

Identidade e experiência escolar no início do ensino secundário

MICHEL PIOLAT (*)

Enquanto conjunto dinâmico de mecanismos que concorrem para a definição do indivíduo, a identidade funciona em três planos:

- A identidade funciona nas comparações, nas valorizações e regulações que o indivíduo opera na gestão da sua diferença e da sua semelhança face aos outros.
- A identidade funciona nas comparações, nas valorizações e regulações que o indivíduo opera na gestão da sua própria mudança e da sua constância no tempo.
- Enfim, a identidade funciona nas comparações, nas valorizações e regulações que o indivíduo opera na gestão da sua unidade e da sua heterogeneidade pessoal.

Esta concepção, que não irei agora desenvolver, enfatiza mais o funcionamento que os conteúdos ou o desenvolvimento da identidade. Ela define os principais mecanismos de uma dinâmica identitária; ora a experiência escolar, em muitos dos seus aspectos, solicita e activa estes mecanismos de um modo bastante intenso. Poderei dar alguns exemplos limitando-me nesta exposição a duas facetas da experiência escolar:

- A experiência da frequência da Escola enquanto meio de socialização instituído e enquanto meio de vida das crianças.
- A experiência do envolvimento nas actividades de aquisição de novos saberes.

Ainda que a maior parte das observações que vou fazer possam dizer respeito à escola no seu conjunto, faço notar que a equipa a que pertenço trabalha sobretudo no primeiro ciclo das escolas secundárias francesas (jovens adolescentes entre 11 e 14 anos).

1. A ESCOLA, MEIO DE SOCIALIZAÇÃO INSTITUÍDO

Exemplo 1: A confrontação com as normas e valores escolares

A escola secundária, como toda a instituição escolar, é um lugar onde o jovem é

(*) Université de Provence. Centre de Recherche en Psychologie de l'Éducation et Centre de Recherche en Psychologie Cognitive.

O grupo de pesquisa, de que faz parte o autor, compreende igualmente Jean Massonnat e Mireille Lacacheur.

confrontado com normas e valores (N e V) instituídos; normas da língua, valores que definem o que é um saber legítimo e o que não o é, normas comportamentais definindo as propriedades do trabalho escolar e os valores definidores do êxito, etc.

Já se afirmou bastantes vezes, e com razão, que a escola é um lugar de imposição de normas e valores (N e V). Entretanto, a socialização não é a interiorização passiva das normas instituídas mas a elaboração progressiva de uma normatividade própria. Ela procede por comparação e avaliação dos sistemas de N e V co-presentes no ambiente social. Ela supõe um tratamento de informação contraditórias. Em particular, cada adolescente encontra na escola a possibilidade de comparar as N e V proclamadas ou veiculadas no meio escolar às N e V afirmadas no seu meio familiar ou às N e V veiculadas por outras fontes de socialização (actividades de lazer, televisão, grupos de jovens...).

De um certo ponto de vista, estas comparações que o adolescente pode fazer são capitais porque elas tornam possível a tomada de consciência da relatividade das N e V sociais. Constatar que, de um meio para outro ou de um indivíduo para outro, as normas são flutuantes, permite retirar-lhes o seu carácter intangível e ao mesmo tempo alerta para aquilo que nas N e V instituídos constituía o seu poder formador: a afirmação e a proclamação da sua universalidade.

Mas, de um outro ponto de vista, esta confrontação é evidentemente geradora de diferença entre adolescentes; para alguns, com efeito, existe continuidade, compatibilidade entre os sistemas de N e V com os quais se confrontam dentro e fora da escola, enquanto, para outros estes sistemas, são contraditórios ou conflituais.

Entre nós, este último caso é particularmente ilustrado pela escolarização de crianças filhos de imigrados. É impressionante constatar que a imagem dos alunos africa-

nos originários do Magrebe ou ciganos, ou de outras origens étnicas) descrita pelos professores se aproxima quase sempre dos dois tipos seguintes: o aluno descrito como «insubmisso» ou «rebelde», impermeável e intolerante a outras N e V que não sejam as suas próprias, e o aluno «apagado» ou «hiperconformista» de que se lamenta (e por vezes se reprova) a falta de afirmação identitária.

A vivência do conflito de normas pode engendrar dois tipos extremos de regulação:

- Seja o «sobrevalorizar» um dos sistemas normativos conhecidos e assumi-lo para o afirmar qualquer que seja o meio em que se está: por exemplo, fazer valer o sistema de N e V familiares tanto na escola como na rua.
- Seja o submeter-se, em cada meio, ao sistema de N e V dominante, aceitando mudá-lo de cada vez que se é constringido a passar de um meio a outro (a escola obrigatória é um destes constringimentos para certas crianças), ou interditando-se toda a forma de expressão que tornaria visível a diferença.

Existe aqui um duplo problema de identidade porque o problema da conformização e da personalização entra em interacção com o problema da diferença e da semelhança consigo próprio.

Num caso, afirmar sempre o mesmo sistema de valores conduz, em certas situações, a ostentar de forma saliente, e por vezes provocante, a sua singularidade. Neste caso, a afirmação da diferença pode expor à marginalização e mesmo à sanção, mas ela pode ser valorizada pelo próprio indivíduo e por outros como uma afirmação da permanência, da fidelidade a si próprio; «sou diferente, mas é porque continuo a ser eu próprio». E é bem verdade que a afirmação da permanência é um factor essencial da identidade.

Noutro caso, aderir às N e V maioritárias, mau grado a sua variabilidade, ou escapar à categorização tornando-se «transparente», constitui uma protecção eficaz contra a rejeição e a desvalorização mas expõe o indivíduo a uma questão identitária crucial: 'Quem sou eu? Quem é ele?' E esta questão, por sua vez, pode ser portadora de desvalorização porque ela indica o carácter difuso de uma identidade pessoal suspeita de inconsistência.

Vê-se por este exemplo como a existência de um sistema de N e V pode constituir uma referência criadora de conflito de identidade no aluno que pode adoptar, então, diferentes tipos de regulação para se valorizar ou escapar à desvalorização. Mas examinemos um segundo exemplo.

Exemplo 2: As transições no percurso escolar

Para além das N e V que ela veicula, a escola institui também um percurso escolar, em parte sincronizado com o avanço na idade e que ritma e enquadra o desenvolvimento da criança e do adolescente. Este percurso é a ocasião de passagens, de transições em favor das quais a dinâmica identitária é, uma vez mais, solicitada. É o caso, sobretudo, das passagens de um ciclo de ensino para outro, passagens que entre nós são acompanhadas de mudança de estabelecimento (Escola maternal, Escola primária, Ciclo Preparatório, Liceu...), mas também de mudanças nos papéis assegurados pelos adultos, na organização da vida escolar, nos conteúdos e formas de ensino, nos contextos da escolarização, etc... Esta experiência das transições e das passagens é uma fonte de valorização e de gratificação. É quando não se passa que se é desvalorizado (materialização do facto de crescer, orgulho de afirmar que se está numa classe superior...). Mas estas transições são também provas identitárias consideráveis porque elas con-

frontam com a novidade que se impõe. O adulto é também episodicamente confrontado com a novidade instituída mas não com tanta frequência. No contexto escolar estas transições obrigam a reorganizações pessoais mas também oferecem a oportunidade de redefinições locais de si. No que respeita aos constrangimentos à reorganização pessoal, há um muito evidente imposto à comparação social e à afirmação de si: quando se passa de um ciclo para outro (por exemplo, da Escola Primária para o Ciclo) deixa-se um meio no qual se fazia parte dos grandes para entrar um meio onde se é considerado como um miúdo. É claro que o sujeito se manteve o mesmo, mas relativamente aos outros mudou totalmente de estatuto e a experiência de inserção que se tem de enfrentar é bastante nova. As angústias geradas por este aspecto da transição são, muitas vezes, duplicadas nos alunos por uma incerteza relativa às dificuldades escolares que eles terão de enfrentar e às flutuações possíveis do seu estatuto escolar.

Para alguns, a transição aparece também como oportunidade para a redefinição do tipo de alunos que eram no ciclo precedente. Enquanto os alunos bem sucedidos na escola primária perdem (relativamente) o benefício da sua reputação ao passarem de um estabelecimento para outro e devem reconquistar um estatuto, aqueles que tiveram uma experiência de insucesso na escola primária podem esperar beneficiar do desconhecimento (relativo) dos novos professores a seu respeito, para tentarem «partir de novo»⁽¹⁾.

Assim, a história escolar do aluno é dividida em fases, determinadas pelas passagens

(1) Falo por experiência própria porque o meu próprio estatuto escolar melhorou radicalmente, para melhor, aquando da passagem da Escola primária para o Ciclo!

de um grau a outro. Estas passagens submetem este mesmo aluno à experiência da mudança institucional e, do mesmo passo, à experiência da continuidade e da descontinuidade da sua própria mudança.

2. A ESCOLA, SOCIEDADE DE JOVENS

A escola não é somente ocasião para um confronto de cada adolescente com um sistema instituído de normas e de transições; é também uma sociedade de jovens congregados no seio de um estabelecimento que, por este facto, é um meio de abundante comparação social. A observação dos outros e o assinalamento das diferenças e das similitudes são, aí, intensivos.

É necessário agora notar que, salvo no caso da escola especial, a heterogeneidade é a regra no seio da população escolar, enquanto, nos seus outros meios de vida, a criança tem sobretudo a experiência da homogeneidade social; quer seja na família ou na vida extra-escolar, «quem se assemelha, junta-se». De modo que certas diferenças podem aparecer na escola, enquanto que elas são menos salientes noutros lugares: na escola, a cor da pele, a língua estrangeira que se fala ou o acento que se tem, um *handicap* que se tenha, são sinais distintos que conferem ao aluno uma visibilidade que ele não tem forçosamente no meio extra-escolar. Para o indivíduo assim marcado, a constatação da sua própria singularidade assume uma evidência considerável.

De um modo mais geral, a comparação social é favorecida pelos múltiplos modos de agrupamento possíveis no seio de uma colectividade numerosa. Assim, a Escola institui um duplo agrupamento explícito: cada aluno é membro da escola e de uma turma. A escola confere também a cada aluno um estatuto escolar que pode estar na origem de agrupamentos menos explícitos. Outras formas de agrupamento relacionam-se com as características dos alunos: o sexo, a idade,

o tamanho, o meio social, os bairros em que habitam, as actividades que praticam, as modas do vestuário ou musicais que eles adoptam, etc... Se bem que cada um esteja na intersecção de vários grupos e cada um se situe em relação aos outros com sistemas de referência múltiplos e mutáveis. Porque ainda que «quem se assemelha, se junte» nenhum grupo definido sobre um só critério (o sexo ou o estatuto escolar...) tem uma homogeneidade suficiente para constituir um grupo de referência único. O adolescente faz a experiência da complexidade das identificações grupais e descobre progressivamente que as identificações simples ('eu sou uma rapariga' ou 'eu sou um bom aluno'...) são insuficientes para o definir totalmente.

É preciso acrescentar a isto que um fenómeno bastante próprio desta idade vem reactivar os mecanismos de comparação, não somente com os outros mas também consigo próprio. Trata-se das transformações rápidas e desiguais entre um indivíduo e outro devidas ao crescimento físico. Em nenhum outro nível do sistema escolar temos o sentimento de uma tal heterogeneidade nas características físicas dos alunos. E, é claro, os alunos são eles próprios as primeiras testemunhas e os primeiros observadores desta variedade nos índices morfológicos de crescimento (tamanho, caracteres sexuais secundários) no seio do seu grupo. É claro que entre rapazes e raparigas mas também no interior de cada um dos grupos (devido às diferenças individuais na velocidade de crescimento) novas diferenças morfológicas aparecem dando lugar a interrogações sobre a identidade sexual. Estas interrogações identitárias são à fortiori suscitadas pela experiência da mudança própria, isto é, pela observação em si próprio de modificações incontroláveis das quais algumas consolidam a identidade colectiva (os rapazes tornam-se homens, as raparigas tornam-se mulheres) e outras acentuam a unicidade do indivíduo. Tanto umas como

as outras conduzem necessariamente a redefinições de si.

Na escola então, os adolescentes observam-se e em particular eles observam as suas mudanças. As suas próprias mudanças e a mudança dos outros. Muito rapidamente citadas eis aqui algumas constatações estabelecidas a partir dos nossos inquéritos. Interrogados sobre as suas mudanças no intervalo de um ano, os alunos do 6^{ème} e 5^{ème} afirmam, na sua maioria, que mudaram mais que os seus camaradas, que mudaram positivamente, enquanto os seus colegas mudaram para pior, e afirmam ainda que mudaram sobretudo no plano escolar, enquanto os seus camaradas mudaram no plano relacional.

Para terminar esta parte, é preciso lembrar que as comparações interindividuais alimentam o desejo de semelhança ou de diferença em relação aos outros. Assim, estas comparações levam à constituição de modelos e de contramodelos no seio do grupo de pares. Quando perguntamos aos alunos com quem é que eles gostariam e não gostariam de assemelhar-se na sua classe, vemos aparecer na nossa população um grupo representando 10% do efectivo total tendo um carácter de desirabilidade ou, ao contrário, de repulsividade muito marcada. Estes indivíduos, de que estudamos actualmente as características, desempenham um papel importante na socialização dos seus camaradas pela referência identificatória que eles constituem para estes últimos. Regra geral, parece bastante nítido que a procura de semelhança predomina sobre a procura de diferença. Na sua grande maioria, os adolescentes que interrogámos escolhem os seus «modelos» entre os parceiros do mesmo sexo que eles, ao passo que os traços pelos quais eles gostariam de assemelhar-se são independentes do sexo. Esta constatação faz-nos perguntar se, no fundo, o desejo de assemelhar-se suporia necessariamente a percepção inicial de uma diferença. Ressalta do nosso inquérito que a posição mais fre-

quente é um desejo de semelhança com o mesmo, mas a estima de si intervém aqui como uma fonte de interações. Os alunos que têm uma valorização pessoal mais elevada designam, na sua maioria, como «modelos» os indivíduos a quem dizem assemelhar-se já bastante. Pelo contrário, os alunos que têm uma fraca estima deles próprios designam, na sua maioria, os «modelos» de que dizem assemelhar-se pouco. Pareceria que o desejo de parecença expresso pelos primeiros corresponde a um desejo de reconhecimento de propriedades que eles julgam já ter enquanto, para a segunda categoria de alunos, o desejo de semelhança corresponde a uma apetência pelo estatuto do outro.

3. A IDENTIDADE E AS ACTIVIDADES ESCOLARES

Os fenómenos de identificação não se cristalizam unicamente nas múltiplas redes de relações com os outros. Eles expressam-se também na relação com as actividades escolares.

As disciplinas escolares operam um corte no saber, corte esse que vai organizar a diferenciação dos interesses dos jovens. Isto quer dizer que os conteúdos escolares (eles não são os únicos, longe disso) são objecto, para cada indivíduo, de investimentos que constituem uma potente fonte de diferenciação nos dois sentidos do termo.

Diferenciação interindividual em primeiro lugar. Os professores, como os pais, devolvem frequentemente à criança uma imagem valorizada em função da extensão dos seus interesses. Regra geral, a expressão dos interesses é valorizada quando eles têm a ver com os conteúdos escolares: dizer de um aluno que ele é motivado, que se interessa por tudo, etc., é distingui-lo dos outros pelo campo dos seus interesses. Pelo contrário, a indiferença generalizada em relação aos conteúdos escolares leva bastantes vezes, por

parte dos jovens e dos adultos, a sua *denegação da identidade*: dizer de alguém que ele não se interessa por nada é pôr muito profundamente em causa a sua identidade, na medida em que, na nossa cultura, está convencionado que quem não investe em nada não merece o reconhecimento social. É, aliás, por essa razão que existe um problema de identidade para aqueles que são avessos aos conteúdos escolares; trata-se não de os sofrer mas de os combater, e certos alunos não se escusam a isso e afirmam-se através desta actividade iconoclasta. Fazem-no mostrando aos seus pares o poder atractivo dos seus interesses extra-escolares, exibindo as gratificações que podem retirar daí, mostrando a futilidade dos saberes escolares ou rejeitando a responsabilidade pelo seu insucesso, atribuindo-o à incapacidade dos adultos para os mobilizarem para tarefas atraentes ou para saberes úteis.

A economia dos investimentos escolares é, então, uma fonte de diferenciação interindividual; ela é também, do ponto de vista da identidade, uma fonte de diferenciação intra-individual. Evoquei mais acima os casos extremos do interesse e do desinteresse generalizados, mas a experiência mais corrente do aluno do secundário é a experiência da heterogeneidade e da selectividade dos interesses: gosto da matemática, não gosto da História, gosto de romances, não gosto de teatro, gosto de línguas estrangeiras, não gosto da biologia... Progressivamente o adolescente afirma as suas preferências e cultiva-as, preparando assim o confronto ulterior, nas fases de mudanças onde a identidade será fortemente solicitada, no momento das escolas e dos estrangimentos da orientação e da especialização escolar e, depois, profissional.

Poder-se-ia, evidentemente, tecer considerações análogas sobre o êxito escolar e sobre a maneira como a distribuição dos sucessos e dos insucessos em diferentes disciplinas escolares confere (e por vezes para toda a vida) ao aluno uma parte da sua

identidade. Pense-se nos perfis e características definidoras de «tipos identitários» como o cancro, o muito forte num tema, o bom em matemática ou naquelas outras tipologias ingénuas que opõem os literatos aos científicos entre os alunos.

Seja sob o ângulo dos interesses ou sob o ângulo do êxito, o processo de escolarização é gerador de uma diferenciação intra-individual, ela própria responsável por «especializações» características de cada aluno; assim, uma parte da singularidade individual adquire-se na escola, no quadro escolar da divisão da actividade intelectual e da aprendizagem.

A avaliação joga um papel capital neste processo, primeiro porque ela instala progressivamente o aluno num estatuto escolar que, como já fiz lembrar, é uma componente da identidade escolar do adolescente; a este respeito a avaliação joga um papel determinante na diferenciação entre alunos e, em consequência, alimenta a comparação intrapessoal e fornece-lhe critérios. Por outro lado, a avaliação é um poderoso incitador na busca de valorização pessoal e o *feed-back* que ela dá ao aluno sobre o seu próprio valor influencia directamente a estima de si. Enfim, a avaliação escolar, pelas «mensurações» repetidas que ocasiona, fornece ao aluno referências temporais para a estimação da sua própria mudança em termos de progresso, de estagnação ou de regressão.

Se pensarmos agora na actividade em si e já não naquilo que a precede (interesses) ou naquilo que se lhe segue (resultados), é preciso assinalar que as actividades escolares fazem, por vezes, um apelo directo à expressão identitária do aluno. Isto é verdade de cada vez que a tarefa proposta pelo professor comporta instruções de expressão pessoal. Num universo escolar onde os conhecimentos apresentados retiram em parte a sua legitimidade pelo carácter impessoal e universal do seu enunciado, pede-se por vezes ao aluno que comunique, que revele

qualquer coisa de si próprio. Faz-se apelo à sua expressão autêntica, encoraja-se-lo à introspecção, pede-se-lhe que tome partido... Não me deterei nem sobre o interesse destas práticas, nem sobre as ilusões que elas veiculam quando a incitação à expressão livre entra em contradição com as normas formais ou os critérios de avaliação impostos à dita expressão. A actividade na classe é, por muitos outros aspectos, solicitadora de fenómenos identitários. Vejamos ainda dois exemplos.

Muito frequentemente a actividade escolar é uma actividade pública; ela desenvolve-se sob o olhar do outro. Nestas condições a actividade escolar confunde-se com a prestação social. Toda a pessoa do aluno aí está implicada e exposta ao olhar (comparação) e ao julgamento (valorização) do outro.

O último exemplo não deixa de ter relação com um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento: o da metacognição. O exercício do trabalho intelectual na escola (o aluno é um trabalhador intelectual) está na origem de um conhecimento metapsicológico na medida em que, durante anos, o aluno experiencia o seu próprio funcionamento face a diversas tarefas. Constrói-se nesta experiência um saber sobre o funcionamento e as possibilidades da sua memória, do seu raciocínio, sobre as suas capacidades criadoras, as suas capacidades de mobilização, etc. Do mesmo modo, o aluno faz a experiência e adquire um certo conhecimento da sua própria plasticidade: as suas capacidades de aprendizagem, os limites destas capacidades e a sua rigidez em certos domínios, etc.

A finalizar:

Qualquer situação afecta, tanto mais se ela for nova, o equilíbrio que o indivíduo atingiu anteriormente nas suas relações com o meio. A este respeito, os jovens adoles-

centes que encontramos na escola secundária vivenciam simultaneamente a sua própria transformação e a novidade instituída pelo processo de escolarização. É na medida em que este período de descontinuidade na experiência vivida, que ele põe em questão a identidade do indivíduo.

Iniciámos, no ano passado, um inquérito junto de alunos do primeiro ciclo numa escola secundária de Aix. O programa de recolha de dados prevê o seguimento de uma coorte de 120 alunos de 6^{ème} e de 120 alunos de 5^{ème} durante o ciclo de observação, ou seja, uma duração de dois anos para uns e de um ano para outros. O questionário utilizado é aplicado duas vezes por ano (em Outubro e em Junho); teremos assim, quatro medidas para uma amostra e duas medidas para outra. Este questionário comporta cerca de cinquenta questões relativas a cinco dimensões das quais pretendemos examinar as relações e a evolução.

- A pesquisa de semelhança e de diferença em relação ao outro, na classe e fora da escola.
- A imagem de si e a estima de si.
- As relações com grupos de crianças ou de adultos tomados como grupos de referência.
- O sentimento de dependência *versus* autonomia e de poder *versus* impotência para controlar os acontecimentos e o meio ambiente.
- O conhecimento da mudança própria e o desejo de mudança e de estabilidade no futuro.

Outros períodos ou outros acontecimentos da vida do indivíduo mais velhos solicitam os processos de comparação, de valorização e de regulação intervindo no controlo das mudanças pessoais. Numa pesquisa, desta vez com adultos, começámos por estudar como os parâmetros identitários mencionados no início desta exposição (unicidade, continuidade, unidade) são afectados

pela mudança pessoal, consoante esta mudança seja provocada pelo indivíduo ou sofrida por ele (mudança autónoma, mudança heteronímica). O método utilizado consiste em fazer referir pelos nossos sujeitos mudanças pessoais importantes entrando em quatro categorias definidas pelo cruzamento de dois factores a duas modalidades: Iniciativa no desencadear da mudança referida (*sim vs não*); Sentimento de ter controlado o desenrolar da mudança referida (controlo importante *vs* controlo fraco). Para cada um destes tipos de mudanças, são postas questões estandardizadas, a fim de saber como

os factores de iniciativa e de controlo da mudança intervêm nas flutuações dos sentimentos de unicidade, de continuidade e de unidade, assim como sobre a valorização pessoal (estima de si). Da análise dos 500 factos assim relatados pelos nossos sujeitos ressalta, entre outros resultados, que a iniciativa que se toma de envolvimento na mudança pessoal é um poderoso factor de crescimento do sentimento de identidade e de auto-estima. Este tipo de resultado confirma o interesse que há em estudar o papel de motor e regulador pelo indivíduo no seu próprio desenvolvimento.