

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMAGEM DO PROFESSOR EM MOÇAMBIQUE**

**Um estudo de representações sociais**

Bento Rupia Júnior

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

Dissertação parcial apresentada em banca de  
avaliação no PPGE para a obtenção do grau de  
mestre em Educação pela UNIMEP

**Piracicaba, 2006**

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento não poderia deixar de agradecer a um conjunto de pessoas que se revelaram especialmente importantes na efectivação deste projecto.

Pelo encorajamento a trilhar por uma carreira ainda embrionária na actividade docente o meu especial reconhecimento ao Professor Carlos Machili.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pela forma sábia, paciente e compreensiva tornaram os momentos de sistemáticas ausências, como acolheram e contribuíram de forma fraterna na consolidação deste projecto.

Uma palavra de apreço ao meu Orientador e amigo Professor Francisco Fontanella pelos incomensuráveis ensinamentos e atenção dispensados. Aos professores do PPGE uma referencia especial com consideração e estima.

Ao Lulu e a Keli, aos companheiros e colegas Joel Libombo, Simão Robate, Ângelo Muria, Augusto Mondlane, Joaquim Tchamo, Zacarias Magibire, Zeferino e André Vale o meu muito obrigado, extensivo aos colegas da Universidade Pedagógica pela cooperação disponibilizada.

**Resumo:**

O presente projecto visa analisar a imagem do professor em contexto social Moçambicano. Trata-se de um estudo de representações sociais, ancorado na *teoria da prática* de Pierre Bourdieu com vista a captação das acções e disposições sociais que decorrem no meio escolar, articulado pela matriz teórica de estruturação de Anthony Giddens com a finalidade de situar as práticas e evidenciar a relevância dos encontros na construção da imagem do professor.

Com recurso a uma conjugação metodológica, a pesquisa permite constatar que a imagem do professor é construção social, relacional e por isso, contextual marcada pela natureza das relações na sala de aulas e pelas condições sociais de existência no universo social moçambicano.

**Palavras Chave:** Representação social, capital, campo, habitus e professor.

**Resume**

The gift project aims at to analyze the image of the professor in social Mozambican context. Its about a study of social representations, anchored in the theory of practical of Pierre Bourdieu with sight the captation of the shares and social disposals that elapse in the half pertaining to school, articulated with the estruture theory of Anthony Giddens with the purpose to point out the practical ones and to evidence the relevance of the meeting in the construction of the image of the professor. The research allows to evidence that the image of the professor is social, relationary construction and therefore, contextual marked for the nature of the relations in the classroom and for the social conditions of existence in the Mozambican social universe.

Keys Words: **Social Representations, Capital, Field, Habitus, Professor**

## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	1
------------------------	---

### I PARTE

1. Retratando Contextualmente o professor na educação moçambicana.....	5
1.1. Razões objectivas possíveis para a escolha do tema.....	12
2. A realidade social como uma construção relacional.....	16
3. Da Prática à Representação: uma extensão analítica da Teoria da Prática no quadro de sistemas simbólicos.....	24
3.1. Por entre vários conceitos de representação.....	33
4. Uma construção localizada da imagem representada.....	36
5. Sobre algumas opções metodológicas.....	43
5.1. As entrevistas numa insipiente abordagem ao terreno.....	51

5.2. Constituição da amostra e sua representatividade.....	52
--	----

5.2.1. Breve olhar sobre as escolas e seus públicos.....	55
--	----

## II PARTE

1. A descrição de um auto-retrato Prudente.....	58
---	----

1.1. Sistematização.....	66
--------------------------	----

2. Uma imagem legitimada na sala de aulas.....	67
--	----

2.1. Sistematização .....	75
---------------------------	----

3. Uma tarefa com condições desfavoráveis.....	76
--	----

2.2. Sistematização.....	79
--------------------------	----

4. Ser professor: uma imagem de conjunto.....	81
---	----

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	85
----------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	89
-------------------	----

ANEXOS.....	97
-------------	----

## **Nota Introdutória**

O estudo das representações sociais pressupõe um articular dum conjunto de operações teóricas e metodológicas cujo alcance, urge problematizar. No presente estudo sobre a imagem do professor em Moçambique, procuro desenvolver alguns dos principais conteúdos e propostas em torno do que qualifico como uma sociologia «revolucionada» da vida quotidiana, sem que, no entanto, deixe de introduzir na análise aperfeiçoamentos analíticos.

A discussão das implicações teóricas e metodológicas de uma tal sociologia, vista como uma análise das práticas quotidianas (re)produzidas e representadas em situação, passa por uma interrogação daquelas que serão as

principais dimensões do projecto de investigação a que me proponho, ou seja, passa por uma discussão das dimensões que constituem a perspectiva de análise daí decorrente.

De acordo com a proposta que aqui apresento são duas as linhas que presidem à construção da minha análise. Uma primeira passará por inscrever a conceptualização das representações que estruturam a imagem do professor com base nas vivências quotidianas. Esta incursão será sustentada, com recurso à *teoria da prática* elaborada por Pierre Bourdieu, articulando posições, disposições e tomadas de posição sociais. Esta linha terá na sua extensão uma abordagem problematizada da matriz de estruturação de Anthony Giddens, com o intuito de situar as práticas, captar as implicações da conceptualização desta e salientar a importância da contextualidade dos encontros, na edificação da imagem representada.

A segunda linha traz consigo a inscrição da representação com os estilos de vida moçambicanos, captados na óptica que os agentes (re) fazem nos tempos de interacção entre a escola, espaço de acção por excelência do professor e outros espaços sociais em que se inter cruzam práticas sociais geradoras da imagem. Do accionamento das duas linhas, decorrem implicações que conduzirão ao ultimo momento sistematizador da perspectiva analítica, o da busca de um núcleo social e central da imagem do professor em Moçambique.

Esta perspectiva é edificada reconhecendo que a matriz conceptual somente poderia ser sustentada por preceitos construídos em realidades sociais cuja estrutura social goza de uma sustentabilidade que Moçambique não usufrui. As intersecções que poderão ocorrer entre as propostas de Bourdieu

(Teoria da Prática), Giddens (rotinização da vida), passando pelos fecundos conceitos de representação social de Moscovici, Jodelet e Doise, terão o simples propósito de realçar a possibilidade de imbricação entre princípios teóricos susceptíveis de comunicarem-se mutuamente, ainda que pareçam descoincidentes. É esta possibilidade de comunicação que os torna heurísticamente providos de potencial para o necessário aperfeiçoamento e adequação a realidade social a que se reportam. Para lá duma mera reprodução dos conceitos teóricos, registe-se a preocupação ao longo do trabalho em gerar interpenetrações conceptuais, numa clara afirmação de uma *heterodoxia controlada*. Daí que seja frequente uma vigilância epistemológica e uma busca sistemática de (re) construção dos conceitos num jogo que vai da teoria a empiria e vice versa.

Dividido em dois blocos, um teórico e outro empírico, o presente projecto obedece a um roteiro em que estará presente na primeira parte uma caracterização do professor e sua contextualização dentro do sistema educativo moçambicano. No momento subsequente procuro demonstrar a dimensão relacional e social do real com base no reconhecimento da articulação de disposições e tomadas de posição sociais no quotidiano dos agentes em situação.

O ponto três apresenta-se como o epicentro da matriz teórica. Com recurso a teorização de Pierre Bourdieu procuro concretizar uma relação conceptual entre campo, habitus e capital, à prática social e a construção da representação social. Esta relação torna-se fundamental para sustentar a

análise dos processos simbólicos que estão subjacentes à criação da imagem do professor em contexto social moçambicano.

No quarto ponto do primeiro bloco procuro demonstrar que os cenários de co-presença que a prática no quotidiano escolar dos agentes propicia a construção de uma imagem do professor.

No quinto momento encontram-se as *opções* técnico-metodológicas que guiaram a pesquisa. Não se tratando apenas de meras opções, mas dado o carácter relacional do objecto de estudo, a matriz teórica contribui de forma significativa para a busca conciliatória com as metodologias e as técnicas accionadas.

Do edifício teórico anunciado, finalmente procuro dar conta do relato e da sistematização da análise dos processos simbólicos em torno da imagem do professor e das múltiplas formas como os próprios professores, os estudantes e a sociedade de um modo geral os percebem.

Tratando-se apenas de uma nota introdutória e não pretendendo aqui explicar as conclusões do trabalho, já que considero que a leitura do mesmo permitirá a não redução do leque de reinterpretações e reapreciações.

## I Parte

### 1. RETRATANDO CONTEXTUALMENTE O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

A realidade moçambicana é uma realidade que é atravessada por algumas peculiaridades, das quais importa reter e relevar, sempre que se busque uma leitura com este alcance. Trata-se de um país com uma extensão territorial de 799.390 km<sup>2</sup>, para “*albergar*” uma população de aproximadamente 19.420.036 habitantes. Tido como um país “*maioritariamente jovem*”, mais de seis milhões e meio situam-se entre os sete e os 24 anos, onde perto de três milhões estão ainda em idade de escolarização primária (INE; 2005)<sup>1</sup>.

Da diversidade lingüística, onde podemos encontrar:

---

<sup>1</sup> Os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) aqui usados podem ser encontrados numa busca ao site desta instituição. Cfr. [Http: //www.ine.gov.co.mz](http://www.ine.gov.co.mz). Para um aprofundamento dos mesmos conferir MINED/Direcção de Planificação (2003), *Estatísticas e levantamento escolar*, Maputo.

«o emakuwa, falado por cerca de 26% da população, o xichangana falado por 11% da população, o cisená, o elomwe e chuwabo falados por 7%, 8% e 6% da população nacional respectivamente, à diversidade religiosa onde se destacam como as mais praticadas a católica (24%), o islão (18%), sião (18%), protestantes e evangélicos (8%)» (INE, 1997)<sup>2</sup>,

deixam transparecer uma dificuldade em considerar-se uma realidade social onde o acento Tônico seria a homogeneidade cultural. Um dos grandes ideais da classe política passa pela construção da Unidade Nacional e com ela ver emergir um Estado-Nação<sup>3</sup>.

O sector da educação foi alvo de nacionalização após a independência do país em 1975. Por esse período o país sofreu um desfalque no quadro de pessoal da educação, dado que a sua maioria era constituída por portugueses que encontraram no retorno a Portugal a solução para os seus problemas. O Governo moçambicano numa busca de soluções locais decide introduzir medidas organizativas que culminaram com a adopção do Sistema Nacional de Educação (SNE) através do decreto lei 4/83 de 23 de Março. O SNE compreende o ensino Geral (subdivido em ensino Primário do Primeiro e segundo graus), Ensino Secundário (com primeiro e segundo ciclos); ensino Técnico Profissional com níveis elementar, básico e médio. E o ensino Superior.

---

<sup>2</sup> Dados percentuais obtidos do Recenseamento Geral da População e Habitação em 1997 pelo INE (Instituto Nacional de Estatística). Importa referir que outros 33% da população moçambicana falam outras línguas moçambicanas distintas das referenciadas acima. O português é falado por apenas 9 % da população total nos centros urbanos e nas instituições de serviços públicos.

<sup>3</sup> Sobre a construção da Nação em Moçambique podem-se ler os trabalhos de Sergio Baleira e Edson Borges, numa organização de ensaios elaborada por Peter Fry em que se retratam momentos da história de Moçambique com base em ensaios elaborados por Professores moçambicanos. Cfr. FREY, P. (2001) *Moçambique-Ensaio*, RJ, UFRJ Editora, pp. 157-179 e 224-247.

A lei 6/92 de seis de maio de 1992 confere estatuto especial a outras modalidades como o Ensino Especial, o Vocacional, o de Adultos, à Distância e a formação de Professores. Apesar do esforço das autoridades educacionais para melhorar cada vez mais o Sistema educativo, ainda persistem graves problemas que estão intimamente ligados à eficácia interna do sistema educativo, à cobertura escolar, assim como a formação dos professores. Convém salientar que, uma das formas encontradas pelo governo moçambicano de resolver o problema da insuficiência de quadros e do alargamento da rede escolar foi recrutar massivamente professores, incluindo os professores sem formação pedagógica.

A UNESCO num relatório efectuado por encomenda do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), analisava o desempenho do sistema educativo moçambicano e reconhecia que:

«Existia um declínio na expansão da rede escolar causado por problemas políticos e de guerra civil que tiveram como uma das consequências a deterioração económica» (UNESCO, 1994; 21).

A qualidade do ensino continuava em declínio devido a escassez de recursos, entre eles os humanos. Esta foi uma das situações que contribuiu para o acentuar das disparidades e desequilíbrios regionais na cobertura e rendimento interno do sistema educativo. O Estado assumia-se como a única instituição responsável pela educação formal no país, daí se explicar a sua impotência para reverter o quadro. As possibilidades do Estado permitiam a

oferta de um serviço educacional mínimo, dividido em três turnos, com turmas superlotadas e com o tempo lectivo bastante reduzido.

A própria herança da colonização não permitia muito mais. Se olharmos para a área de maior concentração da demografia educativa (o ensino primário), dados estatísticos do Ministério da Educação indicavam que no ensino primário do primeiro grau (EP1) perto de 5.484 professores em exercício, num universo

de 22.544 professores, não tinham qualquer formação. Deste mesmo universo 1024 tinham concluído a 6ª classe e mais três anos de formação para o professorado e apenas 62 tinham concluído o Magistério Primário (MINED, 1996: 2). Sendo o Ensino Primário o eixo do Sistema Nacional de Educação:

«a expansão do acesso à escola, a promoção da equidade de oportunidades, a melhoria de qualidade e relevância, a reforma curricular e avaliação e a formação inicial e em exercício de professores foram desenhadas como estratégias pelo governo da Frelimo» (MINED, 1996: 3-6).

Os indicadores educacionais e efectivos escolares de 1994 mostravam que a média do número de alunos por professor é de 57 para o Ensino Primário do primeiro grau (EP1) e cerca de 37 alunos por professor para o segundo grau do mesmo tipo de ensino (idem, 5-6).

Em 1997 aumentaram as exigências e com elas a capacidade de resposta do Estado, embora continue a estar longe do pretendido. No Ensino Primário do primeiro grau (EP1), por exemplo,

«existiam 5.689 escolas do ensino público para 1.745.049, o que perfazia uma relação média de 61 alunos por professor; enquanto que no Ensino Primário do segundo grau (EP2), 336 escolas albergavam 154482 alunos orientados por 3965, criando uma relação média de 39 alunos por professor (INE, 1997: 8).

Em 2003 o ensino público passou a contar com 8.077 escolas para perto de 2826362 alunos e 42837 professores no Ensino Primário do primeiro grau (EP1) gerando uma relação média de 66 alunos por professor. Enquanto isso, o Ensino Primário do segundo grau (EP2) passou a contar com 950 escolas para 351224 alunos orientados por 9075 professores, o que perfazia uma média de 39 alunos por professor (idem, 2003: 4). Este quadro permite perceber a necessidade de professores para um sistema com suas insuficiências da acção dos agentes educativos, inerentes à sua formação e preparação destes.

No campo institucional o governo projectou a criação do Instituto de Aperfeiçoamento de professores (IAP), uma instituição subordinada ao Ministério da Educação, através do diploma Ministerial nº 56/88, de 27 de abril. Esta instituição estaria vocacionada à organização e administração dos cursos de formação e aperfeiçoamento em exercício de professores dos vários subsistemas do Sistema Nacional de Educação, recorrendo ao Ensino à distância e ao ensino presencial através de micro-ensino e de outras

modalidades a serem adoptadas<sup>4</sup>. A instituição contava em 96, ano da sua criação, com 21 técnicos pedagógicos, seis técnicos administrativos e 9 funcionários de secretariado e auxiliar.

O Instituto contava, numa perspectiva de cooperação, com o apoio do Instituto de Desenvolvimento da educação (INDE) no desenvolvimento curricular, com a Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP) que estabelece a política de formação de professores e controla os Institutos de Magistério Primários e os Centros de Formação de Professores Primários. Estas últimas criadas para a formação inicial de professores. O Instituto contaria ainda com o apoio da Universidade Pedagógica (UP), instituição de ensino superior que tem como vocação a formação de professores, cabendo-lhe a tarefa de conceber cursos voltados para o bacharelato ou licenciatura em ensino primário, tanto para formação de professores deste nível, como para docentes do ensino primário em geral.

Em coordenação com este leque de instituições o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores seria o responsável pela formação de professores em exercício.

Esperava-se com este projecto de formação que pelo menos 15 mil professores primários da categoria E, quatro mil e duzentos professores em

---

<sup>4</sup> Sobre o projecto em causa podem ser consultados os Planos Estratégicos do Ministério da Educação e muito particularmente o plano director elaborado em Novembro de 1997. Este plano contou com a assistência técnica do CETEB (Centro de ensino Técnico de Brasília), cabendo ao CETEB o diagnóstico situacional, a capacitação dos técnicos, a concepção do currículo dos cursos, o desenho do protótipo do material auto-instrucional, entre outras tarefas.

exercício da categoria D beneficiar-se-iam dos cursos a administrar, o que permitiria a passagem para o escalão D e C respectivamente<sup>5</sup>, com conseqüências na melhoria do ensino para os alunos e nas condições de vida do professor. O mesmo projecto permitiria um alargamento da acção do Instituto para outras províncias do país, com a criação de 500 núcleos e uma garantida formação permanente dos professores e do pessoal pedagógico, quer dos Institutos do Magistério Primário, quer dos centros de formação de Professores Primários.

Nota –se um claro reconhecimento da importância do complexo processo de formação de professores. Mais do que formar novos professores torna-se, pelo que os muitos actos governamentais mostram, urgente melhorar a qualidade de formação dos professores já existentes, o que exige adaptação de várias modalidades de formação que se mostrem viáveis e uma maior coordenação entre os vários sectores que concebem os currículos de formação, realizam pesquisas dos processos de ensino-aprendizagem e participam do desenvolvimento curricular e seu acompanhamento.

Quando se fala de professor, geralmente tem-se a percepção de se estar a referir a uma classe profissional, social e cultural homogênea. Esta posição, muitas vezes tem a ver com a natureza específica do trabalho que desempenham, assim como com a associação do exercício profissional com atributos como competência, qualificação, sabedoria, vocação, etc.

---

<sup>5</sup> O sistema laboral público moçambicano encontra-se escalonado em categorias representadas de A a E, sendo a mais elevada à categoria A onde o funcionário em causa usufrui condições sócio-económicas melhores que os restantes funcionários de outras categorias. Para informações aprofundadas consulte o Estatuto do Funcionalismo público acessando [www.gov.co.mz](http://www.gov.co.mz) e o do Ministério de Trabalho.

Olhando para a realidade nacional moçambicana, o recorte histórico do professorado dificilmente se dissocia da tradição herdada de um passado colonial português<sup>6</sup>. Não apenas o professorado como todo o Sistema educativo. A divisão em níveis de ensino hierarquizados (os actuais subsistemas de educação), com uma maior representatividade da demografia educativa nos níveis de escolaridade mais baixo, uma conferência estatutária e de prestígio ao nível superior e aos seus diplomas, são algumas dessas marcas da ligação ao passado.

Noutras realidades estes elementos acima referidos funcionam como factores de diferenciação do estatuto do professor pelo salário auferido e pelo prestígio que isso acarreta. A dificuldade em fugir-se a tentação de uma homogeneização da classe de professores que parece transparecer neste projecto é catalisada pela tênue representatividade da classe de professores de níveis de ensino (como o superior) que gozem de elementos diferenciadores e a freqüente transição de professores de um nível de ensino para o outro (devido a limitada oferta). Aceitar tal como ponto de partida não representa um assumir da perspectiva como um dado, mas suscitar a edificação de uma fecunda hipótese que os resultados do trabalho de campo venham a infirmar ou não.

### **1.1. Razões objectivas possíveis para a escolha do tema**

---

<sup>6</sup> Na saudável crítica do sistema de formação de professores em Moçambique, muitos são os autores que enfatizam esta ligação ao passado colonial e que a pretensa ruptura encetada com a saída massiva de quadros de educação de Moçambique para Portugal não a materializou. Para uma ilustração deste tipo de posicionamentos cfr. C. Osório (1991), *Educação e Ensino da História*, in Moçambique 16 anos, Maputo, Vol. I. e ainda B. Mazula (1993) *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, São Paulo, p. 65.

Partir para uma pesquisa com razões escusas e omissas para a selecção do objecto – implicando a racionalização de uma inclusão e de várias exclusões – significará, estou certo, uma fuga clara à tentativa de objectivação de um leque de razões nem sempre facilmente explicáveis e sistematicamente portadoras de lógicas distintas, para além de constituir uma omissão mais ou menos lamentável do ponto de vista dos cânones formais de uma dissertação.

Se tomarmos como perspectiva epistemológica o pressuposto de que não nos deparamos com qualquer conhecimento científico que não seja saber pessoal, apesar de nem sempre o contrário ser válido, poderemos perceber a existência de uma íntima imbricação, quase indissociável, entre o saber científico e o saber pessoal. Não constitui novidade que nem sempre se registou uma convivência pacífica entre «verificações e valorizações» (Goldman; sd: 12), porém, contrariamente a este autor, penso que a especificidade da abordagem abstracto-formal das representações sociais do professor, embora exista uma proximidade entre o investigador e o objecto, permitirá «libertar tanto quanto possível o grau específico de identidade entre indivíduo e o objecto e dessa maneira o grau de objectividade acessível à investigação» (GOLDMAN, op. cit).

Esta perspectiva não teme a «contaminação» - anteriormente apelidei de obstáculo epistemológico – do objecto de estudo, traduzida em termos de familiaridade ou de identificação. As razões são várias: Primeiro porque a «contaminação» sempre existe. Depois porque a matriz teórico-conceptual adoptada (e a sua especificidade irreduzível) conferem a confiança ideal para não temer a diluição da sua função orientadora de todos os momentos da pesquisa. E por último, porque pensar de modo diferente do que aqui assumo é

pactuar com uma concepção fortemente imbuída do complexo de inferioridade de que foram marca as ciências sociais, conhecidas também como pré-paradigmáticas e até em franco subdesenvolvimento<sup>7</sup>. Se o discurso científico se encontra carregado de juízos de valor e se as ciências sociais são tidas como «formações ideológico-teóricas» de dominante ideológica<sup>8</sup>, que se assuma esta dimensão, sem a termos de forma envergonhada como um nível «oculto» ou «subterrâneo» da prática científica.

Reconhecer a concepção da prática científica como um *corpus* específico, não reducionista, dotado de uma autonomia relativa e de uma história própria leva a considerá-la como uma prática social, entre muitas outras, sem pretensões hegemónicas ou até totalizantes. Não há campos isolados e impermeáveis à comunicação com outras esferas da racionalidade, designadamente a vivencial e a afectiva. Em vez de defender uma ciência fria, distanciada e até desumanizada, estaremos em condições de defender uma prática científica eminentemente social, ou seja, expressiva e criadora na sua plenitude? Seremos capazes de romper com o sentimento esquizofrênico de uma dupla identidade (a de cientista e a de cidadão, por exemplo)?

---

<sup>7</sup> Para melhor compreender o meu posicionamento nesta matéria, uma leitura dos posicionamentos de Lucien Goldmann, na linha de Khun, sobre «verificações» e «valorizações», quando afirma: «... É por isso que em cada caso particular é necessário libertar tanto quanto possível o grau específico de identidade entre individuo e o objecto e dessa maneira o grau de objectividade acessível à investigação». Cf. *Introdução à sociologia*, Porto, Ed. Nova Crítica, s.d. Contrariamente a posição assumida por este autor penso que as aproximações do observador e do observado, em muitos momentos e dada a especificidade da abordagem e da análise em causa, fornece vantagens no que concerne a apreensão analítica e a inserção do observador no campo de estudo. Por outro lado compreendem-se posicionamentos como os de Goldmann em contextos específicos da produção intelectual, característicos de uma época fortemente marcada pelo deslumbramento da racionalidade «dura» das ciências ditas «exactas» e preocupados em defender a objectividade das ciências sociais em épocas históricas onde facilmente eram identificadas com ideologias subversivas ou projectos de contra-poder.

<sup>8</sup> Um aprofundamento deste posicionamento pode ser feito no trabalho de João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto em “*A investigação nas Ciências Sociais*”, Lisboa, Presença, 1975.

Suportaremos a coexistência, sempre singular, de uma face diurna e de uma face nocturna, sem que as separemos lógica, ontológica e espaciotemporalmente?

A minha proximidade afectiva e vivencial face ao universo escolar – exercendo as funções de professor na Universidade Pedagógica – muito contribuíram para a escolha deste tema como objecto de pesquisa.

Sem me esquecer dos momentos por que passou a sociedade moçambicana, diria que o fim dos conflitos armados, a introdução de um sistema político assente num pluralismo de opiniões e idéias constituiu um momento de inversão no trajecto social dos moçambicanos. Alguns autores, entre eles Carlos Machili (1995), reconhecem a década de 90 como o período de mudanças e de transformações políticas com reflexos no sistema educativo. Considera-se que

«actualmente verifica-se uma crescente atenção para com a melhoria do ensino básico, a espinha dorsal de todos os níveis de ensino. O plano coloca no eixo do seu desempenho não só a reconstrução das infra-estruturas, mas também a reestruturação da formação de professores» (PNUD, 1998: 22).

Ora, considero que não se pode avançar para uma revisão da formação de professores sem o conhecimento da impressão, da imagem que a sociedade tem do professor actualmente.

Uma outra razão da escolha do tema e com estreita relação com a anterior, prende-se com a especificidade da instituição a que me encontro

vinculado – a Universidade Pedagógica – vocacionada para a formação de professores, fez despertar um interesse em perceber como a sociedade olhava para o “resultado” do trabalho desenvolvido por aquela instituição. Se tivermos em conta os números que a incursão pelo Sistema educativo moçambicano nos mostraram, facilmente percebemos a importância e o papel inevitavelmente crucial assumido pela Universidade Pedagógica. Estará a Universidade Pedagógica a responder a uma demanda da sociedade, sem conhecer a opinião da sociedade sobre a sua realização? Encontrei na resposta a pergunta um estímulo adicional para a feitura da investigação.

Outra motivação prende-se com a escassez ou a quase inexistência de pesquisas sobre as representações sociais no campo da educação na totalidade do país. O gosto pelo primeiro passo, pela primeira ousadia, cataliza e impele-me para este projecto.

Uma última, não menos importante motivação, prende-se com a configuração (não apenas estritamente curricular) do próprio mestrado, ao me conferir uma experiência única, extremamente enriquecedora e patrimonial de conviver e interagir com a sociedade brasileira, por entre professores, colegas, funcionários da UNIMEP, o funcionário da portaria do edifício de habitação, entre outros de distintos extractos sociais, na interminável busca de uma nova aprendizagem.

## **2. A REALIDADE SOCIAL COMO UMA CONSTRUÇÃO RELACIONAL**

Toda a construção que se segue procurará promover uma análise rica em pergaminhos das práticas sociais, geradoras da imagem do professor, inscritas no quotidiano. Dai que a rede conceptual por esta designada terá uma incidência particular para o trabalho desenvolvido por Pierre Bourdieu e pela sua *teoria da prática*. O autor de *Le Sens Pratique* (1980) insiste em afirmar a perspectiva de estudar o aspecto activo da apreensão propriamente prática da realidade social: uma apreensão que, sem ser formalizada explicitamente, não deixa de accionar toda uma gramática de estruturação, construção, classificação e percepção do mundo e das condições em que se exerce a sua prática social; gramática essa que produz e reproduz criativamente as condições de que é produto.

A obra de Pierre Bourdieu deixa-nos ante a emergência de um modo específico de analisar o social, alternativo àquele que durante as últimas décadas, sob os efeitos conjugados do individualismo e do substancialismo<sup>9</sup>, constitui a imagem de marca epistemológica de algumas das mais influentes formas de conhecer o social. A especificidade da *teoria da prática* passa pela necessidade da realidade social ser conceptualizada, na linha de K. Marx, E. Durkheim e M. Weber, como uma construção social, mas também pela forma como procura superar a antinomia entre a *física* e a *fenomenologia sociais*. O modo de pensar relacionalmente de Pierre Bourdieu configura um programa de

---

<sup>9</sup> O Substancialismo é tido como doutrina(s) oposta(s) ao fenomenalismo que admite(m) a existência de substâncias, que conformam à realidade, sem as quais a realidade não pode ser explicada. Mesmo no debate em torno da questão da identidade, a oposição substancialismo/ construtivismo continua hoje a marcar presença como controvérsia central: uma querela cuja origem remonta pelo menos há dois séculos e que chega aos nossos dias sem ser encontrada qualquer solução ou conclusão. O próprio paradigma da noção substancial de identidade no pensamento moderno tem história. Remonta ao Cogito Cartesiano. Mais aprofundamentos cfr. Dicionários de Galegos e Charles Taylor (1989) *Sources of the self –the making of the modern identity*, Cambridge, Cambridge Press University.

pesquisa alicerçado numa rede de construções teórico-metodológicas, do qual interessa destacar particularmente a que permite empreender uma análise objectiva que introduz a experiência dos agentes, analisando os seus esquemas de percepção e de acção<sup>10</sup> — as suas disposições — práticas e representações, tornando, em suma o senso comum em objecto da ciência<sup>11</sup>.

Estamos, assim, no centro do programa de pesquisa teoria da prática e, inevitavelmente, perante a tríade conceptual *campo, capital, habitus*.

Todos estes conceitos não são passíveis de definição em estado isolado. O conceito de campo é «aberto» e elaborado «para ser posto em prática empiricamente de modo sistemático» (Bourdieu, 1992: 71), o campo é um espaço estruturado de posições: «em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objectivas entre posições» (*idem*: 72). Estas posições definem um leque de propriedades que têm a configuração que lhes é específica e são passíveis de serem analisadas independentemente das características daqueles que as ocupam, devido aos *enjeux e interesses específicos*<sup>12</sup> do campo de que tomam parte:

---

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu considera que o trabalho sociológico não se limita apenas a determinar o espaço das posições sociais, como também o de eliminar as pré-noções do senso-comum. Este procedimento ele designa por «dúvida radical». Para ultrapassar as dualidades [objectivismo e subjectivismo], «Bourdieu transforma as *Word hypothesis* em aparências antagónicas, em momentos de uma forma de análise visando captar de novo a realidade intrinsecamente dupla do mundo social» (Wacquant, 1992: 19).

<sup>11</sup> «Tomar para objecto o senso comum e a experiência inicial do mundo social, como adesão não-tética a um mundo que não está constituído em *objecto* perante um sujeito, é uma maneira, precisamente, de evitar o ser apanhado no objecto, de transportar para a ciência tudo o que torna possível a experiência dóxica do mundo social, quer dizer, não só a construção pré-construída deste mundo, mas também os esquemas cognitivos que estão na origem da construção desta imagem» (Bourdieu, 1988: 43).

<sup>12</sup> Para comodidade analítica, dada a delicadeza do termo *enjeux*, as traduções que melhor se adequadas a sua utilização neste projecto serão: «o que se pode ganhar numa competição», «disputas». Encontradas em consultas e pesquisas de dicionários de língua francesa traduzidos para português. Cfr. O de Domingos Azevedo (1991: 607).

«a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores» (Bourdieu, 1980b: 113-116).

O campo é o resultado histórico de um jogo e «as lutas de que o campo é lugar têm por “enjeu” o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado» (BOURDIEU, 1980b: 116). Dito de um outro modo, o campo pode ser tido como um sistema de relações objectivas, constituídas por varias formas de capital. Por ser um espaço social, é também um espaço vincado por relações diferenciadas entre os agentes, que disputam os diferentes tipos de capitais ao dispor.

A estrutura do campo é determinada pela posição dos agentes. No caso de Moçambique pode-se dizer que é composto por espaços relativamente autônomos de relações sociais objectivas e dotados de lógicas específicas em que, por vezes, se maximizam vantagens, reconvertendo num destes espaços (como o da escola) às posições de mais ou menos poder ocupadas num outro, permitindo assim clarear as homologias posicionais dos agentes em campos distintos, como também homologias entre os diversos campos, para além das posições de dominação e de subordinação que a estrutura de poder desigual do campo suporta. E o político é disso exemplo.

Um outro conceito, o de capital, provido de um carácter multiforme, confere um poder sobre o campo, como também consolida as noções de

interesse<sup>13</sup> e de investimento, noções fulcrais para perceber as lógicas dos campos, como também perceber de que modo é feita a articulação entre campo e habitus. O capital define a posição do agente nos diferentes campos e possui três principais configurações: capital econômico (que normalmente impõe a sua lógica sobre os restantes, ainda que não os determine de forma absoluta<sup>14</sup>, o capital cultural que existe no estado objectivado, incorporado e no estado institucionalizado (cfr. Bourdieu, 1979) e o capital social. A estes adiciona-se o capital simbólico, que é a forma assumida por cada um dos capitais anteriores quando reconhecido como específico (BOURDIEU, 1979: 94-95).

A noção de habitus<sup>15</sup> é uma noção mediadora e que possibilita o depósito da sociedade nas pessoas, ou seja, a forma como os agentes se dispõem no campo (social) para perceber (mente) a realidade tendo como pressuposto a socialização, permite articular analiticamente os conceitos de capital e de campo e funda não só a análise das estruturas objectivas como também abre portas a uma análise da gênese social das disposições subjectivas. Esta noção, epicentro da obra de Bourdieu, «serve para referir o funcionamento sistemático do corpo socializado» (Bourdieu, 1988: 62), já que, enquanto

---

<sup>13</sup> Aqui a idéia de interesse aproxima-se ao pensamento Weberiano quando trata do interesse econômico e que Bourdieu bem aproveita. «Estar interessado é atribuir a um jogo social determinado que o que acontece tem sentido, que estes enjeux são importantes de ser perseguidos» (Bourdieu 1994: 149-167). Pode ser utilizado o conceito de *illusio* entendido como uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo.

<sup>14</sup> Uma vez que a legitimação da sua posse só se obterá por via simbólica – via capital cultural.

<sup>15</sup> Tida como uma noção originária do pensamento Aristotélico e na Escolástica medieval, com raízes na noção de *hexis* sobre a virtude elaborada por Aristóteles, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do carácter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal a nossa conduta. No século treze, o termo foi traduzido para Latim como participio passado do verbo *habere* por Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae*, recuperada e trabalhada na década de 60 por Bourdieu. Cf. para mais aprofundamentos: Loic Wacquant (2000), *Explain the Habitus*, New York: Oxford University Press.

«sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções» (BOURDIEU, 1971: 178)

articula em si uma *competência prática* responsável pela (re)produção incorporada das estruturas sociais. Tratando-se de um conceito que designa o *social vivificado* (idem, 1988a: 75-106) e, por isso, a «interiorização da exterioridade» assim como a «exteriorização da interioridade», o habitus, como estrutura estruturada e também estruturante, é o produto histórico de um meio determinado.

É neste quadro, e na linha de Norbert Elias<sup>16</sup>, entre outros autores, que Pierre Bourdieu propõe um objecto de análise sociológica alternativo que

«não é nem o indivíduo, esse “*ens realismum*” ingenuamente celebrado como a realidade das realidades por todos os “individualismos metodológicos”, nem os grupos como conjuntos concretos de indivíduos, mas a relação entre duas realizações da acção histórica. Ou seja, *a dupla relação obscura entre os habitus*, sistemas duráveis e transponíveis de esquemas de percepção, de apreciação e de acção que resultam da instituição do social no corpo (ou nos indivíduos biológicos), e os *campos*, sistemas de mecanismos que têm a quase – realidade dos objectos físicos; e, evidentemente, tudo o que surge dessa relação, quer dizer, *as práticas e as representações sociais* ou os *campos*

---

<sup>16</sup> Que defende que «a sociedade não é um amontoado de acções individuais comparável a um monte de areia, nem um formigueiro de indivíduos programados no sentido de uma cooperação mecânica. Ela assemelha-se antes a uma teia de pessoas vivas que, sob uma diversidade de formas, são independentes» (Elias, 1994: 51).

desde que eles se apresentam sob a forma de realidades percebidas e apreciadas» (Bourdieu e Wacquant, 1992: 102, *itálicos meus*).

Esta longa citação serve para ilustrar o real social como uma noção relacional e evidencia a relação entre o *habitus* e o campo como, num primeiro instante, uma relação de condicionamento, mas também, num segundo instante, como uma relação de conhecimento e de construção cognitiva<sup>17</sup>, desafia o investigador a demonstrar, tal como assinala Luis Casanova,

«acima de tudo, a explicabilidade das práticas sociais em função não apenas do *habitus* e dos volumes, estruturas e trajectórias de capital dos actores, mas também do campo específico em que aquelas práticas são desenvolvidas, bem como da eficácia dos *habitus* e dos capitais nesse mesmo campo» (CASANOVA, 1995: 68)

e coloca-nos perante a afirmação, do ponto de vista do esforço desenvolvido para o seu conhecimento, de um modo de «pensar relacionalmente» (Bourdieu, 1988a: 23-34).

A prática para Pierre Bourdieu aparece como o produto de uma relação dialéctica entre a situação e o *habitus*, anteriormente explicitado como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências históricas, funciona como uma matriz de percepções e acções e torna possível cumprir tarefas diferenciadas no quotidiano da vivência colectiva.

---

<sup>17</sup> Visto que «o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significativo, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir a sua energia» (Bourdieu e Wacquant, 1992: 103).

Pode-se afirmar que a escola aparece como um campo onde os agentes mantêm um determinado tipo de relações sociais em que o *enjeu* é determinado pela posição dos agentes no campo. O professor conta com o poder que lhe é conferido pela escola de conduzir os destinos dos estudantes, transmitindo conhecimentos, avaliando o desempenho dos estudantes, influenciando ou não seus colegas na tomada de posição em relação a determinados estudantes. Aqui o professor estaria a recorrer ao capital cultural para sua afirmação no *enjeu* e obtenção de vantagens no mesmo.

O capital económico expressa-se na forma salarial. Muitas vezes é marcado pelo nível de formação do professor.

Por seu turno, o estudante ao obter determinado tipo de resultado (reprovando ou não) veria seu prestígio ser determinado pelo aproveitamento acadêmico. Esta-se em presença de capital cultural e que se converte gradualmente em capital económico e depois social à medida que se materializa a aquisição de um diploma. A frequência a escolas particulares e colégios aparece como uma outra forma de utilização do capital económico no campo.

### **3. DA PRÁTICA À REPRESENTAÇÃO: uma extensão analítica da Teoria da Prática no quadro de estudo de sistemas simbólicos**

A sociologia como todas as ciências sociais não pode ignorar os princípios de divisão e classificação do mundo social, assim como ao papel estruturante destes mesmos princípios produzidos pelos interesses parciais dos agentes na construção significativa do mundo social<sup>18</sup>. Embora ela se constitua contra tais princípios, ao se falar de *habitus* mais não é do que:

«incluir no objecto o conhecimento que os agentes, que fazem parte do objecto, têm do objecto e a contribuição que este conhecimento traz à realidade do objecto» (Bourdieu, 1979a: 544).

Chega-se assim, as representações sociais. Antes de deter-me demoradamente neste conceito, importa referir que o cerne da presente pesquisa é a imagem do professor em Moçambique.

O conceito de imagem é um conceito utilizado como sinónimo de representação social. A representação não pode ser tida como um mero reflexo do mundo exterior, não é uma reprodução passiva de um exterior em um interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podem fazer supor alguns usos da palavra imagem. Tomaz Tadeu da Silva busca um conceito de representação aproximando-o de significação, tal como Bourdieu, ao reconhecer que:

---

<sup>18</sup> Aqui, «o conhecimento do mundo social tem de ter em conta um conhecimento prático deste mundo que lhe pré-existe e que não deve deixar de incluir no seu objecto ainda que, num primeiro momento, ele deva constituir-se contra as representações parciais e interessadas que esse conhecimento prático procura» (Bourdieu, 1979a: 544).

«na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais). O processo de significação é fundamentalmente social» (DA SILVA, 2005: 1).

Este conceito pode ser alargado a outros conceitos nomeadamente o de estereótipo e imagem, sendo este último objecto dum maior aprofundamento ao longo do trabalho.

O conceito de estereótipo, tal como o de representação é uma forma de conhecimento. No processo do conhecimento do outro, aquele funciona de forma econômica.

«No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, sutilezas e profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado, a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. De outro, esse conhecimento é restringido» (DA SILVA, idem: 5).

O que Tomaz Tadeu procura mostrar-nos é que o conceito de estereótipo, partindo de um determinado ponto de vista, pode ser considerado como uma forma de representação, já que naquele «o outro é representado através de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, generalização, homogeneização» (Idem, 6). O estereótipo

enquanto representação movimenta um leque de instrumentos semióticos, o que leva a que ele não possa ser descrito apenas como uma *descoincidência* entre determinado real e determinada imagem, como uma refração, deformação. Por este reducionismo parece passar de forma semelhante o conceito de imagem. Assim como a noção de estereótipo, por vezes, pressupõe um confronto com uma realidade da qual o estereótipo seria reprodução distorcida, a noção de imagem pressupõe a existência de uma realidade que a imagem simplesmente reproduz. De certa forma, o estereótipo é um caso particular de imagem. Entretanto, «a noção de imagem partilha com a noção de representação um mesmo foco na inscrição, na visibilidade, no registro. Nós podemos ver a representação, podemos apontá-la. O mesmo ocorre com a imagem» (idem, 6).

As representações podem ser vistas como conjuntos de imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência interpretativa e que dão sentido ao inesperado; categorias para classificar circunstâncias, fenômenos, indivíduos; teorias naturais que explicam a realidade quotidiana<sup>19</sup>. No entanto, Martine Joly releva o carácter multifacetado da utilização do conceito de imagem e conseqüentemente dos seus usos e sentidos. Joly considera que a palavra imagem, para lá da sua polissemia,

«ela designa algo que, embora remetendo sempre o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de

---

<sup>19</sup> Uma melhor explanação da vitalidade analógica dos conceitos de representação e de imagem e da compatibilidade dos mesmos para a utilização como sinónimos pode ser conferida em Moscovici (1976: 71-89). Por comodidade analítica assistir-se-ão momentos na pesquisa em que ambos serão utilizados como sinónimos.

um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece» (JOLY, 1994: 13).

Quando falamos deste conceito no âmbito da sua ligação com actividades psíquicas ou mentais, ele «corresponde à impressão que temos, quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o ver quase como se lá estivéssemos» (idem: 19). Uma representação psíquica constrói-se de forma quase que alucinogénica e que «parece pedir emprestadas as suas características à visão. Vê-se» (idem, ibidem). Martine Joly considera que quando falamos de imagem, falamos simultaneamente de visualização e semelhança.

No caso da abordagem em curso torna-se conveniente colocar opcionalmente o conceito de imagem sob o ponto de vista da significação. Afirmar isso corresponde a um reconhecimento da necessidade de existência de uma relação analógica entre o significante e o referente.

Falar da imagem do professor é:

«Colocar a imagem na categoria das representações. Se ela se assemelha é porque ela não é a própria coisa; a sua função é, pois a de evocar, a de significar outra coisa que não ela própria, utilizando o processo de semelhança. Se a imagem é entendida como *representação*, tal significa que a imagem é entendida como *signo*» (idem: 39).

Daqui não resisto a registar dois aspectos importantes da colocação teórica de Martine Joly em torno do conceito de imagem. O primeiro prende-se com o duplo risco que se corre quando se fala de imagem: o de falta de semelhança que geraria a ilegibilidade ou o de muita semelhança, que conduziria a uma «confusão entre imagem e representado» (idem, 39-40). O outro aspecto não é mais do que uma advertência. Segundo a autora, convém recordar-mo-nos:

«que se toda a imagem é representação, tal implica que ela utilize necessariamente regras de construção. Se estas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sócio-cultural, por outras palavras, que elas devem grande parte da sua significação ao seu aspecto de *símbolo*» (idem: 40).

Retomando o conceito de representação, note-se que Pierre Bourdieu trata as representações, no prolongamento dos trabalhos de Émile Durkheim, como *formas de classificação social*. Para além de reter a génese das classificações sociais, a sua análise deverá igualmente aperfeiçoar o estudo da relação mantida pelas mesmas classificações com as divisões sociais. Segundo Bourdieu, esta relação será, sobretudo, de correspondência, variando a composição das classificações com as posições sociais ocupadas pelos agentes, seus produtores, nas diferentes distribuições de poder de que participam. Por outro lado, como ele mesmo assinala, «as estruturas cognitivas que os agentes sociais põem em acção para conhecer praticamente o mundo

social são estruturas sociais incorporadas» (BOURDIEU, op.cit: 545) que, por esse motivo, inscrevem no corpo as oposições mais vincadas da realidade social: entre dominante e dominado.

Assim, as divisões e os *sistemas de classificação sociais* – conjuntos de atributos que fixam oficialmente os limites da ordem social e que, sendo definidos pelos interesses dominantes de um determinado grupo ou classe, são reconhecidos praticamente pelos agentes – tornam-se em princípios de divisão do mundo social que têm a característica de particularmente transformar os limites objectivos do mesmo mundo em sentido dos *limites* (o goffmaniano «*sense of one's place*»), sendo este último tanto mais importante quanto a sua interiorização passa pelo esquecimento da sua condição de limite. E aqui radicará não somente a gênese dos *esquemas de classificação* – que não serão «outra coisa do que a incorporação de leis objectivas segundo as quais se constitui objectivamente o seu valor» (BOURDIEU, 1979a: 549) -, assim como o ajustamento das categorias de percepção e de apreciação do mundo às divisões da ordem social estabelecida (impondo-se «com todas as aparências da necessidade objectiva» e sendo a própria «visão da classificação função da posição ocupada nas classificações» (idem: 548-549), o que nos coloca perante a interpretação praxeológica do «conformismo lógico» durkheimiano<sup>20</sup>.

A construção das classificações sociais segue à lógica do interesse de que os agentes sociais se encontram investidos e, assim, à lógica do

---

<sup>20</sup> «A socialização tende a constituir o corpo como operador analógico, instaurando todos os tipos de equivalências práticas entre diferentes divisões entre sexos, entre as classes etárias e as classes sociais ou, mais exactamente, entre as significações e os valores associados aos indivíduos ocupando posições praticamente equivalentes nos espaços determinados por estas divisões; e isto, integrando numa mesma linguagem corporal a simbólica da dominação e da submissão social e a simbólica da dominação e submissão sexuais» (idem: 553).

reconhecimento que estes mesmos agentes procuram ver garantido para as suas interessadas atribuições de sentido. Esta é uma característica evidente, sobretudo em todas as classificações que são construídas em redor de identidades sociais estereotipadas<sup>21</sup>, o que, para além de salientar que a lógica da classificação estereotipada passa por um fechamento da identidade social do outro num conjunto restrito de propriedades necessariamente depreciadas (confrontar a análise de Goffman da *identidade virtual*<sup>22</sup>), lembra que as mesmas classificações são fruto de uma luta em que o(s) agente(s) ou grupo(s) procura(m) elaborar um sistema de classificação apto a defendê-lo(s) ou antecipar em sua defesa as propriedades favoráveis do sistema de classificação dominante.

Por outro lado, os próprios sistemas de classificação não escapam a uma igual definição em luta, obedecendo, tal como os esquemas de classificação, à lógica da *tomada de posição*<sup>23</sup>. Assim, e ainda que produto de um mesmo esquema de classificação ou de um sistema de classificação comum, as classificações sociais – as representações sociais – podem ser alvo de usos antagônicos, tal como se verifica sempre que os agentes procuram tirar partido da independência relativa da estrutura do sistema das palavras classificantes e

---

<sup>21</sup> «Os estereótipos são crenças rígidas, aplicadas tanto a categorias inteiras de indivíduos como a cada indivíduo. Apesar dos estereótipos serem freqüentemente considerados indesejáveis, porque também constituem a base do preconceito, eles são essenciais à vida social. Quando ingressamos em uma situação em que não conhecemos nenhum dos indivíduos, por exemplo, temos de possuir alguma base para saber o que esperar de nós. A fim de realizar esse propósito, confiamos no que é chamado de o OUTRO GENERALIZADO, ou seja, a maneira como vemos aqueles que ocupam determinados status sociais. Quando consultamos um médico pela primeira vez nada sabemos sobre ele, apenas sobre médicos em geral. Nessa base, contudo, fazemos todos os tipos de suposições sobre esse dado médico, suposições que são, no fundo, estereotípicas» (Johnson, 1995:93).

<sup>22</sup> Cfr. Goffman em "*Stigmate. Les Usages Sociaux des Handicapés*", Paris, Minuit, 1975.

<sup>23</sup> «O *enjeu* das lutas à propósito do sentido do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que estão na origem das representações e, assim, da mobilização e da desmobilização dos grupos (...). É somente na e pela luta que os limites incorporados se tornam fronteiras» (Bourdieu, 1979a: 559).

classificadas face à estrutura de distribuição dos capitais, ou seja, sempre que os agentes procuram precipitar a construção de uma identidade social real através da usurpação de uma identidade social nominal.

Dar um lugar na análise das classificações sociais a este último processo permite, por outro lado, reter o carácter classificado não só das práticas e representações, mas também dos agentes, já que eles são «objectos classificáveis que se classificam (...) apropriando-se das práticas e das propriedades já classificadas (...) segundo a sua distribuição provável entre os grupos classificados» (Idem: 561-562), num quadro em que as mais dotadas de poder classificatório dessas propriedades se definem como *sinais de distinção* ou como marcas de *estigmatização*:

«A instituição de uma identidade, que pode ser um título de nobreza ou um estigma (“tu não passas de um...”), é a imposição de um nome, quer dizer de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência é impor um direito de ser que é um dever ser (ou de ser). É significar para alguém aquilo que ele é e assinalar-lhe que deve deduzir-se em conformidade. O indicativo é neste caso um imperativo» (BOURDIEU; 1993: 125-126).

Um sistema de esquemas classificatórios só se institucionaliza como sistema de classificação quando «cessa de funcionar como sentido dos limites» e passa a ser explicitado e defendido como princípio de produção da ordem social, tanto real como representada. Contudo, os sistemas de classificação só se produzem e reproduzem eficazmente porque transfiguram simbolicamente *afastamentos diferenciais*. É de resto, neste seu carácter simbólico que reside o

contributo decisivo de todos os sistemas de classificação para a manutenção da ordem social, já que acrescentam «à eficácia dos mecanismos objectivos o reforço que lhes trazem as representações estruturadas em conformidade com a classificação» (idem: 559-560) – levando-nos ao já referenciado centro da análise praxeológica dos sistemas simbólicos.

Desde a conceptualização pioneira de Emile Durkheim de «representações colectivas», tidas como produções mentais sociais (relevando de um estudo da «ideação colectiva») irreduzíveis ao pensamento individual, um longo percurso de transformações teórico-metodológicas ocorreu até ao conceito de representação social<sup>24</sup>. As representações sociais são também tratadas como formas de conhecimento que servem para apreender, avaliar e explicar a realidade (Vala, 1986: 5). Como conceito, reconhece-se o seu carácter complexo e polifacético, difícil de encerrar numa expressão condensada. Muitos autores têm feito várias propostas de definição do conceito, e como poderemos depois observar, na sua generalidade, não comprometem a integridade do próprio conceito de representação social.

### **3.1. Por entre vários conceitos de representação social**

De Moscovici pode-se reter a sua tentação em construir um conceito inclusivo ao considerar que:

«Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida quotidiana no curso de

---

<sup>24</sup> Deve-se, de facto, a Serge Moscovici umas das primeiras e das mais importantes reactualizações do conceito durkheimiano de «representação colectiva» em representação social. Para uma análise desta trajectória teórica cf. Moscovici (1989: 62-86).

comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum» (MOSCOVICI, 1981:181).

Aqui o autor pretende aglutinar elementos como informação, atitudes e imagem. Segundo Serge Moscovici, quando nos reportamos as representações,

«...a atitude é a mais freqüente das três dimensões e, talvez, geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada» (MOSCOVICI, 1976: 72).

Por seu turno, Denise Jodelet, como que buscando uma sistematização do campo, considera as representações sociais como «socialmente elaboradas e partilhadas, tendo um alcance prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social» (1989: 36). Adicionalmente a autora considera que uma representação é uma forma de saber prático que entrelaça um determinado sujeito a um determinado objecto, e por isso, só poderá ser conceptualizada no quadro das relações materiais e simbólicas, que os agentes sociais, seus (re)produtores, mantêm entre si. Quer isto dizer que ela está no lugar de..., confere-lhe significados e é também social ou colectiva porque a sua análise integrará elementos ligados à pertença, participação social e culturais do sujeito. Jodelet afirma ainda que o lado prático dessa forma de saber «se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e

condições nos quais o é, e sobretudo ao facto de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros» (Idem: 43-45).

Willem Doise, muito influenciado no seu quadrante analítico por trabalhos de Pierre Bourdieu, afirma que

«as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes, por exemplo, como opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo a sua imbricação em relações sociais diferentes» (DOISE; 1989:228)<sup>25</sup>.

Como podemos deparar, existe uma unanimidade por parte dos autores em colocarem o simbólico no centro da conceptualização de representação social. Podemos resumir aqui a representação social como a forma que as pessoas atribuem significado às experiências partilhadas nas suas relações quotidianas.

Retomando a visão de Bourdieu sobre os sistemas simbólicos, pode-se notar que ele alerta para a determinação das representações (E. Durkheim) – a homologia entre divisões sociais e esquemas de classificação resultante da incorporação dos sistemas sociais nos esquemas dos agentes -, como também para a função exercida por todo o simbolismo. Esta função não é exclusiva da

---

<sup>25</sup> Para Doise, «de uma maneira geral podemos dizer que em cada conjunto de relações sociais os princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas que estão ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são princípios organizadores destas relações simbólicas entre actores sociais; tratam-se, portanto, de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo» (Doise, 1989: 228).

comunicação, nem de conhecimento, ainda que activo, mas sobretudo de integração<sup>26</sup>.

Por outro lado, convém reter que os sistemas simbólicos são instrumentos de dominação e que, por isso, estão envolvidos em relações de força. Assim, reproduzidas através da homologia existente entre campo de produção ideológica e o campo das classes sociais, as ideologias e os sistemas por elas constituídos são um *enjeu* de lutas que resulta de uma dupla determinação: não só resultam do trabalho e dos interesses das classes e fracções que as criam, como também dos interesses relativos à lógica específica do campo de que são produto.

Esta apresentação, ainda que sumária, do núcleo central da teoria da prática dota esta análise de um objecto específico. Designa a centralidade de processos em que, do ponto de vista analítico, o simbólico é relevante. Contudo, antes de analisar em pormenor os contornos da dimensão simbólica da imagem do professor, um objecto assim estruturado confronta-se obrigatoriamente com a necessidade de se ver localizado.

#### **4. UMA CONSTRUÇÃO LOCALIZADA DA IMAGEM REPRESENTADA**

Procurar perceber como se cristaliza a representação social do professor requer uma contextualização. A utilização de alguns dos contributos de Anthony Giddens sobre a «natureza recursiva da vida social» (GIDDENS, 1984: 23) permite dar conta da referida contextualidade de um modo susceptível de ser

---

<sup>26</sup> Os símbolos, na realidade, «enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (...) tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social» (Bourdieu, 1988: 10).

articulado heurísticamente com a concepção relacional da realidade social de Pierre Bourdieu.

Giddens elabora uma proposta que podemos descrever como estando alicerçada em dois traços principais que serão, por um lado, a importância do conceito de *rotina* - que define como aquilo que é feito habitualmente, sendo, por isso, a rotinização resultante da realização de actividades no decorrer do dia-a-dia – e, por outro lado, a centralidade da noção de *co-presença* – entendida, no prolongamento das análises de Goffman, como ancorada às modalidades perceptivas e comunicativas do corpo<sup>27</sup>.

Uma conceptualização da rotinização permite a Giddens apresentar este processo como um mecanismo vital susceptível de assegurar a segurança ontológica necessária para o desenvolvimento da vida social (1984:23)<sup>28</sup>, afastando a sua interpretação das concepções que o tendem a rotular mais negativamente, e abre portas, devido à centralidade das sociabilidades (ou interacções) na estruturação do quotidiano, para a reavaliação dos processos de conhecimento dos *contextos de co-presença*. Convém recordar que esta

---

<sup>27</sup> Giddens afirma o seguinte: «Aquilo a que Goffman chama “the full conditions of co-presence” encontra-se sempre que os agentes “sentem que estão suficientemente perto para serem percebidos no que estiverem a fazer, incluindo a sua experiência dos outros e suficientemente perto para serem percebidos nesta sensação de ser percebido”. (...) contactos mediatizados que permitem algumas das intimidades da co-presença são tornados possíveis na era moderna pelas comunicações eletrônicas (...). Nas sociedades contemporâneas (...) o espaço contido num quarto – com excepções, como as das festas, em que a casa pode estar totalmente “aberta” – quase sempre define as fronteiras esperadas da co-presença. É claro, há muitos “lugares públicos” (...) em que não há uma circunscrição física clara das condições de co-presença». (Giddens, 1984:68). Esta opção define-se pertinente para demonstrar que será nas rotinas do quotidiano do professor que a imagem vai-se (re)criando.

<sup>28</sup> Segundo Giddens, as rotinas da vida quotidiana «são fundamentais mesmo para as formas mais elementares de organização societal. No decurso das suas actividades diárias os indivíduos encontram-se em contextos situados de interacção – interacção com outros que estão fisicamente co-presentes» (1984:64). Ele teve ocasião de salientar numa das suas mais recentes obras, é na *consciência prática* que poderemos encontrar «a âncora cognitiva e emotiva dos sentimentos de segurança ontológica característicos de largos segmentos da actividade humana em todas as culturas. A noção de segurança ontológica esta intimamente ligada ao carácter tácito da consciência prática» (1994:32).

incursão pelo pensamento de Giddens deve-se a necessidade de mostrar que é no prolongamento dos encontros e da interacção das vivências práticas do quotidiano – por entre a escola e os espaços adjacentes - que a imagem do professor se cristaliza.

Com efeito, a interacção sustentada nos contextos de co-presença é analisada por Giddens como se tratando de uma realidade plural na qual é possível distinguir formas diferenciadas. Seguindo de perto a tipologia de Goffman, aquele autor distingue os «ajuntamentos» ou «reuniões» («*gatherings*») das «ocasiões sociais» («*social occasions*») e, no interior de ambos, o que poderá qualificar-se como «interacção não focada» («*unfocused interaction*») daquilo que constituirá «interacção focada» («*focused interaction*»).

Os «ajuntamentos» referem-se a reuniões de agentes que compreendem duas ou mais pessoas em contextos de co-presença, destacando-se na sua composição a importância de um elemento de «disponibilidade» para quem quer que entre nos limites de espaço-tempo do seu contexto. Sempre que estas reuniões ocorram em «contextos mais formalizados», as interacções que aqui têm lugar podem ser qualificadas como «ocasiões sociais». Estas serão encontros que, para além de envolverem uma «pluralidade de indivíduos», implicarão uma circunscrição no espaço e no tempo bastante clara e empregarão frequentemente «formas especiais de equipamento fixo», não impedindo uma tal definição que um determinado sector «de espaço físico possa simultaneamente ser o (...) local de várias ocasiões, cada uma delas envolvendo múltiplas reuniões»<sup>29</sup> (GIDDENS, 1984: 71).

<sup>29</sup> Cf. a seguinte afirmação de Giddens: «Uma grande variedade de aspectos rotinizados da vida diária, tais como o dia de trabalho numa fábrica ou escritório, são deste tipo. Mas há também muitas ocasiões sociais irregulares, incluindo festas, danças, acontecimentos desportivos»

Quer os ajuntamentos ocorram ou não como ocasiões sociais, as interacções que neles decorrem podem dividir-se em duas modalidades principais: «a interacção não focada» diz respeito «a todos os gestos e sinais que podem ser comunicados entre indivíduos simplesmente devido à sua co-presença no interior de um contexto específico», no quadro de uma relação em que as propriedades físicas do corpo e o horizonte limitado do posicionamento da face são os constrangimentos principais (idem: 72); por seu lado, a «interacção focada» realiza-se sempre que «dois ou mais indivíduos coordenam as suas actividades através de uma interacção contínua de expressão facial e voz», afirmando-se no seu decorrer um «fechamento» daqueles que estão envolvidos relativamente aos demais co-presentes.

De acordo com Giddens, «uma unidade de interacção focada é um *envolvimento de face ou um encontro*», e uma vez que «os encontros ocorrem tipicamente como rotinas», a sua sucessão forma a teia constituinte do ciclo de actividade diária. Segundo o autor inglês, é precisamente com a rotinização dos encontros que se pode articular a reprodução social e «a aparente “fixidez” das instituições» (GIDDENS, 1984: 72): «os sistemas sociais (...) estão organizados como práticas sociais regularizadas, sustentadas em encontros dispersos ao longo do tempo-espaço» (GIDDENS, 1984: 83). Ora, no caso dos professores moçambicanos essa rotinização dos encontros faz-se no interior de um espaço - a escola, desenvolvendo uma actividade – o ensino, durante determinado período de tempo, o que permite o reconhecimento duma determinada posição social por força do conjunto estruturado de práticas.

---

(1984:71).

A argumentação de Giddens para sustentar a articulação entre rotinização dos encontros e a institucionalização da vida social baseia-se numa discussão das implicações teóricas do anteriormente referenciado conceito de «posição social»: os actores, «cuja conduta constitui» as práticas do quotidiano, são «actores posicionados» não só no tempo-espaço, mas também «posicionados relacionalmente», quer dizer, produzidos estruturalmente «como intersecções específicas de significação, dominação e legitimação» (GIDDENS, 1984: 83-84) envolvendo a especificação de uma identidade definida no âmbito de uma rede de relações sociais, cada posição social implica um conjunto - «difusamente especificado» - «de prerrogativas e obrigações que um actor a quem é concedida essa identidade pode activar ou desenvolver» (idem: 84), inscrevendo-se, por sua vez, estas atribuições num quadro institucional mais englobante. Os modos de posicionamento (interacções (re)produzidas no âmbito de relações sociais) no tempo-espaço devem ser trabalhados no interior de um referencial analítico que integre, em relação com a «dualidade da estrutura», as práticas institucionalizadas<sup>30</sup>, o que nos coloca perante a interligação dos três aspectos centrais da temporalidade, tal como esta é concebida na teoria da estruturação: para além do posicionamento nas *trajectórias espacio-temporais do dia-a-dia*, haverá que ter em conta o posicionamento no interior dos ciclos ou *trajectórias da vida*, assim como a *longa duração [longue durée]* das instituições (GIDDENS: 84-86).

---

<sup>30</sup> «Todas as propriedades estruturais dos sistemas sociais (...) são o meio e o resultado das actividades contingentemente cumpridas dos actores situados. A monitorização reflexiva da acção [*reflexive monitoring of action*] em situações de co-presença é o principal traço de ancoragem da integração social» (idem, 191). Para um estudo mais apurado do pensamento do autor sobre este assunto, cf. Giddens (idem: 162-226).

Contudo, para concretizar uma análise dos modos de posicionamento e «para mostrar como estas questões se relacionam com aspectos mais vastos dos sistemas sociais é necessário considerar como a teoria social deve confrontar a “situacionalidade” da interacção no tempo e no espaço» (idem: 110).

Com efeito, a *localização* das práticas, e a «disponibilidade de presença» que lhe subjaz, referencia, tal como tenho vindo a assinalar, um espaço-tempo usado em *contexto* ou *quadro de interacção* [*social setting*]: «Os locais referem-se ao uso do espaço que produz os quadros de interacção», estes últimos sendo indispensáveis para precisar o carácter contextual da interacção, «a sua contextualidade», dependendo a sua constituição de fenómenos «como o corpo, os seus meios de deslocação e de comunicação e as suas relações com as propriedades físicas do mundo envolvente» (idem: 110).

A disponibilidade de presença, assim como a co-presença a si associada, remete para a problematização da corporalidade dos agentes e para um segundo eixo de classificação dos modos de localização das práticas sociais. Esta classificação diferencia as «regiões à frente» (também conhecidas no vocabulário interaccionista como de *fechada*), entendidas como contextos de interacção dotados de *visibilidade social*, das «regiões atrás» (também conhecidas como traseiras ou bastidores), contextos que asseguram às pessoas uma completa solidão que lhes permite escapar à presença de outros e que representam um importante recurso a utilizar reflexivamente para criar e manter uma distancia psicológica entre as interpretações próprias do agente social a propósito «dos processos sociais e aquelas que veiculam normas oficiais». A

proposta do autor inglês salienta, no processo de diferenciação entre regiões à frente e as regiões atrás, a existência ainda de zonas de intercepção entre as aparentemente distintas actividades «públicas» e as «privadas» (GIDDENS, 1984: 124-129).

Em suma, o que Giddens propõe é a promoção da contextualização das práticas que constituem o quotidiano, salientando a importância da localização num quadro de relações em que se une a integração social e a integração sistemática. Com efeito, é nas relações (ou na ausência de relações) quotidianas, e por isso localizadas, que os agentes sociais mantêm com diferentes campos que se (re)produzem e (re)actualizam as disposições sociais que incorporam e que representam.

Convém, uma vez mais, recordar que com este itinerário tenho a firme pretensão de - com base no princípio Giddensiano mostrar a *natureza recursiva* da vida social, articulada com a concepção *relacional da realidade social* de Pierre Bourdieu - edificar um *corpus* teórico-metodológico capaz de facultar uma leitura da imagem do professor em Moçambique.

Tive a ocasião de salientar a importância das vivências quotidianas, dando uma atenção específica as relações de condicionamento, de construção cognitiva mantidas entre as posições sociais, os sistemas de disposições sociais e os processos de representação (de tomada de posição) social. Num outro momento procurei dar relevância à construção social da realidade feita com base na localização espácio-temporal das referidas vivências quotidianas.

O cruzamento destes dois momentos (pre)supõem a retenção da expressão localizada da relação entre os campos do social e os *habitus* dos agentes.

## **5. ALGUMAS CONJUGAÇÕES NAS OPÇÕES METODOLÓGICAS**

O esforço de tipificação inerente à adopção dos princípios teórico-metodológicos consagrados na perspectiva analítica aqui em causa, implicam uma tentativa de compatibilizar a teorização de Bourdieu com a realidade social moçambicana. Ela só poderá ser possível com recurso a utilização de procedimentos metodológicos adequados.

No caso da pesquisa sobre a imagem do professor em Moçambique, os passos a trilhar, não retiram desta proposta todo o reconhecimento do carácter pluriparadigmático das ciências sociais, que me impelem para uma atenção acrescida face às vantagens da combinação de procedimentos diversos de selecção, recolha e tratamento da informação, ciente, igualmente, da falsa neutralidade desses procedimentos, da sua permanente ligação ao *corpus* teórico de partida, e sem esquecer, simultaneamente, as suas potencialidades de reactualizar, recriar, transformar ou destruir esse mesmo corpus<sup>31</sup>. Esta afirmação do carácter pluriparadigmático das ciências sociais é de fundamental importância na superação da velha aporia entre métodos quantitativos/extensivos (clássica e tradicionalmente tidos como «duros», «sistemáticos», «objectivos», «rigorosos») e qualitativos/intensivos («fracos», «especulativos», «subjectivos»), já que a própria teoria social aponta, não sem sobressaltos marcados por avanços e recuos substantivos, para a necessária

---

<sup>31</sup> Sou absolutamente a desfavor de qualquer tentativa de conferir à função de comando da teoria um «fundamentalismo epistemológico».

articulação entre regularidades, estruturas, padrões socioculturais, constrangimentos e determinismos, isso por um lado, e singularidades, a acção social, os particularismos dos processos sociais localizados e as possibilidades que orientam os cálculos, interesses e estratégias dos agentes, por outro<sup>32</sup>.

A relação entre pesquisa qualitativa, seus métodos e a pesquisa quantitativa e seus métodos tem sido objecto de debate nas ciências sociais. Em grande parte das vezes nesse debate, como referi anteriormente, postula técnicas quantitativas e as identifica com o positivismo e as técnicas qualitativas como um monopólio dos que criticam esse positivismo. A relação entre quantitativo e qualitativo não é inerte. Esta relação permite ao pesquisador ter acesso a novas descobertas. O abismo entre as técnicas qualitativas e quantitativas parece estar intimamente ligado a uma certa ortodoxia onde o *imperativo* da medida deslocou preocupações teóricas.

O cerne não é, sem duvida, se as técnicas quantitativas podem conferir elementos ao pesquisador que as técnicas qualitativas não podem e que as técnicas qualitativas podem fornecer ao investigador o que as quantitativas não podem. O cerne é qual é o corpus teórico-conceptual e a natureza do problema que determina a metodologia a ser utilizada. Num caso e noutro é preciso qualificar o uso de distintas metodologias com relação tanto aos postulados e

---

<sup>32</sup> Sob um prisma similar, Raymond Boudon diz: «...não vemos como poderia a sociologia chegar a uma unificação dos seus métodos sem renunciar à diversidade dos objectos sobre os quais actualmente se debruça». Ou ainda mais categoricamente ele afirma: «A diversidade da sociologia não provém, portanto, da sua juventude, mas da multiplicidade dos seus objectos. Talvez até o facto desta diversidade começar a ser reconhecida seja sinal do acesso à maturidade...» (s.d: 128-129). Numa outra perspectiva, Madureira Pinto refere as vantagens da combinação dos métodos e técnicas distintos como sendo inerente, não propriamente à diversidade dos objectos referida por Boudon, mas principalmente à necessidade de evitar «o isolamento artificial dos objectos de pesquisa», afirmando, assim, o «carácter eminentemente relacional de todo o trabalho científico» (Pinto, 1994: 41).

enquadramento teórico da pesquisa como com relação às características do objecto de estudo.

No caso dos estudos das representações sociais, a recolha de informação e tratamento da mesma é o momento crucial. São unânimes os autores quanto a importância desse momento. Abric, por exemplo, considera que:

«a montante da análise dos dados, a metodologia de colecta aparece como um ponto-chave que determina prioritariamente o valor dos estudos sobre representações.

Qualquer que seja o interesse e a potência de um método de análise é bem evidente que o tipo de informações colectadas, sua qualidade e sua pertinência, determinam directamente a validade dos resultados obtidos e das análises realizadas.

Daí que a primeira questão que se coloca ao pesquisador das representações sociais diz respeito aos instrumentos que ele vai escolher e utilizar para apreender o seu objecto» (ABRIC, 1994: 59).

Noutras experiências similares autores como Jodelet e Moscovici alertavam para a delicada tarefa de captar os conteúdos das representações com base numa metodologia. Estes autores consideram tratar-se de um problema tanto de cariz teórico como metodológico, já que o problema coloca-se quanto:

«A definição do material portador de conteúdos, sua fidedignidade e mesmo sua validade. Problema que se relaciona, através da construção do dado, com a

construção do objecto. O campo de estudo e suas metodologias devem permitir a identificação das condições sob as quais as representações emergem e funcionam» (JODELET, 1989: 167-189).

No entanto, o trabalho de campo aproxima de tal forma o observador e o observado que não raras vezes os papéis se complexificam, não tanto no sentido destes se aperceberem da presença do investigador, mas enquanto um conjunto de reflexões introspectivas a que o observador não escapa, no decurso da sua pesquisa. O que ele vê e ouve tem um impacto maior do que aquele que fica registado no diário de campo. Convém salientar ainda que nunca um campo ou terreno de investigação nos será absolutamente familiar.

De todas as fases de recolha de informação, resultam sempre zonas de sombra, contradições e equívocos que constituem, logo à partida, um verdadeiro desafio ao *corpus* teórico que orienta a pesquisa. Trata-se de afirmar algo que é comum os pesquisadores não se recordarem: a realidade é sempre mais complexa do que à partida se julga, mesmo que se tente evitar as suas «surpresas» pela construção de sofisticados modelos de análise, com alto nível de formalização.

A pesquisa empírica só tem sentido se admitirmos de antemão que a realidade é sem dúvida mais complexa que a teoria, o que implica, necessariamente, que o trabalho de campo faça surgir novas questões não contempladas no *corpus* abstracto inicial. A defesa de redobrados cuidados quando lidamos com aspectos da realidade que escapam aos aparelhos conceptuais, com recurso a complementaridade de outros métodos e,

conseqüentemente, com o accionar de outras técnicas, parece-me a atitude prudentemente razoável a tomar neste projecto, já que questiono a realidade partindo da tomada de consciência de que os quadros teóricos são necessariamente incompletos (porque não totalitários), sem que isto signifique uma formulação apressada de juízos preconcebidos ou precipitados.

No caso da imagem do professor torna-se necessário encontrar instrumentos capazes de evitar que se trabalhe apenas em redor do que Jodelet considera ser

«o discurso social flutuante, sem assento e correspondência com a prática, e apresentando, além disso, o risco de ser falacioso, discurso doutrinal ou humanitário, em desacordo com posições manifestas» (JODELET, 1989: 169).

A imagem do professor em Moçambique, sendo um estudo de representações sociais, constitui um estudo dos fenómenos simbólicos. Como tal, é expressão de agentes para outros agentes e neste sentido elas são intencionais e convencionais, quer dizer, que elas envolvem agentes activos que recorrem a códigos lingüísticos e contratos sociais de ordem diversa. Simultaneamente, elas são referenciais e são contextualizadas, ou seja, representam algo, dizem algo sobre alguma coisa (neste caso, o professor) em contexto particular.

Convém recordar que o estudo de representações sociais implica uma discussão intensa sobre métodos de pesquisa. Isto assim é

«porque o conceito mesmo de representações sociais busca superar as dicotomias entre individual e social ou entre subjectivo e objectivo, os métodos de pesquisa devem levar estas dicotomias em conta» (JOVCHELOVITCH, 2000: 212).

R. Farr (1993) é um entre muitos autores que corrobora com a ideia de não se restringir a apenas um único caminho sempre que se estudem as representações sociais. Pode-se perceber no seu trabalho sobre métodos e teorias em representações sociais, considera que as representações sociais são fenómenos históricos, produzidas através dos canais de interacção quotidiana. Elas envolvem aspectos múltiplos. Daí que se aceitamos a teoria, precisamos também de assumir um compromisso com as implicações totais da colecta de dados que possam dar conta do fenómeno das representações sociais.

É neste contexto e tendo em vista a natureza do próprio objecto em causa e sua articulação com o *corpus* teórico até aqui elaborado, considero que o recurso à administração de entrevistas narrativas e em profundidade com a intensão de fazer emergir os elementos constitutivos da representação do professor, conhecer como é que esses elementos se organizam e encontrar elementos centrais serve cabalmente a essas pretensões. As entrevistas narrativas, tal como o nome indica, são instrumentos fundamentais na pesquisa de fenómenos simbólicos. Sendo entrevistas em profundidade, apresentam um campo bastante alargado ao agente sujeito a entrevista. São entrevistas não providas de estrutura prévia. O seu objectivo essencial é captar a versão particular que os agentes constroem em relação ao objecto a pesquisar. Neste

tipo de entrevistas o pesquisador não dá muito relevo aos factos e a sua precisão, mas apenas a forma com que o entrevistado narra a história.

Ao pesquisador é reservada apenas a tarefa de iniciar a narrativa, escutar, e fazer apenas intervenções esporádicas. Num último momento este pode introduzir questões de interesse para a pesquisa.

Segundo Flick (1992), autor que se debruça sobre questões metodológicas em estudos sobre representações sociais,

«a entrevista narrativa foi discutida como a forma mais consequente de dar espaço ao ponto de vista do entrevistado, porque a principal demanda que se coloca para o entrevistador é não interromper ou perturbar a narrativa do entrevistado» (FLICK, 1992: 181).

Complementar esse exercício com a observação directa das interacções que decorrem das rotinas da actividade escolar, porque penso ser no decurso das práticas quotidianas das actividades rotinizadas ligadas ao ensino que se desenvolvem atitudes e tomadas de posição sobre o professor. Aliás, como tenho vindo a frisar ao longo de todo o trabalho, fazendo jus ao princípio de Giddens, de que a ordem estrutural apenas se manifesta nas práticas quotidianas dos agentes através das suas rotinas (escolares), as cristalizações dessa mesma ordem, actualizando e transformando, os cenários de interacção e que, por seu turno, conduzem aos participantes deste processo a posicionarem-se e a revelarem, um importante conjunto de opiniões, atitudes e representações, ora marcadas pelo consenso, ora marcadas por uma clara

conflitualidade, o que exige uma passagem por uma outra fase: o tratamento da informação colhida em busca dos aspectos centrais que configuram essas tomadas de posição em relação ao professor.

Uma das estratégias na condução das entrevistas passa pela tentativa de dinamizar processos relacionais nas situações de entrevista, levando os entrevistados a reflectir e a (re)construir o seu discurso com base em depoimentos que uns e outros forem prestando e que oportunamente lhes são apresentados de forma a suscitar reacções e tomadas de posição. Esta estratégia não dista dos métodos mais utilizados nas pesquisas das representações sociais para encontrar o núcleo central. Alguns deles, nomeadamente, o da *associação* ou *evocação livre*, que consiste em pedir aos entrevistados que, partindo

«dum termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa o objecto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança e a *hierarquização de items* que consiste em pedir aos sujeitos para escolher, em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias, os items mais importantes ou mais característicos do objeto de representação» (SÁ, 1996: 114-120),

podem servir de métodos complementares para clarear e suplantar grande parte das zonas de sombra e distinguir a informação, o dado, da mera impressão.

### **5.1. As entrevistas numa incipiente abordagem ao terreno**

O trabalho de campo aqui referenciado iniciou com um conjunto de acções no terreno que permitiram uma maior clarividência em relação aos espaços onde as interacções têm lugar, e assim melhor definir quais universos amostrais recorrentes para caminhar em direcção ao objecto, abreviando assim o processo de aproximação a ele.

Realizei, com um claro intuito de criar uma fase exploratória da pesquisa, uma série de entrevistas em duas escolas da cidade do Maputo a estudantes, professores e funcionários. Foram entrevistados vinte estudantes, nove professores e três funcionários. A primeira idéia que norteava esta opção passava pela percepção de que as interacções em espaços escolares, tidos aqui como «regiões atrás», permitiam gerar uma primeira representação e que depois era veiculada em forma de bola de neve através do discurso para as «regiões à frente», espaços fora da escola. Contudo, cedo dei conta da limitação destas entrevistas e que não podiam servir para outro propósito que não fosse o de orientar a incursão ao «terreno» para que esta fosse feita com um conjunto de garantias bem estruturadas e que minimizasse o rol de surpresas que este reserva. O próprio efeito de «saturação» que as entrevistas atingiam tornavam bastante redundante a informação obtida.

Ainda assim, elas não deixaram de revelar-se úteis, na medida em que, por um lado permitiram o accionamento de técnicas complementares que assegurem um elevado grau de fiabilidade/adequação como já foi referido no

ponto cinco e um retorno as teorias que de partida que permitiram edificar os caminhos a seguir e na (re)definição da amostra.

## **5.2. Constituição da amostra e sua representatividade**

Em congruência com os modelos teórico-metodológicos aqui erigidos, torna-se indispensável privilegiar um espaço social que sirva de região amostral, se partirmos do claro pressuposto de que se torna impraticável abarcar o universo moçambicano na sua plenitude.

O trabalho de campo centrou-se na cidade do Maputo (capital do país), por razões de ordem diversa, sendo de maior destaque a ligada ao pragmatismo de uma busca sistemática da superação das condicionantes econômicas e temporais. Já do trabalho exploratório pudemos constatar as vantagens de trabalhar com uma amostra que não fugisse ao campo das interações e das práticas quotidianas dos professores.

A partir dos dados obtidos da pesquisa exploratória e tendo em conta a dimensão populacional da cidade, assumi a necessidade de alargar o plano amostral para outros segmentos sociais, sair do espaço escolar porque as interações não se restringem a esse espaço. Dos estudantes das distintas escolas, dos próprios professores, dos funcionários, dos pais e encarregados de educação, dos familiares dos estudantes, dos próprios professores, se tem uma tomada de posição, uma representação, uma imagem.

Penso que alargar a amostra e buscar outras significações, outros símbolos, não retira de forma alguma a idéia inicialmente sustentada pelo

*corpus* teórico de análise de que a imagem resulte das práticas do quotidiano escolar e que aí ela ganha forma, cristaliza-se e se (re)produz.

Tal como já referi anteriormente, foram administradas entrevistas narrativas a um universo o mais alargado possível de cidadãos na cidade do Maputo, com o propósito de captar as dimensões múltiplas da realidade social local, buscando assim, depoimentos diferentes. Sendo a cidade bastante vasta, foi necessário delimitar os espaços para efectuar o trabalho de campo. A opção passou pela escolha de quatro lugares para a realização do trabalho de campo e que consistia na administração de entrevistas e questionários.

Assim, foi eleito o bairro da Polana Cimento, por se tratar de uma das regiões de fachada da cidade, o Bairro 25 de Junho, por ser uma região de maior fluxo de pessoas, o bairro da Coop, por ser contíguo a dois bairros: o do Maxaquene e o do Alto Maé. Esta é uma região onde confluem com frequência agentes de ambos bairros. A baixa da Cidade por ser a «região atrás» da cidade.

Nestes lugares foram definidas, por sorteio, as escolas onde saíram os estudantes-alvo para as entrevistas, assim como os professores a privilegiar nesta análise. Por tratar-se de populações gozando de especificidades, Foram seleccionados proporcionalmente por escolas os distintos agentes acima referenciados para submeter a entrevistas. Quer dizer, foram administradas 30 entrevistas a estudantes divididas proporcionalmente pelas escolas pelas regiões sorteadas. No caso dos professores, o número de entrevistas foi de 18. Em relação aos restantes agentes, foram administrados outros 30 questionários, com uma estrutura diferenciada dos restantes, sendo que estes tiveram como

público-alvo os restantes segmentos populacionais escolhidos de forma aleatória por entre os bairros acima referenciados. A administração das entrevistas, como referi anteriormente, obedeceu a uma estratégia predefinida.

Uma última referência ao difícil trabalho de observação em presença<sup>33</sup> das interacções escolares. Esta técnica vem-se afirmando no universo da sociologia e aqui é reservado ao investigador, contrariamente a observação participante, um papel menos activo, com critérios de relacionamento com os observados mais restritivos e com aproximações cientificamente menos perigosas, já que o aspecto mais relevante é a sua presença no campo de análise apenas como um observador atento, evitando envolvimento na e com a realidade a observar, numa assunção do anonimato e da impessoalidade como códigos.

O investigador assemelha-se freqüentemente a um espião, usufruindo das vantagens da invisibilidade, sem entrar em interacção verbal com os observados e limitando-se (por opção metodológica) à observação visual e auditiva sistemática e metódica<sup>34</sup>. Esta técnica foi apenas aplicada em duas escolas com as quais a Universidade Pedagógica têm acordos de trabalho, permitindo assim a simplificação de processos burocráticos, em muitos casos assumidos como obstáculos a produção de conhecimento.

Aproveitando da condição de anonimato que a aplicação desta técnica confere ao investigador, procurar acessar aos comportamentos tidos à primeira

---

<sup>33</sup> Muito cedo assume-se a necessidade da complementaridade metodológica como a melhor estratégia para este projecto. Em relação a observação em presença, que não pode ser confundida com a observação participante, são pouco conhecidas as suas aplicações em sociologia. Frequentemente utilizada em antropologia, é olhada com algumas reticências pelo seu carácter não interferente sobre as realidades sociais observadas.

<sup>34</sup> Para um melhor aprofundamento cf. Antonio Firmino da Costa, «*A pesquisa de terreno em Sociologia*», in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto, Porto, Afrontamento, 1987.

vista como insignificantes, registar textualmente conversas num contexto de «expontaneidade» com inversões dos horários escolares (intervalos, tempos lectivos, saídas e entradas), serão os objectivos a buscar. Os resultados a obter servirão para reduzir a porosidade e preencher os “vazios” que possam surgir do trabalho de sistematização.

Importa ainda fazer referência ao comportamento dos estudantes (revelar algum desconforto) no momento da administração das entrevistas estar freqüentemente marcado pela situação dos mesmos em relação ao aproveitamento dos tempos “mortos” entre uma aula e outra para outras práticas rotineiras e que a pesquisa vinha quebrar.

### **5.2.1 Breve olhar sobre as escolas e os seus públicos**

Como afirmei anteriormente, o estudo teve o seu trabalho de campo efectivado em escolas da cidade capital do país. Foram eleitas as escolas do nível secundário geral próximas ou pertencentes aos bairros acima referenciados. A escola secundaria Josina Machel, a escola secundária da Polana, a escola Secundária Estrela Vermelha e o Liceu Polana são escolas que servem das 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes de escolaridade.

Com excepção do Liceu Polana, as outras escolas são escolas públicas, com gestão serviços e públicos, sob orientação e supervisão tutelar do Ministério da Educação e Cultura. Seus freqüentadores provem dos distintos quadrantes sociais.

Dado que o sistema educativo moçambicano só recentemente passou a contar com o ensino privado, a oferta condicionava as escolhas, o ensino público aparece como o mais diversificado e o mais representativo. Levanta-se o problema da qualidade. Entre as escolas públicas e privadas em Moçambique quais as que oferecem melhor qualidade? Tem-se a idéia que a qualidade está associada aos professores que a escola dispõe e aos restantes serviços administrativos para além dos curriculares. Mas este não é o objectivo central deste projecto.

Importa considerar que nas escolas secundária Josina Machel e a escola secundária da Polana foram administradas dezoito das trinta entrevistas aos estudantes. As restantes doze entrevistas foram distribuídas pelas restantes escolas. Esta opção deve-se a densidade de alunos que registam, sendo àquelas primeiras as que mais estudantes albergam relativamente as restantes.

Como decorre do que tenho vindo a explicitar, proponho-me analisar a imagem do professor na realidade moçambicana. Antes de iniciar a leitura das impressões deixadas pela população-alvo que constituiu a amostra deste projecto por meio de entrevistas narrativas e de questionário fechado, importa assinalar um interesse em dotá-lo de momentos sistematizadores do percurso

teórico e empírico trilhado. Este exercício analítico de sistematização não deve ser tomado como um enquadramento do universo analítico trabalhado, mas como um esforço de busca, sempre em aberto e provisório e, de acordo com o corpus da perspectiva que tenho vindo a enunciar, tal intenção suscita um esforço de análise capaz de se desdobrar em enfoques susceptíveis de captarem as distintas dimensões do real social.

Assim, neste segundo bloco, procuro identificar a auto-imagem, fazendo apelo a uma análise dos discursos dos próprios professores captados em contexto escolar. Uma tal análise será feita com recurso à leitura da impressão que aqueles fazem da sua condição.

Num outro momento, em congruência com o grelha teórico-metodológica, procurarei captar a imagem vinda dos estudantes, protagonistas de uma sociabilidade específica, nas vivências quotidianas no espaço escolar. Como anteriormente foi referenciado, os dois momentos serão possíveis graças a informação recolhida através de entrevistas narrativas.

Num terceiro momento, com base no modelo de hierarquização de itens previamente definidos, analisar a representação do professor deixada por segmentos da sociedade provenientes de distintos quadrantes.

## **II Parte**

### **1. A DESCRIÇÃO DE UM AUTO-RETRATO PRUDENTE**

Algumas destas entrevistas foram escolhidas do universo total das entrevistas realizadas e permitem ilustrar as posições e tomadas de posições a que estão votados os professores.

Como pode-se depreender da leitura das próprias narrativas, algumas questões permeiam as do guião do questionário para, em forma de provocação, obter mais profundidade no depoimento dos entrevistados. Porém, estas questões nunca fizeram perder a coerência do questionário e a intervenção do investigador continuou a pautar-se por intervenções mínimas e relativamente eqüidistantes como a técnica utilizada o recomenda.

Atenda-se a algumas das entrevistas concedidas pelos professores das escolas acima mencionadas:

**Professor António Nhabomba, 37 anos,**

*«Quando eu fiz a nona classe em 1986 éramos direccionados e não havia opções para trabalhar ou continuar a estudar. O meu nome caiu para a então Faculdade de*

*educação aqui na Eduardo Mondlane, então fui tirar o curso de formação de professores de Física.*

*Por acaso já tive. Sempre foi o meu sonho de fazer engenharia eletrotécnica.*

*Bom eu acho que a maior parte dos professores, porque se dissesse que cem por cento estaria a mentir, mas acho que a maior parte dos professores tem se dedicado. Porque... Como eu tenho dito às pessoas que não conhecem a profissão de professorado, não há ninguém que entre numa sala de aulas e queira ser apontado como o professor que não dá muito bem as suas aulas. Eu fico com esta impressão. Eu fico orgulhoso quando um professor é apontado como um bom professor, mas há alguns que retiram a imagem do nosso bom trabalho, mas a maioria que desempenha o seu trabalho muito bem, acho.*

*Bom o grande aspecto tem a ver com o facto de a maior parte dos professores não estarem formados psico-pedagogicamente, né? Então, esta seria a parte fundamental. E muita das vezes o que faz com que o professor não desempenhe bem a sua função é a remuneração. O professor chega a trabalhar em três ou quatro escolas porque o salário que aufera é pouco. Acho que se devia rever a situação a partir deste ponto.*

*O professor para ser um bom professor tem que preparar bem as suas aulas. Esse é um ponto fundamental. E tratar seus alunos como se fossem seus filhos. Até mais do que filhos. Como se fosse a coisa que mais gosta na vida, porque cada professor Deveria acompanhar o seu aluno na medida em que cada um tem os seus próprios problemas.*

*Duma maneira geral aqui no nosso país o professor não é em visto. Não é bem visto porque qualquer coisa é professor. Se o professor obtém cinco por cento de aproveitamento ou dez por cento, a culpa é do professor. O professor é bem*

*visto enquanto corre o ano lectivo. Mas no final do ano associam-se as reprovações do aluno ao professor e fala-se de corrupção».*

**Francisco Alberto, 34 anos, Professor**

*«O meu caso, chego ao professorado pela inclinação e pela sustentabilidade econômica. É muito relativo falar-se de professores. Uns trabalham e empenham-se com afinco e outros deixam a desejar. Primeiro a formação pedagógica e depois a assiduidade que estão por detrás dessa falta de empenho de alguns. Um professor deve ser empenhado, paciente, ou melhor, compreensivo naturalmente, não é? Depois deve ser um professor com alguma auto-estima. E muitos são os nossos colegas com falta de auto-estima.*

*A imagem do professor está muito desgastada. Primeiro em relação ao próprio professor é preciso repensar e depois em relação à própria sociedade como vê o professor. E isso do desgaste deve-se a remuneração que deixa muito a desejar. E os problemas da sua representação e hierarquias. Eles não conseguem se proteger dos ataques do exterior».*

**Cipriano António dos Reis, 31 anos, Professor**

*«Fui formado na Universidade Pedagógica e sou professor fazem três anos. Sempre quis ser médico, mas acabei por ficar por aqui. Os professores, de acordo com a realidade, têm-se empenhado muito. Porque acho que criar situações de ensino boas em condições desfavoráveis é muito difícil. Como qualquer sector, o da educação precisa também de mudanças. Eu tenho notado uma certa...(pausa).*

*Não sei se por falta de vontade, mas há uma tendência dos professores ensinarem apenas o que tem nos seus programas e não ligam as outras coisas. O aluno chega com problemas e cria problemas ao próprio professor, a turma. E nós não estamos atentos a isso. Não basta dar conteúdos. O lado humano, o ensinar como aprender.*

*O professor moçambicano é sacrificado, desmotivado, sem aprofundamento dos conteúdos. E isto não se deve a falta de formação. Porque a maioria dos professores que conheço tem formação. Mas falta a motivação. Pode ser a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Nós como professores sentimos isso e com isso a imagem que fica negativa. Tiramos para o exterior uma má imagem. Sabemos que os outros lá fora têm uma má imagem e que nós mesmos temos uma má imagem dos próprios professores».*

## **José Carlos, 33 anos, professor**

*«Olhe, eu fiz a U.P. Eu fui para o professorado porque o meu pai foi professor. E eu sempre quis seguir-lhe as pegadas.*

*A tarefa de educador é bastante complicada. Veja que nós somos chamados a responder a assuntos que não tem a ver só com a educação. Por causa da relação entre a escola e a comunidade nós temos que deixar às vezes os assuntos académicos. Das conversas que tenho tido com o meu pai, posso concluir que os tempos mudaram e as tarefas do professor também. Parece que hoje o professor é mais sacrificado porque para além do papel de educador tem de assumir o de comunicador.*

*As próprias instituições devem mudar a maneira como tratam o professor. Elas têm dificuldades para lidar com a realidade que está a mudar. Eles chegam a tratar-nos como mecânicos. Se a escola precisa tudo bem, chama o professor, assina o contrato para trabalhar um ano. Se o carro está avariado chama o mecânico. Se o carro está a andar não quer saber do mecânico, se têm problemas, se precisa de alguma coisa. Mesmo assim o professor deve ser um indivíduo com moral, educador, deve ser aquele que transmite conhecimentos e deve também ser modelo e embaixador do próprio comportamento».*

O retrato sincrónico que os elementos recolhidos pelas entrevistas nos permite tirar, mostra alguns elementos curiosos. Vem sendo recorrente assistir-se a uma cada vez maior aposta individual e institucional dos professores moçambicanos, quer pela frequência a cursos de curta duração, quer pela frequência a cursos ministrados pela Universidade Pedagógica, na formação inicial ou em exercício com vista a uma maior capacitação e em busca de um cada vez melhor desempenho por parte dos professores.

Ainda que esta aposta fique muito longe das reais pretensões, não deixa de ser significativo assinalar que boa parte dos professores entrevistados revelou obter alguma formação ou ainda frequentando um curso nas distintas instituições de formação de professores para a obtenção da qualificação desejada.

A aposta institucional da parte da tutela ministerial é confirmada por acções concretas nomeadamente, no reconhecimento e na redefinição do papel do professor e no incremento de um sistema de formação de professores integrado e uniformizado<sup>35</sup>. Alguns dados estatísticos podem ilustrar esta tendência. Um ordenamento estatístico efectuado pelo MEC mostra que:

«No país inteiro inscreveram-se 2057 professores nos Centros de Formação de Professores Primários (CPPF's) para um curso de dois anos, tendo sido obtidos os seguintes resultados em aproveitamento: No primeiro ano 87,9% dos professores foram aprovados, 3,7% desistiram e 8,3% obtiveram maus

---

<sup>35</sup> O primeiro Conselho Coordenador do Ministério da Educação e Cultura do governo saído das últimas eleições, definiu um novo perfil e um novo modelo de formação de professores, onde se destaca a formação à distância, o desenvolvimento e supervisão profissional contínuo via Universidades Pedagógica e Eduardo Mondlane, para professores em exercício. Cfr. MEC-*Propostas sobre a formação de Professores*, Beira, 2005. Esta referência a este esforço visa, fundamentalmente ilustrar alguns factores explicativos da impressão que se têm do professor no que concerne ao seu grau de prontidão e preparação para o ensino.

resultados. No segundo ano inscreveram-se apenas 1936, tendo sido aprovados 83%, desistiram 4,4% e 12,6% não obtiveram a aprovação» (MEC, 2005 :52) <sup>36</sup>.

Estamos perante um duplo interesse (*illusio*)<sup>37</sup>: O interesse do Estado em formar o maior número de professores com vista a manutenção do Sistema Nacional de Educação em funcionamento, respondendo com qualidade as necessidades da sociedade e um interesse dos professores em aumentar seu capital cultural e que se transforma em aumento de capital econômico – pela obtenção de melhor salário, subida na categoria – e conseqüentemente, aumento de capital social.

Diria, face ao crescente esforço, estarmos perante processos de interiorização e incorporação da importância da formação para suprir as incapacidades vividas pela prática quotidiana e que transforma os momentos de incapacidades em cenários de mobilização escolar e que resultam num «...somatório de capitais e poderes» (Bourdieu e Wacquant, 1992: 95), embora persistam problemas gritantes na formação dos professores.

Uma outra leitura que se pode fazer destes depoimentos prende-se com o limite dos papeis do professor. As redes relacionais entre professor e estudante no interior da escola ganham progressivamente outros contornos e extravasam o simples limite da transmissão de conhecimentos científicos. O

---

<sup>36</sup> Estes dados podem ser apreciados num relatório de indicadores estatísticos produzido pela Direcção de Planificação do MEC. Cfr. “*Estatística da educação-educação geral e formação de professores*”, Maputo, Maio 2005.

<sup>37</sup> «a existência de um campo especializado e relativamente autónomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente económicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, dinheiro, de trabalho, etc. (...) todo campo enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição do seu funcionamento». (BOURDIEU, 1990 a: 126-128).

professor moçambicano esbarra hoje com um tipo de estudante com outros interesses e outras curiosidades. Ele é desafiado a acrescentar aos conteúdos a administrar, «...aprendizagens informais e toda uma rica experiência de convivialidade e intercâmbios educativos que possam ser considerados» (Linhares e Leal, 2002: 122)<sup>38</sup>.

Pelo que se pode constatar nos depoimentos, há, portanto, um reconhecimento da dificuldade em tratar no interior da sala de aulas de outras matérias distintas das previamente elaboradas para leccionar, como confirma o depoimento de um professor: *«a tarefa de educador é bastante complicada. Veja que nós somos chamados a responder a assuntos que não tem a ver só com educação»*- o que mostra que a tarefa do professor encontra-se duplamente condicionada: pelo tipo de formação e pela natureza do estudante com que se depara. Aqui pode-se falar de uma fragilidade de um dos principais capitais – o cultural – de que o professor deveria dispor no campo escolar para enfrentar o já efêmero quotidiano. Esta frágil imagem permite constatar que a velocidade das transformações que ocorrem na sociedade dificilmente é acompanhada pelas transformações que ocorrem na escola, via revisão do currículo.

Num outro momento, é notória a freqüente referência a problemas econômicos por parte dos entrevistados. Parece persistir uma inevitável ligação entre condições de trabalho, motivação para o mesmo e as condições sócio-econômicas. O salário auferido é, repetidas vezes, indicado como um dos mais

---

<sup>38</sup> Para vincar esta idéia da emergência de novas competências para o professor, recorri a este artigo da autora que entre outras coisas desenvolve uma crítica construtiva a formação de professores. Cfr. para aprofundamento: Célia Linhares e Maria Cristina Leal, *Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônica*, RJ, DP&A, 2002.

importantes factores de (des)motivação da classe dos professores e que acaba por contribuir na definição dos contornos do retrato que muitos dos professores fazem de si<sup>39</sup>. Por outras palavras pode-se considerar que o capital económico tem uma vital importância na auto-imagem. Pelos depoimentos percebe-se que é comum a consideração de que uma mudança positiva na aquisição desse capital implicaria uma mudança na aquisição de outros capitais, no comportamento dos professores e nas relações no interior do campo escolar.

### **1.1. sistematização**

O auto-retrato dos professores em Moçambique está configurado em torno do co-reconhecimento da existência de alguns factores que contribuem para a construção de um perfil relativamente frágil do professor, nomeadamente o factor económico, a necessidade de uma formação continuada em domínios não de exclusividade pedagógica.

É importante assinalar o peso que tem o factor económico na definição da imagem do professor e não propriamente a capacidade de transmissão de saberes. Por outro lado, a forma prudente como esta auto-avaliação é feita

---

<sup>39</sup> Importa recordar que Moçambique acaba de sair de dois momentos conturbados da sua recente história, designadamente, a independência nacional e que custou ao país uma mobilização compulsiva de quadros com formação precária para tomar conta de sectores vitais do país porque os quadros portugueses optaram pelo retorno a Portugal, deixando o país “órfão” de quadros e uma guerra civil que resultou numa destruição dos equipamentos sociais entre eles os educativos. Num relatório elaborado em abril de 2001, com vista à edificação de um Plano de Acção para a redução da Pobreza Absoluta em Moçambique e que ficou conhecido por PARPA, foram identificados quatro problemas no sector da educação em Moçambique: «Acesso limitado a oportunidades de educação, qualidade fraca e deteriorada do ensino e de desenvolvimento de recursos humanos no geral, alta taxa de ineficiência, que se traduz em altos índices de repetição e desistência e elevados custos de expansão do acesso e melhoria da qualidade de educação. Uma análise do problema realizada no sector de educação em Moçambique debruçou-se sobre as causas de acesso, eficiência e qualidade no sector educacional e identificou factores como salários dos professores, corrupção e motivação, pobreza, propinas e outros custos, a educação dos pais e a língua como razões da não ida a escola » (INE: 20-21).

buscando uma certa preservação da dignidade e da busca de alguma identidade própria e defesa de alguma competência, rejeitando de certo modo, a desvalorização do trabalho de professor. Porém, a espaços pode-se perceber uma tentação em responsabilizar as condições de existência social, para um auto-retrato marcado pela desmotivação, alguns actos de incorreção profissional, falta de empenho laboral.

É curioso perceber das narrativas um reconhecimento por parte dos professores entrevistados a existência por parte dos seus pares de comportamentos que fogem do perfil ideal de professor e que contribuem para uma imagem desvalorização da função no magistério.

## **2. UMA IMAGEM LEGITIMADA NA SALA DE AULAS**

A dimensão de Análise que se segue tem como base a rede relacional e as sociabilidades escolares dos agentes centradas nas rotinas do(s) tempo(s) na escola, das práticas decorrentes e procurará apreender a impressão dos estudantes em relação aos professores.

O conjunto de representações comumente partilhadas pelos estudantes assenta no núcleo das atitudes destes em relação ao quotidiano escolar. Como já havia explicitado anteriormente com recurso ao cruzamento das perspectivas interaccionistas de Goffman e de Giddens, a escola é um lugar internamente regionalizado. Porém, a ela tem espaços física e simbolicamente mais visíveis e expostos onde o controlo social que os professores exercem sobre os estudantes, dos estudantes face àqueles e de uns e outros em relação a si

mesmos, se efectua de forma intensa, com reflexos mais ou menos evidentes nos comportamentos, na linguagem verbal, nas posturas, nas tomadas de posição. Como veremos em seguida, ganharão evidência elementos resultantes das práticas sociais que decorrem no campo escolar (incluindo as práticas pedagógicas) e da duração da interacção professor/estudante.

Atente-se as seguintes narrativas. A semelhança das narrativas efectuadas aos professores, escolhi algumas para servirem de ilustração e facultarem a percepção da análise feita aos seus conteúdos:

**Bonifácio Jamaca, 17 anos, estudante**

*«No meu ponto de vista os professores são muito despachados, principalmente aqui na Josina. Eu acho que é resultado de uma falta de interesse. Talvez porque recebem mal ou coisa parecida. Porque aqui, epa, há professores que dão aulas só por causa do dinheiro. No fim do ano a gente tem de pagar a eles, não sei porquê...*

*Eu acho que os professores são bem preparados. Alguns deles...outros não são professores, são contratados, então, os contratados não costumam dar bem as aulas. É isso.*

*Deviam dar mais palavra aos alunos para podermos reclamar. Porque se nós dissermos que eles têm este ou aquele comportamento, sofremos represálias. Fazem-nos chumbar. Devia haver um conselho só para os alunos. Ou um modelo para fazer chegar ao Director para poder reclamar e para o Director tomar medidas.*

*É assim que eu vejo os professores, de forma muito negativa, sim».*

**Ricardo Siteo, 22 anos, estudante**

*«Os professores moçambicanos são muito estressados, de um modo geral. É o que eu acho. Eu não sei se se deve aos salários, mas acho também tem a ver com a formação que eles tiveram nas escolas e que acabam por tratar dessa maneira aos estudantes.*

*Eles deveriam ser mais amigos, porque não é só vir para a sala entrar dar ensinar e transmitir alguns conhecimentos que nós não temos e ir embora.*

*Eles até podem ser bem preparados, mas há outros que...Só não estou de acordo que eles por não transmitirem bem os conhecimentos tenham que pagar. Acho que eles para serem hoje professores tiveram que passar por aqui. Acha que eles também pagaram para depois estarem enquadrados aqui? Se fizessem uma investigação sistemática hoje estaríamos a ver os professores a dar bem aulas e com uma atitude positiva em relação a nós.*

*A impressão que fico deles não é muito boa, mas não acredito que seja isso que eles querem, porque não acho que eles gostem de ver os alunos assim».*

**Cleida Armando, 18 anos, estudante**

*«Acho que os professores são muito bons. Apenas eles deviam parar de faltar e chegar tarde. Acho que eles deveriam receber um salário melhor. Já viu que eles só faltam porque não recebem bem? Por isso eles não gostam de dar aulas e entram na sala muito zangados.*

*Não são mal formados só que acho que eles queriam ganhar mais dinheiro. Como não podem, eles vão fazer outras coisas ou ficam em casa ou chegam à escola, mas sem vontade de ensinar. Quem se prejudica somos nós que queremos aprender.*

*Num ano são algumas disciplinas que temos porque as outras não têm professores. Eles preferem ir trabalhar nos colégios porque lá ganham mais».*

**Dineima Valy, 21 anos, estudante**

*«O professor moçambicano de um modo geral não é muito valorizado. Para além da responsabilidade de ter que lidar com muitos alunos, ele ainda assim não é muito valorizado. Não são compensados pelo trabalho que fazem. Principalmente os que lidam com as crianças nos primeiros anos de escolaridade.*

*Nem todos os professores são mal preparados. Apenas alguns.*

*Há algumas escolas que vivem isso, outras como a nossa não. Temos bons professores aqui».*

**Telmo Nhantumbo, 17 anos, estudante**

*«O professor moçambicano dá bem aulas, mas precisa de material para trabalhar, há professores que não aprofundam, não explicam. Se você pede para ele explicar ficam*

*marcado porque ele não gosta de ser interrompido. Esquece que a tarefa dele é estar ali para me ensinar e só pensa no fim do mês para receber qualquer coisa.*

*Falta de segurança ao darem as aulas. Alguns professores são bem formados e têm outros que não Sabemos que as pessoas não consideram os professores.*

*Todos dizem que eles recebem pouco. Por isso alguns só dão aulas porque não podem fazer outra coisa. Não têm carinho, não têm amor pela tarefa deles».*

**Nádia Adamo, 18 anos, estudante**

*«Primeiro acho que amor à profissão quando penso nos professores. Deve haver amor a profissão, mas também devem formar-se para exercer a sua profissão que é ensinar e transmitir conhecimentos. A sua actividade principal é educar, em todos os sentidos. Eu acho que nós não devemos ter...Temos que acabar com aquilo: vamos para a escola somente para aprender ciências. É! Aprender coisas da vida. É por aí.*

*Sabe que eu acho? Alguns dos nossos professores estão muito mal preparados. É. Alguns ainda safam-se. Por isso, deviam mudar muita coisa. Veja que até chegam a ir atrás das alunas! Há alunas que provocam, mas chega a ser de mais. Por isso que os nossos professores não são valorizados. Nos ainda não temos os professores como formadores.*

*Os dirigentes do país ainda não perceberam que eles andam desmoralizados. Há uma necessidade de mostrar a importância dos professores às pessoas.*

*Eu acho que é por isso que eles não exercem a profissão de professor com muito amor».*

**Judite Zimba, 19 anos, estudante**

*«Os professores de um modo geral são bons, mas nem todos olham para eles assim. Há os que dizem que os professores esperam pelo final do ano para pedir alguma coisa para o aluno poder passar. O que conta é o dinheiro e não a dedicação e saber. Acho que ensinar e educar deviam ser as suas tarefas.*

*Veja por exemplo, com o nosso novo curriculum, puseram alguma aulas de campo. Aí vê que eles têm um grande problema, porque eles têm dificuldade em fazer pautas e ler os mapas, o que mostra que eles não estão a ser bem preparados para aquela tarefa.*

*Se um dia tivesse que se fazer alguma coisa para mudar, eu acabaria com a corrupção. Porque assim como se está a ensinar, as pessoas passam de classe, claro, mas não sabem quase nada e isso é mau para o país».*

Das entrevistas acima transcritas pode registrar-se uma opinião generalizada dos estudantes que coloca os professores com um registo praticamente negativo. A *performance* no exercício da sua fundamental tarefa é amplamente referenciada nos comentários dos estudantes entrevistados como sendo de reduzida qualidade.

Encontra-se um amplo consenso em considerar os professores, apesar de algumas clivagens, como professores com problemas na formação, no relacionamento e na afectividade com os alunos, na responsabilização directa pelos maus resultados obtidos pelos estudantes e na denúncia corrosiva de tentativas de obtenção de benefícios pecuniários junto dos estudantes, sempre que este obtém mau aproveitamento. São freqüentes referências como «*ter que pagar para passar de classe*». Parece existir uma utilização da posição dominante, com recurso ao capital cultural (possibilidade de reprovar um estudante por não pagar), para a obtenção de uma melhor renda.

Relativamente à classificação dos professores ao estilo pedagógico do professores encontramos nos entrevistados elementos que apontam para uma forte dicotomização de opiniões «*são bem preparados, mas nem todos...*», o que reduz de forma significativa às críticas que alguns dos entrevistados fazem. Esta dicotomização é reveladora, a meu ver, da inexistência de modelos pedagógicos uniformizados e articulados no sistema de ensino moçambicano, o que pode suscitar duas visões: uma positiva no que concerne ao leque de liberdade concedida aos agentes educativos; e uma negativa que aponta para um *centralismo desorganizado e ineficaz*<sup>40</sup>. Encontramos ainda, opiniões que associam o desgosto ou gosto pelo estilo pedagógico dos professores, a sua (des)motivação, geradora de rotinas e hierarquias no campo escolar, relembrando, como já havia referenciado anteriormente na análise do retrato deixado pelos professores, o quanto as práticas pedagógicas encontram-se estreitamente ligadas aos universos administrativos e de gestão do corpo docente: «*todos dizem que eles recebem pouco. Por isso alguns só dão aulas porque não podem fazer outra coisa*».

«*Os dirigentes ainda não perceberam que eles andam desmoralizados... eu acho que é por isso que eles não exercem a profissão de professor com muito amor*».

Um outro aspecto que sobressai das entrevistas e que parece estar ligado ao anterior prende-se com a sistemática opção por parte dos professores pela pluriactividade em busca do plurirendimento com a clara pretensão de suprir as dificuldades resultantes do baixo salário, com claros efeitos sobre o rendimento

---

<sup>40</sup> Um exemplo desse centralismo foi manifestado pela recente elaboração do novo Currículo para o Ensino Secundário Geral pelo Ministério de tutela, retirando todas as possibilidades de participação e emancipação do ensino.

pedagógico traduzido por palavras como «...*sem vontade de ensinar. Quem se prejudica somos nós que queremos aprender... Eles preferem ir trabalhar nos colégios porque lá recebem mais*». É como se os alunos, de forma retórica, apontassem com mais facilidade, as causas do desinvestimento face à dimensão lectiva da escola aos professores, para num segundo momento, de forma indirecta apontarem para a incapacidade da escola em lidar com as aspirações e vivências dos professores<sup>41</sup>.

## **2.1. sistematização**

Esta rede de constatações permite-nos sistematizar um cenário do professor moçambicano, na óptica dos entrevistados, marcado por um desempenho abaixo do esperado. Fica marcante a impressão geral de que o desempenho dos professores é fortemente condicionado pelo precário salário que auferem. Salário precário significa desmotivação, falta de dedicação às suas funções, precarização da vida e busca de escolas ou colégios para leccionar de forma complementar.

Pode-se daqui inferir alguma similitude nos factores geradores de representação quer por parte dos professores em relação a si mesmos assim como por parte dos estudantes em relação àqueles. Os professores falam nas

---

<sup>41</sup> Parece-me ser de vital importância a visão de Carlos Machili num trabalho elaborado num seminário Nacional sobre a formação de Professores, com o título: *Formação de Professores. Que filosofia, que perfil?*, ao considerar que a visão estratégica da formação de professores deveria basear-se «na profissão docente e não na equivalência às categorias da Função Pública e outros graus académicos. Isto significa que o professorado deve ser tomado como uma categoria específica e diferente da Função Pública» (Machili, 1998: 8). Esta visão deixada muitas vezes para um plano secundário pelos organismos decisórios, parece ser uma das matrizes fundamentais para suprir um problema que aparentemente tende a parecer insolúvel.

condições laborais, os estudantes falam de salários e das habilitações dos professores e da desvalorização profissional.

É, portanto, um artifício administrativo, ou seja, as condições de formação e de trabalho dos professores (condições materiais de vivência e de organização do ensino) e que acaba sendo fulcral na construção da impressão deixada por eles no desempenho das suas funções no interior da sala de aulas.

### **3. UMA TAREFA COM CONDIÇÕES DESFAVORÁVEIS**

Finalmente, como já havia anteriormente referenciado no quadro metodológico, com a pretensão de obter a imagem que outros segmentos sociais têm do professor, foi administrado um questionário onde foram previamente seleccionadas dez (10) categorias (**riqueza, pobreza, bom salário, mau salário, honestidade, corrupção, boa formação dos estudantes, má formação dos estudantes, profissionalismo, falta de profissionalismo**) que corresponderiam a imagem do professor em Moçambique. Aos inquiridos foi-lhes solicitado que escolhessem por ordem crescente de preferência as categorias que mais correspondiam à imagem do professor. Este modelo permitiu obter leituras complementares, confrontá-las com os pressupostos de partida deste projecto. As interações, vivências e práticas quotidianas no universo escolar e em espaços adjacentes permitem uma transição das tomadas de posição, via discurso, para parte significativa de outros quadrantes da sociedade, no caso, a moçambicana.

Atente-se a tabela abaixo.

<b>Categorias</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>Freqüência de Preferência</b>										
De números iguais ou inferiores a cinco	19	19	12	14	13	7	7	15	14	9
De números superiores a cinco	8	8	15	13	14	20	20	12	13	18

**tabela I**

**Categorias**

1. mau salário
2. pobreza
3. má formação dos estudantes
4. corrupção
5. falta de profissionalismo
6. bom salário
7. riqueza
8. boa formação dos estudantes
9. honestidade

## 10. profissionalismo

Dos trinta questionários<sup>42</sup> realizados, dezanove indivíduos preferiram classificar o mau salário (categ.1) como sendo a categoria que mais simboliza a imagem do professor enquanto que oito dos inquiridos consideraram o mau salário (categ.1) estar longe de corresponder com a imagem do professor. Com números similares encontra-se a categoria pobreza (categ.2), o que se pode traduzir num posicionamento marcado por condicionalismos sócio-económicos da própria realidade social em causa.

Ainda que estes condicionalismos se façam sentir, 15 dos inquiridos preferem acreditar que os professores moçambicanos são uma garantia de boa formação dos estudantes, enquanto que 12 deles consideram o contrário. Quando a categoria se inverte, ou seja, quando se questiona se os professores são sinónimos de má formação para os estudantes, os posicionamentos são também contrários. Quinze acreditam que os professores não são sinónimos de má formação dos estudantes, enquanto que 12 dos inquiridos pensam que são. Números que revelam alguma coerência na forma de visionar o trabalho dos professores.

Curiosas são as posições quando se levanta o problema da honestidade (catg. 9) e da corrupção (catg. 4). Os números obtidos são coincidentes. Os inquiridos afirmam uma repartição de posições. Pode-se depreender daqui uma certa clivagem de opiniões, que penso estar associada aos resultados escolares

---

<sup>42</sup> Convém assinalar que foram administrados trinta questionários como estava previsto inicialmente na proposta metodológica assinalada anteriormente, tendo três deles sido considerados nulos após uma avaliação técnica dos mesmos.

obtidos pelos membros dos agregados familiares e que contribuem na definição da imagem. Aliás, esta linha de interpretação encontra alguma consistência cruzando informações anteriores. Esta impressão fez-se sentir anteriormente quando a categoria em análise era a formação dos estudantes. Assim, penso que os estudantes ao considerarem, de forma dicotômica que alguns professores são bons e outros não, acaba por ter reflexos na forma como parte da sociedade vai perceber o comportamento ético dos professores. A preferência dos inquiridos em classificar a corrupção (14 vezes contra 13) reflecte, não apenas o fenómeno de (des)qualificação profissional, como uma simultânea resistência por parte dos professores a essa (des)qualificação do trabalho docente, daí assistir-se a dicotomização de opiniões.

### **3.1. Sistematização**

Da análise interpretativa dos dados é possível traçar um cenário, dada a coerência e regularidade nas respostas dadas pelos inquiridos em que se confirma a representação e reafirma a sua correspondência em relação às práticas quotidianas no universo escolar e espaços adjacentes e que se transformam – via discurso – num mapa cognitivo de visionamento do professor.

Assim, presume-se que seja devido à extrema pobreza que atravessa a realidade social moçambicana que o professor auferir um salário que fica aquém das suas reais necessidades e que contribui de forma significativa na forma de prestação de serviços, condicionando a formação dos estudantes e sujeitando-se,

vezes sem conta, a situações de incorrecção ética dada a fragilidade profissional vivenciada.

Não são poucas as vozes defensoras da necessidade de uma re-definição do re-conhecimento institucional da função social do professor em Moçambique<sup>43</sup>. Tido como um dos alicerces do Sistema Nacional de Educação, ao professor é reconhecido ainda o papel de:

«...promotor do desenvolvimento científico, promotor do desenvolvimento tecnológico, é também um participante activo do desenvolvimento de uma cultura»  
- discurso ministerial no encerramento do Seminário Nacional Formação de Professores – cfr. (Machili, op. cit.:2-3).

No entanto, a condição profissional dos professores aos olhos da sociedade parece ser a que mais sente as incidências das transformações ocorridas no contexto nacional e a sua especificidade não parece gozar de consenso geral. As diferenças na formação e na qualificação devem, certamente, contribuir para esta visão precária da tarefa de professor.

Não deixa de ser verdade que um outro aspecto que pesa e perpetua a situação burocrático-administrativa do salário tem a ver com a forma como os professores encontram-se associados profissionalmente. A ONP<sup>44</sup> experimenta

---

<sup>43</sup> Já fiz anteriormente referência à visão Machiliana da filosofia da formação de formadores, como também importa realçar o próprio reconhecimento da tutela do papel destes na educação nacional com o seguinte extracto: «A reforma na formação de professores descrita neste documento de política reconhece a importância de providenciar a formação, e o apoio a todos os professores, especialmente nas zonas rurais, e o papel vital que os professores exercem na promoção da qualidade dentro do sistema educativo» (MINED-DNFPTE, 2004: 5).

<sup>44</sup> Sigla dada a Instituição encarregue de responder pelos interesses dos professores. A instituição continua a revelar alguns dos problemas por que passam as agremiações e organizações profissionais e sindicais Moçambicanas nomeadamente, OMM, OJM, ONP, para superar a sua ligação umbilical ao Governo depois da saída do sistema de Partido Único e da emergência de um Estado Plural. É conhecido um estudo de Candido Teixeira realizado na UP sobre a greve de

dificuldades para reger a condição social dos professores e inculcar um sentido de profissionalismo na classe, através da implementação de um critério de conduta e uma afirmação do professor com sentido de profissionalidade e profissionalismo<sup>45</sup>. Entenda-se aqui profissionalidade como uma aposta na qualificação profissional e profissionalismo como uma aposta na ligação a princípios normativos do exercício cabal das funções de professor.

#### **4. SER PROFESSOR: uma imagem de conjunto**

Chega-se assim, ao momento crucial do projecto. Depois da interpretação dos documentos de construção das classificações sociais do professor por parte dos próprios, dos estudantes e de outros segmentos da sociedade moçambicana, num brevíssimo registo procurarei engendrar um traçado sistematizador de imagem comum do professor, ainda que este traçado não encerre o quadro analítico aqui edificado. Primeiro porque as análises das representações sociais gozam de uma especificidade marcadas pelo seu carácter não duradouro; porque *o tempo (re)constrói significados*. Segundo porque toda a pesquisa enuncia o seu carácter provisório, afirmando seu estatuto de “*verdade à espera de vez*”.

Não sendo fáceis de elencar os elementos aglutinadores e comuns da imagem representada do professor, não significa a inexistência de um conjunto de representações commumente partilhadas e que constituem um «núcleo duro» das formas de perceber a classe profissional em análise.

---

professores onde se podem aprofundar pormenores.

<sup>45</sup> A diferenciação destas duas categorias pode ser aprofundada com recurso a leitura dos textos de Bourdoncle. É conhecido o seu interesse sociológico pela profissionalização do professor. Veja-se para conferência *La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaise et américaines*. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, Jan/mar. 1991.

Em suma, para os moçambicanos, o professor aparece como um indivíduo desmotivado, usufruindo um salário que não corresponde com as suas aspirações e expectativas. Parte desta situação deve-se, na opinião generalizada, as condições sócio-económicas da realidade moçambicana de pobreza extrema.

No que concerne à formação, é comum assistirmos parte da sociedade a considerar que a qualidade do seu trabalho lectivo é marcada e condicionada pela situação dicotômica, com alguns professores em busca de formação enquanto exercem sua profissão e outros com a formação consolidada e que contribui para natureza de formação a que os estudantes estão sujeitos, apesar dos esforços, ainda não atinge os resultados esperados.

É por força deste tipo de condicionantes que o professor sente-se impelido a buscar fontes adicionais de rendimentos, como outras escolas, outros colégios, factor que influencia de forma negativa no tipo de comportamento profissional, nomeadamente a assiduidade e pontualidade (elementos que pertencem ao rol de aspectos que os estudantes entrevistados gostariam de ver mudados nos professores). Alguns professores capitalizam sua posição de força nas relações que estabelecem com os alunos. A possibilidade de reprovar ou não a um estudante confere-lhes um estatuto de gerenciadore dos destinos dos estudantes, mas retira alguma da sua integridade (pela perda de capital social), na medida em que os estudantes formam um Habitus (percepção e disposição para entender o comportamento destes sempre que o que está em jogo são as trocas em função dos interesses dos agentes em causa). Estas sistemáticas práticas de troca de notas por dinheiro, num claro acto de corrupção, vista como uma forma de contornar os condicionalismos de ordem económico-financeira a

que a própria profissão está sujeita e que é socialmente reconhecida, o atraso as aulas, a desmotivação manifestada com aulas não bem administradas fragiliza, rotula, estigmatiza e acentua a discrepância entre posição material do professor, poder social e estatuto que lhe deveriam caber.

Portanto, a representação de professor que reprova, cobra dinheiro, assedia alunas, não dá aulas com interesse, influencia na imagem relativa ao professor mais do que a prática dos actos acima referidos.

Os dados mostram um retrato marcado pelo tipo de relação no interior do espaço escolar. Os resultados escolares parecem ditar de forma quase-sistemática a imagem que os estudantes têm dos professores. Trata-se de uma construção relacional e localizada da imagem, preposição enunciada na grelha teórica.

Se olharmos para alguns números referenciados anteriormente, a própria ratio número de alunos por professor, é possível extrapolar e perceber que a natureza da relação numérica não parece também jogar de forma favorável a que se tenha uma prestação positiva. A média de alunos por professor é bastante elevada, onde «se chega a concentrar 82 ou mais alunos numa sala de aulas e os professores podem leccionar dois ou mesmo três turnos» (DZVIMBO & LIMA, 1996: 7).

Fica acentuada a dicotomia na distinção entre a classe dos professores, tendo uns com formação e outros sem formação. Se associarmos a esta categoria diferenciadora o comportamento ético, o tipo de rendimento auferido com base na pluriactividade, encontramos nestas factores geradores da condição heterogênea da classe. Esta distinção ficou mais perceptível no trabalho de campo realizado

com recurso à observação em presença e com recurso ao diário de campo, onde pude registar configurações sociabilitárias dos distintos professores sustentadas pela frequência a mesmos centros de formação, a mesma turma na Universidade Pedagógica ou a outras afinidades - «Fomos colegas na UP. Ele dá a disciplina de Filosofia e eu Geografia...». Estes factores de diferenciação tendem a facultar uma percepção de alguma heterogeneidade no interior do universo profissional.

Esta heterogeneidade parece ter sido assimilada de forma limitada pela sociedade, na medida em que na configuração classificatória dos professores esta categoria perde relevo e parece escapar ao imaginário dos agentes ou pelo menos não consta dos seus relatos. Assumo este fenómeno como gerador de outra investigação co contornos complementares a este projecto.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Se ao longo do projecto busquei o máximo de objectividade possível, obedecendo ao roteiro inicialmente definido, reservo-me a possibilidade de observar algumas reflexões em torno do exercício da profissão docente em Moçambique e algumas das limitações que contribuem para a construção de uma imagem precária e fragilizada.

Fica clara a importância desta categoria profissional no Sistema Nacional de Educação em Moçambique. À medida que avançamos no tempo, reconhecemos a sua importância vital enquanto eixo de alicerce do Sistema Nacional. Daí que seja fundamental falarmos da carreira docente enquanto um serviço público com características especiais e suscitando um tratamento especial.

No caso do professor moçambicano impõe-se um reconhecimento profissional e que se estenda por toda a sociedade, conferindo-lhe o prestígio social que outras profissões gozam actualmente.

Este reconhecimento não passa simplesmente pela possibilidade de conferir a classe um estatuto no funcionalismo diferenciado. Passa pela necessidade de enquadrar as instituições educativas num outro universo que não o do serviço público.

O professor em Moçambique tem uma missão específica, porém não foram ainda criadas as condições primárias para o exercício da profissão docente. Tem sido prática encerrar-se o problema da profissão docente no elemento salário enquanto gerador da desmotivação profissional e precarização da conduta profissional. O salário não pode ser a finalidade última e um factor de motivação único.

Sabe-se que são poucas as profissões que vêem seus problemas profissionais em Moçambique resolvidos pela negociação de ajustes salariais. Se nos colocarmos ao nível de uma sociologia das profissões, perceberemos que outros atributos podem ser oferecidos para conferir uma maior profissionalização do professor em detrimento do estatuto de mero funcionário.

Algumas das alternativas a tendente precarização do trabalho de professor passariam por um envolvimento de outras instituições e da própria sociedade na definição do perfil do professor, no levantamento das reais necessidades dos professores para o exercício cabal das suas tarefas, na elaboração de cursos de formação continuada, na construção de códigos de conduta, no incremento de uma cultura de desempenho premiando os melhores.

Até porque as tendências actuais apontam para uma transformação nas formas de organização do trabalho educativo à escala global. A escola, o estudante, que conhecíamos com contornos tradicionais está sofrendo transformações.

O que foi possível observar no terreno com este projecto foi uma crescente dificuldade dos professores em dar resposta a novas exigências pedagógicas vivenciadas.

Certamente que falo de uma realidade social a dar seus primeiros passos em busca de uma autonomia e afirmação nos diversos domínios. E a extrema pobreza é um dos fundamentais entraves da ambicionada afirmação. Esta condição embrionária de afirmação social permite-nos evitar erros do passado colonial e fazer das experiências de outras realidades escolares para a edificação da docência enquanto uma carreira profissional alicerçada numa ONP com tarefas reforçadas e poderes legitimados para defender, sancionar, promover, emular o professor.

Acabar com a ideia de que ser professor hoje somente resulta enquanto alternativa às frustrantes tentativas de enveredar por outros ofícios.

Às instituições de formação de professores caberia a tarefa de acompanhar de perto as transformações que ocorrem na sociedade, usando o fértil campo da pesquisa, resgatando a ligação entre a escola e a comunidade (um dispositivo em franca decadência e que em difíceis momentos de transição no Sistema Nacional revelaram-se de extrema utilidade), apostar na incidência curricular diferenciada de matrizes ética e pedagógica, relevantes na formação docente e que até aqui constituem uma das lacunas dos distintos programas de formação.

O processo de retificação da imagem do professor exige investimento em torno do processo de formação. Mensurar o alcance da idéia de necessidade de professores para as escolas leva muitas vezes a recrutar para o magistério indivíduos que consideram suas liberdades intelectuais postas em causa porque se sentem pressionados, obrigados, sem alternativas e por isso, sem entusiasmo.

Construir programas de capacitação com uma estrutura pré-definida de curta duração e aplicáveis em períodos regulares e que não entrassem em contradição com o regimento normal do magistério.

Seria desejável que a tutela deixasse de se reger pelo princípio da legitimidade interior. Ou seja, que tudo dependa exclusivamente do Ministério da Educação. Uma abertura para o exterior, valorizando as produções científicas dos últimos anos, valorização da parcerias, convidando o docente a participar na tomada de decisões laborais, reduziria o abuso da posição dominante e do centralismo exacerbado a que se tem votado.

Estes são alguns dos intervenientes na tarefa de (re)construção de uma imagem do professor distinta da identificada pelo presente projecto.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, J. F.; PINTO, José M. (1992) *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Presença.

ANDRADE, Maria Antônia Alonso de (1998) “*A identificação como representação e a representação da identidade.*” In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes & OLIVEIRA, Denize Cristina (orgs.) - *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

BECKER, Howard (1966) *Outsiders – studies in sociology of deviance*. New York: Free Press.

BECKER, Howard S. (1977) *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1994) *A construção social da realidade*. 11<sup>a</sup>. Edição. Petrópolis: Vozes.

BHABHA, Homi K. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BLUMER, Herbert (1969) *Symbolic interactionism – perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

BOUDON, Raymond (s.d.) *Os métodos em Sociologia*, Lisboa, Edições Rolim.

BOURDIEU, Pierre (1979<sup>a</sup>) «Les tríos états du capital culturel» in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.

BOURDIEU, Pierre (1979b) *La distinction*, Paris, Minut.

BOURDIEU, Pierre (1980a) *Le sens Pratique*, Paris, Minut.

BOURDIEU, Pierre (1980b) *Questions de Sociologie*, Paris, Minut

BOURDIEU, Pierre (1988) «O sentimento da honra na sociedade Cabília», in Peristiany, J. G., *Honra e vergonha*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*, Lisboa, Difel.

BOURDIEU, Pierre-org. (1993) *La misere du monde*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, Pierre (1994) *Raisons Pratiques*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, Pierre (1995a) «La cause de la science», *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 106-107, pp.3-10.

BOURDIEU, Pierre (1995b) «Sur lês rapports entre la sociologie et l'histoire em Allemagne et en France», *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 106-107, pp 108-122.

- BOURDIEU, Pierre (1996) *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc (1992) – *Réponses*, Paris, Seuil.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (1976) *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira Editora.
- CASANOVA, Luís (1995) «A “teoria da prática”», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 17, pp.61-73.
- CASTORIADIS, Cornelius (1982) *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DOISE, Willem, (1989) «Attitudes et représentations sociales» in Jodelet, Denise (org.), *Le Représentations Sociales*, Paris, PUF, pp. 220-238.
- DOISE, Willem, (1992) *Representations Sociales et Analyses de Donnés*, Grenoble, PUG
- DURAND, Gilbert (1997) *Estruturas Antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes.
- DURKHEIM, Émile (2003) *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes.
- DZVIMBO, Kuzvvinetsa P; LIMA, J. C. Mendes (1996) *Estudo dos institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação de professores em exercício*, Maputo, INDE.
- ELIAS, Norbert (1990) *O Processo Civilizador*, Vol. II, Lisboa, D.Quixote.
- ELIAS, Norbert (1992) *A busca da Excitação*, Lisboa, Difel.
- ELIAS, Norbert (1994) *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta.
- FARR, R.M. (1993) «Theory and method in the study of social representations» in D. Canter, G. Breakwell (eds.), *Empirical approaches to social representations*, Oxford: Claredon Press, pp. 15-38.

- FESTINGER, Leon (1975) *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FLICK, U. (1992) *Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative*, Journal for the Theory of Social Behaviour, 22, pp. 175-197.
- GIDDENS, Anthony (1984) *The constitution of society: outline of the structuration*, Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, Anthony (1991) *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- GIDDENS, Anthony (2002) *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GOFFMAN, Erving (1975a) *Stigmaté. Les Usages Sociaux dés Handicapés*, Paris, Minut.
- GOFFMAN, Erving (1975b) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- GOLDMANN, Lucien (s.d.) *Introdução a sociologia*, Porto, ed. Nova Crítica.
- HEIDER, Fritz (1970) *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- JODELET, Denise (org.) (2001) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj.
- JOLY, Martine (1994) *Introdução à análise da imagem*, Lisboa, arte e comunicação, Edições 70.
- JOVCHELOVITCH, Sandra (2000), *Representações sociais e esfera pública – a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*, Petrópolis, Vozes.
- KOFFKA, Kurt (1979) *Princípios da psicologia da gestalt*. São Paulo: Cultrix.
- MACHILI, C. (1993) «Contribuição das Instituições de ensino e de investigação para o desenvolvimento cultural», in *I CONFERENCIA NACIONAL SOBRE CULTURA. Parte I: A cultura nas ideologias e na práxis africana e moçambicana*. Maputo, MEC.
- MACHILI, C. (1996) *Em busca de equilíbrio entre objectivos cognitivos e de habilidades na formação de professores do EP1 e 2*, Maputo.

MACHILI, C. (1996) *Ensino, formação profissional e desenvolvimento. A formação de professores em Moçambique 1964-1995*, Covilhã, UBI.

MACHILI, C. (1998) *Formação de professores. Que filosofia, que perfil?*, Maputo, SNFP.

MAUSS, Marcel (1981) *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva.

MAUSS, Marcel (2003) *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosak e Naify.

MEAD, G. H. (1953) *Espírito, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

MEC (1981) *Formação de professores: documento – base para Seminário Nacional sobre Formação de Professores*, Maputo

MOÇAMBIQUE. Ministerio do Trabalho. *Boletim de Estadísticas do trabalho 2004*. Maputo, DNPET. Disponível via www URL [http://www.ine.gov.mz/noticias/boletim estat2004](http://www.ine.gov.mz/noticias/boletim_estat2004). acesso 14/06/2004 18:33:24

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (orgs.) (1998) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

MOSCOVICI, Serge (1961) *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, Serge (1978) *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

MOSCOVICI, Serge (2003) *Representações sociais – investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

ORDAZ, Olga & VALA, Jorge (1998) «Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita» In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (orgs.) - *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

PINTO, Madureira (1994) *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.

PNUD (1998) *Moçambique – paz e crescimento econômico: oportunidades para o desenvolvimento humano*

RODRIGUES, Aroldo (1972) *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

TOMAZ TADEU DA SILVA. *A poética e a política do currículo como representação*

Disponível via [www URL,](http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp)  
[http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_poetica\\_e\\_a\\_politica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp). acesso em 22/09/2005  
15:55:59

SÁ, Celso Pereira de (1993) «Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria» In: SPINK, Mary Jane (org.) - *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

SÁ, Celso Pereira de (1996) *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

SERBENA, Carlos Augusto (2003) «Imaginário, ideologia e representação social» in *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, nº 52. Florianópolis: UFSC.

SILVA, A. Santos; PINTO, J. Madureira (1987) [org] *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

SIMMEL, Georg (1969) *The sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press.

SPINK, Mary Jane (org.) (1993) *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (orgs.) (2000) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

VELHO, Gilberto (org.) (1974) *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar.

VELHO, Gilberto (1981) *Individualismo e cultura – notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.

WAGNER, Wolfgang (1998) «Sócio-gênese e características das representações sociais» In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (orgs.) - *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

## **ANEXOS**

**A presente entrevista a administrar aos professores do ensino geral moçambicano e todas as informações a ela relacionadas destinam-se a uso meramente acadêmico, numa pesquisa de Mestrado em Educação sobre a imagem do professor em Moçambique pela Unimep. Agradeço a colaboração.**

**GUIÃO DE ENTREVISTA I**

1. Quais foram as razões que o levaram ao exercício da presente profissão de professor?
2. Se pudesse fazer uma outra opção profissional distinta da actual, qual seria e porque?
3. Qual é a impressão que tem dos professores e colegas moçambicanos de uma forma geral, quanto ao seu desempenho e quanto a natureza da formação?
4. Existe em sua opinião algum aspecto que gostaria de ver mudado para melhorar profissionalmente a actividade docente em Moçambique?
5. Quais os atributos e as características essenciais para ser um bom professor?
6. Como se caracteriza a relação com os estudantes no espaço escolar e fora dele. E qual acha que é a impressão que as pessoas têm do professor?

**A presente entrevista a administrar aos estudantes das escolas do ensino geral moçambicano em Maputo e todas as informações a ela relacionadas destinam-se a uso meramente académico, numa pesquisa de Mestrado em Educação sobre a imagem do professor em Moçambique pela Unimep. Agradeço a colaboração.**

1. Como caracteriza os professores moçambicanos de um modo geral?
2. Quais são, em seu entender, as tarefas dos professores?
3. Quanto ao grau de preparação, considera que os professores bem ou mal preparados para desempenhar suas tarefas, porque?
4. Se pudesse fazer mudar alguma coisa na actual estrutura profissional dos professores o que seria?
5. Qual em sua opinião a imagem do professor fora da escola, em outros espaços da sociedade?
6. Que tipo de relação existe entre os professores e os estudantes nas distintas escolas moçambicanas? Como deveria ser a relação?

**O presente questionário a administrar junto da população moçambicana e as informações prestadas destinam-se estritamente a uso académico, numa pesquisa de Mestrado em Educação sobre a imagem do professor em Moçambique na UNIMEP. Agradeço a colaboração.**

## QUESTIONÁRIO

As palavras (categorias) que lhe se apresentadas abaixo correspondem a um conjunto de classificações associadas a imagem do professor em Moçambique. Coloque por **ordem crescente** (1 à 10) de preferência as que para si

correspondem a imagem actual do professor, assinalando numericamente no quadrado ao lado.

**1. Ser Professor em Moçambique é sinónimo de:**

**RIQUEZA**

**POBREZA**

**BOM SALÁRIO**

**MAU SALÁRIO**

**HONESTIDADE**

**CORRUPÇÃO**

**BOA FORMAÇÃO  
DOS ESTUDANTES**

**MÃ FORMAÇÃO  
DOS ESTUDANTES**

**PROFISSIONALISMO**

**FALTA DE  
PROFISSIONALISMO**