraînant à la fois un renforcement des attentes de motivation et une crise latente des motivations”. Concluindo que estas categorias são úteis quando permitem compreender a distância entre a qualificação reconhecida por um diploma formalmente sancionado e a competência que é uma sedimentação de experiências, uma arte ou “une mise en activité de soi” DUBET (p. 318)

Cf. Telmo CARIA (2002 a e 2004) sobre definição de *saber* e sobre capacidade social; Cf. também Bourdieu, 1979 e 1997, sobre sentido de investimento.)

¹¹³ É dado o exemplo dos professores competentes na sua disciplina mas que se descobrem incapazes de lidar com os alunos.

qual foram preparados” (DUBET, 2002, p. 320)¹¹⁴. E Dubet exemplifica com a “decepção dos novos professores que se ocupam mais com a disciplina do que com a lição e para quem os alunos nunca estão ao nível esperado” e com, “o caso dos trabalhadores sociais que fazem dossiers de manhã à noite, que fazem cálculos («font du chiffre») quando queriam trabalhar com a relação”. Mas faz notar que o “papel” não corresponde melhor ao “ofício” quando a organização é demasiado fraca, “quando ‘*c’est le bordel*’, quando está ‘cada um no seu canto’, quando ‘nem sequer sei o que se espera de mim’ ” (*idem*, p. 321), aumentando a distância entre o trabalho oficialmente previsto e o trabalho efectivamente realizado, e aumentando a distância entre o “papel” e a personalidade. Nesses casos, surgem críticas contra “a brutalidade da organização e, sobretudo, contra o facto de que ela não reconhece o melhor do trabalho produzido” (*idem*). A generalidade destes profissionais entende que “os papéis sociais deviam proteger o ofício e facilitar o reconhecimento da personalidade”; e mesmo aqueles que se opõem à gestão do pessoal pelo mérito, lamentam que a qualidade do trabalho e empenho de cada um não seja reconhecido¹¹⁵.

Por isso, Dubet propõe o seguinte esquema para analisar a experiência do trabalho sobre outrem:

Relação

Pessoa -- Reconhecimento do sujeito

Espaço da experiência do trabalho sobre outrem

Serviço Perito – Mérito do utente

Controlo [e legitimação da dominação] Agente – Igualdade dos cidadãos

Ele chama atenção para que “um simples relance de olhos sobre este esquema mostra tudo o que o distingue do esquema, linear, do programa institucional [¹¹⁶]”, devendo este ser visto como a fórmula dispersa quando cada átomo da matriz inicial se tornou autónomo. No subcapítulo seguinte, este esquema será analisado com mais

¹¹⁴ Segundo Dubet, “Dans tous les domaines que nous avons étudiés, à l’exception de celui des formateurs d’adultes, où le métier (a sedimentação?) domine, il y a le même débat sur la distance entre la formation et la qualification, d’une part, et la réalité de l’expérience professionnelle, d’autre part (cf. Caria sobre os estilos de uso do conhecimento). Partout, dans les IUFM, dans les écoles d’infirmières et dans les instituts de formation des travailleurs sociaux, les élèves et les anciens élèves soulignent la distance entre la théorie et la pratique, entre les cours et les stages ou les premières expériences professionnelles. Il n’est pas rare que les élèves et les nouveaux professionnels déclarent sans ambages n’avoir rien appris de vraiment utile à l’école, que tout a été acquis dans les stages en fonction des lieux de stages et de l’accueil des collègues. Il n’est pas rare aussi que ce jugement s’atténue au fil des années, quand les souvenirs “ théoriques “ viennent éclairer ou interroger des pratiques et des expériences professionnelles mieux maîtrisées: ‘Au fond, ça n’a pas été complètement inutile’. Quant aux formateurs, si leurs jugements sont moins cruels, ils partagent le même jugement et se lancent dans la recherche obsédante d’une adéquation de la formation et des emplois, tout en voulant maintenir une distance théorique, celle qui garantit la valeur du diplôme et des statuts dans l’ordre des conventions et des négociations collectives. Ce problème de la distance entre les qualifications reconnues et les compétences effectives n’est pas aussi nouveau qu’on le croit souvent (Dubet faz referência a um artigo de Paradeise e Lichtenberger, “Compétences compétence » *in Sociologie du travail*, 1, 2001). Après tout, la formation ne serait véritablement adéquate que dans la mesure où elle formerait des formateurs, et c’est d’ailleurs pour cette raison qu’il arrive que certains acteurs, quelques groupes de professeurs de philosophie par exemple, refusent toute formation pédagogique, puisque seules les connaissances théoriques sont censées fonder la totalité de la pratique de la philosophie, comme si chacun était à la fois Kant et Platon adultes s’adressant aux jeunes Kant et Platon.

¹¹⁵ Dubet refere-se a um grande número de histórias de professores que se queixam de se terem mobilizado durante longos anos, de ter dado muito mais do que aquilo que deles se esperava e que, contadas feitas, não obtiveram nem um agradecimento nem um sorriso, nem um euro a mais. Particularmente nítido e agudo seria este problema para os “mediadores” que não concebem trabalhar senão com a sua personalidade e que mendigam o reconhecimento, mesmo quer mínimo, de uma organização à qual não pertencem verdadeiramente.

¹¹⁶ Que já aqui foi apresentado no Subcapítulo 3.1.

detalhe, mas registre-se, desde já, a referência de Dubet às querelas infundáveis que se desenvolvem neste espaço, a partir de cada dimensão que, separada, funciona como um ponto de vista a partir do qual as outras dimensões são criticadas.

Esta experiência nunca se estabiliza completamente e, quanto mais os actores estão afastados do programa institucional, mais a actividade crítica é intensa, ao ponto de dela poder mesmo aparecer como uma das componentes das culturas profissionais.

Dubet reconhece que “não há trabalho sobre outrem que não seja também uma actividade de controlo normativo”, mas faz notar que o controlo já não é a única dimensão da acção, porque essa lógica do controlo já não pode ter pretensões à totalidade. E considera que é isso que faz enfraquecer o programa institucional, ou pô-lo radicalmente de parte. À medida que ocorre esse afastamento do programa institucional, “o controlo torna-se brutalidade cega [...], o serviço torna-se “submissão aos clientes, e a relação torna-se narcisismo e demagogia”.

O profissional sentirá cada uma das lógicas como colocando **exigências contraditórias** com as das outras. Pode ser que as viva, interiorizando-as como contradições internas, mas na maior parte dos casos e na medida em que ele próprio é parte desta realidade, desta ordem simbólica, as contradições ainda são reconhecidas como sendo exteriores

As várias dimensões da acção identificadas por Dubet, sendo agora contraditórias e mutuamente críticas, não são interiorizadas pelos actores como tal. A contradição não é percebida como interior, pelo menos do modo que permitiria esperar dos actores que realizassem a unidade social destes princípios – só podem fazer arranjos, como Dubet acaba por reconhecer no Capítulo 10 de DI.

A dissociação radical destas três dimensões é um risco que, segundo Dubet, teria algumas consequências negativas para as instituições e para aqueles que nelas estão envolvidos. Seria por um “fraccionamento contínuo das diversas dimensões das relações com outros” que as instituições participariam plenamente numa racionalização que consistiria em “construir racionalidades da acção tão puras quanto autónomas”¹¹⁷, e que leva ao desencanto de que Weber falou no início do século XX, ficando ainda mais desprovidas da sua própria magia. Em resultado da radicalização dessa dissociação, poderia assistir-se a que uns se encarreguem da “pura repressão outros da “satisfação das procuras de serviços”, e outros ainda à “pura relação intersubjectiva”¹¹⁸, e com frequência, se encontraria professores que procuram, refugiar-se numa “pura função de instrução”, enquanto que “outros actores, eventualmente exteriores à escola, se encarregam da escuta e da compreensão dos alunos”¹¹⁹.

¹¹⁷ Dubet lembra em nota que é assim que Habermas (1987) compreende a racionalização do mundo descrita por M. Weber:

“Aussi, en dépit de l’emprise de l’organisation, de ses règles et de ses contrôles, les divers segments de la même institution ne cessent de s’autonomiser et de se diversifier. Derrière l’unité formelle des écoles, des collèges et des lycées se creusent des différences si considérables que l’on peut se demander ce qui reste de la vieille institution unifiée. La même observation vaut pour les hôpitaux et leurs multiples services; ni la qualité des soins ni celle de l’accueil ne sont les mêmes dans des services pourtant identiques. Pour ce qui est des politiques sociales, elles varient sensiblement selon les communes, les départements et les diverses associations chargées de gérer des services, des établissements et des dispositifs”

¹¹⁸ O risco é grande, segundo Dubet, de que ocorra uma dissociação radical destas dimensões. Segundo ele, isso está mesmo já a acontecer: “On voit déjà cette fragmentation et ce tronçonnage à l’école, à l’hôpital et dans le travail social. Dans de nombreux collèges et lycées se mettent en place de véritables systèmes répressifs mobilisant des acteurs spécifiques, travaillant avec la police et avec la justice, garants d’un règlement intérieur conçu comme une échelle précise des délits et des peines.”

¹¹⁹ À argumentação de Rui Gomes a que atrás se faz referência, pode objectar-se que esta é a realidade que resiste à legitimação pela subjectivação e à teoria terapêutica que dela deriva, e que se revela ineficaz.

Resultaria daqui o que Dubet parece considerar uma representação dos profissionais e dos utentes/clientes¹²⁰, mas que, como se poderá ver no Subcapítulo 5.6 desta dissertação, muitos analistas consideram um projecto político-económico de centros políticos com grande poder a nível do Estado: a transformação das instituições de socialização num **mercado de serviços**. Para este autor, não se trataria, porém, de um verdadeiro mercado porque “as suas regras são obscuras, sendo o seu conhecimento reservado a alguns” e porque a distância entre os princípios anunciados e as práticas reais não pára de crescer” – o que justificaria que se tivesse falado de “hipocrisia escolar” (DUBET e DURU-BELLAT, 2000) e que se pudesse falar de “hipocrisia médica ou judiciária”. Dubet faz estas considerações como se aquelas não fossem características comuns a muitos mercados em que assentou e assenta a esfera da economia, e não tendessem a ser perfeitamente aceitáveis com o predomínio do que BOLTANSKI e THÉVENOT (1991) designam por “princípios mercantis”, sobre os “princípios industriais”.

Mais relevante é a referência a outros dois aspectos que tornariam inadequado que se fale de mercados de serviços a propósito destas profissões: a importância dos financiamentos públicos¹²¹, e sobretudo, o carácter muito mal determinado das procuras¹²². Segundo Dubet, a oferta predomina sobre a procura, chegando mesmo a manipulá-la¹²³, e a utilização dos serviços é enquadrada numa série de “direitos do utente”¹²⁴ (Poderia acrescentar-se que com estes “direitos” se pretende “compensar” a

¹²⁰ Embora admita que “face às suas dificuldades, muitas instituições se transformam-se pura e simplesmente em prestadoras de serviço”, e se admire por muitos não se aperceberem disso.

Dubet acrescenta que:

“Sans contrôle politique fort et sans évaluation efficace de l'efficacité des pratiques, l'autonomie des divers segments d'une grande organisation accentue les seules logiques de services. Insensiblement, les établissements scolaires d'une grande ville se comportent comme des quasi-concurrents sur un marché local; il faut capter les bons élèves et se défaire des autres. Bien des diplômés universitaires et des petites Grandes écoles entretiennent des relations de concurrence sur des marchés restreints. Les divers établissements médicaux, privés et publics, sont aussi placés dans une concurrence latente. Parfois même, dans les grandes organisations, les divers services sont mis en concurrence par le biais de relations de sous-traitance. Les associations de travail social, d'éducation spécialisée et de la formation pour adultes agissent aussi dans une sorte de marché. Le problème posé par cette évolution douce et qui s'impose par la force des choses vient de ce qu'elle incline progressivement à réduire le travail sur autrui à une suite de services. L'acteur fait le choix qui lui est le plus favorable et le plus utile et réduit sa relation aux institutions aux services rendus.”

Mas o autor de *O Declínio da Instituição* parece entender esta evolução como uma deriva involuntária, que o sistema político-económico, a “governância” (Cf. GIDDENS, 1992), deveria corrigir. Ver-se-á, no Capítulo 5, cimo outros sociólogos (como Dale e, em Portugal, Lima, Afonso ou Correia) que estudam as políticas educativas entendem estas transformações como sendo o resultado de uma estratégia política de transformação do Estado.

¹²¹ Ver, no subcapítulo 5.6, as referências às análises de Lima e Dale sobre a lógica empresarial no que B S Santos designa por 3º sector da actividade económica.

¹²² Cf. no Subcapítulo 2.3, a referência a A Smith sobre bens necessários e bens desejados (*needs* e *wills*) e como a actividade mercantil assenta nos segundos.

¹²³ Também aqui não haveria em princípio grande diferença em relação a outros mercados, a não ser a mediação dessa manipulação pelo sistema político:

“on joue les associations de malades contre les médecins, celles des parents contre les enseignants, et les quelques associations de quartier sont largement contrôlées par les élus et par les travailleurs sociaux, elles sont plus des ressources politiques que des acteurs démocratiques”

¹²⁴ Para além da crítica e da análise às consequências da entrada da lógica do mercado nas instituições que se tinham regulado pelo que designa por programa institucional, Dubet critica também certas concepções do papel que o direito aí pode desempenhar. Sobre o papel do direito neste campo, pode ler-se em

perda de direitos do cidadão, e legitimar o Estado)

Não há verdadeira regulação pela procura porque esta nunca está estabilizada. Não se pode esperar tudo da escola, do hospital ou do trabalho social, não se estando nunca muito certos do que se lhes pode exigir.

Dubet chama atenção para o serviço social, que assenta num conjunto de direitos que não o são verdadeiramente pois que “dependem do jeito dos utentes e das escolhas dos profissionais e das associações”. E conclui que “na escola, no sistema de saúde ou no trabalho social foi instalada a justaposição incerta dum sistema burocrático e de um mercado incontroado”, onde nem as regras burocráticas nem a procura dos utentes comandam o jogo¹²⁵.

Na investigação que fez antes de escrever *O Declínio da Instituição*, este socio-etnólogo (¹²⁶) pôde constatar que os profissionais se sentem “invadidos pelos utentes aos quais prestam serviços” sem, no entanto, estarem em condições de lhes dar um verdadeiro lugar, ou seja, como diz Dubet, um “estatuto” que seja simultaneamente, “firme e limitado”¹²⁷. Para isso, seria necessário, segundo ele, assumir como princípios:

-- Que a formação de uma procura pelos utentes possa constituir-se de modo claro através do estabelecimento de regras claras e procedimentos acessíveis a todos¹²⁸, e de forma a impedir que o poder dos profissionais no trabalho sobre outrem se alargue ou se restrinja conforme as circunstâncias (o que reforça o sentimento de arbitrário, destabilizando os profissionais tanto quanto os utentes)¹²⁹.

O Declínio da Instituição (Conclusão Le Droit):

“On se plait beaucoup en France à critiquer la place croissante du droit et des droits (droit des élèves, droit des malades, droit des usagers), qui seraient autant d’atteintes à l’autonomie des professionnels et à la légitimité d’institutions identifiées à l’universel. Comme pour le cas de la discrimination positive et du «politiquement correct», la critique des dérives et des clichés américains sert, le plus souvent, d’argument. L’obsession du droit et l’action des *lawyers* se substitueraient au modèle d’une action définie par l’intériorisation des normes sociales au cœur du travail des institutions. Le droit ne serait que la médiation pacifique de la lutte des égoïsmes. Chacun jouerait le jeu social en fonction de son bon droit et de ses capacités d’utiliser le droit. Cette caricature peut être vraie ou vraisemblable, il n’empêche qu’elle n’est souvent qu’une manière de défendre un type d’autorité dispensé du devoir de s’expliquer et de rendre des comptes. ...

Le droit est plus que cela, il peut être l’expression de la norme, le moyen de discuter et d’étendre les pouvoirs des uns et des autres en élargissant l’espace des droits. En accordant des droits aux malades et aux élèves, Les médecins et les enseignants se donnent aussi des droits parce qu’ils confèrent des devoirs à autrui. Aussi, face au déclin de l’institution, le droit peut-il apparaître comme un substitut à la transcendance des règles et des valeurs. L’entrée du droit dans les institutions est certainement un progrès.

À moins de penser que la totalité de la vie sociale peut être réglée par le droit, et donc de judiciariser l’ensemble des échanges sociaux, il faut admettre que tout n’est pas négociable et qu’il faut des interdits plus forts que le droit. Comme le note Robert Ballion dans le cas de l’école, avec la crise de la discipline scolaire on est tenté de passer vers un système presque totalement construit sur le règlement et le droit, qui sont autant de micro-contrôles cherchant moins à éduquer qu’à établir la paix (Cf. final de cap 2 sobre o charme perdido e a violência). De plus ces régulations minutieuses et juridiques sont parfaitement inapplicables en raison de leur précision même. La plupart des déviances des élèves sont perçues comme des délits et entraînent des jugements disproportionnés, pendant que les conduites de fuite et d’évitement deviennent rationnelles. Faire du bruit est un délit, ravager une conduite normale; être absent est un délit, amener des mots d’excuse une conduite conforme; en définitive, sous prétexte de droit, l’institution renonce à instituer, à agir sur les dispositions des élèves, elle se borne à établir un climat pacifié sans contenu.

¹²⁵ Cf. Boltanski e Thévenot, 1991 (pp. 408-414), sobre os “arranjos” entre os princípios das várias “cidades”.

¹²⁶ Cf. Caria sobre a definição de socio-etnologia.

¹²⁷ Cf. Bernstein sobre “enquadramento fraco” ou “comunicação forte” que acabam por implicar “enfraquecimento da classificação” e do poder. Estes conceitos poderiam aplicar-se a muitas considerações no âmbito do declínio das instituições.

¹²⁸ Dubet faz notar que isso não acontece senão em princípio, e para uma minoria. “En effet, la plupart des institutions ont accumulé les réglementations, les guichets, les quasi-droits, les procédures implicites, et bien souvent il faut que l’usager soit orienté par un guide dans le dédale des procédures et des cheminements qui lui permettent de formuler une demande.”

¹²⁹ Dubet constatou que “dans la plupart des cas, les frontières de ce travail sont particulièrement poreuses; au gré des circonstances, des équipes et des individus, le pouvoir du travail sur autrui s’étend ou se rétrécit. Mas haverá sempre um problema da *classificação* como carenciado, como elegível, e da gestão das consequências negativas

-- Que a política afirme o seu “papel de controlo e de regulação central” (cf. também as conclusões de *O Declínio da Instituição*), para que o lugar feito aos utentes não abra “um mercado generalizado de serviços e de trabalho sobre outrem”.¹³⁰

Dubet considera que, tendo-se estas instituições tornado serviços, os utentes/socializados já não se deixariam “impressionar pela grandeza que aquelas tinham enquanto instituições” e teriam passado a “pedir-lhes contas e a reclamar um serviço de qualidade segundo padrões de exigência de clientes” (p. 327)¹³¹. E os utentes pedem contas tanto mais quanto mais se reforça o poder que os grandes aparelhos de saúde, de educação e do «social» têm sobre as suas vidas (Cf. DUBET, 2002, p. 327): “Desliza-se insensivelmente para uma autoridade racional e ‘performativa’ e todas as administrações, os eleitos e os clientes, exigem qualidade e eficácia”.

Mas essa qualidade e eficácia é avaliada em relação a aspectos muito diversos, gerando exigências contraditórias. Por exemplo, no que se refere à educação: alguns pais e alunos querem a legitimação dos seus diplomas, e só alguns destes querem que a sua distribuição seja concorrencial; outros querem o desenvolvimento global e o bem-estar dos educandos, mas num quadro geral em que a obtenção dos diplomas esteja assegurada; alguns patrões e gestores querem uma preparação técnica (mais ou menos polivalente, mais ou menos reprogramável) e disciplinação dos seus futuros empregados, enquanto que outros querem a formação de consumidores ou, quando muito, a ideologização para a competição, todos convergindo num apetite acríptico pela inovação; enquanto que os políticos querem a satisfação de todas estas procuras de modo a legitimar a existência da administração e a ordem social, e isto com os menores custos possíveis. (No caso da escola, o aumento de expectativas acontece precisamente quando um dos bens que seria suposto a escola oferecer, o valor formativo do conhecimento, perde valor, por razões em grande parte exteriores à escola).

O autor de *O Declínio da Instituição* assinala que, por sua vez, os profissionais do trabalho sobre outrem têm o sentimento de serem apanhados numa contradição entre, por um lado, a sua responsabilização face aqueles que são o objecto do seu trabalho, resultante da potência crescente das organizações em que trabalham e do aumento de impacto dos grandes aparelhos de saúde, de educação e de serviço social sobre esses indivíduos e a vida em geral, e por outro, a crise de legitimidade que acompanha esse

dessa classificação e das expectativas geradas, que o profissional tem dificuldade em gerir (Pode ver-se um tratamento mais aprofundado desta questão no Subcapítulo 5.5

¹³⁰ Segundo Dubet: “*C’est très loin d’être le cas aujourd’hui, où les institutions restent opaques en dépit du développement de l’évaluation au sein de systèmes très fortement administrés et très peu dirigés politiquement*”. (Cf. no Subcapítulo 5.6, as referências à abordagem desta questão por Lício LIMA, Almerindo AFONSO e José Alberto CORREIA). E o autor do *Declínio* acrescenta: “*La multiplication des règles et des règlements n’empêche pas que la capacité politique de diriger l’ensemble soit extrêmement faible. La gestion par les normes a fini par interdire la gestion par les résultats et par les objectifs. Cette situation n’est pas seulement embarrassante ou lourde, comme ne cesse de l’affirmer la critique antibureaucratique la plus convenue, elle finit aussi par être source de grandes injustices. Pour l’essentiel, à part quelques experts particulièrement pointus, nous sommes totalement aveugles aux mécanismes de transferts sociaux qui financent la plupart des institutions. On ne sait jamais véritablement qui paie et qui bénéficie des processus de redistribution sociale: qui paie les études longues et utiles, qui en profite; qui paie les dépenses de santé, qui est bien soigné; qui paie les politiques de la ville, qui en bénéficie?*” (p. 395) (Cf. crítica de Gomes à autonomia e descentralização da iniciativa dos arranjos para a periferia. Cf tb CARIA (2000) sobre a subordinação formal e o evitamento, pelos professores, do conflito de legitimidade, e Lima sobre Barroso, e Correia sobre a descentralização-recentralização).

¹³¹ Dubet escreve: “*C’est là un thème récurrent et commun au monde de l’école, à celui de l’hôpital et à celui du travail social. L’aura sacrée qui enveloppait le travail sur autrui s’est déchirée et le roi est nu. Les élèves et leurs familles, les malades, les pauvres eux-mêmes demandent des comptes, exigent un service de qualité, ne se satisfont plus des leçons de morale...*” (p. 327) Mas aí há que ver em que medida essas “lições de moral” foram substituídas pela “negociação do contrato”.

aumento de potência e de impacto ¹³². “Do ponto de vista desses profissionais, espera-se demasiado deles sem se lhes dar suficiente legitimidade e reconhecimento simbólico” (DUBET, 2002, p. 327) ¹³³. No entender deste autor, seria esta necessidade estrutural de legitimidade que explicaria um desejo inesgotável de reconhecimento ¹³⁴.

DUBET (p. 326) considera a possibilidade de o sentimento de não reconhecimento poder ser explicado pelo empobrecimento relativo dos sectores considerados. Contudo, não lhe atribui grande peso, tendo em conta os aumentos salariais e as “protecções estatutárias de que beneficiam e que teriam reconhecido nas conversas durante a investigação, sobretudo quando era feita a comparação com os utentes dos seus serviços”. Fazendo referência às teorias da frustração relativa ¹³⁵, admite que muitos destes profissionais possam ter sentimentos de frustração e de serem

¹³² Como este autor faz notar, o trabalho sobre outrem está entalado entre as “normas universais” das organizações e do trabalho prescrito e as decisões quotidianas na prática profissional, nível em que cabe aos profissionais articular princípios de justiça contraditórios que estão na base das referidas normas. sem uma articulação estável de justiça com as decisões princípios. Como essa articulação não é feita ao nível das definições políticas do Estado, “o trabalho real afasta-se constantemente do trabalho prescrito”. Daqui resultaria, como já se viu, que os profissionais são “colocados em situações impossíveis”, considerando Dubet que “nenhuma sociedade pode ter uma vida sã distanciando demasiado o que ela faz do que ela anuncia”.

Ele fala, a este propósito, da falta de uma “articulação estável” desses princípios de justiça e das escolhas práticas que daí resultam, mas de facto essa articulação não só não se estabiliza como é frequentemente destabilizada por políticas e desregulação, e por uma estratégia de “governância” que passa por uma aparente descentralização.

No Subcapítulo 5.6 voltar-se-á a este assunto. Mas pode desde já, fazer-se referência às análises e considerações de autores como Dale, Stoer, Lima, Afonso, Correia, Barroso, Nóvoa.

¹³³ Dubet começa por dizer (p. 327), com alguma ironia, que “cette interprétation du sentiment de déficit de reconnaissance est largement convaincante, surtout chez les professeurs, où elle est une sorte d’idéologie constituée”. Mas reconhece que os professores estão sujeitos aos constrangimentos resultantes daquelas contradições e faltas de articulação, “puisqu’on ne juge que l’efficacité de leurs cours, de leur métier [cujo sentido e valor é posto em causa a um nível que os ultrapassa] et de leur engagement dans la vie collective des établissements, alors qu’il n’est pas possible de rendre compte de la difficulté même de faire cours, de construire les conditions relationnelles qui permettent de faire son métier”. *Essa foi, nos anos 80 a experiência do autor desta dissertação de doutoramento (Cf FILIPE, 1999), dez anos depois «faire cours» tornou-se simplesmente impossível em muitas turmas*). E reconhece que : “sans cette forme d’engagement, le travail ne se ferait tout simplement pas”: “Imagine-t-on un instant que les collègues et les lycées auraient pu supporter le choc de la massification sans que le niveau s’effondre et sans que le désordre s’installe partout si les professeurs, quelles que soient par ailleurs leurs opinions, n’étaient pas allés très au-delà de leur rôle et de leur métier? On sait d’ailleurs, objectivement, que cet engagement est à la base de l’effet établissement” (Dubet, referindo-se a O. Cousin, *L’Efficacité des collègues*, Paris, PUF, 1998).

E Dubet chega mesmo a revelar compreensão pelo sentimento de injustiça extrema experimentado pelos professores face à críticas que ignoram as tensões psíquicas do trabalho.

Face a estes dois tipos de considerações é necessário tornar claro que não é só uma questão de sofrimento, de stress, ou de tensão psíquica é uma impossibilidade lógica de fazer as coisas assim – um pouco como fazer guerras com muitos homens mal armados e queimá-los ao serviço de estratégias impossíveis. (Cf. CATTOMAR e MORROY...)

Estas observações de Dubet podem ser consideradas à luz da teorização por GIDDENS (1992), sobre o papel das relações sociais face a face na confiança nos sistemas periciais.

¹³⁴ Seguindo Sainseaulieu (mas também aqui sem o referir expressamente), Dubet coloca a hipótese de que o desejo de reconhecimento esteja no núcleo (*au coeur*) do trabalho sobre outrem tal como este se vem desenvolvendo.

Reforçando essa possibilidade, Dubet refere as posições assumidas por profissionais reunidos em “grupos focais” durante a investigação: “A l’exception très remarquable du groupe de formateurs constitué pour cette recherche, les autres acteurs développent une double affirmation dont la nature a priori contradictoire va croissant au fur et à mesure que l’on s’éloigne du programme institutionnel: premièrement, nous avons une activité utile, intéressante, souvent passionnante; deuxièmement, nous ne sommes pas reconnus. Ni dans nos relations de travail, ni dans la société en général, nous n’avons la place que nous méritons, quand nous avons la chance de ne pas être méprisés.” (Dubet p. 326 -- *La course à la reconnaissance*)

¹³⁵ Nomeadamente: R. Gurr, *Why Men Rebel*, Princeton, Princeton University Press, 1970.

desprezados na medida em que sobem ou descem na estratificação social e nas organizações, sobretudo tendo em conta que estas também mudam a sua posição na escala de prestígio simbólico”¹³⁶. Mas sublinha que, no essencial, não é nestes registos que estes profissionais desenvolvem as suas queixas.

Ele entende que o sentimento de não ser reconhecido, e por vezes de ser desprezado, resulta também de um mecanismo de dominação social, lembrando que os quadros tendem a “atribuir o *stress* dos trabalhadores às suas características psicológicas” (p. 330) e à “resistência à mudança”, passando completamente ao lado do facto de o trabalho sobre outrem ter implicações dolorosas na medida em que “põe directamente os trabalhadores à prova de si mesmos e da sua ‘personalidade’ ”¹³⁷. Lembra a este propósito que o declínio do programa institucional “pôs todos os actores *face* às provas da sua personalidade e das suas motivações na medida em que devem fazer directamente, com eles próprios, com o que eles são, o trabalho que era o da instituição” (p. 330), a qual era capaz de definir os seus papéis a suas vocações e as suas legitimidades. E, retomando a análise deste tipo de trabalho com base na relação entre o ofício, os papéis e a personalidade, considera que a cisão entre estas dimensões ou lógicas, que resulta do declínio das instituições, tem efeitos devastadores, porque o trabalho de construção da sua própria competência tem alta probabilidade de sofrer de um défice de reconhecimento, e porque a identidade se torna incerta (p. 330)¹³⁸.

Este autor conclui que não é porque o trabalhador sobre outrem é estranho ao seu trabalho que ele é alienado, mas, bem pelo contrário, é por ele estar demasiado implicado nesse trabalho, seja por convicção seja por necessidade¹³⁹. Dubet sublinha que esta implicação (este *engagement*) é, simultaneamente, o núcleo da experiência e o que é menos reconhecido e menos transmissível, e questiona-se: “Como reconhecer socialmente a intensidade do empenho do trabalhador nas suas relações com outrem?”. Mesmo admitindo que se pode esperar que a intervenção de educadores sociais faça baixar a delinquência nos “bairros difíceis”, faz notar que “quase nunca se mede a dificuldade de estabelecer relações de confiança com os jovens”, como têm que fazer esses educadores, o que leva tempo, e que é muitas vezes um trabalho de Sísifo, sempre a recomeçar e nunca adquirido. Mas chama também a atenção para que o reforço da organização e da divisão do trabalho dificultam e tornam cada vez menos provável aquele reconhecimento¹⁴⁰ e que o papel que elas conferem tem que ser incessantemente confirmado (¹⁴¹): “Um professor, um trabalhador social ou uma enfermeira têm

¹³⁶ Conforme escreve DUBET: “*Ainsi, on pourrait éprouver un sentiment de frustration relative quand on monte dans une organisation qui descend ou quand on descend dans une organisation qui stagne, qui monte ou qui descend*”.

¹³⁷ Mas Dubet discorda dos que centraram a sua análise num “retórica do sofrimento”, porque muitos indivíduos vivem esta prova como o meio de se realizar, de se empenhar e de se revelar a si mesmos. Por exemplo, 64,2 % dos professores da escola primária regozijam-se com a sua autonomia, 54,3 % *por estarem com crianças*, 43,9 % com o seu tempo livre e 1,2% com a consideração de que são alvo.

¹³⁸ Note-se que, pelo menos no que diz respeito à motivação, os quadros, ao atribuírem os problemas ao carácter dos trabalhadores, estão clara e adequadamente no que Couturier (2004) designa por “epistema performativo liberal” e na lógica das “doenças da vontade” a que já aqui foi feita referência.

¹³⁹ Cf. no Subcapítulo 3.9, a análise de Couturier baseada no conceito de “epistema performativo liberal”.

¹⁴⁰ Já foi feita referência à constatação por Dubet de que muitos profissionais se queixam de que a organização os impede de “*faire le métier*”.

¹⁴¹ Ver Dubet sobre a “organização” em Capítulo 2 de *O Declínio da Instituição* aqui no Subcapítulo 3.1 as referências à “desprofissionalização” e proletarização.

Pode ler-se em *O Declínio*: La reconnaissance du rôle de chacun dans l’organisation est nécessairement problématique, elle est presque toujours l’enjeu de tensions et de micro-conflits, puisque la reconnaissance des uns se fait généralement aux dépens de la reconnaissance des autres. [...]

On peut ainsi penser que plus l’organisation est complexe et ouverte vers son environnement, plus elle engendre un déficit de reconnaissance et une lutte pour sa conquête. Mais cette logique n’est certainement pas caractéristique du seul travail sur autrui, on

inevitavelmente dificuldade em perceber a sua própria utilidade numa organização complexa.”

3.8.6 Caracterização das Profissões de Trabalho Sobre Outrem Numa Fase Pós-institucional

Ao caracterizar este tipo de profissões num contexto pós-institucional, o autor de *O Declínio da Instituição* (Capítulo 9: *Travail et travail sur autrui*) começa por afirmar que “o trabalho sobre outrem é um trabalho como qualquer outro”, na medida em que é regulamentado, remunerado e enquadrado em organizações e convenções, e que, na maior parte delas, o acesso é regulado pela posse de diplomas profissionais. Tendo como referência a obra de C. Paradesse, nomeadamente “Les professions comme marchés du travail fermés” (*in Sociologie et Société*, 20, 2, 1998), Dubet assinala e sublinha que, exceção feita aos mediadores, todas são definidas por “sistemas estatutários e modos de regulação extremamente rigorosos”, e que todas estão encerradas em sistemas profissionais concebidos como mercados de trabalho fechados nos quais as questões de qualificação e de diplomas são essenciais¹⁴². E faz notar que essa qualificação negociada por acordos, convenções e diplomas do Estado é o único verdadeiro critério de unidade em ofícios como o de trabalho social e animação. Enquanto que o caso dos mediadores, que não têm um estatuto social definido¹⁴³, mostra como o estatuto é fundamental neste tipo de trabalho¹⁴⁴. De tal modo que,

¹⁴² Dubet não passa esta oportunidade sem dizer que a acção sindical se concentra exclusivamente em defender o nível de acesso à profissão e alonga-se (p. 333-366) sobre as estratégias defensivas dos estatutos profissionais, que é um dos focos preferidos da sua crítica social:

“Dès lors, le noyau central de l’action collective et syndicale vise à renforcer les définitions des professions, à créer en amont une unité que l’expérience de travail ne possède pas. Même quand chacun souligne la distance de la formation et des pratiques, il semble aller de soi que le niveau académique de recrutement doit être plus élevé. Il va aussi de soi que chaque type d’activité spécifique cherche à obtenir une habilitation professionnelle, une spécialisation, une reconnaissance particulière dans un jeu ininterrompu de rivalités internes au champ professionnel. L’éducation nationale a multiplié les certifications, les CAPES; chaque enseignement nouveau est l’objet de luttes sourdes: Faut-il confier l’enseignement de l’instruction civique en lycée aux professeurs d’histoire, à ceux de sciences économiques et sociales ou à ceux de philosophie? Les associations professionnelles de professeurs défendent presque systématiquement les programmes les plus ambitieux possibles parce qu’ils sont le signe du prestige d’une catégorie et parce qu’ils engagent, à terme, des heures et des postes... La même course à la spécialisation peut être observée chez les infirmières généralistes et psychiatriques, anesthésistes et de bloc opératoire; il faut à la fois se rapprocher des médecins et se distinguer des aides-soignantes. Bien que l’on admette couramment que les éducateurs et les assistants sociaux accomplissent un travail proche et que la diversité des postes et des fonctions soit infinie, il n’est pas question de renoncer aux particularités professionnelles. Autès a sans doute raison d’écrire que le travail social est “liturgique”, il n’empêche qu’il en appelle, comme la plupart des associations professionnelles, à un renforcement des professions, et cela d’autant plus que les formations ouvrent un marché inépuisable de qualifications diverses et de formations de formateurs [M. Autès, *Les Paradoxes du travail social*]”. (p. 333).

E mais à frente :

“Aussi, tous les mondes que nous avons abordés dans ce livre sont-ils traversés par une sourde compétition pour obtenir les places et les emplois dans lesquels l’expérience professionnelle a le plus de chances d’être maîtrisée et intégrée [Cf Hughes, e M L Rodrigues sobre hierarquização “interna” à profissão. M L Rodrigues julgou ter identificado um problema na cultura organizacional, imaginando que a escola tinha um missão definida e que era só questão de mobilizar os meios humanos e materiais de que dispunha para realizar essa missão – ou julgou poder convencer disso todo um país durante muito tempo, o tempo suficiente para terminar o seu mandato com um sucesso que lhe satisfizesse o amor próprio pois que, como para todos os políticos, o que vier depois já não é da sua responsabilidade] (365?). À l’école, on se ‘bat’ pour les bonnes classes dans les bons établissements; dans le travail social, on se ‘bat’ pour ne pas être directement envoyé au front; à l’hôpital, il existe toute une hiérarchie de dignité des services, les plus relationnels et les plus sociaux étant les moins valorisés. [Cf. Hughes sobre as profissões]” (p.366)

Dubet diz isto, não obstante admitir que “Le caractère polycentré des expériences de travail provoque un appel continu, et jamais comblé, à la reconnaissance” (336). Esta situação leva, segundo este autor, por um lado, a uma contínua reivindicação profissional, e, por outro, e de modo desencontrado e incoerente, a um protesto moral.

¹⁴³ Segundo ele: “Les médiateurs sont la figure extrême de cette situation et de cette souffrance; travaillant avec ce qu’ils sont, ils sont directement exposés à toutes les épreuves de leur travail; ils ne sont protégés ni par leur rôle, ni par leur métier. De manière générale, la diversité et la singularité des expériences ne peuvent pas être reconnues et formalisées. Parfois, même, il devient extrêmement difficile de décrire un travail qui s’éprouve plus dans des relations et dans une intentionnalité éthique que dans une production ou dans l’application de procédures. Et pourtant, il s’agit d’un travail (p.330).

¹⁴⁴ A propósito de uma actividade de reivindicação profissional que estaria em contradição com a atitude de protesto moral de muitos destes trabalhadores, podem ler-se e *O Declínio da Instituição*, as seguintes considerações.

“Dans toutes ces logiques collectives, la reconnaissance institutionnelle apparait comme la seule manière

segundo ele, não se pode sustentar que a identidade colectiva destes trabalhadores se tenha totalmente diluído, que o espírito de corpo seja uma quimera, ainda que os professores da escola elementar não continuem a ser um “exército republicano em marcha”, e as enfermeiras ou as assistentes sociais não sejam “regimentos de celibatárias dedicadas”). Assim como não se poderia sustentar que a identidade colectiva seja estranha à identidade para si de cada indivíduo, mesmo que, tal como estaria a acontecer com todos os tipos de trabalhadores, “os modos de vida, as culturas e os laços comunitários” se tenham “destacado progressivamente das estritas relações de trabalho”. O mesmo tipo de reflexão leva-o a concluir que estas profissões estão longe de levar a uma actividade solitária [cf. CORREIA e MATOS, 2001, e NÓVOA, 1991a e 1992a) mesmo quando a sua «essência» é a de uma relação face a face (DUBET, 2002, p. 305). Por outro lado, Dubet considera que estas profissões partilhariam características que hoje assume o trabalho em geral ¹⁴⁵, de tal modo que se teriam enfraquecido e distendido as ligações com as diversas figuras da vocação ¹⁴⁶. Este sociólogo entende que “poderia mesmo afirmar-se que este trabalho imaterial e «novo» concentra os traços mais típicos de muitas actividades laborais que se constituem nos dias de hoje” (p. 305), pois podem encontrar-se aí “exactamente as mesmas transformações que em muitas outras actividades [...] a começar pela relação directa com a clientela, que tem a ver tanto com os antigos programas institucionais quanto com as actividades de produção” E evocando BOLTANSKI (1999, com CHIAPELLO) – não sendo claro até que ponto o faz criticamente –, conclui que “o ‘novo espírito do capitalismo’ se impõe por todo o lado, mobilizando tanto qualidades pessoais quanto competências técnicas” (DUBET, 2001, p. 315) ¹⁴⁷ : “ Por todo o lado, por detrás dos quadros sociais hiper-organizados, hiper-burocráticos e hiper-controlados, a realidade do trabalho é inventada por

de résister à la dispersion et à l'éclatement de toutes ces expériences de travail singulières (pp. 333/334). Isto teria levado a que as associações profissionais, inicialmente toleradas pelos sindicatos, tenham aumentado a sua influência, por investirem em identidades mais definidas (cf. pp. 333/334).

Segundo este autor, “La défense des identités est fortement associée à celle des statuts et, pour parler d'une façon précise et non péjorative, à celle des corporations. Il s'agit presque toujours de faire reconnaître une profession, non pas au sens habituel de profession libérale, mais comme un ensemble de métiers et de qualifications spécifiques permettant de dire ceci est mon travail, ceci n'est pas mon travail. Dubet refere que alguns dos grupos focais reunidos para efeitos da sua investigação, nomeadamente o dos trabalhadores sociais, “ont consacré une grande partie de leurs débats à définir ces frontières car, quand une profession existe, on ne peut pas tout exiger d'elle”; de tal modo que mesmo que mesmo que não se saiba com precisão o que é uma profissão, está muito bem definido o que ela não é. (Cf. referências de Hughes e de Dubar à definição das tarefas a rejeitar para grupos que ficam subordinados)

Quanto ao protesto moral, já aqui se viu que: “La somme des défenses et des affirmations corporatistes et identitaires n'épuise pas le 'sens' de l'expérience de travail, et notamment celui qui relève de la relation et de l'engagement subjectif dans le travail. Il se développe alors, à côté de la revendication professionnelle, ce que Serge Paugam [*Le Salarie de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF, 2000.] appelle un “ radicalisme dépolitisé”. (DUBET, 2002 : *Engagements moraux*)

¹⁴⁵ Dubet entende que “dans une certaine mesure, on pourrait même affirmer que ce travail immatériel et «nouveau» concentre les traits les plus typiques de bien des activités de travail qui se constituent aujourd'hui.” (p. 305) *On y décèle souvent exactement les mêmes transformations que celles de bien d'autres activités de travail. À commencer par la relation directe avec la clientèle, qui touche autant les anciens programmes institutionnels que les activités de production, le travail ouvrier étant de plus en plus directement en relation avec les clients. Partout aussi, le travail réel se détache progressivement du travail prescrit et les individus ne peuvent plus se borner à accomplir leur seul rôle, parce qu'ils le veulent souvent et parce que leur travail l'exige.* [Relacionar com trabalho ético; ver lógica desta conjugação em epistema performativo liberal] Partout s'impose le “nouvel esprit du capitalisme”, mobilisant des qualités personnelles autant que des compétences techniques. Partout, derrière les cadres sociaux hyper-organisés, hyper-bureaucratiques et hyper-contrôlés, la réalité du travail est inventée par des individus qui doivent innover et arbitrer pour que le travail se fasse” (p. 316)

¹⁴⁶ Embora não possa ser esquecido que a questão do segredo profissional e do controlo simbólico não está ultrapassada como bem mostram Dubar e Hughes.

¹⁴⁷ Sobre esta questão pode ver-se no Subcapítulo 3.9 a análise que Couturier faz do que designa por “epistema performativo liberal”.

indivíduos que devem inovar e arbitrar para que o trabalho se faça (*idem*, p. 316).

Mas, segundo Dubet, não se pode deixar de ter em conta as especificidades que distinguem este trabalho de numerosas características do trabalho produtivo ou de puras actividades de serviço. Lembra que é, antes de mais, um trabalho sobre si próprio, e que é dificilmente objectivável, sobretudo porque é um trabalho de que se mede mal a «produção»¹⁴⁸. E admite mesmo que se coloque a questão de se dever ou não considerar como ofícios estes trabalhos de relação com pessoas, sendo difícil reconhecer a qualidade e os efeitos dessa relação (*idem*, p. 328).

Embora concordando com Etzioni (1969) e Freidson (1984 ed. Fr.), em definir estes trabalhos como um conjunto de semi-profissões¹⁴⁹, Dubet põe em evidência algumas características que as aproximam da situação privilegiada das “verdadeiras” profissões, porque, embora em diferentes graus, os trabalhadores que estudou “têm uma forte qualificação académica, possuem títulos e graus que lhes garantem um certo fechamento do mercado profissional, [...] partilham regras deontológicas e éticas mais ou menos formalizadas, beneficiam de uma certa autonomia no seu trabalho”¹⁵⁰. Entre as características que não partilham com essas “verdadeiras profissões”, refere que: “eles trabalham em grandes organizações, são submetidos a um controlo hierárquico, não escolhem os seus ‘clientes’ [e também por isso é equivoco falar em clientes], a sua carreira não depende fatalmente dos seus desempenhos”¹⁵¹.

Decisivas, na apreciação que Dubet faz das profissões que estudou, e levando-o a aproximá-las das profissões clássicas, seriam as diferenças em relação ao trabalho de “empregados e operários”, nomeadamente a “autonomia”, o “prestígio relativo”, e o “poder (*emprise*) sobre outros actores”, e, sobretudo, o facto de construírem eles próprios uma grande parte da sua actividade, não sendo, segundo este sociólogo, responsáveis perante outros¹⁵². Ora, num trabalho que é continuamente realizado com outros, ou isto resulta de uma total falta de poder desses outros, o que Dubet já admitiu não acontecer (a não ser no sentido de uma vulnerabilidade face á organização como um todo), ou o que está em causa é um tipo de responsabilidade burocrática e perante superiores hierárquicos, o que, como igualmente admite na sua caracterização destas

¹⁴⁸ Cf. DUBET, 2002, Capítulo 2 sobre a performance, e COUTURIER, 2004, sobre “epistema performativo liberal”.

Dubet refere-se, nomeadamente, ao facto de que “*toutes les évaluations, aussi utiles et précises soient-elles, ratent une part de ce travail, celle que les acteurs trouvent cependant la plus fondamentale et qui se niche dans la relation face à face à autrui*” (p. 305). E faz notar que essa dificuldade de medir a sua «produção» se faz notar desde que o programa institucional enfraquece. Mas, mesmo no PI, o trabalho individual não era objectivável. Só que isso não era relevante. Cf. outras notas em que se refere Arendt sobre o *labor*, e Filipe 2003.

(Procurar outro entendimento no âmbito da relação subjectivadora, que segundo Couturier se estabelece entre performance mensurável e subjectivação, por outro lado há um sentido de eficácia no *gioco del io* (Meluci) das estratégias identitárias que tem que ser avaliado no âmbito das provas da “cidade por projectos” e não da “cidade mercantil” ou da “cidade industrial”.

Sobre esta questão, Dubet propõe a consulta de:

P. Corcuff, N. Depraz, *Vers une sociologie de l'interpellation Éthique dans le face-à-face. Le cas des relations infirmières/malades et agents de l'ANPE*, GSPM, EHESS, 1995; J. Ion, M. Pironi (Éd.), *Engagement public et Exposition de la personne*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube, 1997.

¹⁴⁹ Cf. DUBAR, ML RODRIGUES e GOMES e tb CARIA, 2005).

¹⁵⁰ Cf. Dubar, ML Rodrigues e Gomes e tb Caria em cap 1 ou 2 de 2005.

¹⁵¹ Mas, como se pode ver no Subcapítulo 3.1, muitos profissionais das profissões que serviram de modelo a sociologia das profissões passaram a partilhar essas condições.

¹⁵² Estranhamente, psicólogas e sociólogos não fazem parte dos grupos estudados por Dubet nem parecem incluídos nas profissões de trabalho sobre outrem – ou serão vistas como formações, títulos de formação escolar, e não como profissões, e ptt entre os profissionais que estuda haveria muitos com essas formações?

profissões também não é o caso. Resta entender essa sinalização de uma “falta de responsabilidade” destes profissionais como uma tomada de posição no conflito de legitimidades e de poder que está em curso entre grupos profissionais e entre fracções de classe, com maior intensidade desde os anos 80. E isto não obstante, ou em reforço, da constatação por este sociólogo de que a autonomia destes profissionais na sua actividade é responsabilizante também no sentido em que descarrega sobre eles uma arbitragem segundo normas contraditórias, e os implica na sua totalidade enquanto pessoa. Pelo contrário, Dubet não vê na ambiguidade destas profissões grande desvantagem para eles, até lhes evitando o serem padronizados directamente pelas suas “performances num mercado”; entendendo que as suas dificuldades resultariam sobretudo da sua confrontação com uma “experiência de trabalho fragmentada (*éclaté*), pouco identificável, mais subjectiva do que estritamente funcional”.

É sobretudo relevante o facto de que:

... o trabalho sobre outrem se apresenta como uma actividade crítica e como uma actividade ética de definição contínua dos outros e de si [¹⁵³], *ao mesmo tempo que vai estando cada vez mais fortemente envolvido na vida e nas redes de organizações complexas* (DUBET, 2002, p. 393).

Como já foi referido, mas é oportuno lembrar, DUBET (2002,p. 380) reconhece que o que mais dificulta a actividade destes profissionais é que uma tal reflexão ética requiera de cada profissional um constante arranjo entre “normas de justiça” contraditórias entre si ¹⁵⁴.

A Perda do Ofício (a dificuldade de objectivação do ofício)

O problema da objectivação do trabalho realizado por cada indivíduo no âmbito destas profissões merece um pouco mais de atenção neste subcapítulo, embora se volte a ele no Capítulo 4. Tenha-se presente que, para Dubet, como para a maioria dos sociólogos do trabalho, “o ofício constitui-se plenamente quando os actores têm a capacidade de objectivar o seu próprio trabalho” ((DUBET, 2002, p. 327/8, *La profession inachevée*). E, quanto mais o ofício é difícil de definir, mais o seu reconhecimento é aleatório. Este aspecto do ofício, e mais geralmente, da profissão, pode explicar boa parte da actividade retórica que, como se viu no Subcapítulo 3.1 desta dissertação, alguns sociólogos das profissões reduzem a uma questão de conservação ou conquista do “poder da profissão”. O que não significa que na definição do ofício, na objectivação do trabalho e, de certo modo, no controlo, dos seus produtos não estejam implícitos problemas relativos à “capacidade social” ¹⁵⁵, ou ao “poder” de grupos sociais. A teorização de Hughes sobre as profissões, sobretudo a questão das actividades evitadas pelos profissionais, torna isso claro. Além disso, e de modo mais geral, a análise que Foucault faz do poder e da relação entre poder e discurso, deviam fazer pensar se essa actividade retórica, associada por esses sociólogos ao poder de alguns grupos profissionais, não será algo muito mais generalizado. E se todas as denúncias dessa retórica, mesmo as que

¹⁵³ Cf. DUBET, 2002, sobre o controlo, DUBAR, 1997, sobre o jogo de identidades, BOLTANSKI e THEVENOT, 1991, sobre atribuição de grandeza, e Bernstein e Bourdieu sobre controlo simbólico.

¹⁵⁴ Cf. BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991.

¹⁵⁵ Cf. CARIA (2002 e 2004) sobre “capacidade social” e DUBET (p. 318) sobre a competência como a “síntese, simultaneamente interiorizada pelos indivíduos, de todas as dimensões que constituem a sua experiência” e, sobre a capacidade de construir o seu próprio trabalho como sendo a competência essencial.

têm origem ou fundamentação na sociologia, não são mais do que tomadas de posição no campo de lutas simbólicas tal como Bourdieu o caracteriza (tomadas de posição directamente no campo social da luta de classes, e de fracções de classes, e não somente no campo da sociologia). Se se tiver em conta alguns aspectos da teorizações de Foucault e de Bourdieu que aqui foram postas em destaque nos subcapítulos anteriores, a questão que se põe não é a de saber se há um exercício de poder associado às práticas profissionais, sejam elas discursivas/retóricas ou de carácter supostamente mais técnico, mas sim quais as posições nos campos que caracterizam em cada contexto histórico cada exercício profissional e os discursos, mais ou menos políticos, mais ou menos científico/disciplinares, que o acompanham e organizam. Retoma-se aqui essa questão, agora a partir da capacidade social dos grupos profissionais para objectivar e fazer reconhecer o produto do seu trabalho (da dificuldade de alguns grupos profissionais em fazer essa objectivação e conseguir o reconhecimento).

Segundo Dubet, “o drama dos trabalhadores sociais, dos mediadores e, em parte, dos professores resulta de eles nunca saberem verdadeiramente o que produziram”. Essa dificuldade já poderia ser encontrada, de certo modo, no contexto do que Dubet designa por “instituição”, mas não era vivida como um problema. É com o declínio do programa institucional que passa a sê-lo. E tende a agravar-se com a progressiva separação das dimensões da experiência profissional¹⁵⁶. E, embora a lógica de serviço possa surgir como predominante na definição das tarefas prescritas (o que deveria favorecer a objectivação), o facto de as exigências do trabalho real não corresponderem ao trabalho prescrito segundo aquela dimensão faz com que grande parte da actividade (muitas vezes a que os actores e mesmo os beneficiários consideram essencial) não seja reconhecida¹⁵⁷.

Por vezes, a dificuldade de objectivação é tal que alguns profissionais têm dificuldade em fazer reconhecer o seu trabalho por outros, porque eles mesmos não são capazes de o reconhecer objectivando-o. Alguns gestores de empresas de serviços (do *catering* à limpeza), resolvem esse problema organizando toda a actividade e a sua retribuição em função de tarefas muito objectivadas e seccionadas, e baseiam nessa capacidade o reconhecimento de boa parte do seu próprio trabalho enquanto gestores ou empresários: veja-se por exemplo a prática de registo de acções de limpeza em casas de banho públicas. Dubet refere o caso das enfermeiras, cuja dificuldade resulta em parte do lugar que ocupam na divisão do trabalho nos hospitais, e que na história da instituição corresponde a tarefas rejeitadas pelos médicos na lógica que Hughes põe em evidência na constituição das profissões; lógica que leva a evitar as tarefas mais

¹⁵⁶ Já se viu que Dubet entende que : le déclin du programme institutionnel a mis tous les acteurs face aux épreuves de leur personnalité [cf “provas” da “cidade dos projectos” e lógica da promoção da imagem do estabelecimento e de si no estabelecimento escolar, a lógica das parcerias das redes e dos projectos] et de leurs motivations dans la mesure où ils doivent faire directement, avec eux-mêmes, avec ce qu’ils sont, le travail qui était celui de l’institution dictant leur rôle, leur vocation et leur légitimité. Aussi vivent-ils cette activité comme une épreuve psychique personnelle, un malheur ou un épanouissement souvent, peu communicables et, par conséquent, jamais reconnus [Cf Correia e Matos, Cattomar e Morroy]. La distance [ou mesmo a cisão] du métier, des rôles et de la personnalité a des effets dévastateurs parce que le **travail de construction de sa propre compétence a de grandes chances de souffrir d’un déficit de reconnaissance**, et parce que l’identité devient incertaine. » (p. 330)

¹⁵⁷ É indispensável ter em consideração esses aspectos para analisar o significado do novo quadro de avaliação dos professores criado pela Ministra M. L. Rodrigues com base no que esta considera ser a “identificação de um problema na cultura organizacional da escola” e a necessidade de “valorização da liderança”, desprezando a “actividade corrente de leccionar as turmas (Ver a posição desta Ministra em debate no programa televisivo *Prós e Contras*, em resposta a dirigente sindical.

Sobre a questão da avaliação pelos “**resultados**”, ver CORREIA (2000 e 2001) e LIMA e AFONSO (2002, pp. 13, 26, 28, 51, 57, 11)

desagradáveis, mas também as menos prestigiantes muitas vezes por serem as menos reconhecidas, as de mais de mais difícil definição, e sobretudo as que correspondem a um trabalho nunca terminado, como limpar, arrumar, assistir ou cuidar; aquelas que, como mostra ARENDT (1958) em *Human Condition*, estão mais ligadas à vida. Mas, como se verá no seguimento deste subcapítulo e no Subcapítulo 4.3, educadoras de infância e professores não estão menos sujeitos a este tipo de dificuldade¹⁵⁸. Este problema e algumas das soluções que para ele são encontradas (muitas vezes, como no caso da organização de serviços de limpeza, em benefício dos gestores que controlam completamente a actividade, pela sua margem de arbitrariedade no seccionamento, avaliação e retribuição das tarefas), mostra bem como as práticas discursivas e não discursivas estão estreitamente associadas, e é um bom exemplo da relação entre práticas e saberes e da hierarquização de saberes, tal como Foucault faz ver no último capítulo de *Arqueologia do Saber* ao dizer que as “figuras epistemológicas” (conhecimento científico ou disciplinar) assentam numa “formação discursiva” que começa por ser um “saber comum” sobre as praticas.

Como se viu no Subcapítulo 3.1, a capacidade de estabelecer o ofício resulta em parte de uma capacidade social¹⁵⁹. Mas, como mostra a comparação que mais a frente se faz dos professores do ensino secundário com os do primário, há outros aspectos a considerar¹⁶⁰.

Dubet considera que, de entre estes profissionais do trabalho sobre outrem, são os formadores de adultos e os professores da escola elementar (*instituteurs*) quem tem uma definição mais clara dos seus ofícios¹⁶¹. E isso, graças à continuidade do seu trabalho e à possibilidade de se aperceberem e tornarem perceptível os efeitos da sua acção. O carácter pontual das “intervenções” de outros destes profissionais tornaria muito mais difícil o reconhecimento do ofício. No Subcapítulo 3.9 desta dissertação, é discutido o significado da actividade destes profissionais passar cada vez mais por “intervenções” (COUTURIER, 2004¹⁶²). Para já, vão ser analisadas algumas considerações que Dubet faz comparando várias das profissões que estudou¹⁶³.

¹⁵⁸ Considere-se os modelos de integração e de inclusão que estão no foco da análise desta tese de doutoramento: No modelo da “integração”, «integrar um aluno» e mantê-lo integrado era uma obra, um trabalho realizado por um professor ou uma equipa de professores. No modelo da “inclusão”, já não. Isso deixou de ser valorizado. Passou a ser, para a criança e os pais, a aplicação da obrigação de jogar, de serem iguais, e para os professores o cumprimento de uma obrigação de serviço.

Cf. na Secção 4.3.3 as considerações sobre educadoras, de quem se espera que assistam as crianças enquanto crescem, sendo que esse crescimento é visto como o cumprimento de um padrão de desenvolvimento, e não sendo fácil identificar nele o produto do seu trabalho.

¹⁵⁹ Voltar-se-á a esta questão no Subcapítulo 3.9.

¹⁶⁰ Cf. Education et Societé nº 4, e nº 6 e 8, e BOUDON, 1981.

¹⁶¹ « Dans les cas des instituteurs et des formateurs, le métier s'établit sur une **relative capacité d'objectiver le travail produit**.[...]. Si tout peut être discuté, le métier, lui, ne l'est pas et s'impose largement comme allant de soi. Les divers problèmes se hiérarchisent et se combinent à partir du métier, et les différentes positions dans les débats sont moins vécues sur le mode de l'affrontement que sur celui des sensibilités personnelles, des variations sur un thème commun.

Segundo DUBET, “la satisfaction des formateurs [Ver nota sobre os formadores e a relação entre trabalho e personalidade] et des instituteurs vient de leur capacité d'identifier leur propre travail ou celui de la petite équipe à laquelle ils appartiennent”.

Sobre o reconhecimento do ofício de professor em várias épocas, cf. NOVOA, 1987, 1991a, e 1991b.

¹⁶² Pode ver-se, no Subcapítulo 3.9, a análise que Couturier faz da “**intervenção**” e a referência às *Memórias de Saúde Escolar* de Adelaide Pinto Correia no Subcapítulo 4.3. Nesse subcapítulo serão também analisados alguns aspectos que distinguem as actividades de Educadoras e Terapeutas que trabalham em Centros de Actividades Ocupacionais.

¹⁶³ Dubet entende que “Le problème du métier ne doit pas être confondu avec celui des qualifications et des compétences [Cf CARIA (2004) e Marise RAMOS]. Il implique d'abord que le travail soit objectivable et que le professionnel puisse dire ceci est mon œuvre, ceci est le résultat de mon activité, je

Ele começa por assinalar o carácter extremamente efêmero do trabalho dos mediadores que seriam os que encontram mais dificuldades em estabelecer o ofício, ao ponto de estarem continuamente confrontados com a ideia de que os voluntários fazem melhor esse trabalho ¹⁶⁴. Será aqui dada mais atenção, porém, à evolução do ofício de professor do ensino secundário e de *collège*, que, por comparação com os professores primários, teriam, segundo Dubet (2002), muito mais dificuldade em manter o carácter de ofício do seu trabalho, pelo menos em França, mas ficando aí por esclarecer satisfatoriamente porquê “*faire cours*” (expressão que, tal como “dar a matéria”, sintetizaria a actividade profissional destes professores) é cada vez mais difícil. Já atrás se chamou a atenção para a necessidade de analisar porque é que isso foi posto em causa. Procura-se aqui acrescentar mais alguns aspectos da evolução da escola que podem ajudar a compreender esse facto.

Seja o ofício adquirido na formação ou resulte da acumulação da experiência, assenta em concepções partilhadas que estão no cerne da identidade de cada um. Sabe-se o que é um bom professor de escola elementar, como se sabe o que é um bom informático. Sabe-se que o primeiro, mantém a ordem na aula (*tient sa classe*), não tem conflito com os pais e os colegas e que os seus alunos progridem. Pode até reconhecer-se os alunos que passam pela sua aula por levarem a sua marca de fabrico. Os problemas dos alunos são do âmbito do ofício e pode-se sempre imaginar outras maneiras de lidar com eles.

Isto significa que uma parte da reposta está no próprio ofício. A personalidade e o papel na organização prolongando o ofício sem entrar em contradição com ele e não sendo necessário ao professor pôr em jogo toda a sua subjectividade para tratar os problemas que surjam. Além disso, como já foi referido, Dubet caracteriza o ofício também pela transferibilidade da mestria de uma obra para outra e entre contextos. E dá nota de que não é raro os professores da escola elementar pedirem para mudar de contexto de trabalho a fim de renovar o seu ofício.

Os professores [do ensino médio e secundário] terão direito de considerar que têm um ofício tanto quanto os professores da escola elementar e os formadores de adultos [¹⁶⁵]. A grande diferença está no facto de que têm que conquistar e impor esse ofício num contexto ameaçador. *Sans doute leur métier existe-t-il aussi nettement que celui des instituteurs, puisque tout converge sur la nécessité de faire cours.* [¹⁶⁶]

peux le montrer et le démontrer.

¹⁶⁴ Cf., no Capítulo 2, o que Castel escreveu sobre isso em *Metamorphoses de la question sociale*.

DUBET (2002, p. 330) chama a atenção para os mediadores que “travaillant avec ce qu’ils sont, ils sont directement exposés à toutes les épreuves de leur travail; ils ne sont protégés ni par leur rôle, ni par leur métier [travailler qu’avec leur personnalité et qui mendient la moindre reconnaissance d’une organisation à laquelle ils n’appartiennent pas vraiment.]. “De manière générale, la diversité et la singularité des expériences ne peuvent pas être reconnues et formalisées. Parfois, même, il devient **extrêmement difficile de décrire un travail qui s’éprouve plus dans des relations et dans une intentionnalité** ética que dans une production ou dans l’application de procédures. Et pourtant, il s’agit d’un travail.

¹⁶⁵ DUBET (2002, Capítulo 10) considera que a escola distribui diplomas como “bens específicos”, e que “o trabalho dos professores consiste em pôr eficazmente os alunos em boas condições para realizar os seus interesses”. Mas considera também que esta dimensão da acção é mais nítida e autónoma no *collège* e no *lycée* do que na escola primária. Já se viu que para realizar a caução social/institucional das aprendizagens os professores têm que avaliar segundo o mérito e aplicar princípios da “cidade industrial”, enquanto outras políticas sociais para a escola apontam noutro sentido: a máxima realização (concorrencial) de cada um, uma excelência pessoal que não tem relação com os diplomas a menos que estes se esvaziem de sentido, se ritualizem. (Cf. Dubet sobre a motivação pela compreensão dos interesses e cf. Boudon sobre aspectos contraditórios nesses interesses e nas estratégias para os realizar numa sociedade programada).

¹⁶⁶ Sem que exista em português uma expressão corrente com significado equivalente a “*faire cours*”, muitos professores dizem gostar de ensinar no sentido de **reconstruir** numa recontextualização

Mas, como faz notar DUBET, “é o próprio curso (*le cours lui-même*) que não está assegurado” pois a instituição não é capaz de garantir o decurso normal das aulas e do curso, ao “acolher demasiados alunos que não participam no jogo como esperado”¹⁶⁷. (Já aqui foi referida a análise que Dubet faz dos problemas de motivação e de disciplina que transcendem o mero espaço da sala de aula.)

pedagógica de saberes disciplinares (em que foram iniciados por cursos universitários) um **“texto do saber” que seja coerente e significativo para a maioria dos alunos**. (O Currículo Nacional para o Ensino Básico em Portugal dá desde 2001, uma orientação algo diferente ao colocar o acento nas competências e no uso do saber na acção — ou de “saber em acção e em uso”; sem que haja qualquer questionamento do que possa ser essa “acção” no contexto escolar que requeira a mobilização e estruturação dos conhecimentos em que assenta a nossa civilização.) A expressão **“dar aulas”** não valoriza suficientemente a preocupação com a aquisição dos conhecimentos disciplinares mais ou menos conforme as orientações programáticas, e tem mesmo uma conotação pejorativa de desinteresse pelas reais aprendizagens dos alunos e pela coesão e sentido dessas aprendizagens, que não faz justiça ao modo como muitos professores entendem o seu ofício, o qual se exprime melhor na expressão *“faire cours”*. Qualquer um que tenha sido professor com um mínimo de honestidade intelectual sabe que não é possível “avançar no programa” em direcção à compreensão de questões mais complexas (que, quanto mais não seja, lhe são impostas pela relação que o professor tem com corpo de conhecimentos da sua área disciplinar) reconstruindo numa recontextualização pedagógica de saberes disciplinares (em que foram iniciados por cursos universitários) e ir constituindo o que Perrenoud, em *O Ofício de Aluno*, designa por “texto do saber”, que seja coerente e significativo para a maioria dos alunos, se estes alunos não estão, de facto, a progredir no seu domínio do assunto, e nas competências para operar com os conceitos mais elementares, operação conceptual indispensável para poder tomar os conceitos mais complexos como objecto de estudo. Mesmo num ensino quase exclusivamente expositivo e exemplificativo, é impossível sustentar a tensão inerente à relação pedagógica se não se assegurar essa progressão pela maioria dos alunos.

Muitos professores portugueses usam a expressão «dar a matéria», mas a expressão francesa *«faire cours»* exprime melhor a representação que alguns professores têm da sua actividade didáctica/pedagógica (Cf. FILIPE, 1999, *Autobiografia de J. Serpa*). Esta expressão está mais próxima da referência de Perrenoud à construção ou desenvolvimento de um “texto do saber”. Para fazer esse desenvolvimento, os professores podem seguir o compêndio, mas têm que fazer os alunos passar nas aulas ou no trabalho em casa (através de exercícios de leitura, de reprodução, de relacionamento, de pesquisa de inferência a partir de observações ou investigações práticas) pela construção de nexos de significado construídos activamente e muitas vezes socialmente. O autor desta dissertação pode alargar a descrição etnográfica desde a sua experiência ao que observou (e conversou) com outros professores, sobretudo do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, e mais nas disciplinas de História, Geografia, Ciências Naturais ou Físico-químicas, em que é suposto fazer-se a transposição didáctica de um corpo de conhecimentos e da sua organização em áreas (em temáticas ou em objectos de estudo — “problemas conceptualmente formulados” que constituem o “objecto” (Santos SILVA, 1988, p. 92) daí a importância dos temas e da sua articulação na programação curricular de um ano ou de um ciclo (ver introdução de últimos programas de CN e CFQ). Em disciplinas como Línguas ou Tecnologias (mesmo informática, ou mesmo Educação Física quando o professores “dão matéria”, a avaliação de conhecimento não passa tanto pela reprodução desse discurso narrativo, ou de fracções dele (mas que os professores supõem que só puderam ser adquiridas no quadro de um esquema global de integração, ou que deram lugar à formação desse quadro).

Mais recentemente pode constatar-se que, mesmo no descalabro das aprendizagens, o seu sucesso e aceitabilidade dos professores, passava por construírem para (com?) os alunos esse discurso narrativo, só que reduzido a uma fímbria, a uma sebenta extremamente reduzida em relação ao compêndio ou manual de referência. E em trabalharem exaustivamente (prepararem) nas aulas a reprodução de fragmentos desse discurso, em situações o mais semelhantes possíveis às dos testes (no limite, mas com frequência, antecipando de modo exactamente igual as questões dos testes). O aluno classificado com 12/20 que correspondia ao perfil do aluno médio-baixo. Actualmente o nível 3 é dado a alunos que correspondiam ao 8-9 e que muitas vezes num ano conseguem nos testes pontuações que não vão além de 40% e 45% (3 no 1º período, 2 no 2º, 3 no terceiro, para fazer uma gestão da sua motivação ou 2-3-3) E ainda há casos piores.

¹⁶⁷ Algo que M.L. RODRIGUES (1997) esquece completamente quando quer apresentar a escola como uma tendo uma organização-missão-meios-resultados bem definidos e não problemáticos na sua articulação. No Capítulo 5 ver-se-á como isso pode ser compreendido no quadro de análises às políticas sociais que instrumentalizam a escola e que, impondo a obrigatoriedade levam à perda de valor promocional da escola, de análises à inserção que substitui a integração, ao abandono dos valores abstractos. Sem esquecer a questão da desvalorização e instrumentalização do saber escolar e do valor formativo do conhecimento (que vai para além do declínio do programa institucional).

Quanto mais a situação está desregulada, mais os problemas de personalidade se impõem [¹⁶⁸], a começar pelos do professor que tem que suportar a situação, que deve motivar as crianças [¹⁶⁹] que não pode jogar totalmente nem sobre o calor da convivência, nem sobre uma simples autoridade que tornaria a turma demasiado hostil, demasiado indiferente ou demasiado temerosa.

Em relação aos professores do 3º ciclo, deles diz Dubet, que o seu mal estar e as dificuldades de adaptação ao declínio do programa institucional, resultam da “nostalgia do liceu” ¹⁷⁰. Mas faz notar que “o declínio do programa institucional não data de ontem”, e que “a maior parte dos professores, dos trabalhadores sociais, das enfermeiras e dos médicos são demasiado jovens para ter conhecido os favores da sua «idade de ouro»”. Considera que esta nostalgia seria “perfeitamente romântica” e que, na esmagadora maioria dos casos, ninguém ou muito poucos lamentam terem ficado para trás os liceus da burguesia [...] as camisas cinzentas e as «orelhas de burro»...”. Concluindo que “a nostalgia se explica menos pela história do que pela própria natureza da experiência profissional” e que “ela é a projecção desta experiência sobre um imaginário histórico”.

Na *Autobiografia de J.Serpa, um Professor do Ensino Secundário* (FILIPE 2000), assim como na referência que se faz, no Subcapítulo 4.3 desta dissertação, à atitude de professores do 3º ciclo do ensino básico para com alunos muito longe dos padrões pressupostos pelos currículos e a organização escolar, pode constatar-se a disponibilidade de muitos professores para visarem objectivos muito diferentes dos tradicionais da escola ¹⁷¹, e pode ver-se como a insatisfação destes professores tem outras razões para além daquela eventual “nostalgia”. O que leva os professores, face ao

¹⁶⁸ Como mostra Dubet e já aqui foi referido, há que ter em conta que “plus ils travaillent «en bas», plus ils sont stressés et fatigués, plus ils oscillent entre l’apathie et la colère” (DUBET, 2002, fazendo referência a R. Thirault, *How to Tell When You Are Tired?*, New York, W. W. Norton and Company, 1995.)

¹⁶⁹ Trata-se, como terá ficado claro na secção anterior, de motivação geral para querer aprender e não somente evidenciar o interesse dos assuntos, das matérias (como insistem em dizer os alunos à revelia, ou iludindo a rarefacção de conteúdos e a focagem nas competências). Cf. PERRENOUD (1995) sobre a negociação do sentido das aprendizagens

¹⁷⁰ Segundo DUBET (2002), a “mais sólida” explicação par o sentimento de desprezo referido pelos professores dos ensinos médio e secundário “resultaria da distância entre o imaginário do programa institucional e a natureza do trabalho sobre outrem nos dias de hoje”: “Nous l’avons vu, cette dimension est extrêmement forte chez les professeurs du secondaire qui ont l’impression de déchoir parce que c’est l’école elle-même qui serait déchue. La rhétorique «républicaine» est une expression particulièrement vive de ce sentiment: la culture scolaire est menacée par la culture de masse; la discipline scolaire n’est plus aussi respectable qu’avant; les professeurs n’apparaissent plus comme des «savants» dans une société qui a considérablement multiplié les diplômes et les qualifications...” (p. 327, *La nostalgie*) (Cf BOUDON, 1981)

O que não impede os professores, pelo menos em Portugal, de se confrontarem quotidianamente com a ignorância dos alunos e a desvalorização dos saberes escolares, mesmo os mais directamente ligados a esses diplomas e qualificações, ou os que lhes são indiscutivelmente prévios.

Depois de fazer uma referência ao dinheiro que se teria tornado o único critério de reconhecimento (cf MARX e SIMMEL), Dubet afirma haver a ideia de que: “Dans les quartiers favorisés, les enseignants seraient méprisés par des parents autant ou plus diplômés qu’eux; dans les quartiers défavorisés, ils le seraient tout autant par des parents n’ayant rien à faire des diplômes et par des jeunes croyant aux mirages médiatiques du succès” (p. 327, *La nostalgie*). Mas contrapõe que “se sabe que este último ponto é particularmente falso e que as famílias populares «crêem» na escola, ainda que não conheçam os seus rituais”. (Dubet refere a este propósito: DUBET *et al.*, *Ecole, familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997. Ver também DEROUET (2001) sobre a necessidade de fazer uma distinção dentro que se designa por “famílias populares”, e na evolução da posição destes grupos face à escola nas últimas décadas.)

¹⁷¹ Pode mesmo dizer-se que estes professores passaram a partilhar características do trabalho de assistentes sociais.

declínio da instituição, a refugiar-se no que Dubet e Couturier designam por *métier*, o ofício -- que no caso dos professores passaria por “*faire course*” --, é o que COUTURIER (2004) designa por “imperativos do sistema”, nomeadamente a nível curricular, e a insistência para que a escola caucione competências perante a sociedade, contraditórias com outras solicitações/exigências à escola, muito menos formalizadas em comparação com as primeiras. Mas, mesmo ao procurarem refúgio aí, confrontam-se, não só com a resistência generalizada dos alunos¹⁷², mas, sobretudo, com o declínio do valor formativo reconhecido a esses saberes¹⁷³, e com o desvalorização dos títulos que a aquisição desses saberes devia caucionar¹⁷⁴. Comparada com estes dois processos de fundo na sociedade e na relação da escola com a sociedade, é insignificante a eventual “nostalgia do liceu”, ou de uma escola com alunos seleccionados. Muitos professores (o narrador de *Autobiografia de Um Professor do Ensino Secundário* é só um exemplo) poderiam e desejariam usar o poder formador que entendem existir em muitas formas de saber, desde os saberes ditos populares tradicionais e artesanais, até à ciência e à literatura e artes consagradas como «alta cultura»¹⁷⁵. É a estrutura de um currículo construído regressivamente a partir das disciplinas académicas, e imposta pelos interesses ligados a essas disciplinas e à hierarquia do conhecimento, que liga o valor que os títulos escolares ainda têm a um saber entretanto desvalorizado e instrumentalizado¹⁷⁶, sem que sejam dados, ou vislumbrados, outros sentidos ressocializadores para as escolas básicas e secundárias, sobretudo para o 3º ciclo¹⁷⁷. É tudo isto, além da perda de autoridade ligada ao “declínio da instituição”¹⁷⁸, que faz com que os professores se sintam “acossados” ou “cercados” na sua “experiência profissional”, e não uma mera “nostalgia” do liceu, muito menos do poder ou do prestígio social que resultava do seu papel na selecção no âmbito de uma escola essencialmente diferenciadora.

Como ficará mais claro no final do Subcapítulo 5.6 com que termina o desenvolvimento da argumentação desta tese, a escola (a sociedade na escola) tem que enfrentar a questão dos princípios de diferenciação das pessoas. Ela não escapa à “economia das grandezas” naquilo que as análises de BOLTANSKI (1991, com THÉVENOT, e 1999, com CHIAPPELLO) têm de descritivo (Ou seja, naquilo que é o referente das suas análises, e para avaliar a objectividade do qual não pode ser esquecido o carácter de reflexividade da modernidade na relação da sociedade nomeadamente com a filosofia política, a economia e a sociologia), e essa não é tarefa que possa ser assumida por cada trabalhador como sujeito, nem por equipas profissionais ou interprofissionais. À escola e aos professores não pode ser assacada a responsabilidade do impasse, enquanto os “mundos mercantil, industrial e cívico” continuarem a degladiar-se na escola, ou a coexistir através de meros “arranjos” (BOLTANSKI e THÉVENOT, *De la justification: l'économie des grandeurs*).

¹⁷² Quanto mais não seja, para evitarem ser confrontados com a atribuição do seu insucesso à falta de capacidade pessoal, que afectaria os seus “conceitos como pessoa”.

¹⁷³ Cf. CHARLOT (2004), sobre a importância da formação associada aos saberes.

¹⁷⁴ Cf., por exemplo, BOUDON (1977) em *Efeitos Perversos*, e desde então muitos outros autores. Voltar-se-á a esta questão no Subcapítulo 5.6.

¹⁷⁵ Cf. STOER e CORTEZÃO (1999) em *Levantando a Pedra*.

¹⁷⁶ Cf. PERRENOUD (1995), em *Ofício de Aluno*.

¹⁷⁷ Mesmo assumindo o declínio da instituição como uma tendência irreversível, Dubet, não exclui a necessidade de reencontrar esses sentidos ressocializadores – ver conclusão de O Declínio.

¹⁷⁸ Cf. BERGER e LUCKMANN (1973) sobre a socialização secundária para esclarecer porque é que o ofício dos professores do secundário foi mais posto em questão do que o dos professores do ensino primário. Reflectir sobre as reacções de Dubet e de Canário aos professores do secundário.

3.8.7 Em conclusão

Sobre as saídas para a crise do programa institucional que passam pela “democratização das instituições”

Já se viu que Dubet entende que o trabalho sobre outrem implica poder, na medida em que há uma “capacidade de impor a outrem o que ele não queria fazer espontaneamente”. Daí resulta, por um lado, um ressentimento e revolta dos que são objecto desse trabalho, e por outro, no contexto do declínio da instituição, um desequilíbrio entre o poder e a legitimidade dos profissionais. Por isso, adverte para que “não se pode deixar o profissional desarmado e o outro no ressentimento face a um poder a que não reconheceria legitimidade.” Ora, DUBET põe o problema de que o modo democrático para constituir a legitimidade, “a discussão entre iguais e o ter em conta os interesses de cada um”, está aqui comprometido na medida em que “o ideal democrático supõe, por convenção, que os indivíduos sejam considerados como já iguais” e na relação aqui em causa isso só se verifica a um nível muito abstracto, sendo a “relação institucional, fatalmente desigualitária” (p. 396/7). Como diz DUBET estas relações estabelecem-se sobre um pano de fundo de ameaça” (p. 396) ou, se não de ameaça, pelo menos de uma grande fraqueza dos sujeitos. Os alunos, enquanto tal, não podem ser os iguais dos professores, como os doentes, porque são doentes, não podem ser os iguais dos que tratam deles, e os «casos sociais» não podem, ser os iguais dos trabalhadores sociais porque têm necessidade deles; e, mais geralmente, porque são cidadãos carenciados, põem um problema à cidade como bem mostraram Rousseau e Kant ao discorrerem sobre as condições da liberdade.

Na conclusão de *O Declínio da Instituição*, procurando as vias de superação deste declínio, Dubet considera que “o problema não pode ser resolvido a nível de definições abstractas de direito” pois que: “se se pode falar de direitos do cidadão em geral ou de direitos do Homem em geral, é provavelmente excessivo falar do direito do doente, do direito do aluno e do direito do «caso social», pela boa razão que estes direitos estão indexados a situações particulares e a relações desigualitárias, baseadas numa autoridade” (p. 396). Uma coisa é passar do súbdito do Estado ao cidadão, outra é dispersar os direitos do cidadão por uma série de circunstâncias particulares. Só os cidadãos podem ser iguais ¹⁷⁹.

Em *O Declínio*, é feito notar que, além disso, a igualdade raramente constitui uma real reivindicação dos que são objecto deste trabalho. Talvez porque se dão conta de que a proclamação de igualdade reforça a sua obrigação de fazer/entrar no jogo concorrencial. Ou porque compreendam que “acabaria por dissolver toda a capacidade de protecção das instituições” (p. 396), pois se o aluno e o professor fossem iguais, não se poderia responsabilizar este pela protecção daquele ¹⁸⁰. O estatuto disciplinar do aluno (em Portugal), a que já aqui foi feita uma referência crítica, devia ser avaliado a esta luz. Na prática, ele implica uma diminuição da responsabilidade dos professores pela educação dos alunos.

O autor de *O Declínio* vê, na auto-limitação de um poder que se impede a si próprio de ir para além do seu domínio restrito, uma condição da legitimidade da

¹⁷⁹ Cf. TOURAINE (1994 e 1997) sobre a revolução que não entrava nas fábricas.

¹⁸⁰ Referindo-se à área da saúde, DUBET (p. 396), faz referência a derivas desse tipo, por exemplo “quand les contrats qui précèdent une intervention chirurgicale, fût-elle bénigne, stipulent que le malade peut en mourir, à cause de l’anesthésie, et qu’il en accepte le risque”. (Podem ser consideradas também as defesas das educadoras em relação aos receios de acusações pelos pais da crianças que têm à sua guarda.)

intervenção institucional ¹⁸¹. Mas esta autolimitação resulta pouco provável se se tiver em conta a natureza do biopoder que caracteriza segundo, Foucault, os Estados modernos e as suas instituições ¹⁸².

É na obra de Walzer sobre as esferas de justiça que Dubet vê um quadro de pensamento para este problema ¹⁸³: “Isso exige que as esferas de justiça sejam fortemente separadas e a fraqueza e a dependência num domínio não derivem implicitamente para uma desigualdade geral estendida a outros domínios”. E, aproximando-se também de alguns pressupostos de Boltanski, DUBET conclui que “a separação dos registos de desigualdade produz igualdade” ¹⁸⁴.

Mais geralmente, entende que:

O declínio das teologias institucionais sagradas não pode ser substituído senão por formas de legitimidade mais incertas, mais negociadas, mais convencionais. Elas não podem ser substituídas senão por formas de legitimidade democrática que obrigue uns e outros a justificar-se a explicar-se.

Mas com esta formulação, Dubet recua no raciocínio que vinha fazendo. Focando, uma vez mais, o estatuto disciplinar do aluno, é fácil de ver na prática da sua aplicação os limites desta prescrição, na medida em que os alunos não são obrigados à mesma coerência e rigor na explicação e na justificação, nem tal se poderia razoavelmente esperar.

Além deste problema, e tal como DUBET faz notar “o dever de explicação ultrapassa muito largamente a mera relação entre o profissional e o seu objecto e depende também da clareza das finalidades e das instituições”. Ora, como se verá no Subcapítulo 5.6, pelo menos em relação à educação, é cada vez mais contraditória a missão dos serviços públicos, e o próprio autor do *Declínio da Instituição* entende que essa missão e essa responsabilidade são cada vez mais obscuras

Porque não se sabe verdadeiramente a quem “pertencem” as instituições, desde que não pertencem às diversas figuras do universal que se sucederam [e em nome das quais foram criadas]. A quem pertence a escola e quem pode definir as suas metas? A quem pertence o hospital e quem lhe fixa os objectivos e as políticas? A quem pertence o sistema de protecção social? [¹⁸⁵]

A esta questão certamente oportuna e essencial, DUBET dá a resposta com que os políticos, sejam eles de referência socialista ou liberal conservadora, sobretudo os socialistas tornados liberalistas, ou seja concorrencialistas, escondem a sua incapacidade de encontrar soluções para o impasse do Estado e da sociedade, remetendo a responsabilidade para o nível local, mas passando pela denúncia de um corporativismo em que até agora teria assentado a autonomia do local:

A maior parte das decisões resultam de negociações internas aos aparelhos, aos seus segmentos e às suas corporações. Esta situação faz com que, na realidade, não se explique de modo algum fora da própria organização. As justificações são fracas e como

¹⁸¹ Cf. TOURAINE (1997). Na análise das profissões conduzida por Parsons esta questão já era assinalada na relação entre o profissional, nomeadamente o médico, e o seu cliente.

¹⁸² Cf tb. Agamben.

¹⁸³ Dubet faz referência à obra de M. Walzer, *Sphères de justice: une défense du pluralisme et de l'égalité* (Paris, Le Seuil, 1997).

¹⁸⁴ Na melhor das hipóteses reduziria a disparidade.

¹⁸⁵ Pode ver-se em CASTEL (1995, Capítulo VI), como se colocavam algumas destas questões na segunda metade do Século XIX.

que arrancadas aos actores implicados, e o espaço de legitimidade oferecido pela democracia é dos mais reduzidos.

Quando DUBET escreve, quase a terminar, que “a legitimidade das instituições exige que a política se aproprie das instituições” (2002, p. 397), referir-se-á ao “político” que foi completamente dominado pelo “económico”? Remete para a discussão política no quadro de problemas como os que foram analisados no Capítulo 2 desta dissertação? Ou tem em consideração as dimensões da política e do poder para que Foucault tem chamado a atenção? Alguns dos pontos a que dá atenção na avaliação que faz das várias soluções que vêm sendo apresentadas deixam pensar que tem essas dimensões em consideração; se bem que, mais do que Foucault, sejam algumas teses e preocupações de Touraine que se entrevêm nalgumas análises e soluções sugeridas por Dubet.

Em conclusão sobre o ofício e a subjectividade na construção da competência ou da experiência

Não obstante Dubet oscile, ao longo de *O Declínio da Instituição*, na posição que toma em relação ao “ofício”, fazendo muitas vezes comentários em que a defesa deste pelos profissionais é entendida como mais uma atitude corporativa¹⁸⁶, acaba por afirmar na conclusão que:

O conjunto das observações realizadas no decurso desta investigação leva-me resolutamente a defender o ofício. Quanto mais os actores se apoiam sobre um ofício, mais a sua experiência de trabalho é serena, como no caso dos formadores de adultos e dos professores da escola elementar (*instituteurs*). Quanto mais o ofício se torna um ideal impraticável, como para os professores, um mero investimento de si como no caso dos mediadores [...], maior é a probabilidade de a experiência de trabalho ser dolorosa. [...]

Ainda que o ofício não seja redutível aos diplomas e às qualificações reconhecidas, é importante que pertença aos indivíduos, que seja a sua propriedade e não se evapore com a menor mudança da organização e do ambiente. Ao ofício diz respeito a defesa de um sujeito que possui alguma coisa a fim de assentar a sua individualidade sobre algo mais do que uma simples relação consigo mesmo (*un simple rapport à soi*). É preciso que o indivíduo seja apreciado (*aimé*) por possuir *certas coisas como próprias, que tenha recursos próprios. A 'autonomia da vontade' de que fala Kant implica que o indivíduo possua algo, tenha alguma propriedade, e o ofício é uma dessas propriedades.* (p. 336)¹⁸⁷

Não obstante, isso poder ser considerado por Dubet (ver Capítulo 9 de *O Declínio*), uma defesa corporativista¹⁸⁸. E como se esta apropriação do ofício só

¹⁸⁶ Numa nota (34) do Capítulo Conclusão pode ler-se: “À l’opposé, le refus de certaines associations de professeurs de quitter la «fonction» et la «charge» pour la profession et le métier me paraît largement suicidaire”. (Embora a tendência social do capitalismo seja para o ataque a uma e outro. Em Portugal a posição dos sindicatos foi no sentido inverso) Cf. DUBET (2002, Capítulo 9) sobre definição das profissões pelo que não fazem e Nóvoa sobre a multiplicação de tarefas atribuídas aos professores (e depois o seu silenciamento dessa crítica aquando de um debate no programa televisivo Prós e Contras, com a Ministra da Educação M L Rodrigues, em 2006). Pode ver-se também a crítica à “defesa corporativa” dos professores franceses contra Claude Allègre) e o que DUBET (2002) escreve em “L’affirmation de la profession”, de onde se pode tirar esta citação: “*Dans toutes ces logiques collectives, la reconnaissance institutionnelle apparaît comme la seule manière de résister à la dispersion et à l’éclatement de toutes ces expériences de travail singulières*”.

¹⁸⁷ Dubet refere, a este propósito: R. Castel et C. Haroche, 2001, e C. B. Macpherson, 1971..

¹⁸⁸ É certo que, no contexto destas considerações finais, Dubet faz notar que ele “não fala aqui de profissão mas de ofício entendido como capacidade de produzir alguma coisa, de o conhecer e de o fazer reconhecer”. Mas será possível fazer essa distinção quando se avalia a atitude sociopolítica de um grupo

pudesse ser feita a nível individual, como se não tivesse inevitavelmente dimensões colectivas, quer em relação ao seu reconhecimento, quer no próprio processo de construção dos saberes ¹⁸⁹.

Em conclusão e em síntese, DUBET afirma que: “O trabalho sobre outrem não passou simplesmente da vocação à profissão, mas que “se transformou numa série de experiências mais ou menos fragmentadas (*éclatées*)”, sendo que em todas essas áreas do trabalho sobre outrem “o trabalhador aparece como o «produtor» do seu próprio trabalho” (p 336) ¹⁹⁰. E sublinha que “quanto mais o ofício é definido, ‘objectivo’ e ‘mensurável’, mais a experiência é integrada”, enquanto que, pelo contrário, se este é dificilmente realizado e reconhecido, “os diversos registos da experiência de trabalho tendem a separar-se”.

Mas o facto de, com o declínio da instituição, as transformações ocorridas no trabalho sobre outrem submeterem os trabalhadores “directamente à prova de si mesmos e da sua personalidade”, teria aspectos positivos. Esta valorização da subjectivação, reforçando os sujeitos, seria mesmo um dos atractivos da profissão, “porque muitos indivíduos vivem esta mesma prova como um meio de se realizar e de se envolver e de se revelar a si mesmos” (p. 336 ¹⁹¹). (Discutir-se-á no Subcapítulo 3.9, outras implicações deste investimento de si na profissão, bem como as condições e limites para que isso seja benéfico para os profissionais e para a sociedade ¹⁹². Para já considere-se quanto esta observação que Dubet faz da atitude de muitos destes profissionais pode ser entendida à luz da caracterização que Foucault faz do epistema da modernidade e de como todos estamos nele mergulhados.) Esta conclusão de Dubet, que não se interroga suficientemente sobre as razões desse envolvimento, põe bem em evidência como os instrumentos analíticos foucaultianos e conceitos como o de “epistema da modernidade” são necessários para fazer uma apreciação crítica da situação destes trabalhadores. Essa abordagem mais crítica é feita por Rui Gomes em relação a alguns aspectos do processo de construção dos alunos enquanto sujeitos, como se viu no subcapítulo anterior. E é feita por Yves Couturier em relação ao trabalho de professores, assistentes sociais e enfermeiras, como se poderá ver no subcapítulo seguinte.

socio-profissional ou de algum dos seus membros?

¹⁸⁹ Reencontra-se aqui a suspeição de TOURAINE (1997) em relação a tudo o que é social.

¹⁹⁰ Já se viu que isto acontece na medida em que “ils doivent faire directement, avec eux-mêmes, avec ce qu’ils sont, le travail qui était celui de l’institution dictant leur rôle, leur vocation et leur légitimité. (p. 330)

¹⁹¹ Dubet prossegue, dizendo:

Presque toujours, la souffrance et le bonheur se mêlent, et rares sont ceux qui envisagent de faire autre chose. De ce point de vue, les transformations du travail ne signent nullement le déclin de la valeur du travail. Au contraire même, ce travail, parce qu’il est subjectif, a une capacité de subjectivation extrêmement forte. Ce qu’il ne faut pas confondre avec ce qu’on pouvait concevoir comme un travail total comme celui des ouvriers, qui, au moment où Halbwachs en étudiait les modes de vie, semblait capable de déterminer toutes les dimensions de l’existence. Le caractère polycentré des expériences de travail provoque un appel continu, et jamais comblé, à la reconnaissance qui engendre deux logiques d’action: une revendication professionnelle continue d’une part, une protestation morale de l’autre. On peut considérer que cette dualité est l’expression directe de la nature même des expériences de travail. C’est parce que l’expérience de travail n’a plus d’unité, qu’il n’y a plus de mouvements sociaux “ totaux “, mais une dissociation des logiques d’action faisait éclater la scène de l’action collective Mais cela n’affecte en rien la “centralité “ du travail, il a simplement plusieurs centres, le corporatisme et les luttes générales semblent se tourner le dos alors qu’ils coexistent chez les mêmes individus.

¹⁹² Tenha-se também em conta, na leitura desse próximo subcapítulo, que, consistindo a competência destes trabalhadores em unificar as três dimensões do trabalho sobre outrem (cindidas com o declínio da instituição), “a distância [ou a cisão?] do ofício, dos papéis e da personalidade tem efeitos devastadores porque o trabalho de construção da sua própria competência tem grande probabilidade de sofrer de um déficit de reconhecimento, e porque a identidade se torna incerta” (p. 330)

No essencial, estamos perante uma transformação (seja ela “deriva natural”, radicalização ideológica, ou ruptura conceptual), de uma produção de novos sujeitos na relação com modelos de sujeitos já formados e socializadores segundo um conjunto de princípios apresentados como coesos e legítimos, em uma “relação” que é um encontro de sujeitos pré-existentes, portadores de direitos abstractamente iguais e que têm agora que reconstruir-se e reidentificar-se face às infindáveis e frequentes mudanças que ocorrem na sociedade (aceleradas pelo relançamento da concorrência de produtos que só podem ser mercadorias, de poderes e de identidades), mas em que um dos lados da relação está na situação de ser obrigado a escolher livremente entre oportunidades que se lhe oferecem, e o outro lado, na situação de assistir e informar essa escolha, disponibilizando critérios e meios como um serviço em troca de um contrato, um compromisso de quem, por estar em situação de carência ou acentuada desvantagem, se sente obrigado a entrar nesse jogo de transformação da subjectividade ao serviço de uma concorrência de identidades da qual depende a sua sobrevivência física ou, pelo menos, a sobrevivência como membro reconhecido de uma sociedade – a sociedade de “todos os homens”. Essa evolução implica entre outras coisas a precedência do sujeito na relação pedagógica ¹⁹³.

Esta deriva «natural», mais do que esta ideologia, deixa sem respostas as questões mais clássicas da sociologia. De facto, para se empenhar numa troca de serviços, os actores devem já estar socializados e constituídos como actores sociais [¹⁹⁴]. Para que os actores sejam liberais é necessário, antes de mais, que estejam integrados no sentido sociológico do termo, que se apoiem numa identidade e princípios de juízo que lhes permita, construir relações duráveis, pois nem tudo pode ser interesse na troca de interesses [¹⁹⁵], da mesma maneira que, segunda a fórmula de Durkheim, nem tudo é contratual no contrato. (DUBET, 2002, p. 388)

O autor do *Declínio* lembra que Walzer já fizera notar que uma das “*aporias do pensamento liberal*” resulta de ser posto em cena “*um sujeito já pronto (déjà armé)*”, já socializado, já possuidor de recursos sociais e de orientações culturais” (DUBET, p. 388, citando M. Walzer, 1997) ¹⁹⁶. Mas reconhece, em nota, que uma larga parte da sociologia “se inscreve nesta evolução, nomeadamente quando a sua obsessão pelo

¹⁹³ Cf. sobre esta questão as considerações de Hegel e dos hegelianos aqui analisadas nos subcapítulos 2.3 e 2.4, mas também a obra de Paul Ricoeur, sobretudo *Soi-même comme un autre*.

¹⁹⁴ Tal como para participar na cidadania têm que ser socializados como cidadãos, conforme se viu no Subcapítulo 2.3 ao analisar alguns pontos da filosofia política de Rousseau. E tal como Boltanski e Thévenot (1991) assinalam ao caracterizar a “cidade cívica”. Mas também se viu aí que o próprio David Hume considerava necessárias para participar no jogo das trocas certas características de simpatia e de universalidade que tinham que ser adquiridas.

¹⁹⁵ Cf. no Subcapítulo 2.2, a análise de alguns pontos da obra de Adam Smith sobre os sentimentos morais.

¹⁹⁶ Daí a necessidade de um programa institucional que leve a cabo uma socialização secundária, não tanto num sector específico de actividade quanto num universo simbólico em que a pessoa teria que romper com algumas disposições adquiridas na sua história pessoal numa socialização primária feita segundo os princípios do “mundo doméstico”, e em resultado da história da sociedade, nos princípios do “mundo mercantil” ou do “mundo da opinião”, mais raramente da “cidade da inspiração” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991). A socialização na “cidade industrial” estava implícita e parecia não conflitual -- Cf. MORROW e TORRES (1997) sobre Gramsci – Na segunda metade do século XX a socialização segundo a composição “cívico-industrial” começou a sofrer a concorrência do universo simbólico da “cidade da inspiração” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) associada quer à reafirmação dos princípios da “cidade mercantil”, quer dos do “mundo doméstico” (cf. TOURAINE, 1997).

micro e pelas interacções face a face reduz a vida social a trocas de identidades e a contínuos arranjos” (*idem*, p. 388, nota 27)¹⁹⁷. Nesta nota, Dubet converge mesmo com algumas críticas que vimos serem feitas por Rui Gomes numa linha de inspiração foucaultiana: “Sob pretexto de construtivismo, a dissociação das interacções e dos processos de integração social passa a ser total e a vida social tem todas as probabilidades de se reduzir ao estado de um mercado entre outros, mercado que não é informado por qualquer cultura ou sistema de relações sociais”¹⁹⁸. Mas, voltando a uma atitude complacente para com os interaccionistas, menos justificada ainda para com aqueles que nela persistem sem uma reflexão crítica que tenha em conta as evoluções sociais e ideológicas entretanto ocorridas (ou seja, neste caso, as tomadas de posição correspondentes, tal como elas surgem no campo das lutas simbólicas), e a relação de reflexividade com os discursos produzidos pelas ciências sociais, termina escrevendo que: “Deste ponto de vista, a voga do interaccionismo e do construtivismo pode ser considerada como a outra face, mais humana e mais social, do liberalismo teórico”.

Dubet entende que se trata de uma “deriva «natural» mais do que uma ideologia”, mas o facto de essa evolução “deixar sem resposta as questões mais clássicas da sociologia” (nomeadamente as relativas à relação entre os indivíduos e a sociedade – veja-se o Subcapítulo 2.5 desta dissertação) leva-o a constatar que a sociedade está perante um problema para o qual tem que encontrar resposta, agora já não no quadro da sua evolução natural, mas sim, assumidamente, no quadro do seu carácter reflexivo e da sua relação com a ciência e a filosofia (em especial a ética e a filosofia política)¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Dubet refere-se sobretudo à sociologia dos anos 60, cujo sentido social e ideológico aqui foi sucintamente analisado no Subcapítulo 3.1. Segundo Dubet esses sociólogos terão feito tal “sem o saberem”. A esta apreciação pode ser aplicado o princípio de análise de Bourdieu sobre as relações entre posição no campo e tomada de posição, a que já aqui foi feita referência no Subcapítulo 3.3. Cf as críticas de Bourdieu e de Giddens (retomadas por Santos SILVA, 1988) a estas correntes da sociologia; cf. R Gomes, aqui atrás.

¹⁹⁸ Cf. GIDDENS (2000) sobre separação entre integração social e integração sistémica; Cf. HABERMAS (1967?) sobre o enfraquecimento do mundo da vida; e cf. TOURAINE (1997) sobre os riscos do sujeito entalado entre as pressões do mercado e da comunidade.

¹⁹⁹ Não se vai aqui analisar as soluções alternativas que Dubet avalia. Fica no entanto a nota de que ele não se dispensa de o fazer na Conclusão de *O Declínio da Instituição*, passando de uma atitude que pretende ser de descrição a uma atitude, agora assumidamente, avaliativa – Não tanto prescritiva, até porque as saídas para o impasse são todas elas assumidamente problemáticas.

“Le déclin du programme institutionnel conduit à changer de perspective et à passer vers une conception plus politique des institutions parce qu’il ne peut y avoir d’autre mode de légitimité du travail sur autrui que celle qui découle de la démocratie [Cf Habermas]. Nous sommes dans une situation comparable à celle du xviii^e siècle, où l’on imagine de se défaire des institutions sacrées au profit d’institutions politiques capables d’établir l’harmonie des intérêts afin que ‘chacun s’unissant à tous n’obéisse qu’à lui-même et reste aussi libre qu’auparavant’, «auparavant» étant l’état de nature). IL n’y a aucune raison d’abandonner le projet des Lumières, sauf que nous n’y croyons plus de la même manière car il faut une socialisation préalable à la vie sociale et à la démocratie, parce que nous ne croyons plus que la Raison et la Nature surplombent les raisons, les identités et les intérêts et portent le projet d’une harmonie préétablie. C’est ce qui fait que le thème de la Raison soit devenu conservateur en bien des cas, car il fait semblant d’ignorer les conditions de production de cette vie sociale raisonnable. **Il nous faut donc imaginer des institutions** capables de socialiser des acteurs et d’assurer la subjectivation des individus sans être arbutées sur un principe non social, non justifiable et posé a priori. C’est là une rupture décisive avec l’ancien modèle.” [Isto terá a ver com a sociologia institucional e a pedagogia institucional?] (DUBET, 20002, p. 396, citando J.-J. Rousseau, Du Contrat social, in Œuvres complètes, t. II, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1964, p. 360.)