

## CAPÍTULO 9

### Agência como currículo e organização escolar

*Elisabete Ferreira*

Este texto tem como pontos de partida os resultados do projecto FIIP a que nos referimos no editorial: os relativos à análise de documentos de natureza sociopolítica datados das décadas de 1980 e de 1990 e os relativos à análise de narrativas biográficas de professores formados nas escolas do Magistério Primário no período da década de 1970 subsequente ao 25 de Abril de 1974.

No primeiro caso, foi identificado um sistema constituído por seis categorias organizáveis em dois grupos, segundo o critério do grau de realização das intenções presentes nos documentos: as categorias «instituições de formação», «valorização profissional» e «organização curricular» pertencentes ao grupo de grau de realização elevada, e as categorias «desenvolvimento curricular», «perfil do professor a formar» e «culturas de formação» incluídas no grupo de grau de realização baixo. Concluímos na altura, embora por outras palavras, que o primeiro grupo dizia respeito ao «sistema» (requerendo mudanças do mundo objectivo) e o segundo ao «mundo da vida», mais difícil de mudar por requerer mudanças nos mundos subjectivos.

No segundo caso, lembramos, verificava-se que os professores formados no período informado pelo 25 de Abril de 1974, ao qual corresponde um clima de formação particular, consideravam o seu próprio envolvimento na gestão do currículo e da avaliação, quer através da relação pedagógica propriamente dita, quer através da sua participação em organizações estudantis, a principal fonte da sua formação.

Foi neste contexto que fomos desafiados a teorizar a agência como currículo, ou seja, como fonte importante de formação. Ao procurarmos responder a este desafio, ainda que de forma muito inicial, tentamos integrar a questão da agência como currículo no domínio mais vasto do pensamento sobre as organizações em geral e as organizações escolares em particular. Isto por nos parecer que (*cf. Lopes, 2002*), apesar de diversos esforços, continuamos, de certo modo, no estudo das organizações, a descurar a complexidade inerente ao comportamento humano. Quisemos, assim, alargar o debate, argumentando e evidenciando as diversas fragilidades da visão essencialmente racionalista, com explicações simplistas e deterministas que não têm em conta a autonomia e o poder da pessoa humana (a *agência humana*). Com a devida humildade, associamo-nos a Crozier e Friedberg (1977: 44-45) quando dizem: «insisti-

mos no facto de o homem não poder ser apenas considerado “como uma mão” dentro de uma organização, o que supunha implicitamente o esquema tayloriano de organização, nem também como uma “mão e um coração” como o reclamavam os protagonistas do movimento das relações humanas. Sublinhámos que uns e outros esqueciam que ele é antes de mais e antes de tudo uma “cabeça”, quer dizer, “uma liberdade” [...].»

O que fazemos é uma abordagem muito inicial à questão, que se traduz sobretudo na sua notação, através da convocação de algumas ideias e conceitos que podem ancorar desenvolvimentos mais aprofundados no futuro.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O início de um novo milénio traz consigo o desejo de novas realizações, que se acompanha da nostalgia das realizações passadas, dando origem a análises retrospectivas e respectivos balanços.

Em termos de balanço, refere-se a desumanização da sociedade, o regresso do individualismo desenfreado, o retorno do indivíduo associal, competitivo, destruidor, a perda de regalias sociais fundamentais e a emergência de um capitalismo desorganizado mas glorioso que, na sua lógica de mercado e na sua influência na (re)estruturação social e económica na base do consumo, reclama prazer imediato e efémero, apontando no homem unicamente o seu aspecto económico. Apesar da evidência e da força da economia, impõem-se limites estruturais aos desígnios humanos.

Estas mudanças sociais, que expõem a competitividade e a economia capitalista, afectam o sistema mundial, influenciam o pensamento humano e modificam as estruturas sociais e organizacionais. É neste contexto que Fukuyama (1999: 14) se interroga sobre «Se, no final do século XX, faz sentido para nós falar, uma vez mais, de uma história da humanidade, coerente e direccionada, que eventualmente conduzirá a maior parte da humanidade para a democracia liberal». A própria interrogação reacende o debate em torno do homem e da felicidade humana, demonstrando a incompletude de um olhar que se feche na perspectiva económica. Com efeito, Fukuyama diz ser a sua interrogação «uma consideração que procura recuperar a totalidade do homem, e não apenas o seu aspecto económico» (*ibid.*: 17). Realçam-se, assim, as particularidades do *ser humano*, isto é, a sua vontade/necessidade de prestígio, de dignidade, de valor, de reconhecimento. Também assim se regressa a Hegel<sup>1</sup> ou, ainda, à complexidade do ser humano, da sua personalidade, das suas atitudes e contradições, dos seus desejos e das suas razões.

1. Hegel, em 1807, iniciou os seus trabalhos de construção de um *Sistema de Filosofia* em que questionou a Ciência e o Sujeito e evidenciou o carácter sempre histórico e científico da filosofia; desenvolveu assim a complexa obra de dois volumes *Fenomenologia do Espírito*, procurando uma lógica que articulasse as figuras de sujeito, de consciência e de mundo objectivo (o discurso científico). Evidenciamos parte destas suas intenções e da sua complexidade nestes dois pequenos excertos: «A série de figuras que a consciência percorre nesse caminho é, a bem dizer, a história detalhada da formação para a ciência da própria consciência» (Hegel, 1997: 67); «A razão apela para a consciência-de-si de cada consciência: Eu sou Eu; o Eu é o meu objecto e a minha essência, e nenhum lhe negará essa verdade» (*ibid.*: 154-155).

Trata-se de uma abertura a novas realizações da sociedade, aliadas à crítica da modernidade. Deste último ponto de vista, afirma Amélia Lopes que «a modernidade “confecciona” uma sociedade através de uma epistemologia hegemónica que, naturalizando o social como objectiva o natural, des-humaniza/“des-naturaliza” o humano, definindo todo o homem através de uma só das suas partes e apenas alguns homens (e raramente as mulheres) como homens» (2001a: 33).

Aceitar que o mundo mudou – atender à complexidade, à incerteza, à ironia, aos paradoxos presentes e experienciados no quotidiano – dificulta a compreensão e a interpretação dos fenómenos sociais e humanos. Logicamente afecta a forma de pensar e de estar no mundo. No domínio do conhecimento, é importante, portanto, a subjectividade presente nas atitudes das pessoas.

São estes tempos de mudança e de contradições, em que a vida social e a ciência procuram novas relações, que intensificam confrontos entre velhos e novos paradigmas. Entre os velhos pressupostos das teorias clássicas e este período intervalar em que, parafraseando Sousa Santos (2000), admitimos a perspectiva de uma sociedade em «*transição<sup>2</sup> paradigmática*», observa-se a instabilidade, a ambiguidade, a complexidade do presente e a incerteza. Nas palavras de Sousa Santos, «Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade» (1998: 6). O apelo inquietante deste autor ao levantamento de questões, este modo de analisar estes tempos incertos, de algum modo alarga e retoma a discussão do *homem e a sua essência*. Esta dimensão faz-nos associar Heidegger a esta nossa leitura. Em meados da década de cinquenta do séc. XX, Heidegger<sup>3</sup> proferiu um discurso em que apresenta uma reflexão na qual afirma a existência de dois pensamentos no homem: *o pensamento que calcula* e *o pensamento que medita*<sup>4</sup> (2000: 13-14). Ao defini-los, teceu um emaranhado de considerandos e inquietações que o levaram a concluir do perigo que seria se «um dia, o pensamento que calcula viesse a ser o *único* pensamento admitido e exercido [...] porque então o Homem teria renegado e rejeitado aquilo que tem de mais próprio, ou seja, o facto de ser um ser que reflecte» (*ibid.*: 26). Ora, é possivelmente esta dimensão de reflexão, de intimidade, de proximidade a si próprio, a maior liberdade do Homem e a oportunidade de desenvolvimento de uma agência humana.

2. Aliás, a ideia de transição de variação em Hegel possibilitou a dialéctica do Iluminismo e, ao mesmo tempo, colocou no nível filosófico a história contemporânea; como refere Habermas, «Hegel pôs o eterno em contacto com o transitório, o intemporal com o actual e, deste modo, transformou radicalmente o carácter da filosofia» (1998: 57).

3. Reconhecemos neste pensador, questionador do homem e do seu tempo, filósofo do século XX, uma vida envolta em controvérsia.

4. É curiosa a argumentação em torno da definição dos pensamentos e o poder da técnica, da ciência contemporânea e a relação do homem com o que existe: «o pensamento que calcula corre de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca pára, nunca chega a meditar. [...] o pensamento que medita exige por vezes um grande esforço. Requer um treino demorado.» (2000: 13-14).

## 2. AGÊNCIA HUMANA

Em ciências sociais, hoje, assiste-se à (re)afirmação da análise da subjectividade humana, a qual pode, em nosso entender, ser compreendida, também, através do paradigma emergente, nos moldes em que o define Sousa Santos (1998: 36-58), do qual destacamos duas ideias centrais:

- *todo o conhecimento é autoconhecimento;*
- *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.*

Da primeira ideia – *todo o conhecimento é autoconhecimento* – salientamos, desde já, o conhecimento científico como acto de criação: «A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real» (*ibid.*: 52). Da mesma ideia salientamos, ainda, a (des)construção da dicotomia sujeito/objecto, (re)afirmando o regresso do sujeito, no sentido de uma vida social solidária: «um conhecimento prudente para uma vida decente» (*ibid.*: 37). Trata-se, então, de construir um saber viver que consista «numa outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos» (*ibid.*: 53). Como reforça Sousa Santos, «chegámos a finais do séc. XX possuídos pelo desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas, com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios» (*ibid.*: 30).

Na segunda ideia – *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum* – realça-se o conhecimento vulgar, aquele que quotidianamente aplicamos, orientando as acções e dando sentido à vida. Estes conhecimentos e realizações úteis, capazes de nos trazerem momentos agradáveis e desejáveis, levam à busca incessante, como nos salienta Freire (1997), de ser *mais*; é a constante insatisfação e o sentimento de incompletude que fazem o ser humano procurar sempre mais. Ora, este apelo satisfatório à felicidade e à aceitação de que emoções e razões se possam misturar, de uma forma mais inteligente e não dicotómica, faz-nos pensar no início de uma nova aventura.

Neste domínio, refira-se Giddens (2000a), com o sentido que confere ao diálogo aberto e à democracia enquanto espaço de debate e de reflexão, em que a confiança se apresenta como princípio estruturante à melhoria das nossas vidas. O autor fala de uma *democracia das emoções*, para as relações humanas satisfatórias, em que prevaleçam os ideais, o diálogo, a confiança mútua e os princípios democráticos: «a democracia das emoções parece-me tão importante como a democracia política para melhorar a qualidade das nossas vidas [...] a democracia das emoções não implica falta de disciplina ou ausência de respeito. Apenas procura colocá-las em perspectivas diferentes» (*ibid.*: 66-67).

Trata-se, então, de enfrentar de um modo crítico e reflexivo, simultaneamente a pessoa humana, as suas coisas e a tensão dialéctica inerente ao *autoconhecimento e ao conhecimento das coisas*, com serenidade e espírito criador de novas relações e entendimentos. Ou ainda, seguindo de novo Sousa Santos, usando como recurso «a imaginação utópica» (2000: 19), a qual nos atrevemos a referir como imaginação e sensibilidade utópica capazes de

desenhar novos mapas emancipatórios. Tendo em conta a importância desta compreensão para um entendimento significativo, cognitivo, subjectivo e global da Humanidade, há então que aprofundar o conhecimento em torno do ser humano enquanto ser autónomo, racional e emocional.

Encontramos este apelo ao conhecimento e ao discurso humanista, de forma exímia, na extensa obra de Paulo Freire, na qual (re)elaborou um discurso afectivo, utópico, político e polémico, não deixando dúvidas sobre o essencial do seu projecto, nas grandes questões da liberdade, da subjectividade humana e da educação.

A investigação científica tem ignorado sistematicamente uma *ciência com consciência* (Morin, 1996b)<sup>5</sup>, provavelmente pela dificuldade em estudar as emoções e a subjectividade humana. É inegável a tensão, desde sempre, entre razão e emoção, o que nos leva a afirmar que a aprendizagem de relações sociais empáticas (desde o nascimento até à morte e em todos os contextos) fará de nós «*gente mais gente*» (Freire, 1997: 165). Tudo isto para salientar que, a par da complexidade do mundo e no confronto das nossas decisões, imperam atitudes de autonomia do nosso pensamento (capacidade de pensar), de complexidade dos nossos raciocínios, que não dispensam uma articulação harmoniosa (e compósita) entre razões, emoções e liberdade subjectiva.

A condição societal que apresentamos faz «apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar» (Santos, 2000: 39).

Desenha-se, então, um apelo ao conhecimento de nós próprios e das nossas relações, salientando outras formas de saber e de viver. É nestes meandros que encontramos a ideia de *agência humana* e das formas do seu desenvolvimento. No essencial, ao introduzirmos a questão central da *agência humana* exigem-se mudanças pessoais e modificações nas organizações sociais, na medida em que se privilegia a intervenção, a dimensão do estudo da acção, cujo enfoque são os actores que agem e atribuem sentidos à sua acção – é no «seu fazer» que (re)fazem a vida pessoal, social, organizacional e cultural.

Se atendermos a Giddens, «O conceito de agência, envolve a “intervenção” num mundo – objecto potencialmente maleável – e relaciona-se directamente com uma noção mais generalizada de *praxis*» (2000b: 15). Por sua vez, se atentarmos em Freire, a *praxis* compreende um ciclo de acção-reflexão-acção, que é radical e central no diálogo (na palavra) e «essencial na educação como prática de liberdade» (1999: 77).

Esta dimensão, que privilegia os actores e as interações sociais empáticas, faz-nos redescobrir a importância primordial da presença de um tecido social colectivo organizado (Crozier & Friedberg, 1977), pois a agência só tem sentido num sistema de trocas, de relações, de interações organizacionais, que levam a redefinir o fazer quotidiano e exigem criatividade, inovação e mudança. Como afirma Giddens, *acção e agência* «não se referem a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a um *fluxo contínuo da conduta*» (2000b: 14).

É neste quadro que se podem desenvolver, efectivamente, relações sociais alternativas à primeira modernidade, relações sociais baseadas numa concepção social e solidária da pes-

5. A este propósito, Morin (1997: 17) refere: «Desejo expor esta dificuldade, tão frequente nas ciências humanas, onde se fala de um objecto como se ele existisse fora de nós, sujeitos».

soa humana. Como defende Lopes (1999b, 2001a), o campo social não se limita a relações de competição ou de semelhança, de constrangimentos ou de dominação: «Outras relações há que não conduzem à comparação, nem ao desejo de substituição ou à rivalidade: são relações em que o outro – porque ocupando uma posição contígua ou complementar à nossa e não uma posição semelhante – é visto como necessário à nossa completude» (Lopes, 1999b: 70). A mesma autora completa esta ideia afirmando que se considerarmos «a comunicação, a comunidade e a intersubjectividade a base do humano e da vida comum [concluiremos que] a humanidade não emerge da competição entre iguais, mas do encontro entre desiguais» (1999a: 71).

### 3. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Desta (des)construção ideológica emergem novas lógicas para o estudo das organizações em geral e da escola em particular. Nomeadamente, as organizações abrem-se às influências dos paradigmas interaccionistas, que as analisam. Nessa visão, quando se fala de organizações, fala-se de pessoas, de seres humanos em interacção, de *agência humana*; assim, o enfoque é a acção dos indivíduos, os seus interesses, os seus pontos de vista, as suas estratégias, num dado sistema concreto de acção: «uma organização é um corpo de pensamento pensado por actores pensantes» (Weick, *in* Ferreira *et al.*, 2001: 158). Acentua-se assim a acção intersubjectiva das pessoas a partir da qual se compreende o funcionamento das organizações.

Embora se suponha a mudança acelerada, uma organização é também entendida como uma unidade social, formal, artificial, onde se desenvolvem determinados processos, objectivos, regras, tecnologias e poderes. Enfim, a organização é um agrupamento humano socialmente construído. E na medida em que se focalizam os modos como as interacções humanas alteram e modificam as condutas individuais ou colectivas, fica mais evidente a importância de dar centralidade à *agência humana* na análise das organizações.

Nomeadamente, fica mais claro, por exemplo, que a mudança resulta de fenómenos de influência e poder, poder que, como explica Ribeiro, «existe em todo o ser humano, embora circunscrito a certos domínios diferentes de pessoa para pessoa» (1992: 139). Por isso, defender, para as escolas, a pluralidade das formas de racionalidade e um conhecimento aberto aos actores, características dos contextos que favorecem o desenvolvimento individual e grupal, é abraçar um desafio. Mas também aqui, como afirma Crozier, «é o recurso humano que vai fazer a diferença. Não se trata simplesmente do recurso humano de que é portador o indivíduo por si só, mas, pelo contrário, do recurso organizacional que representa. O recurso humano pertinente não é uma colecção de indivíduos, mas uma organização, ou, melhor ainda, um conjunto de relações organizadas com uma cultura» (1989: 22).