

# "ESTRATÉGIAS" NA SALA DE AULA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Carlos Alberto Gomes\*

in Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Actas do  
III Congresso Português de Sociologia, Vol. II, 1993

## Introdução

O termo "estratégia" tem vindo a ser crescentemente utilizado no discurso social, na análise sociológica em geral e na sociologia da educação em particular. Para Shaw (1990), a difusão da "linguagem estratégica" reflecte, ao nível social, "uma crescente autopercepção dos indivíduos e dos grupos sociais básicos tais como as famílias, como agentes em batalha, em constante tensão com os outros indivíduos, grupos e instituições, num contexto social competitivo" (p. 467). Na análise sociológica, recorda Scarth (1987), "o conceito de 'estratégia' foi desenvolvido como uma alternativa aos modelos deterministas de explicação que retratam o comportamento humano como sendo largamente controlado por forças sociais" (p. 246).

Com efeito, explica Crow (1989), "o crescimento do uso do termo 'estratégia' pode ser compreendido como parte de uma reacção contra o tipo de estruturalismo que funciona com leis inexoráveis" e ao facto de a "análise estratégica" ser vista como "oferecendo a oportunidade de superação da clássica dicotomia estrutura/acção" (p. 1). Na sociologia da educação e, mais particularmente, nos estudos da sala de aula conduzidos com base no quadro teórico do interaccionismo simbólico, o conceito tem sido utilizado para descrever e analisar determinadas práticas interactivas protagonizadas por professores e alunos. Que, nestes estudos, são apresentados como actores sociais com perspectivas e objectivos próprios capazes de pôr em prática "estratégias" para lidar com os dilemas e constrangimentos, de diversa origem e natureza, com que se confrontam. Assim, Woods (1980), um dos mais conhecidos sociólogos interaccionistas da educação, ao referir-se aos problemas enfrentados pelos professores salienta que, no ensino, se "tenta alcançar uma grande variedade de objectivos, e a selecção é feita na base de factores tais como os recursos, o ratio professor/alunos, a receptividade dos alunos. Estes interpõem-se como barreiras aos objectivos do professor, e ou são concebidas estratégias para as superar

ou são seleccionados outros objectivos" (p. 19). As estratégias são, assim, vistas como respostas conscientes e criativas a constrangimentos. Esta representação do conceito merece o acordo de muitos sociólogos. Mas não existe acordo quanto à questão de saber se todas as respostas criativas e conscientes a situações problemáticas podem ser consideradas estratégias. Dúvida esta que nos remete para o debate acerca da utilização do conceito de estratégia na análise sociológica. De facto, como diz Crow (art.cit.), "à medida que o conceito de estratégia se tornou mais comum na sociologia, têm sido salientados certos problemas associados ao seu suporte teórico. Não existe consenso acerca de temas fundamentais como o de saber o que deve ser qualificado como estratégia, a natureza da relação entre estratégias e acção, ou a relação entre as estratégias e a racionalidade" (p. 2).

Mas as divergências começam, logo, na localização das origens teóricas do conceito. Enquanto para Crow (art.cit.) "a base teórica do conceito de acção estratégica reside nas teorias da escolha racional e, em particular, na teoria dos jogos" (p. 4), para sociólogos especializados em questões militares como Knights e Morgan (1990) e Shaw (1990) a origem do conceito situa-se, de forma indiscutível, na esfera militar. Independentemente da questão da sua origem histórica e teórica, o certo é que nas teorias da escolha racional e na esfera militar se encontram definições precisas (mas problematizáveis) do conceito.

Neste texto procuraremos, essencialmente, reunir e inter-relacionar alguns elementos teóricos que possam contribuir para a problematização do conceito de estratégia no campo específico da sociologia da interacção na sala de aula, dando especial ênfase às questões levantadas pelas investigações e análises baseadas na perspectiva interaccionista da acção humana.

Esta última concepção teve um forte impacto na sociologia da sala de aula, estando na base de estudos que se propuseram analisar, especificamente, aquilo que vários autores consideraram serem as estratégias dos professores e dos alunos. Todavia, estes estudos têm vindo a ser submetidos a fortes críticas. Que sublinham insuficiências teóricas e metodológicas. Uma dessas críticas, elaborada por Scarth (art. cit.), afirma que o conceito interaccionista de estratégia não se caracteriza por "uma clara e consistente definição" (p. 251).

## O conceito de estratégia na esfera militar e no mundo dos negócios

Como recordam Knights e Morgan (1990), "foi no campo militar que o conceito de estratégia (caracterizado pela ênfase na elite profissional, o total desprezo dos outros actores na organização excepto como recursos para, ou meios de, e o tratamento do ambiente externo como um obstáculo competitivo/inimigo da organização) foi primeiro elaborado como o meio de planear a guerra e regular os combates. A estratégia envolve, essencialmente, o planeamento da derrota do inimigo no campo de batalha. É uma actividade levada a cabo pela elite militar na qual uma massa de soldados é, se necessário, sacrificada, para alcançar o objectivo de longo prazo. A formação do discurso estratégico, a habilidade para 'ver' e implementar a estratégia correcta era o papel da classe de oficiais profissionais" (p. 477).

\* Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Por sua vez, recordam Knights e Morgan (art. cit.), "o desenvolvimento de um discurso sobre a estratégia dos negócios está (desde 1947) associado a duas características: em primeiro lugar, à expansão geral das ideologias e práticas de gestão institucionalizadas através das escolas de gestão (*business schools*) e de outras organizações que reivindicam fornecer um impulso racional e científico ao desenvolvimento das técnicas e processos de gestão. Em segundo lugar, à separação da propriedade do controlo directo da gestão" (p. 478). Para os autores que estamos a citar (art. cit.), o conceito de estratégia faz parte da "linguagem quotidiana" dos dirigentes militares e do mundo dos negócios, integrando-se num "discurso de poder legitimado por normas de racionalidade positivistas e científicas" utilizado pela elite militar para "reivindicar o acesso a recursos escassos, legitimar o seu exercício do poder e, como resultado, manter um status e prestígio privilegiados" e pela elite dos gestores para se apresentar "como um corpo de especialistas neutrais" (pp. 477/478).

A desmistificação deste discurso — ou seja, da estratégia como prática discursiva — permitiria, assim, revelar uma das suas principais funções sociais: a reprodução do poder e influência de duas elites sociais. Com efeito, pensamos que a análise das práticas (e dos discursos) com base num modelo de racionalidade estratégica deve fazer-se tendo em conta que, como observa Lima (1992), "onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade a posteriori, como forma de legitimação, de procura de argumentos depois da tomada de decisões" (p. 71).

A especificidade do conceito de estratégia foi, na esfera militar, claramente definida por Carl von Clausewitz (s.d.) para quem a estratégia "é a teoria da utilização dos combates para alcançar o objectivo da guerra" (p. 95). Esta definição é clarificada através da distinção entre os conceitos de estratégia e de tática. Assim, segundo Clausewitz (op. cit.), "a condução da guerra é a formação e condução da luta (...) mas a luta compõe-se de um número, maior ou menor, de acções separadas, completas em si mesmas, a que chamamos combates (...) e que todas juntas formam novas unidades. Daqui resultam actividades completamente diferentes, a da formação e condução destes combates singulares de per si, e a combinação de uns com os outros, tendo em vista o objectivo final da guerra. Ao primeiro caso dá-se o nome de tática, ao outro estratégia" (p. 94).

Estabelecida para enfrentar situações de conflito real ou potencial em que que, como diz Shaw (1990), o resultado final depende "não de uma estratégia mas de um choque de estratégias" (p. 470), a estratégia militar (cujos princípios teóricos foram adoptados na esfera empresarial e na esfera política) exige capacidade de previsão (assente na obtenção, análise e tratamento da informação pertinente), programação das respostas a dar nos vários 'cenários' possíveis e coordenação (para assegurar a aplicação sistemática e coerente do plano de acção estabelecido). É esta concepção de estratégia que Shaw (art.cit.) considera que "pode ser vista como uma forma relativamente pura de estratégia, menos comprometida ou diluída do que muitas outras" (p. 469). É interessante notar

o facto de este autor admitir formas menos puras de estratégia, ou seja, de estratégias que, em vários aspectos, se podem afastar dos critérios definidores da estratégia na esfera militar e no mundo dos negócios.

#### *As teorias da escolha racional e o conceito de estratégia na teoria dos jogos*

Para Harsanyi (1986), a expressão escolha racional designa, na vida quotidiana, "um comportamento que envolve uma escolha dos melhores meios disponíveis para atingir um determinado fim" (p. 83). Mas, o que significa agir racionalmente do ponto de vista da teoria da escolha racional? Elster (1986) responde expondo alguns princípios básicos desta teoria. Assim, escreve o referido autor, "em ordem a justificar e explicar o comportamento, a teoria da escolha racional apela para três elementos distintos na situação de escolha. O primeiro elemento é o conjunto de todos os possíveis cursos de acção (...) O segundo, é a estrutura causal da situação, a qual determina as consequências a que levarão os vários cursos de acção considerados (...). O terceiro é o escalonamento subjectivo das possíveis alternativas, normalmente derivadas do escalonamento das consequências ou resultados esperados. Por conseguinte, agir racionalmente significa, simplesmente, escolher o elemento mais valorizado do conjunto de todos os possíveis cursos de acção" (p. 4).

Esta definição de acção racional constitui o principal pressuposto da teoria dos jogos desenvolvida, na área económica, por Newman e Morgenstern. Antes porém de vermos em que consiste a dinâmica proposta na analogia do jogo, vejamos em que consiste o conceito de decisão estratégica, na teoria da escolha racional. Segundo Elster (op.cit.), "uma situação estratégica é caracterizada pela interdependência das decisões. Antes de decidir cada agente tem de antecipar o que os outros poderão fazer, o que pode requerer uma estimativa do que eles anteciparam sobre o que ele irá fazer. (...) as decisões estratégicas são o tópico da teoria dos jogos [na qual] as decisões de cada um dependem da escolha de todos" (p. 7). Num jogo, explica Davis (1986), "enquanto um está a tentar imaginar o que estão a fazer os outros, os outros estão igualmente a pensar em quais serão as reacções do seu opositor", e tratando-se de uma situação em que qualquer das partes envolvidas está interessada em ganhar ou, pelo menos, em não perder, "cada jogador deve ponderar até que ponto os seus objectivos coincidem ou chocam com os objectivos dos outros e deve decidir se coopera ou compete com todos ou com alguns deles" (p. 16).

Esta dinâmica pressupõe, como diz Brittan (1973), "que os actores estão altamente conscientes das suas intenções — de que eles estão conscientes do facto de que estão numa situação parecida com um jogo [game-like situation]. Por conseguinte, eles questionam-se sobre a natureza do jogo que estão a jogar e sobre o modo mais eficaz de ganhar ou maximizar o seu desempenho [game-performance]" (p. 134). Decidir racionalmente significa, pois, fazer depender a decisão sobre qual o curso de acção a tomar da análise prévia das situações, actuando com um conhecimento o mais possível completo das implicações, consequências e possibilidades abertas pela acção.

O raciocínio básico a que se deve entregar o jogador em situação de compelição é o sintetizado na seguinte fórmula de Owen (1982): "se isto ou aquilo acontecer, eu actuarei desta ou daquela maneira" (p. 4). Daqui deriva que, como diz Davis (op. cit.), "na teoria dos jogos, uma estratégia significa um plano de acção completo que descreve quais serão as reacções de um jogador ante qualquer circunstância possível." (p. 27). Uma determinada acção intencionalmente dirigida à concretização de um determinado objectivo só poderá ser considerada estratégica se, e só se, estiver integrada num plano de acção. Não surpreende, pois, o acolhimento que esta teoria teve na esfera militar na qual, como esclarece Santos (1983), é vista como "uma teoria de decisões racionais em situações de conflito" (p. 86). Este autor salienta, particularmente, a distinção que naquela teoria se faz entre os conceitos de "lutas" e "jogos": "as 'lutas' são conflitos quase automáticos. Caracterizam-se por um processo natural no qual os contendores conhecem menos do jogo do que pensam. Assim, as acções deixam de ser racionais e os adversários movem-se por decisões sentimentais, como: «não temos outra alternativa»". Pelo contrário, os 'jogos' [games] são conflitos nos quais os contendores mantêm um controlo racional sobre os seus próprios movimentos ou lanços, embora não necessariamente sobre o resultado desses movimentos" (pp. 54-56).

#### *A acção humana na perspectiva interaccionista*

Nesta perspectiva teórica considera-se que o ser humano está em condições de responder de forma consciente e reflexiva às situações problemáticas com que se depara. George Herbert Mead (1863-1931), o professor de Filosofia da Universidade de Chicago, a quem é normalmente atribuída a consolidação da perspectiva teórica conhecida como interaccionismo simbólico, foi profundamente influenciado pelo naturalismo evolucionista de Charles Darwin. A posição naturalista defende, essencialmente, que a natureza deve ser explicada em termos naturais e não através de entidades supranaturais.

Para Darwin, os homens, tal como os outros animais, são o produto de uma longa evolução. Essa evolução conduziu, no caso do homem, ao desenvolvimento de um ser com qualidades únicas: a aptidão para pensar e para comunicar simbolicamente com os outros e consigo próprio. Sendo o único organismo capaz de compreender as forças que se movem na natureza, o homem é, por essa razão, o único organismo capaz de estabelecer com ela uma relação que supera a simples adaptação passiva ou acomodação. Com efeito, a história da evolução das sociedades humanas torna absolutamente evidente a acção transformadora do homem sobre a natureza que o rodeia. Daqui resulta uma imagem do homem como ser activo, criativo, construtivo.

A filosofia pragmatista, inicialmente elaborada pelo psicólogo e filósofo norte-americano William James (1842-1910), é outra fonte inspiradora do interaccionismo simbólico. Consideremos algumas das ideias básicas desta corrente filosófica. 1.ª — cabe ao indivíduo atribuir significado às coisas com que interage, uma vez que as coisas, em si mesmo, não têm significado; 2.ª — o modo como interagimos ou nos relacionamos com os 'objectos' com que nos

cruzamos depende, essencialmente, do que tais 'objectos' significarem para nós, ou seja, em termos pragmatistas, da utilidade que tais 'objectos' tiverem para nós; 3.ª — para compreender o ser humano deve ter-se, como ponto de referência, as suas acções concretas. A acção humana, vista pelos pragmatistas, não constitui uma resposta mecanizada ou irreflectida a estímulos externos. Pelo contrário, considera-se que a acção é guiada pelo pensamento, sendo, este último, visto como uma forma não visível de acção. A relação entre a visão pragmatista da acção e a teoria da evolução darwinista torna-se aqui evidente.

Dotado da aptidão de pensar (aptidão que encontra suporte biológico num cérebro altamente desenvolvido) e de estabelecer relações simbólicas consigo mesmo e com os 'objectos' materiais e sociais que o rodeiam, o ser humano está em condições de agir reflexivamente, de dar respostas conscientes (ou seja, previamente pensadas) aos problemas com que depara. Como salienta Mead (1934), "a reacção não imediata é necessária à conduta inteligente. A organização, teste implícito e selecção final pelo indivíduo das suas respostas ou reacções abertas às situações sociais com que se confronta e que lhe colocam problemas de adaptação, seria impossível se as suas respostas ou reacções abertas não pudessem, nessas situações, ser adiadas até que se concluísse este processo de organização, teste implícito e selecção final. (...) sem adiamento da reacção não é possível exercer um controlo inteligente e consciente sobre o comportamento" (p. 99). Ora, se o indivíduo possui controlo sobre aquilo que faz e se é ele que, em última análise, decide o que quer fazer (e como fazer), então estamos perante uma situação em que se manifesta a presença de uma significativa autonomia.

Para os interaccionistas, essa autonomia ou liberdade de acção verifica-se não só em relação à natureza (como decorre do evolucionismo darwinista) mas também em relação às forças sociais. No ser humano, explica Mead (op. cit.), "a reflexão ou o comportamento reflexivo aparece apenas sob as condições de autoconsciência, e torna possível o controlo intencional e a organização da conduta, em referência ao seu ambiente social e físico, isto é, em referência às várias situações sociais e físicas em que está envolvido e em relação às quais reage" (p. 91).

A crítica ao behaviorismo mecanicista de John B. Watson (1878-1958) exerceu, também, grande influência na construção da perspectiva teórica de Mead. Para Watson, o conceito de comportamento refere-se, exclusivamente, ao comportamento visível, observável. Em consequência, é desvalorizada a actividade reflexiva (o pensamento) e o seu papel na estruturação das razões ou motivos que podem estar na origem dos comportamentos. Na análise de determinado comportamento humano o que interessa, para os behavioristas radicais, é o próprio comportamento em si mesmo e não as razões, motivos ou ideias que o determinaram. Discordando desta perspectiva, Mead considerava que a compreensão do comportamento humano não podia ser alcançada apenas com base nos comportamentos observáveis. O que caracteriza o ser humano e o distingue dos outros animais é a sua aptidão para pensar, raciocinar ou reflectir e de estabelecer relações simbólicas consigo mesmo e com os outros. Por essa razão, Mead considera que, para compreender o homem, é importante

não só ter em conta aquilo que ele efectivamente faz, ou seja, as suas acções concretas, mas também as razões, motivos ou ideias que podem estar na base do desencadeamento dessas acções.

Para Mead é imprescindível ter em conta o facto de, na espécie humana, o comportamento visível, observável, ter, normalmente, origem num comportamento não-visível, que é o pensamento. A consciência reflexiva, ou "self", é o conceito a partir do qual Mead constrói a sua visão da acção humana. Como explica Blumer (1971), "ao afirmar que o ser humano tem um "self", Mead quer simplesmente dizer que o ser humano é um objecto para si mesmo. O ser humano pode compreender-se a si mesmo, ter concepções sobre si mesmo, comunicar consigo mesmo e agir em relação a si mesmo. Isto dá-lhe os meios de interagir consigo mesmo. O ser humano pode indicar coisas a si próprio — os seus desejos, as suas angústias, os seus objectivos, os objectos à sua volta, a presença dos outros, as acções que espera ou não deles. Através de uma posterior interacção consigo próprio, ele pode julgar, analisar e avaliar as coisas que indica a si próprio. E continuando a interagir consigo próprio ele pode planear e organizar a sua acção tendo em consideração aquilo que ele indicou e avaliou. Em síntese, a posse de um "self" fornece ao ser humano um mecanismo de auto-interacção — um mecanismo que é usado na formação e na orientação da sua conduta" (p. 11). O conceito de "self" designa, pois, um processo auto-reflexivo. Prosseguindo Blumer (art. cit.), salienta que este processo de auto-interacção "coloca o ser humano defronte do seu mundo em vez de meramente dentro dele, requere que ele se posicione e lide com o seu mundo através de um processo interpretativo em vez de apenas lhe responder, e força-o a construir a sua acção." (p. 12). Assim, como diz Sharon (1989), a resposta do indivíduo às situações problemáticas com que se confronta é "suspensa", ou seja, dependente da prévia "consideração de estratégias de acção" (p. 93).

*Conclusão — Algumas implicações para a sociologia da sala de aula*

*a) Acção estratégica, acção racional: limites e possibilidades*

Procurámos mostrar algumas formulações do conceito de estratégia que, na nossa perspectiva, devem ser tomadas em consideração na análise sociológica. Com efeito, na esfera militar e no mundo dos negócios, nas teorias da escolha racional (e, em particular, na teoria dos jogos), o termo estratégia implica um quadro interactivo marcado pela existência de interesses em confronto e uma forma específica de organização da acção. A formulação interaccionista do conceito de estratégia, apesar de partilhar com as perspectivas anteriormente referidas a ênfase no carácter consciente e intencional da acção estratégica é, como tentaremos mostrar em seguida, em referência ao caso da sociologia da interacção na sala de aula, muito menos precisa na delimitação das condições teóricas e práticas que devem presidir à utilização do conceito.

No debate sobre o conceito de estratégia, Crow (art. cit.) afirma que apesar de não existir "nenhum conjunto de regras proibindo o uso do termo 'estraté-

gia', noutros sentidos" [o termo] é normalmente "usado para referir a presença de decisões conscientes e racionais envolvendo uma perspectiva de longo-prazo" (p. 19). Mas para Crow (art. cit.), a forma como, na teoria dos jogos, se encara o critério da racionalidade dificulta a aceitação da possibilidade de as acções serem "não-rationais ou racionais de acordo com outro padrão desconhecido pelo observador" (p. 14). Este autor (art. cit.) chama também a atenção para as dificuldades na aplicação do conceito de estratégia na análise de, por exemplo, certos comportamentos de crianças ou doentes mentais. Em relação ao primeiro caso (crianças), coloca em dúvida a capacidade das crianças para procederem ao cálculo necessário à elaboração de estratégias (p. 12). No segundo caso (doentes mentais), mostra claramente que se opõe à possibilidade de as estratégias serem concebidas de forma inconsciente afirmando que "o histérico não é, necessariamente, um indivíduo que possua as faculdades que permitem o cálculo racional", concluindo que "mesmo que se aceite que as acções de um doente mental possam ser consideradas estratégicas, permanece um problema demonstrá-lo" (p. 12).

Também para nós, as estratégias são linhas de acção concebidas e implementadas de forma consciente e intencional. Nessa perspectiva, pensamos que aspectos como o cálculo, a planificação da acção, a definição antecipada de objectivos ou a defesa de interesses em termo de "longo-prazo" fazem parte integrante dos elementos caracterizadores do conceito. Mas justifica-se, a nosso ver, uma distinção entre cálculo racional e racionalidade. Por cálculo racional entende-se, no quadro da teoria da escolha racional, a análise objectiva de várias alternativas de acção e a subsequente escolha subjectiva daquela que for mais valorizada. Mas a definição da "melhor solução" pode variar de acordo com várias circunstâncias. Tudo depende do tipo de racionalidade que enquadre ou determine essa definição.

A racionalidade é uma construção cultural, uma visão do mundo e da sociedade. Como diz Crozier (1977), "os critérios de racionalidade variam muito de uma cultura a outra. O que é considerado como racional na Europa não o será no Médio-Oriente" (p. 278). Neste sentido, as estratégias enquanto formas particulares de organização e enquadramento da acção podem ser desenvolvidas no quadro de diferentes tipos de racionalidades. Se, por um lado, consideramos que o cálculo é um indispensável elemento da estratégia (no sentido em que a decisão de optar por uma determinada estratégia implica um processo de análise de várias alternativas de acção), por outro, pensamos que, se para agir de forma calculada e relativamente coordenada os actores sociais (individualmente ou colectivamente considerados, organizacionalmente enquadrados ou não) dependessem do prévio conhecimento de todas ou quase todas as hipóteses de desenvolvimento de uma determinada linha de acção, não haveria, simplesmente, acção estratégica.

Esta observação aplicar-se-á, em nossa opinião, a muitas organizações sociais (mesmo para aquelas que dispõem de sofisticados recursos de recolha e tratamento de informação), para acções empreendidas no âmbito de movimentos e grupos sociais e, ainda mais, para o plano da acção individual. Neste sentido, concordamos com Weinstein e Platt (1973) quando explicam que "nesta

sociedade o comportamento racional pode significar fazer preceder a acção na base da evidência, da lógica, da análise objectiva, na base da escolha, na avaliação e no cálculo de alternativas ponderadas na ausência de emoção. Contudo, é evidente que só em muito especiais e limitadas circunstâncias alguém se pode aproximar desse ideal. É só dificilmente podemos esperar que a miríade de decisões que as pessoas tomam na sua actividade quotidiana se faça sob condições tão rigorosas. Nós podemos procurar a racionalidade como linha de acção, mas, na prática, é difícil controlar os vários critérios que a definem" (p. 120).

*b) Situações Educativas: "estratégias", pedagogia, urgência, improvisação*

A ideia de que nem sempre agimos de forma racional (no sentido acima referido) é bem expressa por Perrenoud (1987) quando recorda que "as situações de urgência e as situações de interacção obrigam a improvisar cada vez que falta tempo para reflectir e agir com conhecimento de causa. Mas a acção "irreflectida", logo não estratégica, participa também de um mecanismo ainda mais comum, a rotina, o funcionamento segundo os automatismos e os hábitos. Na maior parte das situações quotidianas e em particular nas situações educativas, nós funcionamos de modo económico, segundo os esquemas estabelecidos que normalmente não são nem postos em questão nem mesmo presentes no nosso espírito" (p. 6).

Este aspecto já tinha sido detectado por Jackson (1975), quando ao divulgar resultados de investigação sobre professores com alguns anos de experiência salientou que "quando se lhes pede que, por exemplo, justifiquem decisões profissionais, muitos declaram que o seu comportamento na aula está baseado no impulso, no sentimento, e não na reflexão e no pensamento. (...) À medida que se vai desenvolvendo a estrutura de uma aula ou de um dia de aulas, o professor, frequentemente, comporta-se como um músico sem partitura. Improvisa". Mas deve recordar-se que os impulsos e pressentimentos intuitivos destes professores se foram apurando com anos de experiência. Portanto, os fundamentos das suas acções são mais racionais do que as suas informações deixam pensar" (p. 173). Ou seja, o professor "improvisa" com base na sua experiência. Com base numa 'partitura' que não é imediatamente visível ao observador ocasional. Este aspecto tem bastante interesse do ponto de vista sociológico. Porque obriga a ponderar, com mais profundidade, o significado daquilo que se observa na sala de aula.

De facto, quando, num determinado momento, observamos os comportamentos de alunos e professores no quadro da interacção na sala de aula, não nos são imediatamente acessíveis as razões, motivos ou factores que poderão estar por detrás desses comportamentos. Em consequência, torna-se extremamente arriscado decidir sobre o significado de tal ou tal comportamento. Consideremos, a este propósito, o seguinte exemplo. No seu livro "The Divided School" (1979), Peter Woods desenvolve o tema das "estratégias de sobrevivência" dos professores. Em termos breves diremos que, com esta expressão, Woods pretende dizer que existem professores que, reagindo aos diversos

constrangimentos (nos estudos interaccionistas os alunos são vistos como um dos principais constrangimentos da acção dos professores) que condicionam ou mesmo impedem a realização dos seus objectivos profissionais, se vêem perante um "problema de sobrevivência", ou seja numa situação em que "o que está em risco é não só o seu bem-estar físico, mental e nervoso, mas a sua permanência na carreira profissional, as suas perspectivas de futuro, a sua identidade profissional, o seu modo de vida, o seu estatuto, a sua auto-estima" (p. 145). Segundo Woods, muitos professores acabam por se acomodar pondo em prática aquilo a que chama uma "pedagogia de sobrevivência", ou seja, uma forma de organização do trabalho e da interacção com os alunos determinada pelo objectivo de garantir a referida "sobrevivência". Opção que implica, frequentemente, uma redução da qualidade do trabalho provocada pelo 'desinvestimento' na carreira profissional.

Em termos práticos, essa pedagogia concretiza-se, segundo Woods, através da aplicação de um diversificado conjunto de "estratégias", que vão desde formas de controlo disciplinar até formas de negociação dos termos de interacção com os alunos ou de promoção de abordagens pedagógicas facilitadoras da redução da distância institucional e pessoal entre professores e alunos. Quanto a nós justifica-se considerar, como muito provável, a existência, entre os professores, de estratégias de "sobrevivência" no sentido de uma linha de acção conscientemente decidida e implementada de forma mais ou menos regular e mais ou menos sistemática. Mas como, em termos práticos, decidir se tal ou tal acção ou opção em termos de organização do trabalho na sala de aula se integra numa estratégia ou se é pura e simplesmente uma normal situação de ensino-aprendizagem? Ou mesmo se estamos perante "práticas de sobrevivência" e não de "estratégias de sobrevivência"?<sup>1</sup> A adopção de uma metodologia de investigação que privilegie o conhecimento das perspectivas dos actores e que promova a observação das suas práticas parece ser a via a seguir. É o caso da metodologia inspirada na etnografia. Mas esta opção implica o abandono da tentação de, a priori, atribuir significados precisos às referidas práticas.

A teoria funcionaria, assim, como quadro de referência e não como factor bloqueador da consideração das várias possibilidades de compreensão e explicação dos fenómenos. Esta perspectiva de análise opõe-se à metodologia frequentemente seguida nos estudos que analisam a interacção na sala de aula com base numa determinada concepção do conceito de estratégia. Por exemplo, nos estudos conduzidos com base no quadro teórico do interaccionismo simbólico, parte-se do princípio de que os professores e os alunos usam estratégias no quadro da interacção que estabelecem na sala de aula e que essas estratégias são imediatamente visíveis e caracterizáveis por parte do observador.

Nesses estudos, como diz Scarth (art. cit.), "o termo estratégia é usado para referir uma grande variedade de fenómenos: técnicas formais de ensino, formas de controlo na sala de aula, padrões inovadores de comportamento em resposta a dilemas, adaptações do estilo de ensino ao longo do tempo e o termo tem sido mesmo empregue para referir abandonos do ensino. Parece que a "estratégia" se refere a qualquer coisa que o professor faça, em qualquer altura e em

qualquer contexto" (p. 251). Na nossa perspectiva, as técnicas formais de ensino e as formas de controlo na sala de aula não são estratégias. Mas podem, eventualmente, ser utilizadas de forma estratégica, ou seja, utilizadas de forma a desempenharem uma determinada função em determinadas linhas de acção concebidas e implementadas pelos professores. A sala de aula pode ser um lugar de aplicação de estratégias, mas estas não podem, a nosso ver, ser confundidas com as acções que se destinam a concretizá-las.

Assim, quando Perrenoud (art. cit.) refere que "quando entra numa sala de aula um professor tem geralmente uma estratégia tanto sobre o plano didáctico como no que concerne à manutenção da ordem, à animação, ao clima, o ritmo de trabalho [e que] os alunos também abordam o curso com uma estratégia, por definição mais reactiva e defensiva, já que a iniciativa pertence ao professor" (p. 6), torna-se claro que a estratégia constitui, em si mesmo, uma linha de conduta antecipadamente definida fora do contexto da sala de aula. O facto de os professores, como salienta Woods (op. cit.), "empregarem abordagens completamente diferentes, em diferentes tipos de escolas, em diferentes turmas, dependendo do número de alunos, da idade, do carácter, da aptidão ou tema tratado, com diferentes colegas, e com diferentes recursos" (p. 24), pode constituir um forte indicador da presença de um comportamento de tipo estratégico.

A acção de tipo estratégico, no contexto potencialmente conflitual da sala de aula, decorre de uma prévia avaliação da situação. Como diz Denscombe (1980), "as estratégias adoptadas pelos alunos e pelos professores dependem, em grande medida, do contexto físico e institucional em que ocorrem. Os professores e os alunos identificam possibilidades e constrangimentos no contexto em que operam e adoptam as estratégias que consideram apropriadas no quadro de circunstâncias particulares" (p. 50). Mas, como sugere Perrenoud (art. cit.), seria muito provavelmente desadequado ver a dinâmica da sala de aula como uma interminável sucessão de acções determinadas por objectivos estratégicos, já que, segundo este autor, existem momentos em que "se abandona toda a estratégia para seguir um impulso ou fazer face a uma urgência. Ou, ao contrário, para se deixar cair na rotina" (p. 6).

Esta observação chama a atenção para um importante aspecto. Os limites do modelo estratégico na análise das situações sociais. A este propósito, Knights e Morgan (art. cit.) colocam a questão de saber se "governos, exércitos, as grandes empresas, as associações, as famílias ou os indivíduos realmente agem de acordo com planos estratégicos ou se a estratégia é algo imputado às suas acções pelo sociólogo" (p. 476).

A resposta a esta questão fundamental passa, necessariamente, pela investigação empírica teoricamente controlada. Mas essa investigação deve ter em conta que o termo estratégia, enquanto conceito, designa formas específicas de concepção e abordagem de situações problemáticas (em particular, as situações conflituais ou competitivas em que os actores se envolvem numa acção recíproca) e, como tal, deve excluir todos os fenómenos que não se incluam nos seus critérios definidores. Ou seja, existem muitas acções e situações sociais de grande interesse sociológico, mas que provavelmente não devem ser analisadas com base no paradigma estratégico. Como diz Crow (art. cit.), "por vezes

esquece-se que se o emprego do termo estratégia é indubitavelmente apropriado na análise de muitas relações sociais, ele é obviamente inapropriado em outras" (p. 2). Concordando com a necessidade de uma utilização selectiva do conceito de estratégia e reflectindo sobre os fenómenos de interacção na sala de aula, Plaisance (1988) coloca a questão de saber se "a abordagem da realidade em termos de 'estratégias' permite dar melhor conta dos fenómenos que a noção de prática?", já que, na sua visão, "parece que, em certos casos, como nas análises da turma como um microcosmo, nós podemos distinguir práticas, quer da parte do professor quer da parte dos alunos, que decorrem de um cálculo mais ou menos consciente: nestes casos, a noção de estratégia dá efectivamente conta da procura de um óptimo de satisfação e de um mínimo de desagrado (...) mas as actividades quotidianas de rotina ou actividades obrigatórias não parecem poder beneficiar do estatuto de estratégia, nem o professor nem os alunos assumem, então, um papel de estrategas" (p. 348).

Como se pode depreender das observações de vários dos autores referidos neste texto, existem largas zonas de indefinição e ambiguidade ao nível da análise sociológica da interacção na sala de aula. Com efeito, apesar da contribuição da teoria interaccionista da acção social para a conceptualização da acção estratégica, vários autores, com os quais concordamos, chamam a atenção para as dificuldades que surgem na operacionalização da formulação interaccionista do conceito de estratégia, quando se passa ao campo concreto da investigação. A raiz do problema pode estar na equivalência estabelecida entre acção reflexiva e acção estratégica. Assim, nas análises interaccionistas, o conceito de estratégia deixa, frequentemente, de ser usado para designar uma linha de acção planeada, mais ou menos consistentemente seguida ao longo de um variável período de tempo, num contexto marcado pela interdependência das decisões de actores que actuam com base na antecipação das respostas a dar às situações em que os seus interesses ou objectivos podem ser ameaçados de forma directa ou indirecta, devido à intervenção de interesses conflituais ou competitivos, para passar a designar, de forma muito mais abrangente e diluída, toda e qualquer acção consciente e intencional.

Referimos, neste texto, outras propostas teóricas, mais restritivas na utilização do conceito de estratégia. Parece-nos importante, de acordo com a proposta de Scarth (art. cit. p. 259), aprofundar a reflexão teórica sobre o conceito de estratégia. No caso específico da sociologia da interacção na sala de aula, a confrontação da informação recolhida através do trabalho de campo (observação de aulas) com as perspectivas e explicações dos actores (que podem, por exemplo, ser recolhidas através de entrevista) parece-nos constituir um passo metodológico indispensável para aferir em que medida e em que situações concretas fará sentido interpretar a interacção na sala de aula com base no 'paradigma estratégico'. Com efeito, como sugerem vários autores (Jackson, Perrenoud, Plaisance, etc.), nem tudo o que se passa na sala de aula pode ser visto como resultando de estratégias usadas pelos actores em presença. Finalmente, parece-nos importante reflectir sobre a questão de saber em que medida o conceito de estratégia não será, por vezes, transformado pelos sociólogos num conceito-fetice usado para superar o clássico dilema estrutura/ac-

ção, como se acção de tipo estratégico constituísse a única possibilidade de os actores, individuais ou colectivos, jogarem, de forma criativa e (relativamente) autónoma, com as pressões e constrangimentos de ordem estrutural ou situacional, que se opõem à concretização dos seus projectos, interesses ou objectivos.

#### NOTA

<sup>1</sup> Esta hipótese foi-me sugerida por Licínio C. Lima, coordenador do Grupo de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Grupo no qual está integrado o autor deste artigo.

#### BIBLIOGRAFIA

- BLUMER, Herbert (1971). "Sociological implications of the thought of George Herbert Mead". in B. R. Cosin, *et al.* (eds.), *School and Society*: London. Routledge and Kegan Paul.
- BRITTAN, A. (1973). *Meanings and Situations*: London. Routledge and Kegan Paul, cit. em Graham Crow, 1989, art. cit., p. 13.
- CHARON, Joel M. (1989). *Symbolic Interactionism, An Introduction, An Interpretation, An Integration*: New Jersey. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- CLAUSEWITZ, Carl Von (s. d.). *Da Guerra*: Lisboa. Publicações Europa-América.
- CROW, Graham (1989). "The use of the concept of 'strategy' in recent sociological literature". *Sociology*, vol. 23, n.º 1.
- CROZIER, Michel e Friedberg, Erhard, (1977). *L'acteur et le System*: Paris. Éditions du Seuil.
- DAVIS, Morton (1986). *Introducción a la teoría de juegos*: Madrid. Alianza Universidad.
- DENSCOMBE, Martyn (1980). "Pupil Strategies and the Open Classroom", in *Pupil Strategies, Explorations in the Sociology of the School*, Edited By Peter Woods: London. Croom Helm.
- ELSTER, Jon (1986). "Introduction". in *Rational Choice, Readings in Social and Political Theory*: New York. New York University Press.
- HARSANYI, John C. (1986). "Advances in Understanding Rational Behavior", in *Rational Choice, Readings in Social and Political Theory*: New York. New York University Press.
- JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*: Madrid. Ediciones Marova. (1.ª edición, em 1968, na editora Holt, Rinehart and Wiston)
- KNIGHTS, David e Morgan, Glenn (1990). "The Concept of Strategy in Sociology: A Note of Dissent". *Sociology* vol. 24, n.º 3.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação: Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- MEAD, George H. (1934). *Mind, Self and Society*: Chicago. The University of Chicago Press.
- OWEN, G. (1982). *Game Theory*. New York, Academic Press, cit. em Graham Crow, art. cit., 1989, p. 13.
- PERRENOUD, Philippe (1987). "Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique". in Van Haecht, Anne (éd.), "Socialisations scolaires, socialisations professionnelles": Bruxelles. Université Libre, Institut de Sociologie, 1987, pp. 20-36.
- PLAISANCE, Eric (1988). "Sur L'Utilisation des Notions D Acteur, de Jeu et de Strategie". in *Qui Maîtrise L'École, Politiques D'Institutions et Pratiques des Acteurs*: Lausanne. Realités Sociales.
- SANTOS, J. Loureiro dos (1983). *Incursões no Domínio da Estratégia*: Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SCARTH, John (1987). "Teacher Strategies: a review and critique". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, n.º 3.
- SHAW, Martin (1990). "Debate on the concept of strategy, Strategy and social process: military context and sociological analysis". *Sociology*, vol. 24, n.º 3.
- WEINSTEIN, Fred e Platt, Gerald M. (1973). *Psychoanalytic Sociology: An Essay on the Interpretation of Historical Data and the Phenomena of Collective Behavior*: Baltimore and London. The Johns Hopkins University Press.
- WOODS, Peter (1979). *The Divided School*: London and Boston. Routledge and Kegan Paul.
- WOODS, Peter (1980). "Strategies in Teaching and Learning", in *Teacher Strategies, Explorations in the Sociology of the School*, Edited by Peter Woods: London. Croom Helm.