

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Mestrado em Psicologia Educacional

UMA ESCOLA DE ALTA FREQUÊNCIA E
O OLHAR DOS SEUS PROFESSORES
- tentame de interpretação -

Tese de Mestrado

Orientador:

Prof. Doutor Frederico Pereira

Ref. 11768
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

MARIA FILIPA DA CRUZ BAGANHA

Lisboa

1998

ÍNDICE

Introdução:

- 1. Das motivações académicas às motivações profissionais. 1
- 2. Das motivações profissionais ao objecto de estudo: opções metodológicas. 5

Primeira Parte: Do sistema educativo às representações das práticas:

- um percurso à procura do sentido: 17**
 - 1. Primeiro Momento: A construção do sentido das práticas pela sua relação com as transformações histórico-sociais do sistema educativo. 19
 - 1.1. A expansão do ensino técnico na década de 50. 19
 - 1.2. O alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. 23
 - 1.3. A Reforma de Veiga Simão. 26
 - 1.4. A unificação do ensino secundário. 33
 - 1.5. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos: a actual Reforma. 30
 - 2. Segundo Momento: A construção do sentido das práticas à luz da relevância teórica das representações sociais na instituição 44
 - 2.1. Instituição e funcionamento institucional. 45
 - 2.1.1. Uma abordagem mais formalista. 45
 - 2.1.2. Uma perspectiva mais dinâmica: 48
 - A - Uma abordagem psicanalítica ou o estudo da instituição pelo lado da "outra cena" 48
 - B - A instituição como produção histórica. 50
 - 2.1.3. Relevância destas teorias para a compreensão da natureza do objecto empírico. 53
 - 2.2. O contributo da teoria das representações sociais na análise da complexidade

dos processos de mudança.	55
2.2.1. Sobre o conceito de representação social:	55
A - As representações como enquadramento da acção.	55
B - Funções das representações sociais.	59
2.2.2. Relevância da teoria das representações sociais na compreensão do objecto de estudo desta investigação.	66
2.3. O peso da instituição liceal e o seu efeito regulador na escola de hoje ou <i>"De como as representações sobrevivem"</i> .	67
2.4. Do "professor do liceu" ao "professor da escola de massas"	77
3. <u>Terceiro Momento</u> : O sentido das práticas face à perda dos referentes tradicionais da instituição.	84
3.1. A transformação do papel do Estado.	86
3.2. A perda de sentido e a urgência das práticas.	94
3.3. A dimensão representacional como factor de conflitualidade.	108

Segunda Parte: A escola de alta frequência através do olhar dos seus professores.

1. A escola entre o material e o simbólico.	113
1.1.. A "escola da manhã" e a "escola da tarde" ou <i>"o liceu possível numa escola de massas"</i> .	120
1.1.1. A organização do tempo: os horários.	120
1.1.2. A organização das turmas.	130
2. As práticas comunicacionais	136
3. As práticas de poder.	153
3.1. A escola antes do 25 de Abril.	153
3.2. O 25 de Abril e os tempos subsequentes.	156
3.3. As práticas de poder, hoje.	167
Conclusão	180
Bibliografia	

INTRODUÇÃO

1. Das motivações académicas às motivações profissionais:

Este trabalho é um trabalho purgatório. Ele não surge apenas como forma de responder a necessidades de natureza académica, mas inscreve-se, também, num percurso profissional, numa fase de reconversão desse percurso. O seu objectivo é compreender uma escola secundária - ex Liceu Normal - através duma análise do sentido das práticas profissionais dos seus professores.

Começamos por apresentar um texto, escrito já num momento em que se desenhava esta investigação, que, funcionando como uma espécie de exórdio, desempenhará um papel heurístico para a leitura desta introdução, com a qual se pretende apresentar um trabalho de aprendizagem científica que foi indissociável dum trabalho de aprendizagem profissional e como tal, de auto-formação.

Esse texto não é uma forma de apresentação da escola, nem de a denunciar. Fazer isso não teria qualquer sentido, pois a escola que nele se conta não pode ser dissociada do seu contador, entre os dois existe uma relação de reflexividade. Pelas mesmas razões não pode ser lido como uma apresentação do seu contador.

Ele documenta, se quisermos, um momento de estranheza, de perplexidade, de curiosidade e também de adaptação, no qual se vão cruzar dois tipos de exigências: académicas e profissionais. Ele permite, ainda, o que faremos depois da sua transcrição, algumas considerações enquadradoras daquilo que viria a tornar-se o objecto de estudo desta investigação.

Entrei nesta escola há 5 anos, já com 14 anos de experiência docente e, embora conhecesse algumas escolas secundárias- umas bastante grandes e antigas, outras de construção recente - senti bastante dificuldade em integrar-me nesta. A minha experiência dos 7 anos que antecederam esta minha entrada aqui tinha sido fora do ensino secundário, numa escola de Magistério. Talvez este meu afastamento do ensino secundário me tenha permitido, em termos de prática docente, descobrir outras maneiras de estar na escola e participar da vida da comunidade escolar, assim como outro tipo de questões, nomeadamente aquelas que dizem respeito à formação de professores.

Se sinto necessidade de fazer todas estas referências de carácter biográfico, é para tentar tornar claro, para mim própria o que me pode ter encaminhado para esta investigação, o que é que nesta escola se tornou num desafio.

Devia ser Setembro a primeira vez que me apresentei na escola sabendo que dentro de poucos dias estaria mesmo lá a trabalhar. Antes disso, nos dois anos anteriores, já lá tinha ido algumas (poucas!) vezes tratar de assuntos de carácter administrativo, pois já pertencia ao quadro dessa escola. Não guardo qualquer lembrança dessas idas a não ser a estranheza que se sente quando se vai a uma escola e se passa por pessoas completamente desconhecidas, que se movimentam sem percebermos o sentido desses movimentos, e se pensa "estes podiam ser os meus alunos", "estes podiam ser os meus colegas", "eu também podia andar aqui no meio deles". Quando deixava aquele espaço este sentimento de estranheza perdurava algum tempo mas sem qualquer desejo de ingressar nesta escola.

Sentia-me bem onde estava. No entanto, eu sabia que passado um ano estaria lá.

No meu primeiro ano de trabalho recorro que houve algumas coisas que me surpreenderam:

1ª Surpresa: o equipamento das salas. Eram carteiras de madeira antiga, alinhadas todas umas atrás das outras. Há muitos anos que eu trabalhava em salas com mesas e cadeiras quase sempre dispostas em U, em quadrado ou em pequenos grupos. Porque nessa ano estava a dar aulas à noite, foi possível arranjar-me uma sala que ficava no único corredor que nessa altura tinha mesas e não carteiras. Era onde, então, funcionava, em regime experimental, o ensino recorrente. Todas as minhas aulas se passaram na sala 6 e sempre que chegava à escola tratava de arrumar o espaço como entendia que precisava. Esta minha "exigência" de mesas e cadeiras pareceu descabida: 1. ao conselho directivo, embora tenha feito tudo para me resolver o problema; 2. aos alunos, que eram obrigados a atravessar a escola toda para virem ter esta aula e, embora me tenha parecido, a certa altura, que gostavam do espaço assim, alguns deles nunca deixaram de repontar até ao final do ano, por causa deste passeio pela escola que eram obrigados a fazer; 3. à funcionária que tinha que tinha que atravessar a escola para trazer o Livro de Ponto;

Se refiro esta questão do espaço é porque ela para mim foi vital. O corredor onde ficava esta sala era junto duma das partes mais inóspitas, sombrias e assustadoras desta escola. Junto dum recreio coberto, nessa altura completamente sujo e riscado, com três enormíssimos portões de ferro e vidros (alguns partidos!), bem fechados porque era noite. Ao fundo, uma grade enorme e bem aferrolhada, dava para corredores escuros onde se amontoavam carteiras partidas. Havia ali qualquer coisa de prisão, de casa assombrada, de espaço fantasmagórico.

No entanto, quando, passado este espaço, atravessava aquele corredor, como que esquecido no fundo da escola, e olhava para dentro das salas, parecia-me que estava numa escola diferente. Em vez de cabeças alinhadas em fila e um professor em cima do estrado, via pequenos grupos de trabalho à roda das mesas e um professor lá pelo meio. Lembro-me de, então, comentar isto com colegas e de alguns, que não frequentavam aquele corredor à noite, me dizerem que nunca se tinham apercebido disso.

2ª Surpresa: As reuniões de grupo: as recomendações que me chegavam, a mim e a todos do meu grupo, emanadas do conselho pedagógico, eram respostas já feitas sobre assuntos variados e que eu considerava pouco relevantes: questões como portas abertas e fechadas, corredores circuláveis e não circuláveis, quem entra primeiro e sai no fim, justificações de faltas, cumprimento dos tempos lectivos, etc. Parecia-me que tudo aquilo que naquela escola tinha pouca importância para mim, era o que devia ser discutido naquele conselho pedagógico. Não compreendia aquelas preocupações e como não tinha participado nas discussões que teriam levado àquelas respostas, pouco sentido encontrava nelas. Entendia-as, pura e simplesmente, como regras de funcionamento a cumprir. Estava habituada a uma escola em que os problemas pedagógicos se reflectiam entre colegas, se estudavam em comum, se debatiam, uma escola em que havia divergências, conflitos, guerras mesmo, mas em que todos nos sentíamos a construir a vida da escola, em que nós próprios professores nos sentíamos em auto-formação.

Reconheço hoje que os problemas das duas escolas não são comparáveis e que numa escola secundária de cerca de 4000 alunos, janelas, corredores e portas são assuntos importantes se lhes soubermos encontrar a espessura pedagógica que eles podem ter - ou não tenha tido eu nesta escola uma turma de 11º ano que durante um intervalo atirou por uma janela dum terceiro andar uma carteira antiga de madeira e ferro! - 1994

Embora seja eu a autora deste texto, que hoje não escreveria, vou tentar sobre ele lançar um olhar crítico, com o intuito de clarificar alguns aspectos da construção do objecto de estudo desta investigação.

Assim, parece-me de sublinhar o registo essencialmente afectivo e impressivo em que todo ele está escrito. Embora ele não tenha sido escrito com outra intenção senão a de passar ao papel, duma forma mais ou menos imediata, um vivido conflitual, tal registo impede a sua problematização, pois, como diria BACHELARD (1972:10) *"o verbo feito para cantar e encantar raramente corresponde ao pensamento"* Além disso, o trabalho científico supõe, e de novo cito BACHELARD, (1951:74) " [substituir] *o livro das imagens, folheado página por página, pela organização racional dos conceitos*", o que se torna particularmente difícil quando aquilo que vai estar na origem desta investigação é o quotidiano duma escola onde os episódios se sucedem.

Neste texto fala-se de duas experiências profissionais distintas, vividas em contextos profissionais diferentes, no entanto, ao compá-las, elas são olhadas segundo um olhar comum que podemos, talvez, identificar por uma representação de escola. No entanto, a representação de escola que aqui parece subjacente, não corresponde nem à escola enquanto objecto social, nem enquanto objecto científico. A escola de que aqui se fala parece corresponder, ao nível das práticas profissionais, a uma experiência contraditória, que oculta a sua contradição numa representação de escola sobredeterminada por uma experiência profissional gratificante, que tende a ser absolutizada como "o que é uma escola". Esta representação vai ser constitutiva da forma como é representada a escola secundária, sem que o actor tenha clara consciência de que a escola de que fala e na qual age seja uma construção sua.

Mas, se no momento em que este texto é escrito, ainda parece existir na descrição da experiência nesta escola, uma marca forte duma experiência anterior, isso não significa que, no plano do pensado, a prática profissional não fosse objecto de questionamento teórico, até, porque, o facto de ter estado ligada com a formação de professores durante 7 anos, o "exigia". No entanto, a

dimensão em que tal prática era questionada era, ainda, a de uma prática desligada de um contexto institucional e organizacional do qual não pode ser dissociada. Igualmente, quando se analisava a escola, facilmente se tendia para a instituição instituída, quase substancializada, esquecendo os actores que, pelas suas acções e interacções, a constróem.

Embora algumas questões de natureza psicossocial pairassem na construção e na análise dos problemas, faltava ainda um olhar integrador.

Parece-nos ter sido, então, na tomada de consciência da necessidade de construir este olhar, tanto ao nível teórico como prático, que as aprendizagens académicas e profissionais se cruzaram, permitindo a construção de uma nova racionalidade.

2. Das práticas profissionais ao objecto de estudo: opções metodológicas

A construção desta racionalidade apoiou-se em diferentes perspectivas teóricas, organizadas em torno de dois eixos estruturantes: o estabelecimento e as representações sociais.

Assim, porque aquilo que era o nosso ponto de partida era a experiência de uma prática profissional num contexto que nos era estranho, onde no plano organizacional as práticas se desenrolavam segundo uma lógica, cujo sentido nem sempre compreendíamos, a questão que se começou a desenhar era a de compreender o funcionamento daquela escola, admitindo como pressuposto que ela tinha uma especificidade.

Considerar a especificidade de uma escola supõe considerá-la, enquanto organização, como não sendo uma réplica do sistema que a suporta e legitima; supõe, também, que ela não é um simples somatório de práticas, sem qualquer coordenação entre si, vividas isoladamente por professores e alunos, mas, sim.

como uma *"concretização coerente e globalizante de uma rede de relações"* (CANÁRIO, 1995:103) ou, como nos diz COUSIN (1993:395) *"uma organização que possui um estilo particular, modos de relações sociais específicas e uma capacidade própria de mobilização dos seus actores e dos seus recursos"*. Considerar as escolas, enquanto organizações concretas com práticas específicas, inscreve-se numa linha de investigação no campo das ciências da educação, que se desenvolveu em torno daquilo que comumente se designa por "efeito estabelecimento. Tais investigações, que se começam a desenhar a partir da década de 70 e se desenvolvem a partir dos anos 80, traduzem uma transformação dos referentes, tanto políticos como científicos, utilizados na análise dos problemas educativos e pretendem dar conta da capacidade de produção de especificidade de uma organização escolar, pondo em evidência aquilo que as diferencia e que é função das suas formas organizacionais concretas. Embora tenha dado origem a uma grande diversidade de estudos, que simplificadamente podemos considerar organizados em torno de dois tipos de questões, um mais relacionado com as questões da eficácia em termos de produtividade académica, outro com os problemas que a construção da autonomia das escolas coloca (identidade, projecto educativo ...), todos eles têm em comum a preocupação de abrir a "caixa negra" que era a escola e analisar o seu "conteúdo" e as "forças" segundo as quais ele se organiza, produzindo-se. Foi esta a nossa preocupação: "entrar na escola" e a partir de "dentro" compreender como é que se vai construindo o seu quotidiano. Isto significava optar por uma linha de investigação de tipo microsociológico.

Das diferentes formas de abordagem do estabelecimento, houve duas, embora por razões diferentes, que interferiram de modo particular na construção do nosso objecto de estudo. Referimo-nos, concretamente, aos trabalhos de DERROUET e de DUBET. De DERROUET, parece-nos de

sublinhar a questão que ele coloca e que se pode sintetizar do seguinte modo: como é que um estabelecimento se aguenta, apesar da diversidade de actores e de lógicas de acção que o constituem? *"Esta questão - diz-nos DERROUET (1989:24) - remete-nos para aquilo que designamos por sentido vulgar de justiça;¹ o que é que faz que uma situação, um discurso, uma coligação nos pareça normal, justa, acordada ... e que outras nos pareçam um conjunto monstruoso?"*. DERROUET organiza a sua análise em torno de uma categorização de lógicas de acção, inspirada nos trabalhos de BOLTANSKI e THEVENOT, a propósito dos discursos de legitimação que as pessoas apresentam para justificarem aquilo que fazem. A questão de DERROUET, era até certo ponto a nossa, "o que faz com que esta escola, apesar de todas as contradições que a atravessam, funcione e se aguento? Igualmente a sua categorização de lógicas de acção, que apresentamos na segunda parte deste trabalho, serviu-nos como uma perspectiva de enquadramento da questão da conflitualidade que hoje atravessa a escola.

Os trabalhos de DUBET (1991:1994) foram particularmente significativos na construção do nosso objecto de estudo, não só pelo seu conteúdo em termos de matéria que tratam, mas também pela perspectiva teórica em que a tratam. Assim, tendo como referente a noção de "experiência social", este autor analisa vários liceus franceses, cada um por si, a partir da experiência social dos actores. Este conceito, que mais detalhadamente referiremos noutro capítulo deste trabalho, serviu-nos como um dos conceitos estruturantes desta investigação, na medida em que nos permite considerar uma escola a partir das práticas dos seus actores, entendendo que esses actores são um *"enredo de lógicas"*, cuja gestão e articulação constitui a "experiência social" do actor. Tais lógicas, relevam do sistema cultural, da subjectividade

¹sublinhado do autor

do actor e dos contextos. Para DUBET o actor é também autor, que pela sua acção produz a sociedade.

Foram estes dois autores, do campo mais propriamente sociológico, que, embora situados em dimensões diferentes - DERROUET mais no sistema, DUBET mais nas relações do actor e do sistema - nos permitiram encontrar o ângulo de análise da escola.

Assim, o nosso objecto de estudo parecia começar a definir-se como o estudo das relações entre o sentido das práticas dos actores e o funcionamento da escola, admitindo que são os actores que pelas suas práticas produzem a escola.

Privilegiámos nesta investigação os actores professores, dado o papel que desempenham no quotidiano na construção da escola. Reconhecemos outros actores educativos (os alunos, os encarregados de educação, os manuais escolares, as entidades empregadoras, etc.), no entanto, admitimos que, ao nível representacional - quer nos professores, quer na opinião pública em geral - são os professores que são reconhecidos como desempenhando o papel fundamental nessa construção.

O segundo eixo estruturante desta nova racionalidade foi, como já dissemos, a teoria das representações sociais, tendo como pano de fundo o "olhar psicossocial" de que nos fala MOSCOVICI.

Trata-se, portanto, de compreender uma escola, que, enquanto instituição, tem um conjunto de finalidades e de princípios que a legitimam, onde existem regras implícitas e explícitas, que tem uma história, certas características físicas, onde actores sociais, com histórias profissionais distintas, interagindo a constróem. Isto significava que o nosso olhar analítico sobre esta escola tinha que ser capaz de integrar todas estas dimensões numa

perspectiva dinâmica, que as considerasse como função umas das outras, isto é, como interdependentes e interconstituindo-se.

Esta forma de analisar a realidade social exige aquilo que MOSCOVICI designa como o "olhar psicossocial". Construir este olhar, supõe, segundo este autor, ser capaz de *"fazer uma leitura ternária dos factos e das relações"*. *"A particularidade deste olhar - continua este autor- é de substituir a relação a dois termos do sujeito e do objecto, herdada da filosofia clássica, por uma relação a três termos: Sujeito individual - Sujeito social - Objecto."* (MOSCOVICI, 1990: 9)

O olhar psicossocial supõe, então, não dissociar a realidade social dos actores que a constituem, isto é, não considerar a realidade social como objectiva, no sentido de existir por si, como um objecto pré-constituído, que préexiste à relação de significação que o actor lhe atribui; supõe, também, considerar que o significado que o actor atribui à realidade é sempre social, no sentido de mediada pelo Outro. O actor, se é um sujeito individual, é também um sujeito social. O modo como se relaciona com a realidade, como interpreta o que lhe acontece, como projecta o que vai fazer, como argumenta sobre um ponto de vista, nunca é um acto solitário, mesmo quando realizado sózinho, pois o sujeito social é constitutivo do sujeito individual.

O acesso ao sentido das práticas levou-nos a centrar esta investigação no estudo das representações sociais subjacente às lógicas de acção dos actores.

Como forma de recolher dados que nos permitissem analisar o sentido das práticas optámos por entrevistas semi-estruturadas, num total de 22, nas quais os professores falam das suas práticas profissionais nessa escola e por registos de situações em que participámos ou que simplesmente presenciámos; além disso, recorreremos a documentos legais, e, ainda, a outro tipo de documentação que podemos designar como institucional (horários,

constituição de turmas, regulamento interno, documentação produzida a propósito de actividades escolares não curriculares - festas, abertura do ano lectivo, iniciativas culturais, jornal da escola...).

Se os discursos sobre as práticas são uma via de acesso ao sentido que essas mesmas práticas têm para os actores, ou seja ao universo representacional que as suporta e organiza, é evidente que as representações das práticas expressas nos discursos não coincidem plenamente com as práticas efectivas. A acção excede em múltiplos sentidos a representação da acção, pois, não só a lógica cognitiva (nas suas dimensões operatória e social), que estrutura a representação das práticas, reduz a diversidade da acção a significados unificadores, mas também as acções, porque são sempre interacções, têm outros sentidos para além daquele ou daqueles que o actor lhes confere. As acções supõem sempre representações subjacentes, das quais os actores não têm consciência quando agem e que, no entanto, são constitutivas dessas mesmas acções. A acção de entrar na sala de aula, por exemplo, transporta em si todo um universo representacional que estrutura o agir e que é estruturado por ele, impossível de dissociar da própria acção, pois é constitutivo dela. Daí a necessidade de analisar as representações sociais como forma de compreender a acção e, também, a dificuldade de as estudar, dada a margem de opacidade que elas conservam para os actores, pois estes não reconhecem que a realidade que têm por objectiva e em função da qual agem é uma realidade construída por um processo de objectivação das suas representações. Este problema que acabamos de enunciar não se coloca no plano da acção, mas apenas no da reflexão sobre o sentido da acção. Por outras palavras, quando agimos nós temos um sentido para aquilo que fazemos, quando reflectimos sobre o que fazemos é que nos interrogamos sobre o sentido do sentido daquilo que fazemos, ou seja, o que nos leva a fazer aquilo que fazemos.

Foi nesta dupla interrogação que, enquanto investigadores, nos colocámos: interessa-nos compreender o que leva os autores a fazer o que fazem, isto é, que sentido dão à sua acção. Mas também, o que os leva a dar o sentido que dão.

Assim, a teoria das representações sociais, e toda a conceptualização que foi sendo elaborada pelos investigadores neste campo (MOSCOVICI, JODELET, ABRIC, DOISE e outros) em torno da definição do próprio conceito de representação social, do seu conteúdo, do modo como os elementos que a constituem se organizam, das suas relações com as práticas sociais, foi fundamental como ponto de entrada para a análise das representações subjacentes às práticas dos actores, no sentido em que nos permitiu compreender a importância dos elementos estruturantes das representações sociais e do modo como interferem na construção da realidade social desta escola. Esta análise preocupou-se em analisar nos discursos dos professores aquilo que funcionava como os elementos em torno dos quais os discursos se pareciam organizar. Tivemos, portanto, nessa fase a preocupação de compreender em que sentido os professores encaminhavam os seus discursos, concretamente, de que falavam, quando interpelados sobre alguns aspectos da escola (espaço, relações profissionais, organização da escola, etc) e, ainda, os referentes que pareciam organizar a análise que faziam dos problemas (dantes/hoje; nós/os outros; a inércia; a hierarquia; o poder...). Isso levou-nos, como se mostra na terceira parte deste trabalho, a organizar e analisar o sentido das práticas segundo três grandes dimensões: as práticas organizacionais, as práticas comunicacionais e as práticas de poder.

Um outro aspecto que se foi tornando manifesto à medida que analisávamos os testemunhos dos professores foi o clima de intriga que parecia atravessar os seus discursos.

Assim, o modo como os professores se referem aos acontecimentos do quotidiano e às práticas profissionais, mostra uma perscruta de sentido que ultrapassa o imediatamente visível. É como se nada fosse, nem se passasse segundo a lógica imediata que parece ter, inclusivamente para os próprios actores. Assim, as suas afirmações são frequentemente atravessadas de expressões que tanto traduzem hesitação e falta de certeza sobre aquilo que se afirma ("*eu acho, não sei*", "*não é?*"), como sentidos implícitos ("*estás a perceber, eu não sei se me estou a fazer entender*", "*percebes?*"), ou, ainda, formas de neutralizar as hipóteses que se arriscam ("*não sei se peço, mas...*", "*não sei se é assim, talvez seja*")

Esta permanente margem de incerteza que os discursos dos actores traduz, sugere que a vida da escola não é simples mas complexa. ARDOINO (1993:26), argumentando sobre a necessidade de uma abordagem multireferencial das situações educativas, diz-nos: "*um estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, reunindo um conjunto de pessoas e de grupos em interações recíprocas. As relações que tecem o vivido colectivo, ao longo das sucessivas situações, estão inscritas numa duração, carregadas de história (e de "histórias" que constituem um contencioso entre os protagonistas) e são determinadas, tanto pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afectiva, pelo jogo dos fenómenos transferenciais e contra-transferenciais, pelas incidências das implicações respeitantes aos papeis e às filiações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas provenientes da bagagem intelectual de uns e de outros, como pela lógica de um sistema que quer repartir as funções e atribuir tarefas para levar a cabo missões*".

Esta necessidade de uma abordagem e interpretação multireferencial da escola não se coloca apenas ao investigador que pretende estudá-la, coloca-se, também, ao actor que nela vive e que tem que interpretar e legitimar as suas

próprias práticas, as quais são indissociáveis das dos outros, das situações, dos contextos organizacionais e das finalidades institucionais. Dizíamos atrás, a propósito do estabelecimento, que um actor é a cada momento, um *"enredo de lógicas"* (DUBET 1996:100) Estas lógicas que cada actor utiliza, embora nunca coincidam totalmente com as dos outros actores, são, no entanto, indissociáveis delas, pois elas são socialmente contruídas e reconstruídas.. É segundo esse enredo de lógicas que cada um vai interpretando e pensando a realidade, de modo a organizar o que não entende claramente e a agir em conformidade com a realidade que vai construindo. A realidade que constitui uma escola é um emaranhado de interpretações, que os actores vão construindo segundo lógicas diferentes, as quais, articulando representações sociais e exigências que emergem da necessidade de acção, vão constituindo aquilo a que chamamos "intriga". Esta corresponde a um modelo de inteligibilidade da realidade social, que vai sendo intersubjectivamente construída e reconstruída pelos actores, e que conserva sempre uma margem de indeterminação.

É considerando que as acções e interacções sociais nesta escola se vão desenvolvendo segundo o modelo da intriga que trataremos de analisar os testemunhos dos professores. Isto significa que aquilo que os professores nos dizem corresponde a formas de leitura que cada um vai fazendo, para aquilo que acontece a si e aos outros no quotidiano da escola, as quais, embora possam ser mais ou menos partilhadas ou não, na medida em que são intersubjectivamente construídas, jamais coincidem, pois são subjectivamente apropriadas.

Estudar esta escola supõe, então, na linha de MOSCOVICI, uma análise que *"não seja a percepção inocente da «comédia humana» que ao mesmo tempo descreve, explica e denuncia com a boa consciência de ver as coisas tais como elas são"*, mas, sim, *"a procura do tempo e a procura no tempo*

duma intriga entre indivíduos e acontecimentos que criam a sociedade à medida que a contam." (MOSCOVICI, 1990:11)

Foi esta necessidade de não vermos as coisas tais como elas são, de acordo com a perscruta de sentido que parece atravessar as práticas e a sua interpretação, a qual nós queríamos compreender, que nos levou a um permanente reajustamento teórico-metodológico. Por outras palavras: a análise dos discursos dos actores foi-nos fornecendo pistas, inicialmente não previstas, quer em termos de recolha de dados empíricos (legislação, referências históricas, entrevistas com professores que tiveram um papel significativo na história da instituição), quer em termos de aprofundamento de campos teóricos (história do sistema educativo, a instituição liceal, psicossociologia das organizações). Só deste modo nos parecia possível compreender o sentido das práticas dos actores.

Assim, o objecto de estudo que constitui esta investigação foi-se definindo e explicitando à medida que este trabalho se desenrolava. Trata-se, portanto, de um trabalho de carácter etnográfico que procura reconstituir o sentido do quotidiano de uma escola, a partir do sentido que os actores conferem às suas práticas profissionais.

Um último problema que nos parece que devemos abordar é o da nossa dupla condição face a esta escola, professora e investigadora. Isto significa que quando iniciámos este trabalho, tal como o texto que começamos por apresentar mostra, já participávamos há alguns anos da vida desta escola, do seu universo representacional e das práticas instituídas, e foi essa participação que nos levou a querer estudá-la. Esta realidade social era constitutiva das nossas práticas profissionais e vice-versa. Possuíamos, portanto, uma interpretação daquilo que se passava no quotidiano da escola, entendíamos certos códigos implícitos, conhecíamos grande parte dos outros actores. Este

conhecimento prévio da realidade que queríamos estudar apresentava-se-nos como encerrando "forças e fraquezas". Se, por um lado, nos permitia avançar, na medida em que conhecíamos, do ponto de vista do actor, a realidade que queríamos estudar e como tal encontrávamo-nos numa posição privilegiada para compreender e descodificar o sentido das práticas profissionais que nela se viviam, por outro, dada a familiaridade com a escola e com os seus problemas, tal conhecimento era o risco permanente de objectivarmos aquilo que não passava de uma interpretação pessoal, de substancializarmos aquilo que só era inteligível numa rede de relações, de não darmos efectivamente conta do que se passava à nossa roda.

Se a nossa preocupação era a de compreender a produção da escola pelos actores, isso significava que o sentido que tínhamos que apreender era aquele que os actores atribuíam ao que faziam, independentemente da pertinência que tal sentido tivesse para nós. Isto supunha uma abordagem da realidade social de tipo etnográfico, nomeadamente interaccionista e etnometodológica, que procura, nas palavras de COULON (1993:82), *"descobrir o sentido que os membros do grupo social considerado dão às situações com as quais são confrontados ou que contribuem para construir na sua vida quotidiana."* Como forma de prevenir os riscos acima referidos procurámos desenvolver uma atitude de problematização constante, a qual teve em conta as recomendações de GARFINKEL sobre a atitude metodológica do etnometodólogo, que LAPASSADE (1996:25) sintetiza, dizendo: *"Tornar a situação familiar estudada «antropologicamente estranha», não aceitar nada como evidente, encarar como problemáticos os acontecimentos quotidianos, sobretudo aqueles que nós estamos habituados a considerar como naturais, inevitáveis e imutáveis"*

Foi esta preocupação de seguir o sentido dos actores que determinou o processo teórico metodológico que é suporte desta investigação, a qual, pelas

variadas histórias que nela se cruzam, se poderia tornar quase uma história interminável...

PRIMEIRA PARTE:

Do sistema educativo às representações das práticas profissionais: um percurso á procura do sentido.

Dizíamos na Introdução deste trabalho que a nossa preocupação não foi só a de compreender como representam os actores as suas práticas, mas também o que pode explicar que as representem como as representam. Esta segunda dimensão da questão levou-nos a um aprofundamento dos problemas que atravessam hoje as escolas secundárias, enquadrando-os na transformação do nosso sistema educativo, concretamente na passagem de uma "escola para alguns" a uma "escola para todos", e nos efeitos de tal transformação sobre as práticas profissionais dos seus professores.

Serão alguns desses aspectos que procuraremos referir de seguida, sistematizando-os do seguinte modo:

Num primeiro momento , começaremos por analisar vários aspectos do sistema educativo da história recente do ensino secundário, que, se correspondem, por um lado, a exigências do sistema socio-económico global, correspondem, também, a determinadas visões políticas da escola, que, por serem dominantes, estruturaram a representação social e profissional da escola, nomeadamente no que respeita às práticas legítimas do exercício profissional. Assim, trataremos de medidas legislativas de vária ordem (que têm como objecto a estruturação do sistema educativo em geral, a organização curricular, as condições de trabalho) que consideramos como expressão de momentos de mudança, tentando pôr em evidência a lógica subjacente às intenções de mudança que tais medidas envolvem. Concretamente, referiremos a expansão do ensino técnico na década de 50, o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, a Reforma de Veiga Simão, a Unificação do Ensino Secundário

em 1975, o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos com a actual Reforma, explicitando, quer as contradições que atravessam estes momentos de transformação do sistema, quer os sentidos de mudança que traduzem.

Num segundo momento, procuraremos dar conta da complexidade dos processos de mudança institucional, utilizando para a sua compreensão, quer algumas perspectivas teóricas sobre a instituição e o funcionamento institucional, quer o contributo das investigações no campo das representações sociais, procurando desse modo pôr em relevo "a força das práticas instituídas".

Num terceiro momento situar-nos-emos na escola como espaço conflitual procurando pôr em evidência alguns factores de conflitualidade assim como formas de a gerir.

1.- Primeiro momento:

A construção do sentido das práticas pela sua relação com as transformações histórico-sociais do sistema educativo.

1.1. A expansão do ensino técnico na década de 50

Se começamos numa época tão remota o enquadramento da actual escola de massas, é porque nos parece pertinente pôr em relevo, por um lado, o sentido das transformações do ensino secundário nesta década, por outro, alguns dos efeitos de tais transformações.

O que se passa nesta década encontra as suas raízes na reforma do ensino técnico de 1948. Esta reforma, que GRÁCIO (1986:73) designa como *"um enclave na política do regime"*, dado que parece desfasada de toda a restante política educativa, *"apresenta aspectos inéditos para a época: numa altura em que a escolaridade obrigatória se queda pelos três anos, os seus autores entendem que a formação prática de futuros operários e empregados deve ser precedida de seis anos de formação geral"*² (GRÁCIO, 1983:13)

Analisando este fenómeno, GRÁCIO (1983) destaca algumas razões que o explicam, das quais salientamos:

- o fenómeno da industrialização, que se inicia na década de 40 e se intensifica na década de 50, exigia uma mão de obra qualificada;

- o perfil dos membros que constituíam a Comissão de Reforma que, nas palavras de GRÁCIO (1986:80) *"estando a maior parte ligados ao ensino técnico, quer como professores ou quadros da sua Direcção Geral (...) estão directamente interessados na promoção do ensino técnico, pois nele*

² sublinhado nosso.

encontram a sua razão social, confundindo-se em boa parte o rendimento simbólico da sua função com a posição do próprio técnico na hierarquia dos graus e ramos de ensino"³ Desta comissão, GRÁCIO destaca dois nomes: Leite Pinto, então, professor do Ensino Superior e Carlos Proença, director geral do ensino Técnico, pelo cunho humanista e tecnocrático que emprestaram a esta reforma. Esta reforma, que instituiu o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico como tronco comum de formação geral a todos os cursos especializados que lhe seguiriam, apresentava um currículo que assentava, nas palavras de GRÁCIO (1986:82), no "*pressuposto humanista de que aqueles que em princípio irão ocupar uma posição subordinada na divisão do trabalho são dignos de aceder aos conhecimentos «desinteressados» da cultura geral*"⁴, reconhecidos até então como próprios para **aqueles que frequentavam a instituição liceal**; assentava, ainda, no reconhecimento da importância da formação escolar para o desenvolvimento económico.

Este último aspecto reforçar-se-á a partir da década de 50. Por influência da OCDE, a necessidade de uma planificação e de um investimento no plano educativo interfere no desenvolvimento e expansão do ensino técnico entre nós. SACUNTALA DE MIRANDA (1978:320) diz-nos: "*O ocedeismo, cuja tónica fundamental é a económica, isto é, a utilização de todos os recursos, inclusive os humanos, no sentido do desenvolvimento económico (...) e a harmonização do sistema escolar com as necessidades de expansão acelerada do sistema económico, começa a penetrar em Portugal na década de cinquenta.*". Para isso contribui a acção de Leite Pinto, então ministro da educação, que em 1959, e nas palavras de RÓMULO DE CARVALHO (1986, 795), "*(...) dá o primeiro passo no sentido de vir a tornar possível a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a*

³ sublinhado nosso.

⁴ sublinhado nosso

economia.", elaborando para isso um Plano de Fomento Cultural sem o qual, nas palavras do ministro, *"não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico"* (LEITE PINTO,1959)⁵. LEITE DE PINTO (1960)⁶ considerava *"não só fundamental mas indispensável proceder-se a estudo sobre as nossas necessidades em mão de obra especializada (...) em face da mutabilidade da Técnica e da nossa adaptação ao crescimento económico mundial"*. Para a concretização de tal plano, *"cuja realização ambiciosa necessitaria de meios técnicos e de meios financeiros que excediam as possibilidades nacionais (...) decidiu-se Leite Pinto, a estabelecer conversações com organismos internacionais ligados aos estudos em causa, acabando por sugerir à (...) OCDE a elaboração de um trabalho em comum."*(CARVALHO,1986:795) Este foi desenvolvido por uma equipa de técnicos portugueses e estrangeiros, que produziram *"dois trabalhos muito valiosos"* (RÓMULO DE CARVALHO,1986:798): a "Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa" (1950-1959) e o "Projecto Regional do Mediterrâneo". Este último viria a ser tornado público em 1964.

Dos aspectos referidos e recentrando-nos no nosso problema inicial - compreender algumas das orientações da política educativa portuguesa que antecederam a "escola de massas" mas que a prepararam - parece-nos conveniente destacar que, ao nível das intenções e das lógicas do sistema, estas se constróem segundo dois vectores: um de natureza económica outro de natureza humanista. O primeiro destes aspectos põe em evidência que a escola começa a ser gerida por uma preocupação economicista. O investimento na educação, concretamente na preparação de uma mão de obra escolarizada,

⁵ Despacho do Ministro da Educação Nacional de 21.11.1959, in *Projecto Regional do Mediterrâneo. - Evolução da estrutura escolar portuguesa*. 1964.

⁶ Despacho do Ministro da Educação Nacional de 21.10.1960 in *Projecto Regional do Mediterrâneo. - Evolução da estrutura escolar portuguesa*. 1964..

corresponde a um aumento de produtividade, tal como evidenciam as palavras de LEITE DE PINTO que a seguir transcrevemos: "*Ora não é possível qualquer Nação ser considerada culta se a sua massa produtiva tiver apenas quatro anos de escolaridade obrigatória. É, de facto, impossível enveredar pela insdustrialização e pela mecanização agrícola com operários que apenas sabem ler, escrever e contar. Como pode essa gente manusear - operar com - máquinas complexas?*"(LEITE PINTO, 1959)⁷. Não se trata ainda de criar condições de "igualdade de oportunidades" mas apenas de responder às necessidades que o desenvolvimento industrial coloca e colocará nos anos que se vão seguir. Além disso, a procura da educação aumenta, as duas vias do ensino secundário - "liceal" e "técnica" - mantêm-se, no entanto, é esta última que, da parte do poder político, é oferecida, ao grosso da população que procura a escola, como sendo a via possível.

Se encontramos naqueles que poderiam representar o lado mais progressista do poder político medidas de tipo humanista, inovadoras no contexto de então, que evidenciam a necessidade de que uma formação técnica deva ser precedida de uma formação cultural geral mais prolongada, tais medidas vão encontrar resistências no *ethos* do regime. GRÁCIO (1986) na análise que faz da reforma de 1948, explicita algumas das reacções negativas às propostas de inovações. Há um receio generalizado de que o aumento de escolaridade, quer no seu sentido vertical, quer horizontal, se traduza numa alteração da hierarquia social, como traduz uma passagem do parecer da Câmara Corporativa, citada por GRÁCIO (1986:77) em que se pode ler: "*muitos dos alunos das actuais escolas industriais não aceitam de boa vontade a situação de operários. Dir-se-ia haver certa incompatibilidade entre a arte de bem limar e a raiz quadrada*". Importa, pois, criar uma escola "para as massas", enquanto força produtiva, salvaguardando que as "massas"

⁷ Despacho ministerial já citado

não são iguais. É de salientar, portanto, que o ensino técnico não aparece em pé de igualdade com o ensino liceal, mas como uma via socialmente desvalorizada, construída para as camadas sociais que, cada vez mais, começam a procurar o ensino secundário. O alargamento e desenvolvimento do ensino técnico, durante esta década e seguinte, era *"afinal a forma mais ajustada ao ethos dirigente de dar resposta a esta procura"* (GRÁCIO, 1986).

1.2. O alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos:

O arranque do "ciclo preparatório do ensino secundário"⁸, em 1968/69, que correspondeu a um alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, se, por um lado, unificou o "primeiro ciclo do ensino liceal" e o "ciclo preparatório do ensino técnico", por outro, não representou, de facto, uma intenção de uniformizar a escolaridade obrigatória, de criar uma escola única para todos, pois tal medida foi acompanhada de uma outra, concretamente a criação do "curso complementar do ensino primário" (5ª e 6ª classes), destinado àqueles que *"projectem ingressar mais cedo na vida"*. (G. TELES, 1966:193).

O Decreto-Lei de 1967⁹, pelo qual é criado o "ciclo preparatório do ensino secundário", enuncia toda uma série de razões do foro psicopedagógico como legitimadoras da sua criação, fazendo tábua rasa do facto de a escolha entre as duas vias do secundário, estar mais dependente duma hierarquia social que pré-determinava a escolha, do que propriamente da capacidade individual de escolha. O problema parece situar-se, segundo o discurso legal, na *"escolha*

⁸ Com esta designação referimo-nos quer á modalidade de ensino directo, quer à modalidade de Telescola.

⁹ Decreto-Lei nº 47480, 2 de Janeiro de 1967

precoce" a que eram sujeitos os alunos, *"na tendência psicológica para continuar onde se está"* que levava a que os alunos não transitassem duma modalidade de ensino para outra. É assim, que a unificação dos dois ciclos *"destina-se a proporcionar não só a formação geral adequada ao prosseguimento de estudos, mas também a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha dos mesmos estudos"*¹⁰. Na modalidade anterior, segundo o discurso legal, pouco pesava *"em tal escolha os factores que primordialmente deveriam determiná-la, ou seja, a capacidade e vocação reais dos alunos"*¹¹. A "capacidade e vocação reais" são apresentadas como algo de absoluto e não como uma construção social. O currículo, segundo o qual tais capacidades e vocações serão afirmadas, encontra-se organizado em conjuntos lectivos, integrando cada um deles disciplinas que têm em conta os **estudos subsequentes**, ou seja, uma vertente mais cultural e uma mais manual. Este período vestibular de "escolha de fileira", que tem subjacente uma teoria de dons que determina vocações, levará a que o aluno e os seus encarregados de educação, apoiados nas informações e sugestões do "conselho de orientação escolar" - as quais eram construídas com base *"na apreciação do aproveitamento e comportamento do aluno e dos factores que o condicionam, na observação sistemática da sua evolução psicossomática, das manifestações da sua personalidade e das suas reacções aos estímulos dos programas das várias disciplinas"*¹² - reconheça o ramo do ensino secundário que "por natureza" lhe convém e por ele opte.

Em todas estas medidas encontramos um estratégia defensiva. Face ao aumento da procura de educação, aos constrangimentos que os compromissos

¹⁰ sublinhado nosso

¹¹ sublinhado nosso

¹² Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, Decreto 48572, 9 de Setembro de 1968

com a OCDE impunham, importava desenvolver a educação assegurando a manutenção da ordem social vigente. Quando em 1964, o ministro da educação (Galvão Teles), em comunicação aos órgãos de informação, torna pública a decisão de alargamento da escolaridade, apresentando as razões que a legitimam - as quais identifica como transformações *"de ordem económica e de ordem social"* - esclarece: *"é sem dúvida largamente positivo o saldo dessas transformações, mas há também nelas um lado negativo contra o que devemos estar premunidos"*. (GALVÃO TELES, 1966:178). E logo a seguir explicita: *"A ascensão cultural das massas, que constitui em si um fenómeno e um desígnio altamente louvável, pode fazer correr o sério risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual"*¹³, por isso tem *"de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas, para evitar quanto possível esse resultado. É assim que a escola não poderá esquecer a sua "missão" (sic), de "selecção e estímulo dos melhores, o seu aperfeiçoamento e valorização", nem deixar-se "invadir pelo desejo generalizado de fazer muito sem cuidar de fazer bem."* (GALVÃO TELES, 1966:179).

Assente em princípios de carácter meritocrático, que são enunciados neste mesmo discurso - *"um princípio igualitário, tendente a proporcionar a todos as mesmas possibilidades reais de instrução, e um princípio diferenciador, que visa descobrir, aproveitar e valorizar os melhores"* (GALVÃO TELES, 1966:179) - o ciclo preparatório do ensino secundário, se, por um lado, permitiu um alargamento da escolaridade no sentido de uma "massificação", por outro, introduziu explicitamente, a necessidade de conservar e não descurar a função selectiva da escola, de modo a não se dar *"o abafamento do escol intelectual"*, cujo destino seria a instituição liceal.

¹³ sublinhado nosso

1.3. A Reforma de Veiga Simão:

O terceiro momento que referiremos como significativo para compreender a construção da escola de massas é aquele que se inicia com o ministro VEIGA SIMÃO. Na sua tomada de posse, em 1970, anunciava a sua intenção de *"educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional"*, pois, *"uma Nação que não valoriza devidamente a inteligência está condenada."* (VEIGA SIMÃO, 1973:12).

Assim, e tal como VEIGA SIMÃO sublinha neste mesmo discurso, importava investir *"na formação a todos os níveis, de quadros docentes, de investigadores e de técnicos (...) Decididamente o futuro da nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional"* (V. SIMÃO, 1973:14).

A afirmação da necessidade de "educação das massas", como "imperativo de sobrevivência", traduz o reconhecimento público do atraso de Portugal face aos restantes países europeus e o risco que tal situação representava, tal como mostram as palavras de Veiga Simão que a seguir transcrevemos: *"Saber ler, escrever e contar já não é quanto basta para os portugueses. (...) As fronteiras de qualquer país já não resistem à invasão da Cultura, da Ciência e da Tecnologia. (...) Os países vão estabelecendo mais vastos espaços de solidariedade, favorecendo a livre circulação dos bens e das pessoas e isso irá trazer como consequência entre outras, uma harmonização das políticas educacionais, mormente na Europa. Melhorar seriamente a educação dos portugueses e contribuir para que estes, como*

Nação, possam sentir-se como companheiros de outros povos no caminho do futuro - este é o nosso programa. Até porque não queremos permanecer viveiros ou exportadores de mão de obra não qualificada, servos de novos senhores. (...) os nossos filhos não nos desculparão se não soubermos evitar que Pórtugal seja uma colónia da inteligência estrangeira." (V. SIMÃO, 1973:214)

É assim que Veiga Simão, recorrendo a um discurso de carácter **voluntarista, ansioso**, em que "inquietação de espírito" e "urgência de acção" parecem ser algumas das palavras-chave, explicitamente **optimista** quanto ao futuro e ao papel da educação, onde razões de tipo **economicista e tecnocrata** se legitimam com argumentos de carácter **humanista**, onde sublinha permanentemente a sua **fé na capacidade do povo português** - nos professores, nos alunos, nos governantes, nos que pensam de maneira diferente, nos "mais favorecidos", nos "menos favorecidos"- como legitimadora de todos os apelos e mudanças, leva por diante a sua "**batalha da educação**", a qual passava por uma "**democratização do ensino**". Todo este discurso parece traduzir uma atitude ofensiva, que, por um lado, se pretende inovadora e em ruptura com um passado e, por outro, se inscreve numa continuidade com esse passado, correspondendo, no fundo, àquilo que, então, era designado pelo poder político como "renovação na continuidade".

Nesta "batalha da educação" aparecem estratégias novas de actuação. Uma delas é o apelo à "discussão pública", ao "diálogo", à "participação de todos", à "crítica", tendo em vista o "consenso nacional" sobre os documentos que apresentavam o projecto de reforma. Esta participação tinha, evidentemente, alguns limites. Correspondia a uma fase de maior abertura do regime político, mas não a uma alteração do regime. Além disso, face ao descontentamento social que se vivia em Portugal nesse momento, a descompressão que certas iniciativas procuravam traduzir e sugerir, exigiam ao

poder político a manutenção e reforço dos seus mecanismos de sobrevivência. RUI GRÁCIO (1983), analisando o VI Congresso do Ensino Liceal, ocorrido em 1971 em pleno período de discussão do projecto de reforma, mostra como essa iniciativa governamental, "devida aparentemente a um lance fortuito" no qual o ministro da educação sugere a sua realização, se inscreve na estratégia de "abertura" e de "controle". Os professores são convidados a discutir os problemas do ensino liceal, a futura reforma, num congresso em que *"as datas, o regulamento, os temas a tratar, o projecto de orçamento (cujo financiamento será principalmente garantido pelo MEN) são submetidos pela comissão executiva (...) ao ministro, ao qual aliás, como previsto no programa, foi prestada homenagem, com descerramento de lápide comemorativa"*. RUI GRÁCIO acrescenta ainda: *"Em circular preparatória dirigida a todos os colegas do País, o reitor ¹ podia dizer com razão « Não temos que discutir; é um despacho ministerial" (GRÁCIO, 1983:760).*

O projecto de reforma assentava *"no duplo princípio de que a educação do indivíduo é a finalidade primeira do sistema educacional e de que todos, em regime de igualdade de oportunidades, devem encontrar nesse sistema as vias que garantam o seu inalienável direito à educação"*(V.SIMÃO, 1973:82). Apresentava como uma das medidas inovadoras, o *"aumento da escolaridade obrigatória para oito anos que constituirá o ensino básico de todos os portugueses"* (V. SIMÃO, 1973:83). Segundo a Lei 5/73², estes 8 anos de escolaridade obrigatória são constituídos por 4 anos de ensino primário e 4 de ensino preparatório. A estes 8 anos de ensino básico, seguir-se-iam 4 anos de ensino secundário, constituídos por 2 anos de curso geral *"que compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que*

¹ Tratava-se do reitor do Liceu onde se realizou o Congresso (Liceu de Aveiro) e que presidia a comissão executiva.

² Lei em que é promulgada esta reforma.

facultem aos alunos uma formação geral unificada"³, aos quais se seguiriam cursos complementares *"com diferente grau de incidência no sentido das disciplinas de Letras, Ciências, Tecnologias, Estética e Artes Aplicadas"*. *"Os cursos gerais e os respectivos cursos complementares [do ensino secundário] serão ministrados em estabelecimentos, genericamente designados por Liceus"*, que se deseja que *"venham a revestir um carácter polivalente, de forma a que qualquer das várias modalidades de ensino secundário possa ser ministrada no mesmo tipo de estabelecimento. (...) Numa primeira fase mas apontando já para a polivalência referida, prevêem-se três tipos de liceus: clássico, técnico e artístico"*. (V. SIMÃO, 1973:85-86)

O ministro termina a comunicação ao país, na qual apresentou o projecto de reforma, enunciando as características do futuro sistema escolar. Diz-nos, então: *"...trata-se de um sistema escolar aberto, uma vez que se pode atingir o grau máximo previsto, qualquer que seja a via que se tenha seguido; é equitativo, no sentido de que a um período idêntico de estudos corresponde um certificado, diploma ou grau de igual designação que confere possibilidades análogas de inserção na sociedade; é diversificado, dado que apresenta vias extremamente variadas para atingir iguais níveis de formação; é individualizado, ao proporcionar orientação e uma extrema gama de opções ao longo da estrutura proposta, de acordo com as vocações e interesses de cada um; é interrelacionado, na medida em que, eliminados estrangulamentos e restrições, permite fácil mudança de estudos sem obrigar a inútil repetição de matérias"*. (V. SIMÃO, 1973:87)

Todo este processo de reforma, abrangia, ainda, outras mudanças, das quais destacamos: aumento do número de estabelecimentos escolares e respectiva rede de distribuição, medidas de apoio social escolar, diversidade de

³ Lei 5/73, Base IX, 5; sublinhado nosso

estabelecimentos do ensino superior, alterações no sistema de formação de professores, alargamento dos quadros docentes; alterações de programas e de metodologias de ensino. Como isto era um projecto cujo processo de implementação demoraria 10 anos, algumas destas medidas não chegaram a concretizar-se segundo o projecto de reforma. A lei que instituía a reforma foi aprovada em 1973 e com o 25 de Abril alterou-se a vida política portuguesa. .

Embora esta reforma tenha tido como um dos seus esteios a "democratização do ensino", entendendo VEIGA SIMÃO por isso *"igualdade de oportunidades do pobre e do rico"*, ela traduziu-se num conjunto de medidas que procuraram mais generalizá-lo do que propriamente democratizá-lo. Explicitando um pouco melhor: a preocupação era mais *"alargar o acesso à educação, em igualdade de oportunidades"* (GRÁCIO,1983:767), criando, inclusivamente, medidas compensatórias de vária ordem, sem que isso significasse uma alteração do modelo de escola e dos seus mecanismos de selecção. O arquétipo de escola secundária continuava a ser o liceal. Apesar de ter havido alterações entre a proposta de reforma, onde se anunciava vários tipos de liceu, e a aprovação da lei, onde se fala de *"escolas secundárias polivalentes"*, e que eram *"escolas secundárias unificadas pluricurriculares"*, tal não significava verdadeiramente a institucionalização das escolas secundárias unificadas; podemos admitir, pelo contrário, que ao introduzir na mesma escola uma pluralidade de currículos e a possibilidade de nelas se organizarem fileiras distintas, se legitimava a diferença, dando aso a um reforço de práticas organizacionais discriminatórias. Além disso, no articulado da lei pode-se ler, nesse mesmo ponto, que as escolas *"poderão adoptar as designações tradicionais, de acordo com a natureza da maioria das disciplinas vocacionais que nelas sejam professadas"* (Lei n.º 5/73)

Pretendia-se que cada um no sistema educativo encontrasse a via que iria mais ao encontro das suas preferências e competências, criava-se um

sistema educativo mais flexível, que não criasse estrangulamentos, como se os estrangulamentos não fossem de ordem social e, portanto, anteriores e exteriores à entrada da criança e do jovem no sistema educativo. A escolaridade obrigatória era pensada como uma fase que conduziria a uma etapa seguinte, tal como mostra a própria designação de "ciclo preparatório" que, segundo a Lei 5/73, abrangia os quatro últimos anos de escolaridade obrigatória. Se tivermos como referência a Comunicação de FRAÚSTO DA SILVA (1971:113), ao VI Congresso do Ensino Liceal, onde ele afirma *"que o esquema proposto tem a elasticidade suficiente para permitir uma ampliação da escolaridade obrigatória para 10 anos e até para 12, se nos quisermos colocar numa perspectiva idealista deliberadamente prospectiva"*, poderemos compreender essa designação como uma antecipação dessa situação.

Era um sistema estruturado em fileiras diversificadas, que levariam à atribuição de "graus académicos de nível superior", obtidos em função de ciclos de estudos mais curtos e mais longos, em instituições distintas de ensino superior, mas ordenados hierarquicamente segundo um valor supremo - o grau conferido pelas Universidades -mantendo assim o seu peso simbólico na hierarquia social.

O aumento da procura de escolaridade que se vinha sentindo desde as décadas anteriores reforça-se nesta década. A política de Veiga Simão, organizada no sentido de promover essa procura e de lhe responder, favorece o processo de massificação do ensino secundário. O ensino liceal, enquanto socialmente reconhecido como a "via nobre", não só é o mais procurado, como parece ser, ainda, aquele que irá modelar o "novo" espírito do ensino secundário. A designação de "liceus clássicos, técnicos e artísticos" parece confirmar o que acabamos de dizer. A sua utilização no projecto de reforma sugere que, para Veiga Simão, essa designação seria aquela que melhor

correspondia, em termos de opinião pública, às representações do ensino secundário e, conseqüentemente, à aceitação de tal situação como "natural".

Estas designações, na nossa opinião, longe de promoverem a unificação das duas vias do ensino secundário, tendem a reforçar a superioridade do ensino liceal face ao ensino técnico.

Se utilizarmos as actas do VI Congresso do Ensino Liceal como um instrumento de análise dos efeitos das mudanças, anunciadas pelo projecto de reforma, sobre as representações dos professores, em termos do significado de tais mudanças sobre as suas práticas profissionais, verificamos que tal não parece ser uma preocupação dominante. Isso leva-nos a supor que tais mudanças não eram representadas como significando uma ruptura com as práticas instituídas. RUI GRÁCIO, analisando os temas e os conteúdos das Comunicações apresentadas no referido Congresso, salienta o facto de, apesar de este congresso ter sido em pleno período de discussão pública do projecto de reforma, *"são os aspectos técnicos do acto de ensinar, as metodologias didácticas das diferentes disciplinas [que] suscitam uma atenção privilegiada"* (1983:762) dos professores intervenientes. A proposta governamental de criar vários tipos de liceus, pois *"tratava-se tendencialmente de pôr fim à dualidade liceus/escolas técnicas"*, produziu um eco *"singularmente ténue, a julgar pelo número e pelo grau de desenvolvimento das referências nas comunicações e pelo carácter bastante genérico do voto inscrito nas conclusões do Congresso"* (GRÁCIO, 1983:764). GRÁCIO assinala, ainda, *"um traço comum"* às comunicações, *"sejam elas de orientação tradicionalista ou de orientação reformista: o encarecimento e a prevalência da inspiração humanística (...) na formação escolar"*, o que *"contrasta com as comparativamente escassas referências às relações entre o ensino liceal e o mundo da economia e do trabalho, à procura social de*

educação, ao afluxo de novas camadas sociais, mesmo à «democratização do ensino»" (GRÁCIO,1983:765)

Esta "inspiração humanística" referida, anda geralmente associada a uma tendência para considerar a educação como visando aprendizagens "desinteressadas", "abstractas", "teóricas", próprias para o desenvolvimento da dimensão espiritual do homem, que não visavam nenhuma aplicação prática directa no "mundo do fazer". No fundo, este tipo de educação era aquela que o ensino liceal parecia representar e que se distinguia do "saber fazer", mais próprio do ensino técnico, que se preocupava em formar o homem de modo a torná-lo um produtor de "coisas", de bens materiais. A valorização desta dimensão, a ausência de referências a outras, mais orientadas segundo interesses económicos, tecnocratas, de mobilidade social, sugere que estas não são de considerar, na medida em que desvirtuam aquilo que, no sistema educativo português, sempre parece ter sido a principal função da educação escolar: preparar o homem para as tarefas elevadas de natureza espiritual.

Embora esta reforma, tal como já dissemos, não tenha tido a sua concretização total, numerosos aspectos da evolução posterior do sistema educativo radicam nela.

1.4. A Unificação do Ensino Secundário

A efectiva unificação do ensino secundário, dá-se em 1975⁴, entrando em funcionamento pela primeira vez o 7º ano unificado no ano lectivo de 1975/76

⁴ Ainda durante o tempo de Veiga Simão, funcionam a título experimental em algumas escolas, o 3º e 4º anos do ciclo preparatório.

GRÁCIO (1986:144) salienta que não *"se tratou de uma reestruturação formal mais ou menos orientada para a igualização de oportunidades escolares, mas sobretudo de traduzir em medidas concretas os preceitos da Constituição de 1976 que obrigavam o estado a «modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho» e, ainda, a «estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais»"*

Assim, na sequência dos trabalhos desenvolvidos, pelo Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário (SRES), são enviadas às escolas, a partir de Junho de 1975, directrizes sobre o novo 7º ano do ensino secundário unificado (currículo, carga horária, princípios orientadores do projecto de unificação, objectivos, assim como toda uma série de outras indicações pensadas como necessárias à implementação do novo ensino unificado)

A propósito do novo currículo, GRÁCIO (1986:144), citando GRÁCIO (1981), salienta que, *"logo no ano do seu lançamento, o 7º ano unificado apresentava duas inovações curriculares "*: uma, *" a disciplina de Educação Cívica e Politécnica, (...) de «feição marcadamente interdisciplinar»"* que procurava *" articular a escola aos problemas da comunidade local e regional"*; a outra, era a disciplina de Ciências Sociais, que complementava a de Educação Cívica e Politécnica, *"pois se esta « se abre ao mundo social contemporâneo», aquela «faz desse mundo, imediato, ou então mediato, o objecto mesmo do interesse dos alunos», apetrechando-os «com as informações e os métodos e instrumentos de análise que suportem a capacidade de problematização, de interpretação crítica e de intervenção responsável no mundo social e cultural»."*

Embora a frequência do ensino secundário unificado não constituísse escolaridade obrigatória, a sua criação correspondeu a uma mudança, no sentido da democratização do ensino, pois tratava-se de acabar com a

discriminação entre duas vias de ensino, que correspondiam a uma divisão das classes sociais. A lógica subjacente à sua criação inscrevia-se na transformação social decorrente do 25 de Abril. Importava transformar o sistema de ensino no sentido de proporcionar maior justiça social, de acabar com a organização social em classes, de favorecer as classes desfavorecidas, de promover o desenvolvimento cívico e a emancipação política. Escolarizar as "massas populares" torna-se um imperativo da revolução, abrangendo não só a população jovem em idade escolar, mas também os adultos não escolarizados. Durante o período revolucionário o papel da educação é explicitamente político. Um dos "princípios orientadores", enunciado no projecto de unificação, era *"a participação dos jovens, como elementos transformadores, na sociedade. Esta participação passará pela análise das contradições sociais, pela crítica das situações que se pretendem superar, pela denúncia de toda a alienação - a ignorância, a fome, a exploração -, pela prossecução, enfim, de nítidos objectivos revolucionários"* ⁵ (cit. por ALMEIDA. 1990:22).

No entanto, a orientação inicial da unificação do ensino secundário vai ser alterada, com a tomada de posse do 1º Governo Constitucional. Contra tudo o que seria de prever, dado que já tinham sido enviadas às escolas indicações sobre o modo como no ano seguinte, 76/77, se processaria o 8º ano e prosseguiria o 7º ano de escolaridade, e sem qualquer consulta ao SRES, em Agosto de 1976 são introduzidas, por Despacho ministerial, significativas mudanças no processo de unificação do ensino. Tais mudanças são de âmbito curricular, alegando, o referido Despacho, que *"o lançamento do 7º ano unificado foi uma acção precipitada de todo incompatível com o rumo sereno mas firme que se requer para a renovação do sistema de ensino"* ⁶ (cit. por ALMEIDA, 1990:26). Esse despacho determina, também, que a disciplina de

⁵ Circular nº 3/75.

⁶ Despacho ministerial, 243/76.

Ciências Sociais do 7º ano seja substituída pela disciplina de História, que continuará a ser leccionada no 8º ano, entrando já em vigor no ano lectivo que se ia iniciar. Um outro Despacho, posterior a este, estabelece *"que fique suspenso o programa de Educação Cívica e Politécnica"*⁷ (cit. por ALMEIDA, 1990:27). Ainda um outro Despacho desta mesma época extingue o Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário, *"uma vez que «deu por findos os trabalhos de que tinha sido encarregado» e «considerando que a reestruturação do ensino deve ser da competência do Ministro e Secretários de Estado, através da orgânica das Direcções Gerais»"*⁸ (cit. por ALMEIDA, 1990:27).

Assim se entra numa nova fase, que STOER designa por período de "normalização", na qual a lógica subjacente às transformações e organização do sistema educativo se altera. Segundo STOER (1982:82) *"a «normalização» do ensino em Portugal, após o período revolucionário, é principalmente um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que se poderia considerar como ensino"*. Estas limitações foram de várias ordens e no que toca, concretamente, a currículos e programas, como já vimos, foram suprimidas certas disciplinas e actividades. A lógica dominante na organização da educação passa a ser de carácter económico. Diz-nos STOER (1982:35) a este propósito: *"A educação é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, consequentemente, social. Ela providencia o capital humano"*. *"«Normalização» e «eficiência» são conceitos que se encontram não só nos discursos dos ministros do Governo, mas também nos relatórios internacionais (...) preparados especificamente para o ministro da educação português"*.

⁷ Despacho ministerial nº 268/76

⁸ Despacho ministerial, nº 247/76

Embora *"tanto a «normalização» como a «eficiência» [tenham sido] evidentemente, concebidas tendo em conta o objectivo da igualdade de oportunidades"*, a *"«normalização»(...) significou o retorno a uma certa ordem hierárquica nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula, (...) um regresso a curricula mais subordinados à matéria (...) e modelos pedagógicos mais tradicionais"*. A *«eficiência» significou, acima de tudo numerus clausus, a tentativa de relacionar directamente o número de ingressos no sistema educativo com os empregos disponíveis no mercado de trabalho, ou com os lugares disponíveis no próprio sistema educativo"* (STOER, 1982:35). É assim, que esta fase, por um lado, vai dar à unificação do ensino, nas palavras de GRÁCIO (cit. por GRÁCIO 1986:145), *"um cunho licealizante [que] a afastou profundamente dos seus intentos originais e lhe conservou apenas a «moldura formal»"*, desviando-a, portanto, das suas intenções democratizantes, na medida em que a cultura escolar que apresenta não oferece iguais oportunidades a todos os alunos. Além disso, porque a lógica do sistema é a da racionalidade económica, ela não é compatível com uma utilização universal do sistema educativo. Por outras palavras, o sistema tem que introduzir sistemas de regulação que provoquem a diversificação dos níveis de formação e consequentemente de aspirações sócio-profissionais. Tal facto leva a um reforço dos mecanismos de selecção escolar, face aos quais importa encontrar estratégias de competição escolar.

Com a unificação do ensino secundário dá-se uma heterogeneização da população escolar nos diferentes estabelecimentos. Embora não se tratasse ainda de escolaridade obrigatória, como já dissemos, a escola abre-se às "massas populares", mas o modo como o processo de massificação da escola se foi desenrolando, bem como as lógicas subjacentes a tal processo, introduziram nele factores de discriminação escolar e social.

Perspectivando o que temos vindo a dizer em termos da relação entre as mudanças das práticas do sistema e as das práticas profissionais dos professores, poderemos admitir que, se o "período revolucionário" criava situações de ruptura com as práticas instituídas e, nessa medida, obrigava à construção e invenção de novas práticas, já o "período de normalização" foi propício à recuperação de práticas anteriores à unificação, profundamente desajustadas no novo contexto educativo, utilizadas como uma forma de sobreviver no mundo de contradições que atravessaram e atravessam a escola, decorrendo daí um profundo mal estar que se vive nas escolas.

As conclusões que nos são apresentadas num Relatório do GEP, publicado em 1991⁹, confirmam o que acabamos de dizer. É assim, que no referido relatório, depois de indicar uma série de *"aspectos em que o quotidiano escolar se afasta das propostas iniciais do ensino unificado"*, os autores concluem:

: "...A escola é o lugar de ensinar e aprender, onde o ensinar é a função do professor e o aprender é a obrigação do aluno; periodicamente o processo interrompe-se e há que verificar se se aprendeu.

Mas nem alunos, nem professores, se mostram satisfeitos. os alunos assinalam a monotonia das aulas o interesse de que são objecto. Os professores reconhecem a desmotivação e o desinteresse dos alunos que se manifestam frequentemente pela indisciplina e pelo absentismo.

Não parece ter-se modificado a relação professor/aluno no espaço da aula, constrangida ainda por conceitos tradicionais de disciplina e de controlo.

⁹ Este relatório foi publicado num momento em que se iniciava a nova Reforma do Ensino Básico e Secundário. Nele procura-se avaliar a experiência do ensino secundário unificado, como experiência a ter em conta nas *"opções relativas ao futuro 3º ciclo do ensino básico"*

É mesmo antagónica a visão que alunos e professores têm do processo de aprendizagem de que afinal são co-autores. Assim, transferindo responsabilidades, os alunos atribuem as dificuldades que enfrentam na escola aos professores, enquanto os professores consideram que essas dificuldades estão nos alunos e têm origem na actuação das famílias e da gestão central.

Verifica-se, na maior parte dos casos, a capacidade dos professores para a identificação das deficiências da escola. Mas há também incapacidade - ou impreparação - para a mudança. (ALMEIDA e al, 1990:64)

1.5. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos - a actual Reforma:

Pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, a escolaridade obrigatória é alargada para 9 anos. De acordo com os moldes em que tal medida nos é apresentada pela lei, não se trata apenas de compreender a escolaridade como um processo mais longo porque se lhe acrescentaram mais três anos de frequência obrigatória, mas, sim, como um novo modelo de escolaridade que parece contrariar as representações dominantes sobre o papel tradicionalmente consagrado à escola, que é o de fazer a selecção. Assim, a nova escolaridade obrigatória, apresenta-se-nos constituída por três ciclos, designados respectivamente por 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, cuja articulação *"obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico"*. (L.B.S.E., art.º 8,2.)¹⁰.

¹⁰ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

"Por sequeencialidade progressiva - diz-nos LEMOS PIRES (1988:24) - entende-se uma forma de articulação entre os diferentes níveis ou etapas de escolaridade de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no(s) nível (is) anterior (es) e a partir deles." A sequeencialidade progressiva pressupõe considerar a escolaridade como possuindo uma finalidade autónoma, isto é, que não está subordinada à escolaridade subsequente. Este tipo de escolaridade distingue-se pelo seu carácter não selectivo, nem meritocrático. O que importa, segundo um dos objectivos enunciados na L.B.S.E, é *"criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos"*. Para isso o processo educativo tem que ter em conta o ponto em que se encontra o aluno, quer em termos de desenvolvimento, quer das competências que possui. É um processo que encara o ensino/aprendizagem como um processo individualizado, próprio para uma população escolar heterogénea, que considera cada um na sua especificidade. Partindo do ponto em que cada aluno se encontra, compete à escola - quer através das suas práticas de gestão pedagógica e administrativa, quer das práticas profissionais dos seus professores e de outros intervenientes no processo educativo - encontrar os meios que permitam o seu progresso. Uma escolaridade organizada segundo uma sequeencialidade progressiva parece aquela que se ajusta a "uma escolaridade básica de massas".

A uma escolaridade organizada segundo uma **sequeencialidade progressiva**, opõe-se uma escolaridade organizada segundo uma **sequeencialidade regressiva**, a qual pressupõe que cada etapa se organiza em função da etapa seguinte.. Este segundo tipo é próprio duma escolaridade básica de elites. A este propósito, diz-nos LEMOS PIRES (1988:24):*"Se o que se pretende é obter, tão próximo quanto possível da saída do sistema de escolaridade, uma elite seleccionada, então é forçoso que a escolaridade básica não possa ter uma finalidade autónoma , mas antes subordinada ao*

termo final da escolaridade, onde se opera o apuramento da elite pretendida. Tudo se constrói, portanto, a partir deste termo final e daí para trás".

A representação do ensino básico como uma escolaridade autónoma, especialmente no 3º ciclo, levanta algumas dificuldades. Este tende a ser representado, tanto pelos professores como pela opinião pública em geral, como estando mais próximo do ensino secundário, do que propriamente do ensino básico.

Factores de vária ordem podem dificultar a reconstrução de novas representações, dos quais salientamos dois:

- O espaço onde funciona o actual 3º ciclo do ensino básico é, na maior parte dos casos, o mesmo onde funcionava o ensino unificado. Isso significa que facilmente se represente estes novos 7º, 8º e 9º anos como sendo semelhantes aos anteriores, isto é, como um 1º nível de uma escolaridade do ensino secundário, esquecendo, portanto, que este ciclo de escolaridade é hoje parte do ensino básico e que tem, por isso, finalidades próprias. Embora o modelo de avaliação que rege o ensino básico actual seja diferente daquele que regia o ensino unificado, as práticas avaliativas tendem a recuperar o sentido que tinham anteriormente, embora enquadradas nas actuais exigências legais.

- Além disso, em muitas escolas secundárias onde funcionam os dois níveis de ensino (básico e secundário), o corpo docente é o mesmo, isto é, os mesmos professores podem ser, simultaneamente, professores do 3º ciclo do básico e do ensino secundário, o que significa que de um tempo lectivo para o seguinte, passam de um modelo de escolaridade para outro completamente diferente, tornando-se difícil para o professor, nas suas práticas profissionais, agir em conformidade com as finalidades de cada um dos níveis de ensino.

Estes factores, entre outros, que parecem ser apenas conjunturais e transitórios, na medida em que são impostos pelas condições materiais existentes, têm, todavia, um significado mais amplo se os confrontarmos

segundo uma perspectiva que pretenda analisar, por um lado, a coerência das intenções de mudança com as práticas do sistema que procuram concretizá-las, por outro, os efeitos de ruptura sobre as práticas profissionais dos professores.

De facto, mesmo que se admita a insuperabilidade conjuntural daqueles factores, a verdade é que a sua simples manutenção associada à lógica da escolaridade regressiva que eles representam, determina um obstáculo estrutural a uma nova visão da escolaridade que se quer autónoma e orientada segundo uma sequencialidade progressiva. Ao dizermos isto, devemos pôr em evidência as contradições entre as intenções do sistema e as suas práticas reais. De facto, ao adoptar um discurso predominantemente pedagógico, dominado por intenções de mudança, pretensamente óbvias e intrinsecamente válidas, a iniciativa política da Reforma apresenta-se como sendo uma tarefa mais dependente da vontade dos professores do que das condições materiais, institucionais e organizacionais em que se desenvolve o seu trabalho.

Se em termos de disposições psicológicas dos professores existe, por um lado, uma tendência para reconhecer esta Reforma como uma escolaridade diferente, que exige práticas diferentes, por outro, o facto de não terem sido criadas condições que efectivamente proporcionem uma transformação das práticas leva a que os professores, no seu quotidiano profissional, afrontem as novas situações recuperando e reproduzindo os referentes de sentido das suas práticas anteriores - prioridade à especialização curricular, preservação da autoridade do saber académico, autonomia avaliativa, gestão individual do trabalho - os quais, de um modo mais ou menos explícito, assentavam numa perspectiva meritocrática na base da teoria tradicional dos dons.

Se já no modelo de escolaridade anterior à reforma os professores reconheciam o desajustamento destes referentes à população escolar, quer em termos de justiça social, quer em termos pedagógicos, no presente modelo esse desajustamento torna-se ainda mais evidente. No entanto, tal situação não

impede os professores- sem que disso tenham, por vezes, uma clara consciência - de organizarem as suas práticas segundo tais referentes, considerando-as como práticas legítimas.

As dificuldades inerentes à transformação das práticas têm a ver com o carácter interactivo das referidas práticas, que, como tal, não são redutíveis ao discurso teórico, daí que todo o movimento da reforma, assente em enunciados e em imperativos de vária ordem, tenha sempre para os professores um duplo efeito: por um lado a agudização da consciência profissional vivida em termos individuais, por outro lado, a impossibilidade de lhe corresponder dada a incomensurabilidade entre a teoria e a prática.

Isto traduz-se em mal estar, que revela uma crise de identidade e de legitimidade profissional, aspectos a que nos referiremos mais adiante.

2. Segundo momento:

A construção do sentido das práticas à luz da relevância teórica das representações sociais da instituição

Neste segundo momento pretendemos, tal como já dissemos, dar conta da complexidade dos processos de mudança institucional, pondo em relevo os seus efeitos sobre o campo profissional dos professores, nomeadamente, no que se refere à sua identidade profissional e à legitimidade das suas práticas profissionais.

A compreensão deste fenómeno passa pela análise de algumas características estruturais da natureza e funcionamento da instituição em geral e em especial das instituições escolares, com o objectivo de compreender, nas acções e interacções dos actores da instituição, a "força das práticas instituídas" que leva a que os actores organizem as suas práticas segundo "dinâmicas de conservação". Os referentes de sentido instituídos, em torno dos quais se organizam as práticas profissionais instituídas, tendem a ser representados pelos actores como "invariantes", impedindo ou condicionando a construção de novos referentes.

É nesse sentido que procederemos seguidamente à apresentação de algumas propostas teóricas sobre a natureza da instituição, tendo em conta o seu contributo específico no âmbito da economia deste trabalho. Após isso, trataremos de algumas questões teóricas sobre o problema das representações sociais com o objectivo de pôr em evidência o seu papel na organização e estruturação das práticas sociais e ainda na transformação dessas mesmas práticas. Por último, procuraremos caracterizar a instituição liceal, dado que admitimos que o sentido de certas práticas institucionais de então, interfere,

ainda, como força instituída, nos processos de construção das práticas sociais na escola de hoje e na conflitualidade que a atravessa.

2.1. Instituição e funcionamento institucional:

2.1.1 UMA ABORDAGEM MAIS FORMALISTA:

Quando nos interrogamos sobre o que seja uma instituição com a intenção de encontrarmos uma definição, deparamo-nos com algumas dificuldades. Se, por um lado, a instituição nos aparece como algo que realmente existe e determina a forma de vida social, por outro, não sabemos exactamente a que corresponde. Impõe-se, enquanto determinante da organização das relações e de toda a vida social, mas, simultaneamente, a sua presença é difusa. Talvez não seja por acaso que diferentes autores que tratam a questão das instituições passam sumariamente sobre a sua definição, referindo apenas a sua raiz etimológica (*Instituere* que significa fixar), considerando-a um lugar comum que não precisa de ser definido, preocupando-se, antes, com o seu papel regulador, com a sua função de construção de laços sociais, com a sua importância na construção das identidades sociais.

NORBERTO BOBBIO (1989) referindo-se às instituições, faz-nos uma distinção que nos parece importante porque nos ajuda a sistematizar e explicar algumas das dificuldades que encontramos na manipulação deste conceito. Este autor distingue dois tipos de significados que atribuímos ao termo "instituição" e que se podem traduzir por uma distinção entre: **instituições formais e informais**. As instituições formais, considera-as ele, *"explicitas, manifestas, codificadas mesmo no exterior em leis e regulamentos mais ou menos*

articulados, mas sempre declarados e definidos, não subentendidos." As instituições de tipo informal caracteriza-as como *"implícitas, por assim dizer, subentendidas e escondidas, agentes internos, aos níveis mais recônditos e profundos da actividade intrapsíquica e das relações interpessoais e sociais do homem."* (BOBBIO, 1989:44)

Os dois tipos de instituição que este autor refere, permitem-nos compreender de que modo as instituições se nos impõem como possuindo uma dimensão de objectividade cuja definição objectiva parece possível e uma dimensão mais difusa, cuja presença reconhecemos pelo modo como afecta a acção social, mas que não conseguimos definir exactamente a que corresponde. Tomando como exemplo a escola, podemos considerá-la como uma necessidade de resposta a certos aspectos que a organização da vida social coloca e que é tida como necessária por todos os membros da sociedade (necessidade de formar aqueles que serão os futuros cidadãos, no plano político, científico, técnico; necessidade de manter uma certa ordem e estabilidade social mediante a partilha de um conjunto de valores, de conhecimentos, de regras sociais, de normas de conduta, reconhecidos como necessários à vida social) e neste sentido a escola, torna-se a expressão objectivada - em leis, regulamentos, normas, diplomas, edifícios, serviços - daquilo que é reconhecido como a resposta a necessidades, tidas como "básicas". A escola é, então, uma instituição formal que nós podemos definir a partir do conteúdo de todo este conjunto de normas que a justificam e regulam e que traduzem a sua necessidade em termos de organização da vida social.

No entanto, a acção social é também regulada pelas instituições informais, que, tal como as formais, tendem a impor todo um conjunto de regras, neste caso implícitas, que regulam a vida social e que são sentidas como tão necessárias quanto as formais. O carácter de necessidade destas regras exprime-se em códigos implícitos de conduta, em processos de

comunicação comuns, consentidos e comparticipados, que se tornam uma realidade "objectivada" para os actores sociais que deles participam. Neste sentido, a escola já não é apenas um conjunto de diplomas legais (instituições formais), mas um conjunto de práticas sociais que, ao realizarem-se, estabelecem processos comuns de apropriação das instituições formais. É assim, que numa escola encontramos um conjunto de práticas sociais comuns de que os actores participam e que relevam mais das instituições informais do que das formais. Um professor pode, então, definir a sua identidade profissional, enquanto membro da instituição educativa, por um conjunto de disposições legais, objectivamente definidas, que o obrigam a determinadas práticas e que lhe conferem determinados direitos (instituição formal) mas também por um conjunto de práticas que se apoiam em implícitos, em subentendidos dos quais ele participa, fruto das representações das práticas, mais ou menos comuns, que os membros duma sociedade vão desenvolvendo enquanto membros dessa instituição (instituições não formais).

As instituições quer formais, quer informais, instauram "um estado de direito", tido como necessário à regulação social, e tendem a mantê-lo. Neste sentido elas exercem uma acção constrangedora sobre a acção individual que, quando reconhecida como necessária pelos actores sociais, é aceite e legitimada pelas suas práticas sociais conformes com o instituído. Nessa medida, as práticas tendem a manter o instituído e a reproduzi-lo.

Esta perspectiva, parece-nos importante na medida em que nos alerta para o facto de o conteúdo do conceito de "instituição" tanto abranger os processos explícitos como os processos implícitos que regulam a vida social. Nesta perspectiva que qualificamos de "mais formalista", o conceito de instituição tende a andar associado ao "estabelecido".

2.1.2. ... UMA PERSPECTIVA MAIS DINÂMICA:

Um outro tipo de perspectiva da instituição, que qualificamos de "mais dinâmico" é aquele que abrange diferentes abordagens da instituição, que têm em comum a preocupação de pôr em evidência a sua dimensão instituinte, mais propriamente, a tensão existente na instituição entre a sua dimensão de instituído e a sua dimensão de instituinte.

A- Uma abordagem psicanalítica ou o estudo da instituição pelo lado da "outra cena"

ENRIQUEZ (1980, 1992) , inspirando-se numa base psicanalítica, vai analisar o fenómeno organizacional, segundo sete instâncias diferentes, articuladas entre si, que procuram compreender "*o elo social organizado e as condições que presidem á sua instauração*" (ENRIQUEZ,1992:160). A análise das organizações segundo estes diferentes níveis de análise, permite-nos dar conta das suas dimensões de "instituído" e "instituinte" como duas forças que se opõem e que se exigem mutuamente.

Este autor analisa a instituição procurando pôr em evidência a sua dimensão de instituído, isto é, enquanto força que empurra para a institucionalização e que tenta unificar aquilo que pode ser fonte de desagregação da própria instituição. Mas se a força instituinte que surge no seio das instituições representa um perigo eminente para a destruição do instituído, ela é também aquilo que permite que a instituição não caia na apatia e na inércia. "*Toda a instituição viva se constrói e desfaz continuamente...É na medida em que elas (as instituições) aceitam vacilar, ser objecto de*

fantasmas e de acções diversas que elas podem manter a sua identidade e ao mesmo tempo transformar-se. Elas tentam muitas vezes esconder para si o facto de que elas são continuamente habitadas pela transformação, que elas são (como os tabús) feitas para serem violadas, que elas são o local de estratégias de poder. (...) elas são constitucionalmente um lugar de luta, de conflitos, de atracção e de repulsa." (ENRIQUEZ, 1980:100)

ENRIQUEZ, embora reconhecendo às instituições as suas relações com a realidade histórica, preocupa-se com **os factores inconscientes**, que ele define, afirmando que *"inconsciente não significa desconhecido ou inexprimível, mas designa os fenómenos que, mesmo referidos, agem com uma força e uma intensidade não controláveis, cujos efeitos sobre as condutas persistem, mesmo que as causas tenham desaparecido e que, sobretudo, obedecem a uma lógica própria."* (ENRIQUEZ, 1992:27).

Tal como FREUD, considera estes dois planos distintos, obedecendo a lógicas diferentes, mas que estão em interacção entre si. Parte da ideia freudiana de que no indivíduo isolado o Outro está presente, enquanto modelo, objecto, rival..., e que a vida social é um jogo *"de interacções entre os diferentes outros"* (Enriquez), carregado de processos de identificação, de projecção, de culpabilização e de formação de fantasmas, presentes nas inter-relações e que constituem uma "outra cena" diferente da cena visível. Situar-se nesta perspectiva de análise, não é *"fazer dizer às instituições o que elas procuram esconder e proclamar o seu sentido latente ou escondido. ... Desde o seu início que a sociologia e os sociólogos tentaram tornar visível a cripta do real, o sentido profundo das acções sociais, a existência de relações insuspeitadas."* (ENRIQUEZ, 1992:27). Deste modo, ao estudar as instituições, o seu objectivo *"não é o de encontrar o sentido escondido das instituições e das condutas. mas de encontrar um outro sentido ... assim como a outra cena sobre a qual elas existem e o outro registo em relação ao qual elas se*

exprimem" (ENRIQUEZ, 1992:30). Trata-se de tentar reconstruir toda a "intriga" duma história que não é visível directamente mas que resulta das tensões entre os indivíduos, reconhecendo-os como sendo governados por forças pulsionais antagónicas, habitualmente designadas por "pulsões de vida" e "pulsões de morte". *"As instituições - diz-nos ENRIQUEZ - vão ter, então, por papel, por um lado, esconder os conflitos, as violências, por outro, exprimi-los."*(ENRIQUEZ, 1980:77)

B- A instituição como produção histórica:

CORREIA (1989), na linha de LOUREAU e BARBIER, apresenta-nos uma perspectiva diferente: " ... a instituição «*não é nem uma coisa (versão sociologista) nem um fantasma (versão psicologista), mas um 'processus': o movimento das forças históricas fazendo e desfazendo as formas*» (Loureau) e que portanto elas «*são simultaneamente reproduzidas e produzidas pela acção do homem*» (Barbier). Uma instituição não é, deste modo, uma entidade estática caracterizável exclusivamente pela sua organização, mas é uma entidade dialéctica, conflitual e contraditória que se produz e se reproduz no conflito. Conflito entre instituído e instituinte que dá origem a processos de institucionalização dinâmicos e únicos. A instituição é o resultado sempre provisório de uma dinâmica conflitual entre o instituído que é «*a força da inércia conservadora na instituição que procura conservar a situação tal como ela é*» (Hess), e o instituinte, que, «*sendo a força da mudança na instituição, acaba por negar o instituído*» (Hess) " (CORREIA, 1989:18).

Se analisarmos estas duas perspectivas, embora ambas manifestem uma visão dinâmica da instituição, elas apresentam diferenças significativas:

Na primeira, a de ENRIQUEZ, a instituição tende a coincidir com o instituído e aparece como algo de exterior aos actores, como uma "coisa", objectivada em regras, costumes, tradições, crenças... que regulam a vida social. Se bem que este autor reconheça o conflito como essencial para a sobrevivência da instituição, este conflito parece estabelecer-se entre um instituído que parece independente da acção dos sujeitos - que tende a impor-se como algo exterior a ela - e um instituinte que exprime a necessidade de os sujeitos, como unidades psicológicas, contrariarem ou modificarem aquilo que se lhes opõe, de acordo com o princípio do prazer-desprazer. O conflito é, portanto, uma permanente tensão entre o individual e o social. Parece-nos ainda de sublinhar outro aspecto que diferencia esta perspectiva e que é o de analisar a instituição mais como produção de factores inconscientes do que como produção histórica dos actores.

Na segunda perspectiva apresentada, a instituição parece ser um conjunto dinâmico de relações sociais, em que as forças instituídas e instituintes se cruzam, definindo-se, permanentemente, umas em função das outras que se lhe opõem. A força instituinte é função da força instituída e vice-versa. Cada uma delas se reconhece na outra, sob a forma de negação, radical ou parcial. A instituição é o modo como estas duas forças interagindo, interdefinindo-se, configuram o sistema de relações sociais. Esta perspectiva impede-nos de considerar o instituído como um universo de relações ideais, independentes dos actores que as constróem, no qual as relações reais se viriam inscrever. Instituído e instituinte são forças que exprimem sistemas de relações socialmente construídos e desconstruídos, através das práticas dos actores, situadas num contexto histórico, cultural e político.

Apesar de as três teorias nos aparecerem como divergentes, podemos assinalar a existência dum denominador comum que consiste em considerar que em qualquer instituição há uma dimensão da ordem do instituído e uma dimensão da ordem do instituinte, sendo que a primeira representa um ideal objectivado e, portanto, tido como "objectivo" pelos sujeitos, e a segunda uma ordem ideal subjectiva correspondendo à forma como os sujeitos se representam a ordem instituída. Daí que a ordem objectiva seja sempre objecto de leituras diferenciadas, nomeadamente quando no plano organizacional da instituição há lugar para a emergência de espaços de autonomia e de diferenciação. A relação de maior ou menor convergência entre o instituído e o instituinte depende, portanto, tanto do tipo da organização da instituição como do grau de identificação reconhecida entre a ordem objectiva instituída e a ordem subjectiva, o que, por sua vez, reflecte e reflecte-se (n) o tipo de organização.

Em consequência disto, poderemos então afirmar que a instituição é um espaço de tensão entre um conjunto de princípios e regras idealmente correspondentes às funções sociais, morais, políticas, culturais, religiosas, económicas... que lhe estão atribuídas e a forma particular de inserção dos actores nas redes de relações idealmente configuradas, decorrendo daí uma dinâmica cujo sentido revela, em última análise, tanto o tipo de organização da instituição como o papel dos actores nessa organização. Daí que a análise das instituições seja indissociável da forma da sua organização, do mesmo modo que a análise desta organização, mediatizada pelo papel dos actores, se torna indispensável à compreensão das relações entre representações e práticas no interior das instituições. Estabelece-se, assim, uma relação de paralelismo entre instituições e representações por um lado e práticas e organização pelo outro. Isto é, analiticamente admite-se que a instituição, enquanto modelo

configurador de finalidades, é uma activo gerador de representações e a organização um sistema configurador de práticas. Analiticamente confere-se, portanto, à instituição uma função de unidade e coesão da acção social subordinada às finalidades que ela própria representa e à organização a função de instrumento de realização coordenada das práticas dos actores.

O postulado que acaba de se admitir, sendo formalmente correcto, comporta, todavia, uma problemática complexa na medida em que parece deixar subentender uma relação de anterioridade causal entre as finalidades da instituição e respectivas normas e as práticas sociais organizadas.

Ora, como decorre da breve análise anterior, a tese de que há uma conformidade entre a norma e as práticas dos actores é inverificável na prática, precisamente porque **a representação das finalidades da instituição**, por parte dos actores, é plural e **tanto mais quanto os modelos organizacionais o permitam.**

Esta pluralidade de representações é, portanto, um efeito combinado do modo de funcionamento da instituição e das representações que os actores têm dela, aspectos que procuraremos pôr em relevo mais adiante, quer na análise teórica de algumas das dimensões de conflitualidade que hoje atravessam as escolas, quer na escola que é objecto empírico deste trabalho

2.1.3. RELEVÂNCIA DESTAS TEORIAS PARA A COMPREENSÃO DA NATUREZA DO OBJECTO EMPÍRICO:

Depois das considerações que fizemos sobre as teorias apresentadas, importa, agora, pôr em relevo a sua importância para a compreensão da natureza do objecto empírico desta investigação. Tal como já dissemos na Introdução deste trabalho, trata-se duma escola secundária com um forte

passado liceal. A aproximação que fomos fazendo desta instituição, com o objectivo de a estudar, foi-nos revelando a complexidade da conflitualidade que a atravessa e que nela actua de uma forma mais latente do que manifesta. Importava, portanto, não só, compreender as razões, que funcionando como resistências, impediam que o conflito se manifestasse abertamente, mas também, tornar mais visíveis as forças em conflito, a sua natureza, as suas manifestações e os sentidos da sua conflitualidade . Daí, o recurso a perspectivas teóricas de abordagem da instituição, que nos permitissem compreender:

- o carácter normativo inerente a qualquer instituição, que lhe confere a sua aparente estabilidade e universalidade e que se exprime publicamente pelos comportamentos regulados dos sujeitos;

- as relações entre normas, comportamentos, representações e estratégias dos actores;

- o carácter instável, conflitual e contraditório que, apesar de todas as aparências, atravessa qualquer instituição.

2. 2. O contributo da teoria das representações sociais na análise da complexidade dos processos de mudança

2.2.1. SOBRE O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL:

A. As representações sociais como enquadramento da Acção:

O conceito de representação social levanta algumas dificuldades quando o elegemos como objecto de estudo. Uma dessas dificuldades começa por ser a da sua definição. MOSCOVICI, num texto de 1981, mostra como *"ele se insere numa evolução que o torna tão pertinente quanto necessário"*, (Moscovici, 1986:35), e, mostra ainda, como é que este conceito, desde que ele o definiu em 1961, procura compreender os problemas que o conhecimento da realidade social coloca.

O problema das relações do conhecimento com a realidade é uma questão recorrente em toda a tradição filosófica e tem conhecido múltiplas formas de equacionamento ao longo da história do pensamento. Quer se admita que o conhecimento é uma construção do espírito, através de conceitos, assumidos como formas universais de representação, que traduz o que a realidade é (conceptualismo, racionalismo, positivismo), quer se admita esta construção conceptual como convencional sem qualquer garantia de traduzir essa realidade (nominalismo, cepticismo, axiomatismo), o que há de comum entre as duas modalidades é o caracter de **representação** que elas conferem aos conteúdos cognitivos.

O facto de a representação ter historicamente servido de suporte a estas duas perspectivas antagónicas não pode deixar de constituir uma das razões para a pluralidade de sentido deste conceito, quando utilizado, nos dias de

hoje, num contexto em que se perderam as fronteiras entre objectividade e subjectividade. Na verdade, se o conceito de representação está ligado à ordem da objectividade actualizando uma relação do sujeito com o mundo suposto exterior, por outro, conforme decorre da crítica fenomenologista e de outras correntes, ele é a expressão da dimensão do sujeito, instaurando-se assim uma ambiguidade, particularmente visível no plano das ciências sociais.

Reconhece-se hoje que o facto científico é uma construção do sujeito, no sentido de que é este que elabora a trama de relações que o legitimam enquanto problema. Enquanto no campo das ciências, ditas exactas, o investigador através de conceitos o define, construindo um objecto teórico, isolado de todo um contexto de significações que são fruto da experiência vivida, considerando-o como algo exterior a si, no sentido de neutro e indiferente em relação à subjectividade que o constrói, o mesmo não acontece quando se trata de estudar práticas sociais. Porque estas supõem interacções significativas, onde se cruzam uma multiplicidade de intencionalidades constitutivas das próprias práticas, elas são irredutíveis a uma definição conceptual.

O conceito de MOSCOVICI de "representação social" refere-se a esta forma de representação, pela qual as práticas sociais se tornam objecto de consciência e, consequentemente, susceptíveis de serem estudadas. Situa esta representação entre o conceito e a imagem. Tal como o conceito, a representação social resulta duma abstracção do sentido do vivido, mas porque conserva sempre uma referência à realidade concreta, ela aproxima-se da imagem sem se reduzir à percepção. Diz-nos DOISE (1986:15 e seg.) : *"As representações sociais apresentam-se sempre com duas faces: a da imagem e a da significação que se correspondem reciprocamente; elas fazem corresponder a cada imagem um sentido e a cada sentido uma imagem . Constituem uma forma particular de pensamento simbólico, simultaneamente*

imagens concretas apreendidas directamente e ao mesmo tempo reenvios para um conjunto de relações mais sistemáticas que dão uma significação mais ampla a estas imagens concretas."

A problematização que MOSCOVICI e outros têm vindo a fazer sobre este conceito, acentua o facto de que a realidade social, enquanto objecto de conhecimento, é indissociável do sujeito que a vive e do contexto social onde este se insere, sendo certo que, ao pensá-la, o sujeito tende a considerá-la como exterior a si mesmo e, portanto, a assumi-la como um objecto auto-constituído.

Numa perspectiva analítica, os investigadores desta área tendem a pôr em evidência, no que toca ao estudo das representações sociais, dois mecanismos - a **objectivação** e a **ancoragem** - que permitem compreender, do ponto de vista do investigador, como se elaboram as representações, que relações são estabelecidas entre o pensamento e acção e de que modo essas representações constituem uma referência significativa, quer enquanto realidade que parece existir por si e que interfere na acção como determinante exterior, quer enquanto apropriação subjectiva que os actores fazem desta realidade objectivada. "*Eles mostram*, como nos diz JODELET, (1990:367) *a interdependência entre a actividade psicológica e as suas condições sociais de exercício.*" Do ponto de vista do actor, mergulhado nas suas práticas quotidianas, não há consciência destes dois processos a não ser quando ele, reflectindo sobre a sua acção, a desmonta no sentido de lhe encontrar as significações que estão subjacentes aos processos de construção das representações.

MOSCOVICI (1988), citado por DOISE (1990:143), referindo-se à objectivação, diz-nos: "*(pela objectivação) os conteúdos mentais dos indivíduos, os seus juízos e as suas ideias são separadas e ganham um carácter exterior. Aparecem como uma substância ou uma força autónomas*

que povoam o mundo no qual se vive ou age.". A objectivação, pelas "verdades evidentes" que cria, legitima as práticas sociais instituídas na medida em que as universaliza.

Pela ancoragem, compreendemos o modo como as representações objectivadas se enraizam nos contextos sociais específicos, como são apropriadas pelos actores segundo redes de significações próprias, mais familiares, que as transformam e (re)produzem, como actuam nas práticas interactivas efectivas, como se tornam para os actores fonte de sentido da acção própria. Se confrontarmos o papel da objectivação e o papel da ancoragem, reconhecemos que à ancoragem cabe uma função mais activa na consolidação das representações, reforçando a sua objectivação. Na verdade, se a ancoragem supõe a particularização prática das representações e, portanto, o seu uso diferenciado conforme as necessidades práticas dos sujeitos, o facto de aquelas serem usadas em suposta adequação às situações vividas transforma a sua aparente pertinência com as situações vividas em modelos reforçados de explicação e legitimação.

É o que acontece, por exemplo, com o uso da representação de disciplina, entendida como uma propriedade objectiva dos comportamentos dos alunos, quando o professor ancora nela uma relação autoritária, na suposição de que contribui para o reforço geral da aprendizagem. Quando isso não acontece, nomeadamente em relação aos alunos mais problemáticos e, portanto, aos alunos menos produtivos em termos escolares, o professor tende a reconhecer que a responsabilidade é **objectivamente** desses alunos e não da relação construída.

Daqui resulta que, se por um lado, a objectivação sublinha a dimensão tendencialmente universalizante e comum da representação, ocultando a sua natureza social e interactiva, naturalizando-a, a ancoragem revela de uma forma mais visível a sua face intersubjectiva ou, melhor dito, psicossocial.

Funcionalmente poderíamos dizer que a objectivação e a ancoragem apresentam-se como processos aparentemente contraditórios; do ponto de vista analítico, porém, como dissemos acima, estes mecanismos assumem-se como sendo, operatoriamente, complementares. A este propósito podemos citar DOISE (1992: 42) *"As duas dinâmicas, da objectivação e da ancoragem, são aparentemente opostas: uma visa criar verdades evidentes para todos e independentes de todo o determinismo social e psicológico, a outra designa, pelo contrário, a intervenção de tais determinismos na sua génese e transformação. Por esta razão, os estudos das representações sociais não podem consistir apenas nas referências aos saberes comuns, eles devem também estudar as modulações em função da sua imbricação específica num sistema de regulações simbólicas"*.

B. Funções das representações sociais

ABRIC (1994: 15), considera que as representações sociais exercem quatro tipo de funções que ele designa por: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação, funções justificadoras.

Pelas suas **funções de saber**, isto é, *como forma de compreender e explicar a realidade*, as representações *"permitem aos actores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e com os valores aos quais aderem."* Acrescenta ainda: *"definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão deste saber "ingénuo"*.

O exercício desta função evidencia o seu papel de mecanismo de regulação social, na medida em que as representações permitem a construção duma "realidade" comum, de uma linguagem comum, que agindo "de fora" sobre

os indivíduos, são referentes das práticas sociais comumente aceites e possibilitam a comunicação social.

As representações, criando referências comuns, mas agora já no interior dum grupo, explica que estas exerçam uma **função identitária**, na medida em que as representações levam a que um indivíduo viva sentimentos de pertença a um grupo social, se reconheça nele. A identidade da escola socialmente reconhecida, fruto de toda uma representação objectivada, como "o espaço onde se aprende o saber, que permitirá ao indivíduo ocupar um lugar na sociedade", ao ancorar-se num contexto social específico (cada escola, ou tipo de escolas) será interpretado segundo as representações de "saber" aí dominantes. É assim que os professores, que representam o verdadeiro saber como sendo o dos "saberes nobres", aqueles saberes teóricos que são académicamente consagrados nos "livros de texto", podem tender a avaliar o trabalho de colegas de disciplinas "técnicas" como sendo, por exemplo, "de menos responsabilidade", "mais fácil", "menos exigente".

Estas representações são determinantes das próprias práticas, na medida em que desenvolvem nos seus actores sentimentos de pertença à comunidade escolar e ainda um auto e hetero-reconhecimento da identidade profissional dentro dessa comunidade. É a análise do modo como esta representação social se ancora num contexto social específico, que nos permite dar conta da diversidade de sentidos que ela pode imprimir à acção social. Se tomarmos como exemplo a escola que estudámos, um antigo liceu, que, como todos os liceus, se caracterizava por um saber académico essencialmente teórico, encontramos várias referências à resistência de alguns professores em aceitar que esta escola tenha cursos, da chamada, via da "vida activa"

As representações têm também **funções de orientação**, isto é, "*elas guiam os comportamentos e as práticas*" (ABRIC, 1994:16), atendendo a que:

- intervêm *"directamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito, mas também, eventualmente, nas situações em que existe uma tarefa a realizar, o tipo de "demarche" cognitiva que vai ser adoptada"* (ABRIC,1994:16). É o que acontece, por exemplo, nas reuniões disciplinares em que os professores tendem a participar mais com um papel sancionatório do que problematizador e compreensivo, atendendo a que representam estas reuniões, mais como uma necessidade de restabelecer a "ordem perdida", do que como forma de transformar a "ordem estabelecida"

- produzem *um sistema de de antecipações e expectativas*, que são anteriores às próprias interações sociais. *"A existência duma representação da situação prévia à interacção faz com que na maior parte dos casos 'os dados estejam lançados à partida', que as conclusões estejam postas antes mesmo do princípio da acção"* (ABRIC, 1994:17) A representação social que faz com que as disciplinas curriculares não gozem do mesmo valor social, leva a que a avaliação dos alunos possa ser encarada como um dado revelador de maiores ou menores competências, menos em função dos níveis académicos atingidos do que do peso social das disciplinas curriculares avaliadas. É o que acontece quando os professores tendem a considerar as notas nas disciplinas mais "academicamente consagradas", mesmo que sejam inferiores, como tendo um peso específico superior ao das disciplinas "técnicas".

- prescrevem comportamentos e práticas sociais, na medida em que reflectem as regras e os laços sociais, definindo *" (...) o que é lícito, tolerável ou inaceitável num dado contexto social."* (ABRIC, 1994:17). É assim que uma representação da relação pedagógica como sendo vertical e gerida por uma força unidireccional (do professor para o aluno), tende a que qualquer acontecimento que se passe numa aula - que não tenha sido provocado intencionalmente pelo professor ou de cuja causa este não se tenha apercebido

- seja representado pelo professor, se não como "falta de respeito", pelo menos com uma certa desconfiança..

As **funções justificadoras** da representação referem-se ao seu papel na justificação e legitimação das práticas sociais. Os professores poderão explicar as suas práticas avaliativas a partir da representação do valor que eles reconhecem à sua disciplina dentro do currículo geral dos alunos, fruto dum peso que não só o sistema educativo lhe atribui (carga horária, obrigatoriedade da disciplina), mas que também a sociedade em geral exprime através de alguns lugares comuns ("a matemática é difícil mas muito importante..", "a filosofia é uma disciplina que trata de problemas que não têm nada a ver com os alunos..."). Os professores poderão, também, justificar a sua não participação em actividades da escola não directamente relacionadas com o currículo disciplinar, no aspecto de conteúdos, atendendo a que representam o seu papel profissional como sendo, fundamentalmente, " dar o programa"

C - Relações entre as diferentes funções das representações:

A análise das diferentes funções das representações sociais e das suas relações, implica a consideração de que a sua estrutura comporta a existência dum "núcleo central" e de "elementos periféricos" (ABRIC, 1994).

Conforme nos diz este autor, este núcleo central "*é o elemento fundamental da representação porque é ele que determina, simultaneamente, a significação e a organização da representação*" (ABRIC,1994:21), "*ele é gerador da significação da representação, isto é, é em relação a ele que os outros elementos presentes no campo representacional são interpretados, ponderados, avaliados positiva ou negativamente*" (ABRIC,1984,861) Segundo este autor, é, também, um elemento estabilizador da representação.

Os elementos periféricos da representação organizam-se à roda do núcleo central, *"estão em relação directa com ele, isto é, a sua presença, a sua ponderação, o seu valor e a sua função são determinados por este núcleo.. Constituem o essencial do conteúdo da representação, a sua parte mais acessível, mas também a mais viva e a mais concreta. Compreendem informações retidas , seleccionadas e interpretadas, juízos formulados a propósito do objecto e do seu contexto, estereótipos e crenças ... Directamente dependentes do contexto, eles resultam da ancoragem da representação na realidade e permitem-lhe uma roupagem em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis*

Continuando ainda a seguir de perto os estudos de ABRIC (1994:28), acrescentamos ao que já foi dito, que os dois tipos de elementos (centrais e periféricos), que constituem as representações, são responsáveis por dois sistemas - o sistema central e o sistema periférico - de cuja acção depende a organização e o funcionamento das representações. A análise do papel que cabe a cada um destes sistemas, permite-nos compreender *"uma das características essenciais das representações sociais que poderia aparecer como contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis."* (ABRIC,1994:29)

Porque o núcleo central, de que depende o sistema central, é " (...) *relativamente independente do contexto imediato no qual o sujeito utiliza e verbaliza as suas representações; a sua origem está noutro lado: no contexto global - histórico, social, ideológico - que define as normas e os valores dos indivíduos e dos grupos num sistema social dado*"(ABRIC,1994:28), ele explica a estabilidade, a perenidade, a rigidez e a lenta evolução das representações sociais. É nesta perspectiva que o conteúdo do núcleo central goza duma quase total objectividade, no sentido de que parece transcendente ao funcionamento efectivo dos actores, sendo por tal razão que ele é,

simultaneamente, uma base de referência constitutiva da própria subjectividade do actor e a condição da sua própria possibilidade de se exteriorizar. Podemos então dizer que o núcleo central duma representação é tendencialmente inobjectivável já que na sua raiz o sujeito não é livre de se distanciar daquilo que o constitui.

O "sistema periférico", é constituído pelos elementos periféricos *"cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, muito mais associada às características individuais e ao contexto imediato e contingente no qual os individuos vão mergulhando, Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências quotidianas. Permite modulações pessoais face a um núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas.* (ABRIC,1994:28). Na medida em que exerce esta função de adaptação, o sistema periférico defende o núcleo central da representação. O modo como a significação dos elementos que relevam do contexto, da situação, do vivido de cada um, são integrados na significação central da representação, tende a ser de forma a que esta não seja alterada. O sistema periférico tende a organizar os elementos que o constituem, quer como confirmação da significação da representação, quer como uma explicitação ou ilustração, ou mesmo como uma excepção. Nesta medida, ele consegue integrar informações variadas e práticas diversificadas, podendo, mesmo, comportar algumas contradições que não ponham em causa a representação. No entanto, parece-nos de salientar, aqui, que *"a transformação duma representação operar-se-á, na maior parte dos casos, pela transformação dos seus elementos periféricos: alteração de ponderação, novas interpretações, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios"* (ABRIC, 1994: 28)

Porque os elementos periféricos revelam directamente a representação social ancorada nas práticas sociais efectivas, sem, todavia, nelas se esgotar, a

análise das relações daqueles elementos periféricos - tendo em conta as funções que desempenham e a interpenetrabilidade destas - constituem uma via de acesso à significação dos elementos centrais. Nestas condições, os elementos periféricos, porque são accionados pelos sujeitos em situações concretas e para fins directamente experienciados, acabam por revelar-se para o sujeito que os usa como um poderoso meio de objectivação daquilo que é intersubjectivo, dado que é a esse nível que desempenham as "verdadeiras" funções para que foram accionados, e é nesse sentido que eles assumem o seu particular significado social. Daí a sua importância prática.

De facto, se definirmos práticas sociais, como *"sistemas de acção socialmente estruturados e instituídos em relação com papeis"* (JODELET e MOSCOVICI, 1990, cit. por ABRIC, 1994:218), admitimos que elas traduzem, por um lado, o funcionamento previsível dos actores que é inerente ao conteúdo dos papeis e, por outro, a possibilidade da sua transformação, atendendo à flexibilidade que as caracteriza de acordo com os contextos em que se desenvolvem e segundo o grau e o tipo de articulação que os elementos do sistema periférico permitem. Todavia, não podemos esquecer que a flexibilidade das representações das práticas, se bem que condição necessária da sua transformação, não é condição suficiente (conforme já vimos quando referimos a função de adaptação do sistema periférico).

Nestes termos, as relações entre a previsibilidade das práticas e a sua flexibilidade -derivada do jogo dos seus elementos periféricos, enquanto factores de transformação - não constituem sistemas autónomos, pelo contrário, estão dependentes, simultaneamente, da natureza da interacção contextual e da natureza do nucleo central das representações.

Assim, por exemplo, num contexto institucional, caracterizado por uma fraca interacção e, portanto, sujeito a uma alta regulação impessoal, a previsibilidade das práticas é tendencialmente elevada e a sua flexibilidade,

como instrumento de gestão individual dos interesses, harmoniza-se perfeitamente com o funcionamento previsível dos actores, reforçando a tendência para a cristalização. Em contrapartida, em contextos institucionais de elevada interacção participada, a previsibilidade das práticas é tendencialmente baixa e a sua flexibilidade perde o carácter de defesa estritamente psicológica, como vimos acima, para se situar num plano de abertura e de transformação.

2.2.2. RELEVÂNCIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA COMPREENSÃO DO OBJECTO DE ESTUDO DESTA INVESTIGAÇÃO

Porque o que nos importa é compreender o modo como se vive numa escola secundária a partir do sentido das práticas dos actores, parece-nos indispensável o recurso à análise das representações que acompanham essas mesmas práticas. No entanto, não nos interessa apenas compreender o universo representacional dos actores enquanto referências mais ou menos cristalizadas, mas, talvez mais importante do que isso, a génese do processo que o condiciona. Importa-nos, portanto, não só o modo como os actores representam as suas práticas, mas também compreender o modo que leva os actores a representarem as suas práticas como as representam.

A análise deste último aspecto referido, levar-nos-á a considerar algumas questões relacionadas com a instituição liceal, com a transformação da escola no sentido da escola de massas e com os efeitos de alta conflitualidade que essa transformação provoca.

2.3.O peso da instituição liceal e o seu efeito regulador na escola de hoje ou *"De como as representações sobrevivem"*

A compreensão das práticas profissionais de um estabelecimento que foi um antigo liceu, como acontece com aquele que é objecto do nosso trabalho, é indissociável do estudo da sua história institucional. Pelas suas características, que impregnaram de uma forma muito marcada a vida da sua população durante décadas, o antigo liceu materializa de uma forma eminente a presença de um sistema político inspirado na lógica do estado nacional e é assim que, pela sua análise, é possível reconhecer a presença de uma lógica de acção imputada à norma como sistema de regulação da prática. Por isso, a caracterização da instituição liceal, ainda que breve, ajuda-nos a construir um quadro interpretativo das práticas actuais. É o que tentaremos fazer de seguida.

BARROSO (1993), utilizando como referência a tipologia de configurações de organizações de Mintzberg, relaciona o liceu enquanto organização, com duas dessas configurações - a *"burocracia mecanicista"* e a *"burocracia profissional"*. Citando MINTZBERG, BARROSO esclarece: *"cada uma destas configurações , é uma configuração ideal - uma simplificação, uma verdadeira caricatura da realidade. Não existe nenhuma organização que seja exactamente semelhante a um destes tipos perfeitos."* (Mintzberg, cit. BARROSO, 1993:454). Dado o interesse que toda esta análise tem para a caracterização da instituição "liceu", seguiremos de perto o que nos diz este autor.

Segundo BARROSO (1993) e na linha de MINTZBERG, as diferentes configurações que as organizações podem assumir depende do elemento que tem a força dominante. Considerando o liceu como uma organização

burocrática "na sua acepção mais comum de processo «racional» e «formalizado» de dividir e coordenar o trabalho ", BARROSO (1993:449 e seg.) distingue: a "**burocracia mecanicista**", na qual "a força dominante é exercida pela tecnoestrutura que empurra a organização para a racionalização, através da standardização dos processos de trabalho" , definindo "tecnoestrutura" como sendo "formada por «especialistas» que se situam fora da linha hierárquica ... e cuja função principal é analisar, planificar e controlar o trabalho dos outros elementos da organização", e a "**burocracia profissional**" na qual "a força de atracção encontra-se nos membros do centro operacional" que ele define como abrangendo "os que efectuam o trabalho de base para produzir bens ou serviços" .

Estes dois tipos de burocracia que, no fundo correspondem a formas diferentes de exercer o poder, têm de comum o facto de fazerem depender a acção de normas universais objectivadas em textos escritos que, ao assumirem essa forma, pretendem reduzir a margem de liberdade dos actores, impondo-lhes prevalentemente o estatuto de funcionários.

Há boas razões para compreender a tutela omnipresente da burocracia nas instituições liceais se tivermos em conta, tanto a sua função sociopolítica e cultural, como a sua evolução em tempos mais recentes. Podemos agrupar essas razões em quatro categorias, três delas de natureza geral, visto que extensivas a todas as instituições do mesmo tipo e uma de natureza específica, já que aplicável a um tipo particular de estabelecimento, em que se inclui a escola que é o objecto deste estudo.

A primeira categoria de razões corresponde ao **carácter politico-cultural da instituição**, do qual decorrem os princípios de coerência e de integração ideológica das actividades educativas face aos interesses gerais do estado.

A segunda ao **carácter selectivo da instituição** o que implicava a aplicação de regras minuciosamente estandardizadas e como tal objecto de prescrições burocráticas centralizadas;

A terceira ao **carácter crescentemente sobrepovoado das instituições** e, conseqüentemente, a necessidade de assegurar de modo uniforme os comportamentos através de regras escritas, elas próprias fielmente tradutoras de prescrições centrais.

E, finalmente, uma quarta categoria de razões, e esta de natureza específica, que corresponde ao facto de a um certo número de instituições, como é o caso da escola que estudámos, estar conferido um papel relevante no âmbito da formação de professores dado que tratava de um **liceu normal**, isto é, depositário das normas, reproduzidor das mesmas quanto à preparação de futuros profissionais da instituição liceal.

Desenvolvendo, ainda que sumariamente, cada um dos referentes acima assinalados, poderemos ver melhor de que modo outra organização, que não a burocrática, se tornava impossível.

A necessidade de utilizar a instituição como um veículo de transmissão duma ideologia política, com a finalidade de conservar a ordem instituída e de a reforçar, levava o poder central a servir-se de meios materiais e simbólicos que levassem não só a uma submissão mas também a uma adesão à ideologia dominante. Para isso, o poder central definia minuciosamente as tarefas, objectivando-as sob a sua forma escrita, quer em termos de conteúdo, quer em termos de formas de desempenho e de instrumentos a utilizar, assim como criava todo um aparelho hierárquico, construído segundo critérios de confiança política, que garantisse o controlo rigoroso do seu cumprimento. Deste modo o liceu era uma estrutura de carácter monolítico, onde todos os elementos são peças de uma máquina que funciona accionada por uma força política e ideológica que lhe é exterior, que lhe define o ritmo, que avalia a qualidade do

produto que fabrica face àquilo que considera o "produto ideal", que lhe corrige os defeitos através de um aparelho legal sancionatório.

Esta concepção de escola como "máquina", assim como toda uma linguagem "mecanicista", ainda persiste hoje no discurso de alguns professores da escola que estudámos: *"...quem está no conselho directivo tem uma percepção do que se está a passar e tem essa percepção muito maior, porque sente, quase não se explica, mas sente-se se a máquina emperra, se a máquina está num funcionamento regular ou se está em bom funcionamento"* (E 19)²⁴; *"...pela inércia, as coisas funcionam, porque sempre funcionaram assim, portanto as pessoas habituaram-se a uma certa rotina de comportamento"*(E8)

Esta concepção de escola como instrumento de modelação político-cultural é indissociável do carácter selectivo que competia ao liceu exercer sobre a sua população. Tratava-se de fabricar uma elite de futuros dirigentes, que garantisse a reprodução do sistema político, e, para isso, importava criar mecanismos que assegurassem ao poder central a sua **selecção**. Esta selecção visava encontrar uma população liceal homogénea, constituída por aqueles a quem BOURDIEU chamaria "os herdeiros". Essa selecção era conseguida de várias formas, das quais vamos apenas referir duas:

- a primeira, mais indirecta, servia-se de mecanismos visivelmente de carácter administrativo e político (distribuição da rede escolar, contenção no alargamento do ensino liceal, reforço do ensino técnico);

- a segunda, mais directa, servia-se de mecanismos mais "pedagógicos" e que actuavam mais directamente sobre o trabalho do aluno.(um sistema de exames, organização de turmas, elaboração de horários);

²⁴ Sempre que apresentemos excertos de entrevistas, identificá-los-emos pela letra E seguida de um número que corresponde à sua codificação.

Destas duas dimensões, referiremos apenas a segunda pois é aquela nos interessa na perspectiva em que nos colocamos: partindo da "vida liceal" e da sua organização, caracterizar a instituição liceal como "burocracia mecanicista".

A selecção iniciava-se com o exame de admissão aos liceus e era prolongada em mecanismos mais finos de selecção como, por exemplo, os critérios de constituição de turmas e de horários, porque evidentemente a população liceal não correspondia exactamente à homogeneidade ideal. Tendo em conta as conclusões de BARROSO (1993), verificamos uma tendência que os liceus tinham para formarem turmas homogéneas, segundo critérios que se baseavam nos resultados dos exames de admissão, na idade e nível social dos alunos, e, obviamente, naquilo que era legalmente estipulado sobre a separação dos sexos.

Por nos parecerem significativos, quer como forma de caracterizar a instituição liceal, quer em função daquilo que pretendemos pôr em evidência neste estudo - a sua sobrevivência na instituição de hoje - confrontaremos alguns excertos de relatórios de reitores, citados por BARROSO (1993), sobre "constituição de turmas" com testemunhos da escola que é objecto deste estudo. Apesar das décadas de diferença, não podemos deixar de reconhecer um paralelismo muito claro quanto à função elitista que caracteriza o espírito liceal:

"Continuou-se a prática de organizar as turmas do 1º ano em relação à idade e bem assim ao nível social das famílias, uma vez que se admite ser esta a melhor forma de evitar a influência por vezes nefasta de alguns alunos menos educados sobre os restantes (Relatório de 1954, in BARROSO, 1993:603)

"as turmas estão mesmo assim feitas, classes sociais separadas, ai estão. Ai estão, estão." - 1994/95. (E 15)

"Na 1ª classe, na turma A, foram colocados os mais novos e melhores classificados no exame de admissão; na turma B os piores classificados e os repetentes; na turma C os mais velhos dos melhores classificados e um repetente por doença" (Relatório de 1936, in BARROSO, 1993:601)

"eu era de opinião de que os repetentes se deviam juntar todos numa turma, numa ou duas, conforme a necessidade, em vez de se espalhar aos 10 e 12 por cada turma ...porque assim a orientação que se vai dar aquele tipo de turma vai ser diferente das outras. Eu acho que um número muito grande de repetentes dentro da turma dos novos, dos mais novinhos, prejudica, prejudica todos." -1994/95 (E 13)

O critério de homogeneidade intraturma e heterogeneidade interturma que os testemunhos acima transcritos evidenciam, dentro duma homogeneidade relativa que caracterizava a população liceal face à restante população do mesmo grupo etário, potencializavam o seu efeito selectivo, mostrando portanto a sua eficácia, quando os alunos enfrentavam uma prova de exame uniforme, centralmente elaborada, para a qual tinham sido "igualmente preparados" segundo uma didáctica "oficial" prescrita e controlada por todo um aparelho legal, apoiada em livros únicos "oficialmente aprovados" A tendência para que os resultados dos exames estivesse conforme com a selecção feita, confirmava a eficácia dos critérios e garantia que apenas alguns deveriam seguir a via académica universitária. Deste modo se fazia uma triagem entre aqueles que desempenhariam os quadros médios da administração pública e os quadros superiores, reproduzindo a ordem social

estabelecida. A hierarquia social tornava-se um fenómeno natural pois evidenciava méritos diferenciados que o liceu "objectivamente" provava.

Um outro reforço da burocracia, tendo em conta as exigências acima assinaladas, pode encontrar-se na necessidade de fazer face a um gradual crescimento da população escolar (discente e docente) - tanto ao nível de cada um dos estabelecimentos como ao nível da rede nacional dos liceus - decorrendo daí, naturalmente, exigências crescentes na coordenação.

Só uma forte produção burocrática que zelasse pela uniformização das normas, acompanhada de uma forte linha hierárquica, que vigiasse e controlasse o seu cumprimento através de práticas de controlo, também elas burocrática e centralmente estabelecidas, seriam capazes de contrariar a potencial tendência à diversificação, garantindo que a instituição prosseguiria as suas finalidades.

Deste modo, as relações institucionais eram marcadas por uma forte hierarquia que garantia uma distância "inquestionável", construída sobre uma reserva de poder, centralmente delegada, a qual salvaguardava e mantinha, fazendo crer como legítimo, o princípio de "cada um no seu lugar" pois era esse que **por natureza** lhe competia. Como adiante veremos, a propósito das questões do espaço e do tempo, este controlo burocrático exerce-se até no modo como o espaço e o tempo do estabelecimento são concebidos e administrados, aspectos particularmente visíveis em estabelecimentos que foram sede de formação profissional, como é o caso dos liceus normais.

A questão da formação profissional dos professores do ensino liceal conferia, aos estabelecimentos onde ela se realizava, um adicional de burocracia directamente adveniente da responsabilidade da formação.

A escola que foi sendo objecto das nossas preocupações era, como já dissemos, um desses estabelecimentos. E disso temos, ainda hoje, nesta escola, testemunhos frequentes, como por exemplo: " *...a identidade desta casa*

passava também por ser um belíssimo centro de formação de professores." (E15). Esta e outras escolas deste tipo (poucas!) assegurariam a reprodução do modelo liceal, era a elas que competia formar os professores no seu "saber fazer" e também no "seu saber pensar" de acordo com aquilo que seria o seu futuro estatuto de "professor do liceu".

Embora a formação de professores fosse um meio de "fidelização" à instituição liceal, através duma "impregnação" dos seus ideais politico-culturais, ela abrangia um número reduzido de professores (ALMEIDA, 1981:419.e seg.). Admitimos que a grande dificuldade que os professores tinham de entrar em estágio, associada ao forte desejo de o conseguir, faziam com que este fosse representado com uma forte carga simbólica que levavam a uma sobrevalorização do seu significado. Entrar em estágio não era para todos, mas apenas para alguns, era ter a possibilidade de aceder ao grupo dos "eleitos", e daí, apesar de toda a violência que ele representava (trabalhar sem remuneração, fazer exame de estado), o professor não só se sujeitava a todos os constrangimentos que ele impunha, como também os considerava quase como um processo iniciático que o levaria a uma "vida nova", a uma libertação de "todos os vícios". Deste modo, por uma espécie de mecanismo de introjecção, o estagiário interiorizava tudo aquilo que o seu objecto de desejo (o estágio e todas as práticas que lhe andavam associados) representava.

Para melhor evidenciar o que acabamos de dizer, transcrevemos alguns testemunhos de estágio, expressos em relatórios finais:

"Aproxima-se, com crescente ansiedade a hora solene do final daquilo que considero o noviciado que me vai introduzir, de uma forma integral e definitiva, na rota da nobre missão docente, exercida com plena consciência e total dedicação - o meu segundo ano de estágio. E, é sempre com alvoroço, que se atinge uma meta, mormente quando essa meta se situa no cimo da montanha, cuja escalada foi custosa e feita através de sacrifícios e privações,

canseiras e trabalhos; mas também é sumamente grato poder desfrutar desde esse alcandorado cimo um programa de dupla perspectiva: para trás a experiência vivida e beneficentemente assimilada, e para a frente o futuro promissor, uma paisagem que se abre em fecundas esperanças ..." (Relatório de 1967, cit. por PINTO, BORGES, MATOS, 1974:245).

"E, se dois anos podem parecer tempo longo, sem vaidade nem pretensiosismos ouso parafrasear o dito do poeta «para tão longo amor, tão curta a vida» " (Relatório de 1965, cit. por PINTO, BORGES, MATOS, 1974:244).

"A prática docente de quatro anos como professor eventual longe de me valorizar profissionalmente apenas contribuiu para que lançassem mais fundas raízes os vícios pedagógicos de que o meu ensino estava eivado" (Relatório de 1967, PINTO, BORGES, MATOS, 1974:242)

Face àquilo que se acaba de referir, o acesso pleno à profissão representava a integração num corpo operacional, fortemente coeso, ciente das suas prerrogativas e da sua identidade, cujas componentes morais e científicas lhe conferiam, subjectivamente, uma imagem de competência e de autonomia que permitia pensar a "burocracia mecânica" como "burocracia profissional". A auto-percepção do exercício profissional como prática autónoma, material e simbolicamente objectivada na regência solitária das especialidades disciplinares, corporiza-se na representação tradicional da identidade do professor (que ainda hoje persiste) como o "detentor dos saberes". Ou seja, o acesso à profissão através dum investimento, que é, simultaneamente, uma auto-denegação de "saberes profanos" em favor de saberes especializados segundo disciplinas, claramente delimitadas e objectivamente definidas quanto a condições de exercício, constituía, assim, uma "burocracia profissional", cujos benefícios percebidos ocultavam a matriz mecânica da formação.

Reconhecemos que este modelo liceal, tal como o apresentámos aqui, corresponde mais a um tipo-ideal do que propriamente a uma realidade social. Tal modelo, no entanto, é-nos útil em termos analíticos, na medida em que nos permite contrastar uma escola regida por uma lógica em que sistema/instituição/actor se articulavam de tal modo que constituíam um todo coerente e integrado, com uma escola regida por uma pluralidade de lógicas, por vezes contraditórias entre si, como acontece na actual escola de massas. Este modelo desempenha também uma função heurística na compreensão de alguns aspectos das práticas institucionais e das práticas profissionais dos professores, hoje, que, embora aparentemente distantes das práticas liceais, só à sua luz podem ser analisadas .

É esse universo liceal que referimos acima - de raízes fortemente implantadas nas práticas escolares da sua população docente e discente, regulado por medidas legislativas que enformavam e conformavam essas práticas como "práticas escolares legítimas" - que vai entrar em ruptura levando ao que comumente se chama a "crise da escola" a qual se traduz, nomeadamente, no que se refere aos professores, por uma crise de identidade e legitimidade profissional., aspectos que procuraremos desenvolver a seguir.

2.4. Do "professor do liceu" ao "professor da escola de massas"

A análise da crise de identidade profissional que parece atravessar a profissão docente, é indissociável da análise da transformação dos sistemas simbólicos que são o suporte da profissão. DEMAILLY (1991:117 e seg.), a este propósito, fala-nos da "queda dos sistemas simbólicos", os quais, nas palavras da mesma autora têm a sua origem *"na cristalização histórica de modelos estáveis e partilhados de socialização profissional"*. Tais modelos *"desempenham, «normalmente» três funções subjectivas"*: 1. uma função de defesa na medida em que *"garantem aos membros dum grupo profissional uma defesa coerente e eficaz contra as agressões psíquicas relacionadas com as situações de trabalho"*; 2. uma função de adaptação, na medida em que *"fornecem uma adaptação realista às tarefas quotidianas (um nível satisfatório de eficácia, de conforto e de inteligibilidade da experiência vivida). Garantem aos sujeitos o controle simbólico das situações, mesmo em caso de fraqueza prática (percebida, então, como momentânea, explicável e corrigível)"*, pois permitem estabelecer a *"coerência entre as representações reais e as representações legítimas"*; 3. uma função de construção e preservação de uma imagem de si positiva que *"tem as suas raízes em sentimentos de reconhecimento social equitativo, de utilidade social e de dever social realizado"*.

Transpondo o que acabamos de referir para o caso da identidade profissional dos professores, constatamos que a diversidade de representações, muitas vezes contraditórias, sobre os princípios e finalidades em que hoje assenta o exercício da profissão, impede que aquelas se estructurem segundo modelos estáveis e uniformes, socialmente partilhados, fortes em termos de valor simbólico e, conseqüentemente, capazes de exercer as funções acima

referidas, como acontecia na escola liceal. Nesta assistíamos a práticas profissionais, assentes na representação do papel da escola e do professor como sendo o de transmitir saberes legítimos, de os avaliar e certificar segundo modelos reconhecidos, quer pelos professores, quer pelos alunos e ainda pela opinião pública em geral. A escola era reconhecida como a instituição que, nas pessoas dos seus professores, nas suas bibliotecas, nas suas tradições e na cultura escolar que promovia, detinha o "verdadeiro saber", entendendo por este um saber desinteressado, teórico, abstracto, "científico", evidentemente longínquo do saber comum e do "saber fazer" da vida quotidiana e inquestionável quanto ao seu valor.

Na análise que anteriormente fizemos sobre a evolução do sistema educativo e sobre alguns aspectos da organização da instituição liceal, procurámos pôr em evidência de que modo a política educativa foi alimentando e desenvolvendo o poder simbólico desta instituição, ao ponto de alguns dos seus referentes, hoje sem o peso simbólico que possuíam - porque desajustados à realidade actual e em conflitualidade com ela - ainda sobrevivem nas representações identitárias dos professores do ensino secundário, não facilitando, ou mesmo impedindo, a reconstrução de uma nova identidade. Por outras palavras: os professores, embora vivendo o desajustamento entre esses modelos e as actuais condições de exercício da profissão, dificilmente descolam desses modelos no sentido de encontrar outros. É como se, sem eles, os professores não soubessem mais quem são, nem o que devem fazer e, no entanto, com eles, também não conseguem construir práticas profissionais que reconheçam como legítimas.

Como forma de ilustrar o que acabamos de dizer podemos referir uma informal conversa de corredor, em que uma professora - formada segundo uma concepção de escola centrada na transmissão dos saberes e no modo da sua exposição a uma turma supostamente homogénea, cujo papel desempenhava,

aliás, de uma forma muito interessante e criativa - quando confrontada com uma turma do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis que primava pela diversidade de Unidades que num mesmo momento os diferentes alunos de uma mesma turma frequentavam, dizia-nos, profundamente ansiosa e desiludida quanto ao futuro das suas práticas profissionais, em termos de sucesso escolar dos seus alunos: *"Eu não sei o que faça ...eu só sei que não os estou a preparar devidamente... chamem-me monitora, orientadora... o que quiserem... só não me chamem professora, porque isso eu não sou, professor é outra coisa..."*.

Se citámos este testemunho é porque ele mostra de uma forma evidente a crise de identidade que os professores vivem e a necessidade, mas simultaneamente a dificuldade, que têm em "reconstruir a sua profissão" segundo novos modelos. Este caso parece ser paradigmático do conflito entre aquilo que era reconhecido como sendo as competências do professor, possuir um saber em si mesmo valioso, que, por isso, merece ser transmitido e recebido pelos alunos sem grandes desvios da sua pureza original, e as novas formas e as novas modalidades de escolaridade, grandemente aleatórias, que o sistema preconiza - uma grande heterogeneidade de alunos numa mesma aula, frequentando módulos diferentes, que correspondem a uma grande diversidade de conteúdos programáticos - as quais exigem do professor outro tipo de competências, tais como, orientações de trabalho, conselhos, esclarecimentos, sugestões de investigação, invenção de novos recursos..., que não eram reconhecidas como constitutivas da identidade do professor: *"professor é outra coisa"*.

Os alunos são, de acordo com este testemunho, os mais prejudicados pois não terão acesso àquilo que, no seu ponto de vista, é primordial na escola: o saber puro, normativo, que vale por si mesmo, e que não deve ser instrumentalizado ao serviço de outros fins que não ele próprio. Curiosamente,

este testemunho tem subjacente uma prática centrada no saber e não no aluno, desenvolvida dessa forma em nome do próprio aluno. Daí a conflitualidade que alguns professores vivem entre, por um lado, a impossibilidade de ensinarem como acham que deviam e, por outro, a incapacidade de encontrar outras formas mais de acordo com as novas condições com que se confrontam. Este testemunho denuncia claramente que ser professor não é apenas ser monitor ou orientador e, no entanto, parece que são competências desse tipo as que são compatíveis com as situações que o sistema permite. O conflito ganha assim uma nova dimensão, a da representação do novo papel do professor como correspondendo a uma desvalorização profissional. A este propósito podemos citar DEMAILLY (1991:123) que, a propósito das dificuldades de reconversão identitária, nos diz: *"ter sido formado na cultura científica e fazer-se atribuir por tarefa a divulgação de outra coisa e a resolução de problemas de aprendizagem não é facilmente aceite."*

A ultrapassagem deste conflito é tanto mais complicada, quanto mais as práticas profissionais dos professores são vividas por cada um, isoladamente, dentro da sala de aula. Formados por um sistema que tradicionalmente visava fundamentalmente a preparação dos professores em termos de competências científicas e modos de apresentar o saber escolar a um grupo homogêneo de alunos, isto é, que valorizava "a trilogia saber-matéria-aula", é com bastante dificuldade que os professores reconhecem como devendo fazer parte da sua identidade outro tipo de competências, como por exemplo as do foro organizacional. Embora alguns professores, reconhecendo a diversidade de ritmos de aprendizagem dos seus alunos, possam recorrer a processos de aprendizagem mais individualizados, estes servem fundamentalmente para permitir a recuperação dos alunos face ao ritmo da maioria, continuando por isso mais centrados nos saberes do que propriamente no aluno ou mesmo como estratégia defensiva à qual o professor recorre como forma de legitimar as suas

práticas avaliativas. Assistimos com frequência à situação de os professores, recorrendo ao dispositivo legal que o permite, proporem em reunião de avaliação alguns alunos para as, vulgarmente chamadas, "aulas de compensação" como forma de se precaverem dos possíveis efeitos da eventual situação de terem de "chumbar o aluno". Os professores vivem o conflito entre a necessidade legal e real de "cumprir o programa" e as exigências de atender à especificidade das turmas e dos alunos, servindo-se dos mecanismos compensatórios que a lei prevê como forma de legitimar a primazia do saber sobre a dos processos de aprendizagem. Esta representação generalizada do primado do saber, leva a que a pedagogia compensatória que se pratica nas escolas seja mais a de colocar os alunos perante situações de aulas que lhe oferecem apenas "mais do mesmo e feito segundo as mesmas receitas ", do que a de encontrar alternativas, por vezes distanciadas das matérias curriculares, que permitissem o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, socio-afectivas e motoras sem as quais as matérias curriculares não podem ser aprendidas. O facto das práticas profissionais dos professores das escolas secundárias tradicionalmente se centrarem nas "especialidades curriculares" leva a que estes, mesmo que admitam a necessidade de saírem para fora delas, não se reconheçam com competências para o fazer, isso não faz parte da sua identidade profissional, alegando, por vezes, que não foram formados para serem "psicólogos" nem "assistentes sociais".

Considerando, hoje, que a identidade profissional é, nas palavras de DUBET (1994), *"não um ser, mas um trabalho"*, isto é, ela não preexiste às próprias práticas, mas vai sendo construída por elas, a reflexão sobre a identidade profissional é indissociável da consideração de questões relativas à organização institucional e à socialização profissional que nela se desenvolve , entendendo por esta, o processo pelo qual um indivíduo se vai apropriando, no seu contexto de trabalho, de instrumentos simbólicos (linguagem, crenças,

teorias implícitas, em suma, representações) que lhe permite interpretar e agir, nas suas práticas profissionais quotidianas. Esses instrumentos simbólicos que vão sendo construídos (produzidos e reproduzidos) pelas práticas sociais dos actores, na medida em que se vão tornando representações partilhadas, tendem a dissociar-se das práticas sociais que os produziram e afirmar-se como uma realidade objectivada, que tende a ser reconhecida pelos actores como algo que lhes é exterior, que os transcende, como uma realidade "objectiva", com uma natureza própria, condicionadora das práticas sociais efectivas. Este processo de objectivação, ao criar "verdades evidentes", consensuais, cria um universo representacional comum, estável, que, citando DERROUET, (1992:42) permite *"criar nas relações quotidianas um certo número de evidências, de «é natural», de rotinas interpretativas que preparam o trabalho dos actores em situação"* e que não se tornam objecto de questionamento.

Se no modelo liceal estas "rotinas interpretativas" existiam e eram eficazes no ponto de vista da legitimação profissional, pois elas exprimiam a comunhão de valores e finalidades representados como substantivos, isto é, que faziam parte da natureza da escola, do professor, do saber, do aluno, independentemente dos contextos e das situações concretas, o mesmo não acontece na actual escola de massas. Nesta não há referentes únicos e universais, legitimadores das práticas, pois todos eles são relativos aos actores, aos contextos e às situações, daí que a análise do sentido das práticas suponha ter em conta que estas já não se desenvolvem num universo institucional estável, mas, sim, conflitual.

A única "rotina interpretativa" que hoje existe na escola é a de que "a escola actual está em crise", e este "lugar comum" - associado ao facto de nas escolas não existirem hábitos de transformação dos problemas quotidianos em objectos de discussão e reflexão e, consequentemente, de auto-formação, nem o de analisar as práticas profissionais como práticas interactivas construídas

nos contextos institucionais e organizacionais de trabalho - funciona, por vezes, como um obstáculo substancialista que impede que nas escolas os seus actores se debrucem sobre os sintomas de crise que efectivamente as suas escolas manifestem, reflectam sobre as suas causas e sobre as formas possíveis de os ultrapassar.

3. Terceiro momento:

O sentido das práticas face à perda dos referentes tradicionais da instituição.

Dizíamos acima que a conflitualidade que hoje atravessa a escola é consequência da perda de referentes unificadores. DERROUET (1989, 1992), analisando a transformação e a crise da escola, diz-nos que esta deixou de ser regida por um princípio de justificação simples, tido como superior e integrador da diversidade que, apesar de tudo, a constituía, para passar a ser regida por uma multiplicidade de princípios, igualmente legítimos, podendo ser contraditórios e que justificam uma diversidade de lógicas de acção, podendo estas explicitarem-se, ou não, de formas conflituais.

Neste terceiro momento procuraremos, então, pôr em relevo, a emergência da conflitualidade que hoje atravessa a escola, analisando-a segundo três dimensões diferentes - política, sócio-cultural e representacional - que nos permitem compreender que a vida das escolas, hoje, se construa num universo de justificação múltipla.

- **pela primeira destas dimensões** procuraremos pôr em relevo a conflitualidade como consequência da transformação do papel do Estado na definição e controle das práticas educativas, na medida em que este deixa de ser o referente directo de legitimação das práticas;

- **pela segunda** consideraremos a conflitualidade como relevando da contradição entre a diversidade social e cultural que hoje constitui a população escolar e as exigências do sistema, procurando pôr em evidência o modo como diferentes lógicas de acção gerem essa contradição.

- **pela terceira** dimensão, focaremos a conflitualidade enquanto decorrente das contradições entre a pluralidade de representações e teorias, que os diferentes actores sociais constróem sobre as práticas próprias e alheias e que são subjectivamente reconhecidas como legitimadoras das suas práticas na instituição, tanto num plano intra-individual, como num plano inter-individual.

Como suporte teórico do trabalho analítico que desenvolveremos, teremos em atenção as reflexões produzidas por DUBET (1994) a propósito da evolução das relações entre a acção e os seus referentes. Se bem que essas reflexões tenham sido desenvolvidas no âmbito da análise das teorias sociológicas sobre a matéria, elas mostram pertinência na sua aplicação à temática que agora nos interessa aprofundar. Seguiremos também DERROUET e a sua categorização de lógicas de acção.

3.1. A transformação do papel do Estado:

Nesta primeira dimensão de análise consideraremos a conflitualidade como emergindo da ausência do Estado como referente de legitimação das práticas. Se na escola liceal, tal como acima referimos, o Estado exercia o papel de protagonista, quer na definição da política educativa, quer nos seus modos de execução e, ainda, no controle do seu cumprimento em termos de práticas institucionais e práticas dos actores, o mesmo já não acontece na actual escola de massas. Dada a diversidade de que esta hoje se reveste, que ultrapassa qualquer possibilidade de prever e gerir centralmente as práticas institucionais locais assim como as práticas dos actores, o Estado, embora continue a definir as grandes linhas da política educativa, assim como o seu controle em termos de aplicação, abandona, no entanto, uma postura prescritiva que pretenda incidir sobre o quotidiano das escolas, não só em nome do sentido positivo que a cultura da própria diversidade alcançou numa perspectiva de democratização social, como em nome de uma resposta mais eficaz aos problemas. Ao fazê-lo, tem tanto em vista uma estratégia de distanciação da conflitualidade inerente às contradições do próprio desenvolvimento do sistema, como favorecer a emergência de lógicas locais cujo evolução se presume como inovadora e superadora das contradições que a aplicação do sistema necessariamente despoleta.

Assim, os referentes de acção têm que ser construídos localmente através de uma multiplicidade de variáveis, afectadas permanentemente de contradição, cuja resolução é sempre insatisfatória porque passa por um conjunto de opções que não são universalmente reconhecidas como necessárias, o que significa que admitem sempre outras possibilidades. É nessa medida que DERROUET (1989, 1992) refere o estabelecimento escolar de hoje como uma "*montagem compósita*", entendendo esta como fruto de um

trabalho comum de concertação entre os vários actores sociais tendo em vista a definição de *princípios de justiça*, que servirão de referentes às lógicas de acção subjacentes às práticas escolares. Segundo este mesmo autor, as lógicas de acção inspiram *todas as actividades que se referem a um mesmo princípio. Em cada lógica de acção há uma certa definição de saber, uma certa definição de o que devem ser as relações interpessoais, uma definição da justiça que deve inspirar os regulamentos e a selecção escolar. O funcionamento de um estabelecimento escolar pode, portanto, decompôr-se num certo número de registos ou de lógicas de acção* (DERROUET, 1989:27)

O problema que se coloca, então, é o da dificuldade de definir tais princípios. Na escola liceal este problema não se colocava, pois as práticas dos actores que nesta se desenvolviam não eram mais do que a concretização e reprodução das finalidades do sistema, centralmente definidas pelo poder político e, por este, de tal modo controladas, que não se desenvolviam "zonas de incerteza" que permitissem a emergência de espaços de autonomia propícios ao desenvolvimento de lógicas diferenciadas.

Tomando como referência a análise e categorização que DUBET (1994) faz dos grandes tipos de abordagens sociológicas das relações entre o actor e o sistema social, e transpondo-as para a análise da instituição escolar enquanto referentes que nos permitem interpretar a emergência da conflitualidade, concluímos que a relação entre o actor e o sistema, na instituição liceal, corresponde ao que este actor designa e sintetiza pela expressão: "*o actor é o sistema*", a qual traduz a coincidência entre o actor e o sistema de acção. Por outras palavras, e citando o referido autor: "*A sociedade é um sistema de acção e a acção resulta da interiorização do sistema pelos actores. O actor, esse, é um individuo tanto mais autónomo quanto mais socializado.*" (DUBET, 1994:50)

Esta representação da sociedade assenta numa visão funcionalista da sociedade em que esta *"é percebida como um agenciamento de funções que garantem a sua integração através de diferentes órgãos e instituições."* (DUBET, 1994:46). A sociedade é, portanto, um conjunto funcional em que cada elemento é útil na medida em que contribui para a produção dum todo unitário cada vez mais integrado. O actor age em função das finalidades do sistema social em que está inserido, que ele vai interiorizando através das instituições que as exprimem e concretizam, e a sua acção contribuirá para uma maior consolidação e reprodução do sistema. O actor, ao agir, actualiza a norma. É neste sentido que o actor e o sistema coincidem.

Esta representação da sociedade como um todo funcional e integrado, em que as finalidades e os interesses das partes participam e coincidem com os ideais do todo, corresponde à representação da sociedade como Estado Nação. A este propósito, diz-nos DUBET (1994:44) :*"falar de sociedade é sempre designar uma formação social concreta, construída pela sua história, pelo seu Estado, pela sua cultura e território, pela sua língua ... O Estado nacional aparece como o quadro político da sociedade moderna porque ele garante a integração duma cultura, duma economia e dum sistema político à roda duma soberania única."*

A sociedade, considerada como Estado nacional, pressupõe a construção e consolidação de mecanismos que garantam uma universalização e uma homogeneização de valores, de crenças e de comportamentos, ou seja, toda uma organização racional da vida social, construída sobre princípios gerais tidos como oriundos duma teoria racional do Estado, tal como o positivismo estabeleceu com base na consideração do **interesse geral** que é, por definição, equidistante dos interesses particulares. Daí que os indivíduos sejam simultaneamente servidores do e servidos pelo Estado.

As instituições e os seus agentes são, portanto, meios de socialização e de integração dos indivíduos, garantindo, deste modo, a manutenção e o reforço dos princípios que estruturam o Estado nacional. A escola tem um papel particularmente evidente enquanto instrumento central de socialização, o que, por sua vez, pressupõe a socialização integral dos seus agentes, concretamente os professores, investidos deste modo da missão de construir e zelar pela integridade do interesse geral, isto é, do todo nacional. Ninguém melhor que DURKHEIM, citado por DERROUET (1992:88), para explicitar esta ideia: *"Tal como o padre é o representante de Deus, o professor é o profeta da consciência colectiva: «o que faz a autoridade de que se reveste tão facilmente a palavra do padre, é a elevada ideia que ele tem da sua missão, porque ele fala em nome dum Deus em que acredita, do qual se sente mais próximo do que a multidão dos profanos. O professor pode e deve ter qualquer coisa deste sentimento. Ele também é o órgão duma grande pessoa moral que o ultrapassa: a sociedade» (DURKHEIM) "*

O modelo de instituição escolar que corresponde a esta representação da sociedade é o da escola como "serviço público", isto é, uma escola igual para todos, que oferece a todos o mesmo tipo de oportunidades, que considera que todos os indivíduos têm iguais direitos perante o Estado, *"em que funcionários aplicam regulamentos gerais tendo em vista uma missão de interesse geral"* (DERROUET,1989:27). O Estado constrói as condições dessa igualdade não só através duma centralização das decisões nos órgãos que detêm o poder político mas também através duma uniformização da vida dos estabelecimentos escolares (definindo e controlando currículos, programas, mecanismos e critérios de selecção, bem como modelos e práticas de formação dos professores...). A lógica de acção que rege este modelo de escola, utilizando uma categoria de DERROUET (1989:1992), é uma "lógica cívica", a qual corresponde a um modelo do interesse geral. A escola *"é simultaneamente*

a expressão contra todos os particularismos regionais, familiares e culturais e, para as crianças, o meio de os atingir. Os indivíduos não são considerados enquanto que tais mas apenas enquanto incarnam um interesse ou um valor geral."(DERROUET, 1992:87).O princípio de justiça que a estrutura é o de igualdade de oportunidades. Importa, então, que todos os alunos, "*quaisquer que sejam as suas origens, os seus locais de residência (...) tenham as mesmas facilidades de acesso à escola e recebam o mesmo ensino, dispensado por professores com a mesma formação. Só um Estado centralizado pode garantir esta standardização dos estabelecimentos, dos cursos, da formação de professores.*" (DERROUET, 1989:28) Os saberes que este tipo de escola deve transmitir, para se manter fiel ao ideal que defende, devem saberes abstractos, de tipo disciplinar, organizados segundo alguns princípios gerais, descolados o mais possível das circunstâncias locais, da especificidade dos alunos, "*porque o que há de mais geral neste mundo não são nem as pessoas, nem os objecto, mas os conceitos. A escola, de algum modo, não é deste mundo. Ela é do mundo das ideias, ou pelo menos, constitui o seu vestibulo. O universo da experiência e o das Ideias são incompatíveis, e não é apoiando-se no primeiro que o professor poderá fazer com que os alunos atinjam o segundo* (DERROUET, 1992:88). *A pedagogia praticamente não existe. As ideias claras impõem-se por si mesmas, e se os alunos não as atingem, é porque não fazem o sacrifício necessário de se desprenderem do particular para aceder às categorias gerais* (DERROUET, 1989:27). Segundo este modelo, *toda a acepção de pessoa deve ser banida e não é bom que as pessoas, em particular os professores e os alunos, estejam muito próximos uns dos outros.* (DERROUET; 1989:29) Este corte entre a escola e a vida é o fundamento de toda a selecção escolar. "*O mérito escolar repousa sobre um sacrifício, que é o da renúncia aos prazeres imediatos, carnaís e particulares, o qual permite aceder a uma consciência humana de um nível mais elevado*". (DERROUET,

1992:88) O corte entre a escola e a vida garante a sua imparcialidade. *"A escola deve estar ao abrigo das pressões da família, dos notáveis, do local e esta ex-territorialidade deve ser garantida pelo Estado."* (DERROUET, 1992:89) *"O ideal de prova escolar, nesta lógica, é o exame anónimo onde os professores julgam os alunos que não conhecem."* (DERROUET, 1989:29) O ideal das relações entre professor e alunos é a distância mediada pelo saber. *Os indivíduos devem comunicar pelo que têm de mais geral, isto é, a inteligência, e não pelo que têm de particular, o afecto ou o interesse."* (DERROUET, 1992:91) O mestre é respeitado na medida em que está sem paixão, é justo na medida em que não conhece demasiado os alunos. *Conhecer os alunos, os seus caracteres, as suas famílias (...) é caminhar para a parcialidade, ou mesmo para o nepotismo.* (DERROUET, 1992:90)

Outro aspecto que importa salientar é o de que a própria representação da sociedade como um sistema unitário, integrador duma cultura, duma economia e dum poder político, de acordo com o ideal do Estado Nação, não parece mais corresponder àquilo que, efectivamente, a sociedade é. A internacionalização da economia associada à interdependência política entre diferentes Estados, o enfraquecimento da autonomia das soberanias nacionais, a fragilização das culturas nacionais e dos seus valores em consequência dos meios de comunicação de massa e dos novos valores culturais que o mercado constrói, a incapacidade e o descrédito dos diferentes projectos políticos, ao provocarem a perda dos referentes aglutinadores do Estado Nacional, criam condições para que o papel das instituições e dos seus agentes já não seja o de um meio exclusivo de socialização de representações e práticas. Na verdade, conforme nos assinala DUBET, a formula *"o actor é o sistema"*, dá lugar a outras conceptualizações da relação entre sistema social e acção.

Essas novas conceptualizações traduzem uma separação, no sentido de distanciamento, entre actor e sistema. A perda dos referentes identitários

únicos e unificadores, faz com que os princípios da acção individual já não coincidam com os do sistema. e se diversifiquem. Os interesses de cada um, a iniciativa pessoal, a necessidade de afirmação individual, a subjectividade do actor vão ser os novos referentes estruturantes da acção e que serão tidos em conta na compreensão do problema da conflitualidade.

Mas se a construção do social, particularmente no caso que nos interessa, a construção social da escola, já não pode ser compreendida à luz do modelo "*o actor é o sistema*", isso não significa ela seja redutível ao exercício das singularidades dos actores, ou a um somatório de acções desenvolvidas em regime de justaposição.

DUBET (1994,91), na análise que faz das relações entre o actor e o sistema recorre ao conceito de experiência social, pois esta noção pareceu-lhe a "*menos desajeitada para designar a natureza do objecto encontrado em alguns estudos empíricos, nos quais as condutas sociais não pareciam redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de escolhas estratégicas fazendo da acção uma série de decisões racionais. Igualmente, estas condutas não se diluem no fluxo contínuo duma vida quotidiana feita de interacções sucessivas; elas estão organizadas por princípios estáveis mas heterogéneos. (...) A experiência social forma-se aí, onde a representação clássica de «sociedade» já não é adequada, onde os actores têm que gerir simultaneamente várias lógicas de acção que remetem para várias lógicas do sistema social, que não é um «sistema» mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autónomos*"

Esta noção corresponde a uma perspectiva de análise que permite compreender as relações do actor e do sistema, como relevando do sistema social, da subjectividade do actor e das situações. As práticas sociais não são uma pura actualização e expressão dos valores e normas que um sistema preconiza e que os actores interiorizam por mecanismos de socialização, nem

são a exteriorização da subjectividade dum actor, autónoma em relação a um sistema social, como acontece com as teorias que consideram o desejo de protagonismo ou o jogo estratégico emergentes das situações como sobredeterminantes da acção. Ao colocar a experiência social como o referente da acção, esta perspectiva valoriza toda a construção subjectiva que um actor vai elaborando sobre um vivido - reconhecendo este como pessoal e socialmente configurado - que se traduz numa pluralidade de lógicas de acção, legitimadora da diversidade das práticas sociais.

3. 2.- A Perda de sentido e a Urgência das práticas

A **segunda dimensão** que vamos considerar para compreender a conflitualidade que atravessa a escola e as práticas profissionais dos professores, tem a ver, por um lado, com a representação generalizada da imprescindibilidade da escola, com a diversidade socio-cultural que hoje constitui a população escolar e, ainda, com a função selectiva que a escola desempenha e, por outro, com as dificuldades que os professores têm em encontrar referentes legítimos que lhes permitam gerir as contradições que, quotidianamente, nas suas práticas profissionais, os três aspectos referidos suscitam entre si.

Assim, se a escola é representada socialmente hoje como uma etapa necessária ao desenvolvimento de competências técnico-científicas no sentido de preparação para uma profissão, como um espaço de socialização e integração numa cultura, num universo de relações sociais, de aprendizagem de deveres e direitos sociais, como uma forma de promover maior justiça social, como uma forma de produção de riqueza, como um meio de organizar e regular a vida social, isso não significa que ela corresponda necessariamente àquilo que estas finalidades enunciam. No entanto, o valor da escola parece ter qualquer coisa de inquestionável. A necessidade de frequentar a escola, de obter o máximo de escolaridade possível, é tida como fazendo parte do processo natural de crescimento e de desenvolvimento da criança e do jovem.

Se bem que as garantias materiais que, hoje, se representam como sendo asseguradas pela escola não correspondam, na prática social, à universalidade que têm na sua representação, a verdade é que o seu peso simbólico parece continuar a agir e a crescer na razão inversa do seu "valor real". Quanto menos garante a escola, em termos de futuro profissional, tanto mais tende a ser representada como valiosa e imprescindível para garantir esse mesmo futuro,

constituindo este processo contraditório o quebra cabeças fundamental da organização e gestão do sistema educativo como espaço social e profissional. Se em termos de finalidades a escola se diz "para todos" e desenvolve discursos cuja lógica está em coerência com esta sua vocação universal, em termos de práticas, através dos mecanismos a que recorre e da lógica que lhes está subjacente, ela realiza-se "para alguns".

A diversidade sócio-cultural que acompanha o fenómeno da massificação da escola é um dos factores que torna mais visível a conflitualidade que a atravessa. Representada como promovendo uma educação em igualdade de oportunidades, a escola é, de facto, um meio de forte selecção social. DUBET, no seu estudo sobre vários liceus franceses, referindo-se àquilo que ele designa como "os paradoxos do liceu de massas", diz-nos: *"Porque a sociedade, as estruturas sociais e os projectos das famílias operam menos directamente sobre o trabalho selectivo, é ao sistema escolar que esta tarefa pertence ao longo de todo o processo escolar. (...) Com a massificação escolar o "trabalho sujo" selectivo entrou no liceu; é cada vez menos fácil "acusar" a sociedade quando a selecção se faz 'intra-muros'. Nos liceus de elite podia-se, simultaneamente, ensinar bons alunos previamente triados e acusar a injustiça social que fechava as portas do liceu à massa dos jovens «merecedores». Isso, agora já não é tão fácil."* (DUBET, 1991:287). Além disso, e continuando a citar este autor, *"A verdadeira excelência é uma; ao mesmo tempo que o sistema escolar se diversifica, os critérios que o hierarquizam mantêm-se os mesmos. é por essa razão que não há vários mundos liceais, mas apenas um que se organiza e fracciona, porque as normas de avaliação às quais está submetido continuam, em todos os casos, as da "grande" tradição da cultura escolar."* (DUBET, 1991:288)

Embora em termos de discurso legal se refiram mecanismos que pretendem minimizar a desigualdade de oportunidades, como já fomos fazendo

referência ao longo deste trabalho, a verdade é que eles agem mais como factor de discriminação do que de igualização.

Assim, se tomarmos como referência a nova organização do ensino secundário que, por um lado, pretende ir ao encontro da diversidade que constitui hoje a população escolar, procurando desse modo diminuir as discrepâncias sociais, promovendo o direito à educação em igualdade de oportunidades em termos de acesso e sucesso, por outro, tal organização leva a que os desequilíbrios sociais se revelem cruamente dentro da escola. Assim, se a montante temos um sistema que se diz "flexível", com duas vias de ensino (C.S.P.O.P.E²⁵ e C.S.P.O.V.A²⁶), com uma organização curricular que integra disciplinas orientadas para valências de índole diferenciada (mais teórica e mais prática) que fazem parte da estrutura curricular de ambas as vias de ensino, com uma "área curricular não disciplinar" (área escola) que pretende *"a formação pessoal e social dos alunos"* e *"o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos"*, assistimos, a jusante, que as disciplinas que efectivamente "contam" em termos de concretização de "projectos de futuro", socialmente valorizados, são as que veiculam saberes predominantemente teóricos e abstractos, tradicionalmente reconhecidos como "nobres". A este propósito podemos citar HARGREAVES (1994:58) que nos diz: *"O currículo de cafeteria, com uma escolha de cursos mais alargada, foi uma tentativa de responder às mais diversas necessidades de uma população do ensino secundário mais heterogénea; ora, o aumento desta diversidade só trouxe consigo incoerência crónica na experiência curricular, assim como o declínio de um sentido de comunidade ou de fim comum, no mundo burocrático e fragmentado em que se tornaram as escolas secundárias."*

²⁵ Curso Secundário Predominantemente Orientado para o Prosseguimento de Estudos.

²⁶ Curso Secundário Predominantemente Orientado para a Vida Activa

É nesta espécie de encruzilhada, onde se cruzam caminhos com sentidos opostos, que emerge a conflitualidade que atravessa a escola e que se reflecte nas práticas escolares que concretizam e mantêm o sistema. Isto significa, pelo lado dos professores, que estes, se se prendem à lógica subjacente aos princípios que o sistema enuncia, sentem as suas práticas desajustadas às exigências que as práticas do sistema criam e vice-versa. E isto torna-se tanto mais conflitual para os professores, quanto maior diversidade de referentes encontram para as suas próprias práticas, o que, em último grau, se pode traduzir por uma espécie de cepticismo face a qualquer das suas opções, o qual, numa espécie de desabafo, se poderia enunciar pela proposição seguinte: « *O que quer que eu opte ou faça tudo é igualmente legítimo* », o que equivale a dizer, "*nada é legítimo*".

Sentindo as contradições que atravessam as suas práticas, possuindo, por vezes, uma consciência difusa do que é contraditório, os professores vão usando a sua capacidade de agir, umas vezes não reconhecendo um sentido naquilo que fazem - como ilustra o exemplo que atrás referimos a propósito da transformação da identidade profissional ("*chamem-me monitora, orientadora...o que quiserem... só não me chamem professora*") - , outras vezes, reconhecendo-o, não se reconhecem nele. O excerto de entrevista que a seguir apresentamos, ilustra este último aspecto referido, pois trata-se de uma professora que vive a contradição entre "cumprir o programa" necessário para as provas específicas e trabalhar com os alunos na área escola, a qual ela reconhece como "*mais importante em termos de formação*". Além disso, ao optar por cumprir o programa ela reforça ainda mais a contradição.

"no que diz respeito à área-escola, a carolice que uma pessoa podia ter ... e levar a fazer uma coisa válida, ia prejudicar outros aspectos, isto ao nível de secundário (...) [aspectos] mais curriculares mas que são neste momento, eu considero, mais importantes para os alunos, não importantes

como formação, porque isto passa tudo por uma série de contradições que existem a nível de programa (...) o programa diz (...) que nós devemos desenvolver as capacidades dos alunos de modo a prepará-los mas, por outro lado, há programas extensíssimos e há umas provas específicas na faculdade e nós temos que os preparar para aí. Portanto, não se consegue de forma nenhuma fazer uma, penso, área-escola em condições sem prejuízo dessa outra parte do currículo." (E.7)

Se atrás dizíamos que as práticas profissionais dos professores do liceu pareciam assentar numa lógica que relevava da coincidência entre o sistema e o actor e, por isso, embora o sentido da acção fosse construído pelo actor, ele exprimia a interiorização do sistema pelo actor, parece-nos agora de salientar que o mesmo já não acontece na escola de hoje.

DUBET (1994:94), caracterizando o papel do professor, no tempo em que o actor e o sistema coincidiam, diz-nos: *"considerou-se durante muito tempo que o papel social do professor constituía a identidade dos professores. (...) o papel dava origem a uma personagem (...) O professor era «verdadeiramente» um professor, cuja subjectividade era formada, simultaneamente, pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais. O melhor possível, ele «representava» o professor (...) e acabava por acreditar na sua representação porque os outros acreditavam nela."*

Hoje, na escola de massas, com a diversidade de situações que a constituem e com a ausência de princípios legitimadores únicos, já não se pode considerar a acção, no nosso caso as práticas profissionais do professor, como relevando de uma lógica, mas, sim, de várias. A descoincidência entre o actor e o sistema, leva a que o actor seja hoje, usando uma expressão de DUBET (1996, 100) *"um enredo de lógicas"*, cuja articulação e gestão constitui o que

este autor designa como experiência social, entendendo que esta *"não é nem uma esponja, nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um sujeito puro, porque ela é socialmente construída"*. Isto significa que *"o actor é também um autor"*, que constrói a sua experiência com *"um material plenamente social"* (linguagem, reconhecimento social ...), conservando aquela, no entanto, sempre *"algo de opaco, de inacabado, pois não há adequação absoluta da subjectividade do actor e da objectividade do sistema"*. Para DUBET, a experiência social é crítica, no sentido de que os actores *"põem a sua própria experiência à distância, julgam-na, recorrendo a normas mais ou menos latentes mobilizadas na ocasião "* (1994,103)

Assim, e utilizando a conceptualização deste autor, as práticas profissionais dos professores e os os seus discursos legitimadores põem em evidência o modo como os actores articulam uma **lógica da integração**, uma **lógica da interdependência** e uma **lógica da subjectivação**. Pela **lógica de integração** eles agem e pensam a sua acção na sua relação com valores interiorizados e instituídos, tidos como "objectivos". Ela não é fruto de um «jogo» circunstancial mas de uma identidade substancial, fruto de uma socialização, que exprime valores de uma cultura tidos como universais. Pela **lógica da interdependência**, os actores agem e pensam a sua acção na sua relação com as situações, com os contextos, com os mecanismos de concorrência que os outros podem representar. Pela **lógica da subjectivação**, a sua acção é pensada na sua relação com a subjectividade do actor, com os seus valores, com a sua capacidade de crítica.

O conceito de acção como experiência social e os três tipos de lógicas que acompanham a sua construção, permitem compreender as práticas profissionais dos professores, já não como o desempenho de papeis legitimado pelo sistema, mas como um processo de construção de sentido e da sua

legitimação, que procura articular dialecticamente as tensões criadas pelas contradições que atravessam as suas práticas, que nunca são exactamente coincidentes com as que atravessam as dos outros, pois as experiências são diferentes. A propósito dos professores e das situações que eles encontram, que nunca são totalmente codificadas e previsíveis, e da necessidade que os professores têm de encontrar um sentido e formas de justificação para o que fazem, DUBET (1994:104) diz-nos: *"Com efeito, a menor deliberação colectiva, a mais pequena reunião de turma, faz emergir querelas ao longo das quais cada um tenta explicar-se, mostrar os critérios que utiliza, fundar a legitimidade das suas práticas. É preciso pouco para que a aparente calma das práticas revele tensões que impede de reduzir as práticas a rotinas ou a aplicações de papeis. Os indivíduos podem sofrer com estas discussões «que não levam a nada» pois não se pode mais do que «subir» para os princípios mais gerais, mas eles sofrem igualmente com o silêncio, que pode aparecer como uma forma de hipocrisia, de desdém, como uma falta de seriedade profissional ..."*

DERROUET, analisando as lógicas de justificação que os professores encontram para aquilo que fazem, procura também dar conta da diversidade de lógicas de acção que atravessam hoje a escola, algumas dificilmente articuláveis entre si. Colocando-se numa perspectiva mais descritiva, a sua categorização de lógicas parece-nos também de referir, na medida em que nos permite compreender, menos os processos de construção das lógicas, mas mais as manifestações já construídas. Estes modelos, como este mesmo autor nos diz, correspondem a tipos ideais e não a situações e a actores reais. Podem-nos ser úteis enquanto modelos heurísticos que nos permitem compreender tipos de práticas que atravessam as escolas, assim como a conflitualidade que entre elas se desenvolve. Estes modelos e a sua articulação

pretendem mostrar que a escola hoje não pode ser compreendida mais como um todo integrado, regido por uma única lógica construída segundo um princípio de justificação simples mas, sim, como uma *montagem compósita* de equilíbrio instável que procura articular múltiplos princípios de justificação, que legitimam a escola e as suas práticas segundo sentidos diferentes

Para além da lógica cívica, por nós já referida anteriormente como forma de concretizar o tipo de escola que se ajusta a uma concepção de sociedade em que actor e sistema coincidiam e em que a subjectividade do actor e as suas práticas pareciam corresponder ao "decalque" do sistema - sem que tal lógica no caso português correspondesse, de facto, ao princípio da igualdade de oportunidades -, este autor considera outros modelos, que referiremos de seguida, que traduzem outras formas de legitimar o sentido das práticas escolares. Pretendemos desde já salvaguardar que se as práticas profissionais dos professores, em determinados momentos da história recente da pedagogia, pareciam ser dominadas pelos referentes de um ou de outro modelo, isso não significa, de modo algum, que estes modelos se tenham vindo a substituir uns aos outros à medida que o tempo foi passando. Eles correspondem a formas teóricas de estruturar, num todo coerente, modos de justificação dos princípios de justiça inerentes à organização do sistema educativo e à sua concretização através das práticas do sistema e das práticas dos actores.

Um sistema educativo, e seguindo DUBET, procura sempre articular três funções: uma função de produção que tem subjacente um modelo cultural, que visa produzir um actor social, um sujeito; uma função de selecção que cria uma hierarquia escolar, que classifica competências e uma função de integração que permite a socialização. Segundo DUBET (1991:23) "*o sistema escolar resulta do modo de articulação destas três funções*" e "*a definição de cada uma delas pode tomar aspectos muito diferentes e nada indica, a priori,*

que se possa estabelecer regras gerais de compatibilidade. Sistemas selectivos ou não, integradores ou não, podem estar associados a vários tipos de modelos culturais. Se admitirmos que os sistemas educativos não têm centro, todas as configurações são possíveis."

Os modelos que a seguir apresentamos, da autoria de DERROUET, correspondem a três formas de interpretar as práticas escolares e traduzem configurações diferentes das funções do sistema. Estes modelos interessam-nos, já dissemos, enquanto instrumentos interpretativos do sentido das práticas profissionais dos professores.

A Lógica Doméstica: Esta lógica rege um modelo comunitário. Ao contrário do modelo do interesse geral, que corresponde a uma lógica cívica e por nós atrás referido, o modelo comunitário, nas palavras de DERROUET (1992:95 e seg,) "*baseia-se na relação de pessoa a pessoa e no enraizamento no local. (...). O princípio organizador desta lógica é o calor [humano], a confiança, a proximidade entre os seres*". Esta lógica pretende alargar à escola "*o tipo de relações sociais que se processa na intimidade da família*." (1989:29) Enquanto na lógica cívica o ponto de apoio era o saber, aqui é a pessoa, "*insistindo, simultaneamente, na sua globalidade e na sua inserção no seu meio*". (1992,98). A organização do mundo escolar a partir desta referência levanta alguns problemas no que respeita a avaliação e selecção. "*Avaliar, seleccionar, é distinguir, separar, excluir...*" Ora, acontece que a lógica comunitária não pretende separar o indivíduo do seu meio, pelo contrário, ela pretende integrá-lo e adaptá-lo a esse meio "*Adaptá-lo de forma dinâmica e positiva, contribuindo para o seu desenvolvimento individual, independente das posições sociais*." Reconhecendo que os alunos não são iguais, importa evitar pôr em evidência as desigualdades. Daí a necessidade de recorrer a tarefas escolares e a métodos que neutralizem as

diferenças, que facilitem a expressão de competências diferenciadas que vão ao encontro da diversidade dos alunos, que permitam uma avaliação segundo parâmetros variados, subjectivos, que não permitam hierarquizações e comparações . Um exemplo, poderá ser o trabalho de grupo," *que alia objectivos de socialização aos objectivos cognitivos e no qual as discrepâncias entre os bons e os menos bons se encontram neutralizadas*" (1989, 30), ou, então, trabalhos que façam apelo à originalidade de cada um. Os saberes que a escola deve proporcionar, segundo esta lógica, devem ser o mais próximo possível da vida quotidiana dos alunos, por isso "*a divisão por disciplinas aparece como uma limitação face a esta teoria da aprendizagem, simultaneamente global e continuista.*" (1992,102)

Este ideal de comunidade acarreta um "*forte constrangimento do local sobre os professores. Já não é diante duma hierarquia longínqua que os professores têm que se justificar, mas diante da comunidade: alunos, colegas, pais dos alunos, pessoas importantes*" (1992,102)

A Lógica Industrial: A esta lógica corresponde um modelo da eficácia..Daí a tarefa é que conta e é em função dela que se deve organizar a vida escolar. A educação é, antes de mais um problema técnico. "*O objectivo não é o saber, nem o saber ser, mas o saber fazer que a pedagogia por objectivos decompõe em sábias taxionomias, tal como o tailorismo tinha decomposto as tarefas industriais.*" (DERROUET, 1992:106) "*Nesta lógica, a selecção está inerente e destacar os mais competentes, estimulá-los, é condição do progresso colectivo. (...) A avaliação torna-se o centro da pedagogia*" (1989:31) O que importa é desembaraçar os saberes escolares dos seus implícitos culturais e tornar os saberes acessíveis a todos recorrendo, para isso, às taxionomias que permitem uma hierquização das competências e um processo gradual de as adquirir. Embora se reconheça que a qualidade

dos desempenhos dos indivíduos não seja igual, *"a questão da sua origem - biológica, sociológica, psicológica - não se coloca; é a precisão e fiabilidade da sua medida que coloca um problema. Problema técnico que uma psicologia muito instrumentada resolve."* (DERROUET, 1992:107). A avaliação não coloca, portanto, problemas morais mas, sim, numerosos problemas técnicos.

"Esta abordagem relativiza o recorte dos saberes em disciplinas. É dada uma nitida prioridade aos mecanismos operatórios - interdisciplinares - sobre os saberes." (DERROUET, 1992:107) A pedagogia da eficácia procura *"aproximar as condições de aprendizagem das condições de trabalho, com a decomposição das tarefas (pedagogia por objectivos) e a criação de situações-problemas"* (DERROUET, 1989:31) Para resolver um problema os alunos devem *"mobilizar conhecimentos de diferentes ordens para fazer face a uma dificuldade, tal como faz o engenheiro na prática industrial."* (DERROUET, 1992:107). Nesse sentido, parece difícil a conciliação entre esta globalidade do saber, necessária à resolução dos problemas práticos que se colocam, e as diferentes especialidades curriculares. No entanto, *"à escala de um estabelecimento, a instrumentação da pedagogia reforça antes as especificidades disciplinares, traduzindo-as, na organização do espaço, em territórios: gabinetes de linguas, salas de projecções, salas de computadores"* (DERROUET, 1992:107)

A Lógica de Mercado: A esta lógica corresponde um modelo de mercado. Este modelo centra-se no cliente (alunos e pais dos alunos) e na necessidade que a escola tem de oferecer certos cursos e certa qualidade para garantir que ela será objecto de escolha da parte dos seus potenciais utilizadores.

As escolas são reconhecidas como diferentes em termos da sua cotação no mercado escolar. Embora as opções por uma ou outra escola esteja dependente de factores tais como a sua proximidade da residência, a facilidade de transportes, o local de trabalho dos pais, o currículo de ensino secundário que oferece, a verdade é que assistimos a que certas escolas sejam objecto de maior procura do que outras, e isto, em função da fama que têm os seus professores, nomeadamente, em termos de preparação do aluno para uma candidatura ao ensino superior, do ambiente de disciplina que nela se vive, do tipo de população escolar que a frequenta ou que consta que a frequenta, da segurança que ela oferece. O facto de haver pais que, para garantir vaga em determinada escola tentam encontrar formas de ladear os constrangimentos que a lei impõe (recorrendo para isso a moradas falsas, a "cunhas"...), mostra que as escolas, por razões de vária ordem, tendem a ser desigualmente consideradas. Embora, entre nós, este modelo de mercado não encontre ainda muita expressão, na medida em que o capital simbólico representado por determinada escola ainda não é objecto de gestão estratégica por grande parte da população, assistimos, no entanto, da parte das escolas ao recurso a certas estratégias na organização da rede escolar como forma de poder garantir um certo tipo de público escolar. Hoje em dia, em que se tende para a criação de escolas só Secundárias e só Básicas, o que vai acarretar uma redefinição das actuais escolas secundárias e dos seus professores, começamos a assistir a uma certa disputa entre as escolas quanto ao seu futuro estatuto e ainda, no caso das escolas secundárias, quanto ao tipo de cursos e população escolar que desejam. Daí o empenho das escolas em encontrar formas que permitam uma progressiva construção e consolidação dos seus desejos em termos de futuro. Assim, uma escola que ofereça currículos diversificados do ensino secundário, é representada como tendo mais hipóteses de vir a ser frequentada por alunos deste nível de ensino do que por alunos da escolaridade básica.

Isto significa, que há uma opção da parte da escola do tipo de público que deseja e, ainda, a maior possibilidade, uma vez feita a separação entre escolas básicas e secundárias, de se manter secundária. Na escola que é objecto deste estudo, assistimos a um crescimento muito grande da população do ensino secundário em detrimento da população do ensino básico. À laia de exemplo do que acabamos de dizer, podemos referir que no ano 1992/93 - ano em que se generalizou a Reforma Educativa no 7º ano de escolaridade - esta escola tinha 342 alunos do 7º ano, no ano seguinte, 1993/94, apenas 218 e hoje tem apenas 5 turmas o que dá cerca de 125 alunos. Esta diminuição dos alunos de 7º ano no ano de 1993/94 é acompanhada de um aumento dos alunos do 10º ano. Associamos a este aumento dois fenómenos distintos: por um lado, o início da Reforma no actual ensino secundário e a grande diversidade de disciplinas de opção que exigem mais espaço disponível, por outro, a surpresa e a perturbação que causou, nesta escola, a nova população que, com o alargamento da escolaridade obrigatória, entrara nesta escola no ano anterior. Se nos anos anteriores à Reforma havia muitos alunos do ensino unificado (por exemplo, 23 turmas de 7º ano em 84/85), a população escolar de 92/93 é referida por alguns professores, nas entrevistas que analisámos, como uma população completamente diferente de qualquer outra que anteriormente tivesse frequentado aquela escola. Além disso, porque fazia parte dos conselhos/directrizes que o poder central enviou às escolas sobre o processo de implementação da Reforma, o interesse de que essas turmas fossem entregues a professores do quadro da escola, não só como forma de garantir o seu acompanhamento, mas também porque esses professores teriam em geral maior experiência docente, isso levou a que alguns professores, que já não tinham turmas de unificado há alguns anos, retomassem nesse ano as turmas de 7º ano e se confrontassem com uma população escolar que eles ignoravam que pudesse existir. Assim, os números que apresentamos, referentes ao ano

de 84/85, têm que ser analisados tendo em conta o contexto institucional desta escola e, de modo particular, o seu passado. Trata-se, como já várias vezes dissemos, de um antigo liceu, cuja população era triada pelo próprio sistema educativo. Esta escola, como muitas outras, não tinha necessidade de encontrar estratégias que lhe garantissem um público escolar de elite, o próprio sistema e a fama de que gozava se encarregavam de o enviar. A ela apenas competia oferecer aquilo que o sistema preconizava e esperar que tal oferta fosse procurada. Esta situação inverte-se nos últimos anos, não só pelas razões que inicialmente apontávamos, mas também pelo facto de na mesma zona geográfica existirem outras escolas, uma das quais um antigo liceu feminino, que oferece o mesmo tipo de cursos, o que a torna, para a escola que estudámos, como uma ameaça em termos de futuro. Assim, para garantir a sua afirmação como escola secundária, esta escola tem necessidade de oferecer também cursos tecnológicos, não porque a existência destes corresponda a um desejo de transformação e de mudança, mas sim um "mal necessário", que não é mais do que um meio de se afirmar como escola secundária vocacionada predominantemente para a via "prosseguimento de estudos" (mais de 75% dos cursos são do C.S.P.O.P.E.). A oferta predominante de ensino secundário não tecnológico significa, de algum modo, ir ao encontro de certo tipo de clientes e inscreve-se dentro do historial da própria instituição, aspectos que a análise dos dados empíricos porá em evidência.

Apesar de entre nós a competição entre as escolas não ser ainda um fenómeno muito evidente (não temos ainda a publicação e consequente publicitação do "palmarés" das escolas, tal como acontece em França em que anualmente o *Le Monde de l'Éducation* tem um número dedicado a esse problema), a verdade é que as estratégias que os estabelecimentos encontram, quer no desenho da organização curricular que oferecem, quer nas práticas

avaliativas e selectivas que desenvolvem, relevam já de um modelo de mercado em que o que importa é garantir a sua escolha da parte do cliente que se deseja.

3.3. A dimensão representacional como factor de conflitualidade:

Se os dois aspectos referidos anteriormente, podem ser facilitadores da emergência de conflitualidade, eles só se tornam, efectivamente, factores de conflitualidade na medida em que vão ser atravessados por uma diversidade de representações e de crenças. Isto significa que, por um lado, a ausência de referentes únicos de legitimação das práticas, por outro, a diversidade sócio-cultural e, consequentemente, a diversidade de situações com que cada professor se confronta, propicia que os diferentes actores organizem as suas práticas como práticas legítimas, segundo referentes que relevam da diversidade de representações que constróem. Esta situação de diversidade é tanto mais conflitual quanto mais reduzida for a consciência que os actores têm de que as suas práticas se inscrevem num universo representacional plural, entendendo aqui a pluralidade enquanto consequência da diversidade dos actores mas, também, da diversidade de planos em que as acções e interacções se inscrevem, os quais são matriz de sentido plural para a acção.

A tomada de consciência do emaranhado de crenças que envolve as práticas e os seus respectivos discursos legitimadores, o reconhecimento de que as práticas profissionais supõem interacções significativas, contextualizadas, permite que os actores sociais, pela análise das suas práticas, destriçam a diversidade de instâncias em interacção que as atravessam e organizam. Assim, a análise da conflitualidade na escola supõe considerá-la como expressão de um conjunto de crenças construído pelos actores em interacção segundo referentes díspares e contraditórios.

A análise de situações escolares, por exemplo, reuniões que envolvam vários professores, torna manifesta a diversidade de referentes que estruturam as crenças subjacentes aos discursos sobre as práticas e, ainda, o modo como, no contexto, as crenças em interacção conflituam.

Como forma de ilustrar o que temos vindo a referir, apresentamos uma situação de uma reunião de professores de grupo disciplinar, que tinha como um dos pontos da "ordem de trabalhos" a "coordenação das actividades lectivas". A dado momento, alguém colocou a questão da falta de assiduidade dos alunos do ensino recorrente, a qual chegava mesmo ao ponto de em certos dias os professores "não terem um único aluno na aula." A discussão do problema, que começou quase como uma "troca de impressões" entre dois professores à roda da questão de neste sistema "não haver faltas", encaminhou-se, depois, para a necessidade de que o próprio sistema fosse objecto de reflexão, de discussão mais alargada e mesmo de formação de professores por alguém exterior

A este propósito, surgiu a ideia de se propor ao conselho pedagógico que este solicitasse ao centro de formação a que a escola pertence a organização de uma sessão de formação sobre este tipo de ensino. Tratava-se, na perspectiva que parecia dominar a discussão, de analisar o seu modo de funcionamento. Sobre o tema "ensino recorrente" desenvolveram-se nesta reunião uma série de argumentos e contra-argumentos, do género:

- "o próprio sistema é desmotivante para os alunos, pois o professor não pode atender a todos, o antigo sistema em que o aluno vinha e o professor dava a aula para todos era muito mais motivador, o aluno sabia que ia ter aula para ele; o aluno trabalhador também não tinha limite de faltas; além disso, é um sistema que favorece a desintegração do programa, o aluno prepara uma matéria, faz o exame e depois considera-a arrumada e não pensa mais nela ...

- o que eu penso é que era importante que os professores se reunissem e discutissem a filosofia deste sistema, pois existem práticas completamente distintas; penso que a filosofia deste sistema obriga a uma transformação do

modo como o professor representa o seu papel de professor, este sistema não é compatível com uma concepção de aula de tipo expositiva para todos; além disso, a questão da integração ou desintegração das matérias tem a ver com o professor estabelecer relações entre as várias unidades; parece-me que no ensino regular a desintegração ainda é maior pois nós nunca conseguimos cumprir os programas ... aqui não há saltos pois os alunos têm que passar por todas as unidades ...

- é necessário, neste sistema, rever a questão das presenças; os alunos que nunca vêm as aulas têm que no ano seguinte sentir alguma penalização; os horários também não ajudam, eles têm aulas sobrepostas

- penso que isso tem a ver com a organização dos horários da escola;

- penso que isso tem a ver com o próprio design do sistema e da sua flexibilidade...

- não vejo porque é que neste sistema não pode haver uma aula expositiva e para todos, quando todos estão na mesma unidade; acho que nessa sessão de formação só interessa discutir questões administrativas, não percebo porque é preciso discutir metodologias, os professores já sabem que este sistema é diferente ...

Embora os registos que aqui apresentamos tenham sido construídos de memória, o que nos importa, ao referi-los, é evidenciar que todos os interlocutores aparentemente argumentam, não em termos individuais, mas tendo como referência o sistema; no entanto, os seus discursos reflectem registos diferentes, o que põe em evidência que o sistema de que falam é um conjunto de crenças que traduz o modo como os professores articulam as suas práticas vividas com uma interpretação legitimadora dessas mesmas práticas. Porque os actores não reconhecem que o sistema de que falam é uma representação do sistema, construída segundo as suas próprias práticas, eles

tendem a universalizar essa representação considerando-a como o sistema, ou seja, o sistema de que falam é uma produção interpretativa, de natureza psicossocial, das suas próprias práticas, na qual o recurso à linguagem verbal, ao permitir a comunicação, tende a fazer crer na sua universalidade, pois, na medida em que utiliza conceitos, não só omite o excesso de sentido do vivido e a sua singularidade, como também sugere a comunhão de sentidos. Este processo é tanto mais velado quanto menor for a consciência das representações.

Assim, a conflitualidade que atravessa as práticas escolares parece decorrer da interacção de crenças contraditórias, que se organizam em sistemas simbólicos, que os actores constróem no espaço de incerteza e de imprevisibilidade, que é função da descoincidência entre as suas práticas e o sistema.

SEGUNDA PARTE:

A escola de alta frequência através do olhar dos seus professores:

1. A escola entre o material e o simbólico:

"Dou graças a Deus por trabalhar num edifício antigo, porque apesar de todos os defeitos, tem aquela solidez que nós não vemos nalgumas das escolas que foram construídas posteriormente". (E 1)

A escola que é objecto do nosso estudo é uma escola enorme, quer em termos de espaço, quer em termos de população, onde zonas que mostram ainda qualquer coisa de passado grandioso (enormes dimensões, um alto pé direito, portas maciças de madeira exótica, mobiliário cuidado de certas salas (laboratórios, secretaria, gabinetes de certas disciplinas) e algum, mesmo, requintado (biblioteca, salão nobre...) contrastam com zonas que mostram uma total degradação (vidros partidos, paredes sujas, portas remendadas com bocados de madeira, carteiras velhas amontoadas...) - *"... um ambiente degradado ... assim toda uma imagem que parece de alguns filmes..."* (E6)

Construída num único edifício, segundo uma racionalidade geométrica que valoriza a simetria, as perpendiculares e os ângulos rectos, que nos parece clara, quando analisamos a sua planta, esta escola é, apesar de tudo, subjectivamente reconhecida, por quem lá vive hoje, como "labiríntica". Parece que há sempre mais um corredor, mais uma porta ou mais uma sala que nunca se tinha descoberto. Praticamente só conseguimos ver aquilo que nos aparece de frente. Quando dobramos algumas esquinas dos corredores,

arriscamo-nos a chocar com quem vem em sentido oposto. Isto leva-nos a supor a existência dum desajustamento entre este espaço e a sua presente organização, por um lado, e a sua população, por outro. Esta é, de facto, uma escola dum outro tempo, em que se pensava num determinado tipo de aluno, que a própria sociedade pré-seleccionava, e que era "educado", "disciplinado", que não andava aos empurrões, que não atirava nada pelo ar, que não falava alto.

Dizem-nos alguns professores que conheceram a escola nesse tempo:

"[Dantes] *era muito mais sossêgo Eles não podiam falar, correr nos corredores, fazer barulho nos corredores*" (E1)

"Era uma escola que funcionava bem, bastante bem. Tinha tudo muito organizado e muito bem feito (...) e vivia-se cá bem." (E13).

Uma escola em que os comportamentos dos professores e dos alunos, como já atrás referimos, obedeciam a uma pré-regulação, securizante para muitos professores, como evidencia o testemunho sobre o que se assiste nos corredores, que a seguir transcrevemos: *" Acho que (...) nos demitimos um bocado [das nossas funções] porque nos tiraram um pouco o tapete debaixo dos pés, tiraram-nos o chão debaixo dos pés, a certa altura"* (E1)

Sem sairmos do corpo central da escola, que é uma pequena parte dela, podemos andar à procura de alguém durante muito tempo e nunca encontramos esse alguém.

Se perguntarmos por uma pessoa, dizem-nos que já a viram, que "estava aqui agora mesmo", podemos, mesmo, vê-la passar ao fundo e ir atrás dela mas quando lá chegamos já desapareceu sem sabermos para que lado foi, uma espécie de jogo do "gato e do rato".

Esta impressão subjectiva do espaço como sendo "labiríntico", releva das dificuldades de comunicação que nele se sentem, e que alguns dos seus

professores (especialmente os mais recentes) referem: *"(...) nota-se logo, desde o primeiro dia, que há dificuldades de comunicação entre as várias partes da escola (...) para resolver um problema, é preciso ir a três ou quatro sítios e as respostas não coincidem"* (E6).

É frequente alunos e professores que vêm para esta escola pela primeira vez andarem, nos primeiros tempos, perdidos: Dizia-nos uma professora a este propósito: *"miúdos do 10º ano, tu olhas para eles e eles já parecem uns homenzinhos, assim todos muito, muito duros (...) relatam o dia da chegada (...) uns dizem que choraram, outros foram para casa porque não conseguiram descobrir a sala, decidiram esperar que isto acalmasse."* (E6)

Os 5 minutos de tolerância que vão entre o primeiro toque de campainha e o toque de tolerância são vividos por muitos professores com alguma ansiedade. Se se enganam no corredor e vão para o lado oposto daquele para que deviam ir, caso não descubram o seu erro rapidamente, pode acontecer que já não tenham tempo de chegar ao outro lado antes do segundo toque, o que muitas vezes significa que quando lá chegam já alguns alunos se foram embora:

"cheguei aqui 2ª feira às 8 e meia para dar aulas, fui lá para baixo para um pavilhão, o funcionário não sabia qual era o pavilhão e não tinha alunos, e vim muito aflita ao conselho directivo, quando deu o segundo toque, vim muito aflita a correr ao conselho directivo, que não tinha alunos, o que é que tinha acontecido." (E6)

Como que se cria uma espécie de "angustia de labirinto", que B.MILLET (1984:111) define como *"a angústia fundamental de se perder, de não conseguir mais encontrar o seu "verdadeiro caminho", de já não se saber onde se está."* que, dizemos nós, impede de afrontar, "caminhos novos e diferentes", não só no ponto de vista físico mas também simbólico.

Tal angústia, é evidenciada pelo testemunho de uma professora que, depois de ter trabalhado um ano nesta escola, nos diz a propósito de um determinado espaço desta escola: "*Não conheço. Conheço só parte da casa (...) Não conheço a casa toda, já me sinto um bocado perdida, às vezes, para ir para determinado local.*"(E3)

Embora tenha muitos e amplos corredores, alguns deles com alguns recantos, estes não convidam a parar. Estão despídos, estragados, apenas mostram portas para entrar e para sair, há qualquer coisa neles que os torna efectivamente corredores, lugares de passagem, neutros, indiferentes, feitos para serem percorridos **de e para** as salas de aula e nada mais. Se bem que durante os intervalos os alunos **estacionem** neles, conversem, namorem, estudem, joguem futebol com latas..., dão a impressão que estão ali um bocado por acaso, porque foi ali que arranjaram um lugar para se arrumar, já que não lhes é permitido ficar nem na sala de aula, nem no corredor das salas de aula.

Aparentemente é um espaço "newtoniano", no sentido de objectivo, matemático, que parece ter uma ordem exterior a quem lá vive.

Embora cheio de gente (esta escola está sobrelotadíssima de alunos), o vivido deste espaço parece ser sempre impessoal, neutro, anónimo, ocasional, fugidio. É um espaço-receptáculo, sempre igual, indiferente e estranho a quem hoje o habita.

Embora aparentemente "newtoniano" não é um espaço uniforme, ele apresenta zonas qualitativamente diferenciadas que traduzem uma certa hierarquia, como testemunham alguns professores:

"Aqui há corredores específicos. Há corredores para sétimos, que acho que são um pavor. Eu não tenho aulas nesses corredores, mas ouço outros colegas dizerem que são um pavor, há outros corredores que eu

considero, digamos, da elite, que será aqui a chamada 5ª Divisão e umas salas perto do salão nobre." (E 4)

"eu acho que aqui há corredores muito diferentes. (...) Estou a pensar nos corredores da Divisão do 7º ano.(...) Os miúdos saiem a correr, a pular, mas aquilo não é desagradável, quando há algum problema é pontual e as funcionárias conseguem manter um certo equilibrio (...) Acho diferente o corredor da sala 61, 63 (...) eu tinha lá aulas 4 dias por semana e quase todos os dias eu cruzava-me com alunos com toda a aparência de terem bebido de mais e por aí fora. (...) [Aí funcionam] os tecnológicos. Acho estes dois corredores, parecem duas escolas diferentes," (E 6)

Não deixa de ser significativo que sobre os mesmos corredores - *"os da Divisão do 7ºano"* - as opiniões sejam completamente divergentes. Elas traduzem representações diferentes do que deve ser a ordem e a disciplina numa escola. Assim, no segundo testemunho é-nos dito que *"os alunos saiem a correr e a pular, mas aquilo não é desagradável"*, enquanto que no primeiro esses corredores são considerados *"um pavor"*. Evidentemente que múltiplos factores poderão explicar essa divergência, aquele que é posto em relevo nestes testemunhos, são outros corredores que os professores frequentam e que servem como ponto de comparação - num caso *"os corredores de elite"*, no outro *"os corredores onde funcionam os tecnológicos"*, que parecem ser o oposto um do outro.

Trabalhar num ou noutro corredor é facilitador da construção de representações de identidades sociais e profissionais diferentes, bem como de representações de escola e da sua população. Isso leva a que os professores, como acontece no segundo testemunho, que utilizam espaços com características opostas, se dêem conta de que nesta escola pareçam existir *"duas escolas diferentes"*.

DERROUET-BESSON (1989), referindo-se a uma investigação que levou a cabo sobre o espaço dos estabelecimentos e o modo como é usado pelos seus utilizadores, dá-nos conta que os trajectos percorridos diariamente pelos alunos, professores e funcionários conservam, dentro da diversidade dos espaços dos estabelecimentos, alguns aspectos comuns, nomeadamente a sua extensão. São os alunos que percorrem sempre os trajectos mais longos. O modo de utilização do espaço numa escola reflecte, entre outros aspectos, as representações subjacentes às relações sociais entre os indivíduos: "*Individuos ou grupos procuram garantir o seu conforto, fazer reconhecer a sua importância ou autoridade e as hierarquias estabelecem-se: os adultos não passam pela mesma porta ou pelo mesmo corredor que os alunos, os alunos (...) [mais velhos] monopolizam os bancos dos recreios em detrimento dos alunos (...) [mais novos], os professores mais antigos reivindicam as salas mais agradáveis*" (DERROUET-BESSON, 1989:63). Assim, a ocupação do espaço numa escola pode tornar-se uma forma de afirmação de poder e de fazer valer uma organização assente em critérios de hierarquia. Este fenómeno parece fazer parte das práticas instituídas na escola que constitui o nosso objecto de estudo. Assim, certas regras de circulação na escola, representadas como assentes em critérios de "maior funcionalidade" - por exemplo: "permissão ou proibição de atravessar certos corredores em certas horas", "de usar determinadas escadas" - acabam por se revelarem, menos como facilitadores da circulação, do que, propriamente, uma forma de "salvaguardar" certos espaços cujo peso simbólico lhes confere um estatuto diferenciado em termos hierárquicos. Um "episódio" a que por acaso assistimos num desses espaços, ilustra o que acabamos de dizer. Tratava-se de uma situação, aliás frequente, em que dois alunos, para "encurtarem caminho" (andarem três vezes menos), tentam atravessar um corredor. O funcionário quando os vê, já a meio desse corredor, vai atrás deles, obriga-os a ir para

trás, batendo com o pé no chão e fazendo "Tchee...tcheee..." com a boca, como quem "enxota gatos".

Esta visão dualista da escola, que a entrevista acima referida sugere a propósito dos corredores, é partilhada por todos os professores entrevistados, a propósito de diferentes aspectos da organização da escola, umas vezes expressamente, outras de formas menos explícitas mas que permitem, no entanto, induzir o mesmo significado.

Por uma necessidade de sistematização consideraremos separadamente alguns desses aspectos, reconhecendo, todavia, que eles são função uns dos outros e que se interdefinem.. Embora o nosso objectivo seja sempre o de pôr em evidência os "dualismos" que organizam esta escola, abordá-los-emos segundo entradas diferentes com o intuito de que eles se vão revelando na pluralidade das suas manifestações.

2. A "escola da manhã" e a "escola da tarde" ou o "liceu possível" numa "escola massas"

2.1. A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO : OS HORÁRIOS

"os professores, não somos todos iguais. Há professores de 1º, professores de 2ª e professores de 3ª. (...) é uma casa estranha, [as pessoas] não se sentem bem" (E 9)

A organização do tempo nesta escola tem em conta aquilo que está legalmente estipulado, no entanto, os professores, quando se referem ao modo como se distribui a vida escolar ao longo do tempo diário, salientam que este é constituído por tempos qualitativamente diferenciados: a manhã e a tarde.

Assim, dizem-nos, a propósito do tempo da manhã:

"Tenho tido sempre quase o privilégio de estar de manhã e não há dúvida de que a escola de manhã é bastante diferente que a da tarde" (E1)

"De manhã é um ambiente, digamos, mais selecto, com os professores a que podemos chamar os professores da casa, com horários ... arrançados, são pessoas que já estão aqui há muito e é natural que tenham determinado tipo de privilégios." (E4)

" (...) esta escola não é justa neste ponto, pedagogicamente, de manhã são os meninos privilegiados e os bons, os chamados bons professores, pronto, discutível a concepção, pelo menos os que têm mais experiência, isso é verdade, e de tarde é outra escola sob todos os pontos de vista"(E15)

Se formos a ver - dizem-nos- temos os melhores professores de manhã e à noite, umas vezes é à noite, outras vezes é de manhã. À tarde, com

honrosas exceções, porque também há bons professores, (...) [são os professores] que não podem ascender nem à manhã, nem à noite, porque os outros barram-lhe o caminho". (E 5)

Umas vezes sob a forma de denúncia, outras como sendo "natural", todos estes testemunhos evidenciam que os critérios de organização do tempo tendem a criar duas "escolas diferentes": a da manhã, que é referida como "*um ambiente mais selecto*", com "*os professores da casa*", à qual parece ser um "*privilégio*" pertencer e que é frequentada pelos "*meninos privilegiados*", "*mais polidos do que os outros*" (E 5) e a da tarde, "*que é outra escola sob todos os pontos de vista*". Os professores da tarde são aqueles, segundo nos dizem num dos testemunhos acima citado, que não podem "*ascender à manhã, porque os outros barram-lhe o caminho*". Dizia-nos uma professora da tarde: "*Manhã nunca tive (...) Nunca peço porque o critério de escolha de horários aqui é por antiguidade na casa e eu sou a mais recente, portanto, à partida, eu já sabia que não recebia um horário de manhã porque são aqueles que são mais solicitados. (...) e eu gosto de prever minimamente o que me irá ser distribuído porque gosto, durante as férias, de ir pensado alguma coisa (...) a possibilidade de me ser atribuído o que eu peço é maior se eu solicitar a tarde e a noite*" (E 14)

Porque o critério de escolha de horários nesta escola é o de "antiguidade na casa", os professores da parte da manhã tendem a ser aqueles que mais tempo têm na instituição, que melhor conhecem as práticas instituídas e que, conseqüentemente melhor as controlam e se movem nelas, reforçando-as.

Não sabemos, na sua especificidade, quais são as razões que levam os professores a preferirem o horário da manhã em relação ao da tarde. No entanto, há quem nos diga que isso tem a ver com a história da própria escola: "*Antigamente era assim, as turmas que não davam problemas punham-nas de*

manhã, as turmas com problemas punham-nas de tarde (...) portanto, os professores lutavam pelas turmas da manhã, porque elas eram seleccionadas pelos melhores alunos, portanto, os alunos VIP iam todos para a manhã, para determinadas turmas, as outras turmas que não eram tão boas, eram pelo menos no ponto de vista disciplinar, praticamente não tinham repetentes, ao passo que as da tarde estão crivadas de repetentes, (...) de modo que os professores da tarde têm um ambiente pior do ponto de vista disciplinar" (E 5)

Há também quem refira tentativas de inverter esta tendência. Assim, denunciando a injustiça que existe na organização das turmas da manhã e da tarde, que faz com que de tarde seja *"outra escola completamente diferente, basta cá vir [para ver]"* (E 15), contam-nos: *"pensou-se, para não haver essa separação, fazer um levantamento, nas escolas da zona, (...) [saber] como é que [se] organizavam e foi discutido, mas depois as pessoas, que não querem abdicar de ter aulas de manhã ou de tarde, porque eu não me importava; ter aulas [só] de tarde já não gostaria, mas ter uma turma de tarde porque não, mas os instalados que tivessem predominantemente [de manhã] que têm direito a isso, já trabalham há muito tempo, que tivessem uma turma de tarde, mas não, vamos ao cúmulo das pessoas serem repetitivas nas suas metodologias, de maneira que só querem dar certos anos, isto é incrível, é inconcebível mas é verdade, e então chegou-se à conclusão que não era viável ser rotativo, por exemplo, como acontece noutras escolas aqui perto. Portanto, um 7º ano num ano ser de manhã e no outro ser de tarde.(...) Foi ao conselho pedagógico e (...) foi tudo atirado abaixo, «porque não!», «porque eu tenho direito e quero de manhã», «quero este ano e quero aqueloutro» (...), [algumas pessoas] deitaram todo o projecto abaixo e tornaram-no inviável, porque também ia mexer nas turmas."* (E 15).

Este testemunho sobre esta tentativa de mudança é significativo a vários títulos: no que se refere ao que agora nos interessa - a organização dos horários e das turmas - ele sugere que a forma de modificar a escola da tarde seria conseguir que os "professores da manhã", *"os instalados, que têm direito a isso [à manhã], pois já trabalham há muito tempo"* tivessem *"uma turma de tarde"*. Isto supõe a representação da escola da manhã, em termos de professores, como superior à da tarde. A escola da tarde modificar-se-ia com a presença dos professores da manhã. Além disso, é-nos dito que esta mudança foi inviabilizada porque *"ia também mexer com as turmas"*. Não tendo dados que nos permitam compreender com exactidão o modo como os horários das turmas seriam alterados, podemos, no entanto, concluir, com os dados que o testemunho nos apresenta, que os professores, quando o estatuto que adquiriram na hierarquia da instituição lhes permite, escolhem os anos e as turmas que querem. Mexer nas turmas, tornando os horários rotativos de ano para ano, podia ter como consequência que certos anos e certas turmas se deslocassem para o período da tarde o que obrigaria os professores, que desejassem determinadas turmas e anos, a acompanhar esses alunos noutra horário ou, caso isso não acontecesse, sujeitar-se-iam a não ter os anos que queriam leccionar. Todas estas hipóteses são admissíveis a partir dos dados que temos.

É significativo, também, o modo como estas representações se emaranham: se, por um lado, esta proposta corresponde a um desejo de acabar com a diferença qualitativa entre a escola de manhã e a da tarde, procurando unifomizá-las, por outro, o modo como essa mudança se processaria - presença de professores da manhã nos horários da tarde e passagem de turmas da manhã para a tarde - leva-nos a supor que os dualismos se manteriam de uma outra forma, passando a existir, também na "escola da tarde", um reduto da "escola da manhã". No fundo, esta proposta traduz que mesmo os actores

que pretendem inovar e agir como força instituinte, dificilmente escapam aos modelos e às lógicas subjacentes à força instituída. Isto mostra que há nesta escola "consensos" instituídos - assentes em representações e crenças partilhadas sobre a superioridade da escola da manhã em relação à da tarde, sobre os direitos e os privilégios que a antiguidade confere, sobre o aluno da manhã como o "aluno ideal" - que, se contribuem, por um lado, para a *"estruturação de uma comunidade cognitiva"* (CORREIA: 1995), por outro, tornam-se *"importantes instâncias de produções de ocultações"* (CORREIA:1995). Assim, aquilo que procura apresentar-se como uma proposta inovadora, na medida em que assenta em consensos instituídos que parecem não questionar os princípios e as lógicas que os estruturam, tende a tornar-se uma outra forma de realizar esse mesmo instituído. Estes consensos instituídos, em função dos quais os actores agem e pensam sem disso terem consciência, pois são representados como "aquilo que é natural que seja", funcionam como obstáculos, não só porque impedem encontrar outras formas de agir e de pensar, mas também, porque são permanentemente utilizados, reforçam as formas estabelecidas. Isto equivale a dizer que o instituído não sobrevive por si mesmo, independentemente das práticas dos actores que o vão construindo.

As reacções do conselho pedagógico, que este testemunho também denuncia como forma de pôr em evidência, e usando uma expressão desta mesma entrevista num outro momento, *"o imobilismo pedagógico desta casa"* (E 15), mostram claramente que a lógica deste órgão, que é responsável pela definição de directrizes pedagógicas da escola, assenta nas representações de que são "naturais" as decisões tomadas com base em lógicas de privilégio e de interesses individuais. A facilidade com que certos actores defendem os seus interesses individuais num órgão colectivo e que é representativo de todo o corpo docente desta escola, leva-nos a supor que esses actores considerem as

suas exigências como "naturais", pois estão em conformidade com o que é "normal", ou seja, com aquilo que "deve ser". A propósito do modo como funciona o conselho pedagógico no que se refere às questões dos horários e das turmas, um outro testemunho confirma uma inércia que parece instalada: *"A rotina (...) Essas questões são altamente importantes, antes de mais os próprios alunos, mas não são discutidas, não são avaliadas no conselho pedagógico. há uma tradição que parece que há interesse em continuar"*(E 9)

Os interesses de natureza individual de alguns parecem, portanto, sobrepor-se a qualquer outro interesse no que refere à escolha do horário. Dizem-nos a este propósito: *"lamento dizer, a maior parte dos professores coloca os seus assuntos pessoais e familiares acima dos interesses da escola e dos próprios alunos (...) tenho estado sempre, na elaboração de horários e aparecem lá os pedidos mais esquisitos que se possa imaginar. (...) A exigência da maior parte dos professores de só dar aulas de manhã é muito maior, portanto, quando se explica que a lei determina que haja um equilíbrio entre professores da manhã, professores da tarde e professores da noite, é difícil que as pessoas compreendam, porque os seus interesses pessoais e familiares estão acima de tudo isso, como é evidente"*(E 19). A não satisfação destes pedidos tem depois as suas consequências: *"se os interesses não são respeitados, chamemos-lhe assim, há uma tendência para o absentismo aumentar, atestados médicos cada vez mais elevados, eu lamento dizer isto da minha própria classe profissional, mas é verdade"* (E19)

Um outro membro da comissão de elaboração de horários diz-nos: *"Há coisas que eu não entendo, nem quero entender, é o que eu digo, eu nisso sou uma técnica. (...) Determinadas pessoas, individualmente, não há dúvida que são privilegiadas eu acho também que a antiguidade na casa é um privilégio,*

poderá ser, mas não é só aí, (...) [pessoas] que a meu ver nunca contribuíram em nada, ou quase nada, para o andamento da escola, (...) eu ainda não percebi porquê, pronto, são privilegiadas; umas reconheço que devem ser, pois se trabalham para a escola, se estão cá dias e tardes e noites, se fazem isto, se fazem parte daquele grupo, se dinamizaram aquele outro, pronto [eu entendo]" (E 11)

Este último testemunho denuncia que não é só a "*antiguidade na casa*" que é representada como fonte de privilégios. Há situações de pessoas que "*nunca contribuíram em nada, ou quase nada para o andamento da escola*" e que também o são.

Um outro testemunho de um professor, que defende o critério de "*antiguidade na carreira docente*" e que se opõe ao critério de "*antiguidade na escola*", denuncia que este, apesar de ter sido aprovado numa reunião, é subvertido de acordo com os interesses individuais dos actores.

" [no que se refere aos horários do ano que vem] a única coisa que este ano está aprovado com certeza é a distribuição dos horários e o critério é a antiguidade na escola, eu defendi que devia ser a antiguidade na carreira docente, mas só eu é que votei. Depois este critério é subvertido, ainda há dias me vieram dizer: « X... tem prioridade, porque está na experiência do recorrente»; eu [disse] : «Como? Mas isso não é o critério!» (...) e, portanto, já tem tudo manobrado" (E9).

Nesta mesma entrevista, é-nos dito também que o poder institucional de certos grupos disciplinares é fonte de privilégio: "*o grupo ...X é um grupo poderoso. É-o efectivamente. Se fôres ver os horários, não é por acaso que todos eles têm a 6ª ou a 2ª livre*" (E9).

A frequência com que a ideia de "privilégio" atravessa os discursos dos professores sobre os horários, leva-nos a admitir que esta escola se organiza em termos de tempo, segundo uma lógica essencialmente doméstica que

assenta no "favor" e que este não decorre apenas dos anos de vinculação institucional, mas também de estratégias individuais de relação com o poder, formal e informal, instituído. Mostram, também, que há quem defenda outros critérios - "antiguidade na carreira", o "mérito daqueles que contribuem para o andamento da escola" - mas que estes não são tidos em conta na elaboração dos horários.

A qualidade dos horários, nas representações dos professores, exprime o poder que alguns professores e grupos disciplinares detêm na escola.

Fazer horários não é representado, prioritariamente, como o exercício duma tarefa de carácter administrativo e organizacional, mas como uma forma de exercício do poder. O testemunho que a seguir apresentamos ilustra o que acabamos de afirmar: " [Nos] *grupos de pressão*, eu não entro, nem quero entrar, se eu quisesse ir para a comissão de horários era capaz de lá estar, porque já me vieram [dizer] (...) « temos que dar uma volta nisto e tal»; eu disse «está bem, eu acho que é necessário, mas eu nunca estive nisso, eu não tenho capacidade para dar uma volta» (...) eu sozinho não [conseguia] e o resto da equipa também não via que estivesse interessada nisso. É por isso. Até porque não gosto muito de *perder*, ou a gente vai para *ganhar*, ou, então, para *perder*, é melhor ficar quieto. (...) aquilo, como sabes, é um *feudo*" (E 9). Neste testemunho, toda a linguagem utilizada - "grupo de pressão", "feudo", "ganhar", "perder" - sugere que o grupo dos horários é representado como um grupo poderoso, que actua como força instituída, contra a qual parece difícil opor-se, mesmo por aqueles que dele fazem parte e que não concordam com os critérios utilizados. Num dos testemunhos, anteriormente citado, um dos membros da comissão de horários, que denuncia os critérios que por vezes são usados, escapa à contradição em que se sente, argumentando "*eu nisso sou uma técnica*", cujo sentido nos parece ser, "limito-me a executar e não a conceber".

A qualidade e o tipo de horário dos professores, quer por aquilo que de facto determinam (ter aulas a certas horas e em certos espaços), quer pelo que simbolicamente representam essas determinações, são factores de clivagem nas representações que os professores têm do corpo docente desta escola e das práticas que nela se vivem, favorecendo a construção de uma visão dicotómica da escola que os professores traduzem por pares de opostos - *os da manhã e os da tarde, os da casa e os não da casa, os históricos e os outros*. Designar alguém como "professor da manhã" ou "professor da tarde" tem um sentido muito para além da simples referência ao seu horário de trabalho. Estas dicotomias são referentes de construção de identidades sociais.

Dizem-nos, então: *"De tarde sinto-me aqui um indivíduo de outro planeta (...) porque são pessoas praticamente todas desconhecidas para mim. As do meu grupo raramente cá vêm. Só vêm aquelas que são colocadas por um período de uma ano. Este ano surgiu um caso engraçado. Os estagiários conheciam os eventuais, estavam de tarde e eu dei-me muito bem com os colegas que estavam de tarde. Mas há anos de facto em que não me dou bem, nem me dou mal, as relações são zero."* (E 5)

Este testemunho, evidencia o dualismo Manhã-Tarde, através do sentimento de estranheza que um professor da manhã pode sentir da parte da tarde, sentir-se *"como um indivíduo de outro planeta"*. Esta dualidade inicial explicita-se numa outra: "os do meu grupo e os Outros". Este professor em todo este testemunho está a falar do seu grupo disciplinar, no entanto, aqueles que para ele constituem o seu grupo disciplinar, com o qual ele se identifica, são os professores da manhã. É significativo neste testemunho, que *"o caso engraçado"* que se *"deu este ano"*, que parece contradizer o dualismo em que assenta todo o discurso, não seja objecto de problematização. Parece ser algo de excepcional, que se constata mas que não é de ter em conta..

Um outro testemunho, a propósito da qualidade dos horários, apresenta-nos algo de semelhante: *"eu designo aqui os professores em duas classes: os históricos e os outros. Os históricos que já vêm de longe, professores que estão aqui há muito tempo, que se foram agrupando; os outros, que vão aparecendo, provisórios, profissionalizados mas que estão de passagem. Há outros que, apesar de serem efectivos aqui, por uma questão de princípio, de mentalidade, de temperamento, que não querem entrar nos históricos e, portanto, andam à deriva, mas alinhando mais com os outros. Eu sinto-me rigorosamente nessa posição. (...) Essa dicotomia manifesta-se em muitos aspectos, mas para mim o mais gritante e injusto é a questão dos horários, há os de primeiríssima e horários pouco aliciantes."*(E 9)

Este testemunho que parte da distinção entre "os históricos e os outros", esbarra a dada altura com uma segunda categoria de Outros, que já não são os que inicialmente referia e que acaba por caracterizar como *"os que andam à deriva"*, que, em termos de estatuto profissional, poderiam estar nos históricos mas que *"por uma questão de princípio"* rejeitam o privilégio porque não se querem identificar com eles. Este professor reconhece-se como pertencendo a este grupo.

Uma outra professora da manhã, orientadora de estágio, e que por essa razão assiste a aulas da parte da tarde, quando se refere ao período da tarde, diz-nos: *"eu apercebo-me disso [das diferenças entre manhã e tarde] mas conheço mal a tarde também. A tarde conheço indirectamente pelas aulas a que tenho assistido, mas não faço parte "* (E 10) .

É de forma simétrica que os professores da tarde se referem ao período da manhã: *"o ambiente de tarde é diferente do da manhã, porque eu este ano, à Segunda, tinha aulas de manhã e , quando vinha para cá de manhã, sentia-me um bocado perdida. "* (E 3); *"não conheço nada [do ambiente da manhã], nunca tive essa experiência"* (E 14).

A análise destes testemunhos sugere que a vida desta escola parece ter qualquer coisa de universo aristotélico. Há como que uma natureza pré-determinada que leva cada um para o seu "lugar natural", aquele que por essência lhe pertence.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

O modo como os professores representam a organização das turmas nesta escola, tal como alguns dos testemunhos já apresentados sugerem, reflecte também o dualismo "manhã/tarde". Assim, as melhores turmas em termos académicos e disciplinares são representadas como sendo turmas da manhã. Vários dos professores entrevistados, referem essas turmas, quer denunciando o processo da sua constituição, quer considerando-o como algo de "natural". Dizem-nos, então: *"Aqui há uma grande heterogeneidade de alunos (...) vários extractos sociais com predomínio, sobretudo, médio baixo (...) Além desses há, como tu sabes, turmas especiais feitas especialmente para determinados professores e, se por acaso (...) nos calha no horário uma dessas turmas, nós notamos nitidamente a diferença."* (E 2)

"as turmas são mesmo assim feitas, classes sociais separadas, ai estão, Ai estão, estão. Devia haver uma miscigenação, aqueles que são prejudiciais a determinados andamentos da escola, deviam estar dois ou três em cada turma, assim disseminados, porque iam absorvendo determinadas posturas. Mas aqui não é assim. À tarde é outra escola completamente diferente, basta cá vir." (E 15)

"há aí turmas, eu sei que há, porque já tive algumas, que são consideradas, porque não, turmas de elite. Quem são os alunos? (...) São escolhidos, pronto, a dedo, e isto já vem desde os sétimos, oitavos, nonos,

*décimos, há aí turmas inteiras em que os alunos são os filhos dos professores da casa. Eu sei que, pelo menos, é tradição haver duas pelo menos, não digo em todos os anos, duas... conforme. Quem diz de colegas, diz filhos de alguns empregados e tal. Eu não sou contra isso, não sou contra isso. A única coisa que eu acho é que, por outro lado, não deveriam ser feitas turmas (...) muito **problemáticas**, em que as pessoas têm muitos problemas familiares, são pessoas de zonas bastante degradadas, porquê juntá-las todas e não procurar inserir dois, três em cada turma (...)." (E 4)*

Estes testemunhos sobre a organização das turmas, denunciam mecanismos de selecção elitista. Estes mecanismos procuram, dentro da heterogeneidade que constitui hoje a população escolar, salvaguardar uma certa homogeneidade possível. Assim, as turmas parecem ser constituídas em função de interesses individuais, quer de professores, quer de pais de alunos, muitos deles também professores ou funcionários da escola. Apesar de os professores denunciarem estes critérios de selecção na constituição das turmas, as sugestões que apresentam como forma de ultrapassar esta dificuldade assenta, ainda, em critérios elitistas. No fundo, o que importa é que esses alunos que constituem as chamadas "*turmas problemáticas*", cujo comportamento não parece corresponder a um certo perfil de aluno, que idealmente corresponderia ao antigo aluno liceal, "*vá absorvendo certas posturas*" destes.

Nesta escola, tal como em todas as outras, a população escolar transformou-se. A propósito dos alunos que entraram nesta escola quando se alargou a escolaridade obrigatória ao 3º ciclo do ensino básico, dizem-nos: "*eu não fazia a menor ideia que houvesse tanta pobreza, tanta miséria, nessa altura descobri. O ano passado tive a confirmação disso e este ano os miúdos que criaram problemas tenho-os seguido (...) são miúdos que continuam a criar problemas na escola e que já estão no clã de "ser úteis",*

pornográfico ou no roubo, miúdos que não foram apoiados pela assistência social, por ninguém, penso que ninguém os apoia, são miúdos problema" (E18)

Com estes alunos, a maior dificuldade que os professores parecem encontrar é de natureza comunicativa. Contam-nos, então, sobre alguns dos problemas que os directores de turma encontram: *"eles [os directores de turma] dizem que não sabem lidar com eles [alunos], que os miúdos não os compreendem, é um problema de comunicação sempre (...) falar a linguagem deles, fazer-se perceber à maior parte deles, muitas vezes eles não conseguem descodificar o que nós dizemos, por mais simples que seja o registo utilizado. Eu no ano passado dizia, muitas vezes, que precisava de uma terapia de reinserção, porque achava que já não conseguia falar normalmente"* (E 18).

Embora estas situações-limite possam não ser as mais frequentes, a estranheza da cultura escolar e a dificuldade de compreender os códigos linguísticos dos professores é referida noutros testemunhos, sem que tal situação pareça trazer qualquer problema de ordem disciplinar: *"podia haver muito mais rupturas, muito mais problemas, eles [alunos] estão às vezes nas salas geladas 5 horas seguidas a aturar as manias que cada um de nós tem, (...) eles estão ali sentados, às vezes não percebem nada do que nós estamos a dizer porque o nosso código é diferente do deles, e eles não têm tempo sequer para descodificar porque os programas são grandes"*. (E10).

Se isto se passa com algumas turmas, sobre outras do mesmo ano e na mesma altura, dizem-nos a propósito dos trabalhos desenvolvidos na área escola: *"[uma turma] espectacular, porque de facto é a melhor do 8º ano, já vinha comigo desde o 7º, (...) já no ano passado fizeram coisas muito engraçadas, (...) eu tenho aqui miúdos que já têm, têm um meio familiar muito propício"*. (E10)

Embora admitamos que com o alargamento da escolaridade obrigatória possa ter entrado no 7º ano uma população que, eventualmente, não entraria, o que nos parece ser mais significativo é o facto de alguns professores, perante as exigências que reforma colocava em matéria de avaliação, se terem dado conta que essa população existia. Antes dessa altura, grande parte dessa população já frequentava esta escola, no entanto, alguns professores agiam em função de uma população idealizada que já não correspondia à população real, o que justificava, em nome da "excelência escolar", o recurso aos mecanismos selectivos que possuíam. Podemos ainda acrescentar, que os critérios de organização das turmas e dos horários, criam condições que favorece a visibilidade e o reconhecimento de certo tipo de alunos e de turmas, que, embora quantitativamente minoritários, são representados como os alunos e as turmas ideais, sendo estas representações ainda sobredeterminadas pelos arquétipos da instituição liceal.

O modo como nos são referidas algumas reacções às transformações do sistema educativo, ilustram o que acabamos de afirmar sobre a sobrevivência do padrão liceal: *"ainda hoje considero, não para toda a gente, não para a generalidade dos professores desta casa, mas para alguns deles, o próprio curso unificado, que é hoje o 3º ciclo do ensino básico, é uma excrecência aqui nesta escola secundária"* (E 19).

"Houve um tal grupo, o tal grupo que está muito ligado ao antigo liceu, lá está, que achavam que era um desprestígio virem para cá os computadores, o ensino técnico" (E 3).

"...há dados de que foi extremamente difícil convencer as pessoas de que se esta escola secundária, (...), se queria continuar a ser escola secundária (...) teria que abrir as portas aos cursos tecnológicos, isto custou um pouco a compreender nessa tal mentalidade liceal, porque o curso tecnológico está de certo modo associado às escolas técnicas" (E 19)

Curiosamente, este último testemunho, ao denunciar a mentalidade liceal ainda presente nesta escola, traduz também que esta escola tem que se integrar no processo de Reforma para, apesar de tudo, salvaguardar a possibilidade de se conservar secundária (uma escola para o 10º, 11º e 12º anos), pois dessa forma conseguirá, dentro do possível, evitar a massificação a que estão sujeitas as escolas do ensino básico.

A transformação da população escolar desta escola, mesmo para aqueles que a defendem como necessária, é reconhecida por alguns professores, por vezes de uma forma inconsciente, como uma perda. Assim, a propósito duma conversa com uma colega que estivera afastada desta escola durante um certo período, e que no seu regresso notara diferenças, dizem-nos: *"(...) até lhe confidencieei que desde há dois anos a esta parte, desde que o currículo obrigatório começou a ser até ao 9º ano, entraram estratos que nunca tinham entrado no ensino"* (E 15). Este testemunho sugere que há aspectos da vida desta escola que não podem ser ditos publicamente, mas apenas em segredo e só àqueles em quem se confia.

Podemos, então, concluir que o modo como os professores representam a organização do tempo e das turmas nesta escola, sugere que nesta escola existem duas escolas: uma, a da manhã, a escola dos "bons alunos", "disciplinados", com os melhores horários e com "os professores da casa" que constituem, aquilo que designámos, como o "liceu possível numa escola de massas"; a outra, a da tarde, diferente da primeira, que é uma escola secundária para todos, à qual têm acesso todo o tipo de alunos e de professores.

Estas duas escolas, tal como aqui as referimos, não existem na sua forma pura, pois, hoje em dia, dada a carga horária dos alunos, nenhuma turma tem apenas aulas de manhã ou de tarde, como também nenhuma turma funciona apenas com professores "seleccionados".

No entanto, isso não impede que esta escola seja representada desta maneira e o que nos parece significativo realçar é que são estas representações dualistas da escola que são os referentes dos actores, quer para compreender e explicar o que se passa na escola e o modo como se situam, face a ela em termos identitários, quer enquanto mecanismos reguladores da sua acção, quer, ainda, como formas de legitimação dessa mesma acção.

II As Práticas Comunicacionais

"... mesmo em termos físicos, isto não propicia nada [o] diálogo, [o] encontro. As paredes são muito grossas realmente, (...) há todo o espaço da arquitectura física, mental, que impossibilita qualquer contacto, que impede qualquer intervenção São os tais grupos, as capelinhas dos horários, das turmas, dos júris, são mundos fechados, num mundo fechado" (E 9)

O modo como os actores referem nos seus discursos as práticas comunicacionais que se vivem nesta escola reflecte os dualismos por nós já referidos e reflectem-se neles. Se bem que tais dualismos produzam práticas em conflitualidade, tal como alguns testemunhos já apresentados deixam transparecer, importa dizer que esta conflitualidade exprime-se de forma latente e raramente é afrontada directamente, o que é profundamente visível na escola da manhã. É assim que a palavra contida, a conversa de circunstância, o diálogo em pequeno grupo, o segredo ou mesmo o silêncio, são elementos que parecem caracterizar o ambiente comunicacional instituído desta escola. Isto nota-se mais em certos momentos e em certos espaços do que noutros. Se observarmos, por exemplo, as práticas comunicacionais das salas dos professores²⁷, notamos diferenças na natureza e no estilo comunicacional, conforme se trate da manhã ou da tarde, ou ainda da "sala dos professores" ou da "sala dos fumadores".

²⁷Nesta escola a sala dos professores é constituída por duas salas contíguas, separadas entre si por uma pesadíssima porta. Uma é a "sala dos professores", a outra é a "sala dos fumadores". A sala dos professores é muito maior do que a dos fumadores. Quanto à decoração uma tem um ar mais solene (a dos professores) do que a outra (a dos fumadores).

Estar numa ou noutra sala é viver ambientes comunicacionais diferentes. Enquanto na "sala dos professores", especialmente de manhã, os professores se reúnem mais em pequenos grupos, de acordo com a proximidade de relações que têm, e a conversa pareça ser, por um lado, muito mais dirigida ao interlocutor, mas, por outro, muito mais uma conversa de "cortesia", de "conveniência", já na sala dos fumadores a conversa parece ser mais abrangente em relação a quem lá está e a quem vai chegando e, muitas vezes, vai sendo construída com as novidades que cada um vai trazendo. Dizem-nos a este propósito; "*Ali [sala dos professores] as conversas são contidas, discretas, (...) são muito sociais. Aqui [sala dos fumadores] não, é diferente*" (E 6). "*De manhã é assim tudo muito mais formal, (,,,) assim com cara de pau.*" (E.2).

O professor que entra na "sala dos professores", da parte da manhã, e que não tem nenhuma relação de proximidade com o grupo de colegas que lá está, a maior parte das vezes, **não ousa** estabelecer qualquer diálogo, limita-se a permanecer calado ou, então, a refugiar-se em qualquer actividade solitária, como por exemplo, a leitura dos placards onde estão afixadas informações. Diz-nos uma professora que tinha um horário de tarde: "*A Segunda-Feira tinha aulas de manhã e quando vinha para cá de manhã sentia-me um bocado perdida (...) de manhã o grupo de professores é diferente, portanto já são grupos fechados, eu também nunca fiz força para entrar, mas são grupos fechados (...) e eu sentia um bocado de dificuldade em me relacionar de manhã*" (E 3). Há também quem nos diga: "*os professores da manhã são uma classe um pouco fechada, são pessoas que não são muito dialogantes com o resto dos colegas da manhã, muito menos com os da tarde*" (E 4).

Na sala dos fumadores parece mais fácil a integração do novo professor: "*Eu não posso responder [se há diferenças entre a manhã e a tarde] porque eu passei o ano todo na sala dos fumadores. Nesta sala [sala dos fumadores], especificamente, a única diferença que notei é que de tarde havia mais*

professores abaixo do 30 anos, dos 35. À tarde é mais animado (...) mas lá está, não estive na sala dos professores que é ali do outro lado. (...) Passo por lá todos os dias para vir para aqui, mas venho para aqui e pronto" (E6).

Podemos estabelecer um paralelismo entre o que estes testemunhos sugerem sobre as relações comunicacionais que estes espaços criam e um outro testemunho que se refere ao tempo em que esta escola ainda era liceu: *"a primeira vez que eu pisei o pé nesta escola (...) havia locais próprios na sala dos professores, para os metodólogos, para os efectivos antigos e para a escumalha que vinha de novo que era eu" (E 15).* Estes "locais próprios" levam-nos a supor a existência de círculos de relações diferenciados, de acordo com as hierarquias estabelecidas, com formas comunicacionais distintas. Embora hoje estes "locais próprios", no sentido literal, tenham desaparecido, a verdade é que há uma tendência para que as pessoas ocupem as mesmas "zonas" num espaço que habitualmente frequentam. DUTERCQ (1993:57), numa análise que faz sobre as relações dos professores na sala dos professores, diz-nos: *" a escolha [do lugar] não é apenas o de um lugar na sala dos professores, mas corresponde mais profundamente a um posicionamento no tecido de relações sociais do estabelecimento".*

Embora a "sala dos professores" seja muito maior, em termos de área, do que a "sala dos fumadores", não nos parece ser essa a principal razão que explica a diferença entre as representações do clima comunicacional nas duas salas, pois tal diferença parece ser, de acordo com os testemunhos apresentados, muito mais marcada da parte de manhã do que da parte da tarde. Na nossa opinião, é a presença de actores sociais cujas representações de escola ainda são fortemente marcadas pelas representações da escola liceal, aquilo que mais determina esta diferença. Além disso, o ter que partilhar certos objectos como um cinzeiro, um isqueiro, ou mesmo, os cigarros cria situações de interacção e de mútua dependência, que são pretexto e contexto de relação. DUTERCQ, no estudo atrás

referido, põe em evidência o papel dos recursos do espaço na constituição das redes de relação, dizendo-nos: *"os objectos são em si mesmos activos pois eles fornecem uma estabilidade, uma ordem que os indivíduos não possuem em si mesmos; os objectos de ligação darão forma às situações, isto é, se eles não são por natureza formas, eles contribuem, investidos pelos indivíduos, para o nascimento de formas diferentes segundo as circunstâncias e os indivíduos"* (1993:83):

Toda esta postura de descrição, de contenção, de anulação de uma certa espontaneidade que nos é referida como fazendo parte do ambiente comunicacional da parte da manhã na "sala dos professores", para além de nos parecer relacionada com a história das práticas do poder nesta escola, aspecto que desenvolveremos no próximo capítulo deste trabalho, parece-nos, ainda, relacionar-se com alguns dos aspectos que caracterizavam o modelo cívico de escola que, até certo ponto, estava subjacente na instituição liceal. Tal como já referimos na segunda parte deste trabalho, este modelo de escola caracterizava-se por uma impessoalidade das relações, o que significava que a esfera da vida pessoal não se confundia com a esfera da vida institucional. O professor era o transmissor de conhecimentos e o seu avaliador segundo uma norma idealmente única. Esta identidade, na qual o professor se reconhecia e era reconhecido, que assentava na posse de um saber especializado sobre certas matérias, dificultava que o professor publicamente assumisse as dificuldades e os problemas que a sua tarefa profissional, eventualmente, lhe colocasse. Hoje, apesar de todas as transformações que tem sofrido a tarefa profissional do professor, há quem nos diga: *"(...) o professor tem uma licenciatura, o professor que desacredita em si próprio não tem mentalidade para isto"* (E 12). Esta ideia que o professor, pelo facto de ser professor e ter uma formação académica, não tem razões para ter falta de confiança em si e no modo como exerce a profissão ainda sobrevive nesta escola.

Esta representação da identidade profissional do professor como a de alguém que *"tem por profissão saber"*, talvez explique uma tendência, que parece generalizada nos professores, por vezes duma forma muito forte, que é a de não falarem das suas práticas. Esta tendência será tanto mais marcada, quanto mais centradas na sala de aula estiverem as práticas profissionais dos professores. GATHER THURLER (1994:26) diz-nos: *"no mundo inteiro, os professores trabalham a maior parte das vezes, «cada um para si», atrás de portas fechadas, no meio insular e isolado da sua própria sala de aula. (...) Este tipo de isolamento oferece aos professores uma esfera privada que constitui uma protecção benvinda, por vezes vital, contra os juízos e as intervenções que vêm do exterior. Mas o que protege contra as críticas e as censuras exclui, também, toda a fonte possível de reconhecimento e de apoio"*.

Este comportamento defensivo, que esta autora refere como fazendo parte da maioria das escolas, está presente também nesta, dificultando o trabalhar em grupo e, conseqüentemente, o falar sobre as suas práticas. Dizem-nos, então: *"eu acho que isso é uma característica da maior parte das escolas grandes (...) Para mim a maior parte dos professores já estão sentadinhos na sua poltrona. Chegaram a determinado tipo de vida que é chegar, dar a aula e sair. Há um determinado estatuto que ganharam e que eles são por ele; depois há outra coisa, que eu também acho que é genérico: a maioria dos professores, quando chegam a determinada fase da profissão, têm um certo medo, digamos assim, de enfrentar os mais novos. (...) eu acho que isso faz parte da mentalidade do professor, o professor é o professor, o que sabe tudo e, então, quando tem já n anos de serviço, fica assim numa espécie de pedestal, (...) há medo da parte dos professores de assumirem que têm falhas, que têm dificuldade de dar esta matéria ou aquela "* (E7).

O medo de falar das dificuldades aparece-nos, também, referido a propósito dos directores de turma: *"há problemas pedagógicos e que as pessoas percebem, (...) mas também têm muito medo, eu acho que têm algum receio de o verbalizar, de o assumir, de o partilhar. porque a culpa é sempre de quem não sabe, «como é que vou fazer e tal tal?», há depois uma série de juízos de valor, enfim, a que eles de algum modo querem escapar, quer -me parecer* (E 18).

No entanto, na sala dos fumadores, ainda é possível ouvir falar, de forma discreta, mas sem ser a título de segredo, de qualquer assunto referente ao conselho pedagógico, ouvir perguntar se alguém sabe se este ou aquele problema foi abordado, ou ainda o que ficou decidido sobre determinada questão. É também frequente, especialmente os professores da tarde, chegarem a esta sala no intervalo e contarem qualquer episódio que se passou com eles na escola, ou pedirem a opinião dos colegas sobre determinada situação.

A análise e a categorização que GATHER THURLER (1994), HARGREAVES (1994) fazem dos tipos de relações profissionais que os professores desenvolvem numa escola, articulando-os com a cultura da escola, ajuda-nos a compreender as diferenças de que se revestem as práticas comunicacionais na escola que temos vindo a analisar. Dos cinco tipos que estes autores consideram, parece-nos de referir dois: o individualismo e a balcanização.

Numa breve caracterização de cada um destes tipos, poderemos dizer que, no primeiro caso, se trata de uma escola em que os professores trabalham isoladamente, cada um para si, dentro da sua sala de aula. Segundo GATHER THURLER, os professores *"concentram-se sobre uma planificação a curto prazo no interior da sua sala de aula, pois é lá que os esforços investidos têm algumas hipóteses de produzir resultados visíveis; evitam a discussão e fogem de participar em projectos que arriscariam afectar a sua tranquilidade ou levantar questões de fundo sobre a sua forma de ensinar", enfim, eles*

preferem o "cada um para si", mostrando má cara a envolverem-se em causas comuns, a fim de evitar serem postos em questão, julgados, ou memos influenciados por outrém" (1994:27). Se, por vezes, as salas dos professores, nas escolas em que existe uma cultura individualista, podem ser uma local de conversa, onde se contam histórias cómicas, muitas vezes à custa dos alunos, onde se faz um certo humor com certas situações, "onde o professor isolado encontra uma foma de solidariedade que compensa o sentimento de solidão", a verdade é que "nestas salas de professores, as teorias da aprendizagem, os projectos a longo prazo, as discussões sobre os objectivos de base e os métodos estão decididamente ausentes das conversas entre os professores, ou ficam por generalidades pouco comprometedoras ("programas muito grandes", "métodos irrealistas", etc). O debate pára antes de pôr em causa a autonomia de cada um na sua sala de aula, ou simplesmente as suas opiniões pedagógicas." (THURLER, 1994:27).

No segundo tipo referido, o da balcanização, "os professores associam-se mais estritamente a alguns dos seus colegas, no interior de grupos distintos. Eles não sentem que pertencem ao conjunto do corpo docente (...). Estes subsistemas funcionam como feudos vagamente conectados. Num estabelecimento balcanizado, a cultura comum justifica a ligação prioritária de cada um ao grupo de colegas com os quais trabalha mais estritamente, [com quem] passa mais tempo, com os quais se sente mais próximo. É de tal grupo que retira a sua identidade principal, é a ele que deve a sua lealdade. (...) A balcanização tem as suas raízes nas diferenças muito profundas de estatuto e de prioridades dadas a tal ou tal tipo de saberes e de atitudes." (THURLER, 1994:28)".

Segundo HARGREAVES (1994:214 e seg) os subgrupos que constituem uma cultura profissional de tipo balcânica, caracterizam-se por uma "baixa permeabilidade", isto é, "estão fortemente isolados uns dos

outros"; por uma "elevada permanência", o que significa que "uma vez constituídos, os subgrupos, (...) bem como os seus membros, tendem a ter uma longa permanência ao longo do tempo. (...) Poucos professores passam de grupo de um ano para o seguinte"; por uma "identificação pessoal" e, ainda, por uma "compleição política" que, os torna "não só fonte de identidade ", mas também "repositórios de auto-interesse. Promoção, estatuto e recursos são frequentemente distribuídos entre e aproveitados pelos membros das subculturas dos professores".

Podemos estabelecer algumas relações entre estes dois tipos referidos por estes autores e aquilo que atrás dizíamos sobre as diferenças das práticas comunicacionais nesta escola. Assim, as práticas relacionais e comunicacionais na "sala dos fumadores" tendem a inscrever-se mais no tipo individualista, enquanto na "sala dos professores", durante o período da manhã, tendem a inscrever-se mais no tipo balcânico.

Esta diferença poderá ser compreendida à luz daquilo que podemos designar como cultura de escola e do seu efeito socializador. Se tivermos em conta que a própria organização curricular do ensino secundário, pela sua divisão em disciplinas, tende a favorecer relações de tipo balcânico, e que isso ainda era mais marcante na escola liceal - pois nesta havia grupos distintos, não só pelos tipos de saber que representavam, mas também pelas hierarquias que decorriam das representações do valor desses saberes e dos estatutos profissionais dos professores (metodólogos, efectivos, estagiários...) - não será de admirar que, na sala onde se tendem a reunir os professores que mais anos de serviço têm na instituição, as relações balcânicas sejam mais marcantes. Além disso, para alguns destes professores - aqueles que ainda conheceram esta escola no seu tempo de liceu - o exercício da profissão não dependia da iniciativa pessoal ou dos interesses individuais dos professores, mas, sim, da aprendizagem de um papel social, pela interiorização dos valores

e das práticas que o sistema preconizava, cujo desempenho era socialmente reconhecido e constituía a sua identidade. Nesse tempo, tal como já referimos, o actor era o sistema.

Embora estes professores sejam hoje uma minoria, há uma cultura de escola que tende a permanecer e a exercer o seu efeito socializador sobre os novos membros. GATHER THURLER (1994:22), no artigo por nós referido, diz-nos: *"As organizações sofrem o peso do passado, o qual se inscreve na memória dos membros mais antigos e que é transmitido aos novos num processo clássico de socialização. A cultura dum estabelecimento pode, por conseguinte, ser concebida como o denominador comum dos habitus individuais, como a forma padrão segundo a qual os membros do grupo reagem aos acontecimentos, os interpretam, os avaliam, ou pela qual fazem face aos problemas postos ou pensam e constróem a mudança."*

As transformações da escola, nomeadamente, do seu corpo docente e de alguns aspectos das relações sociais e comunicacionais, tendem a ser representadas por alguns destes professores como uma perda, daí a tendência a para um reforço da balcanização das relações, como forma de salvaguardar uma identidade pela pertença ao grupo dos "iguais", demarcando-se, assim, dos outros grupos. Um dos exemplos de grupos de poder, que apresentamos no próximo capítulo, ilustra bem de que modo a balcanização das relações se torna uma forma de protecção dos seus membros.

A competição é, também, uma das razões que os professores consideram como sendo responsável pela transformação das relações e, consequente, da comunicação que as acompanha. Dizem-nos, então, dois professores: *" Eu acho que as relações se estão a deteriorar por causa do estatuto da carreira docente. (...) Ao passo que dantes a progressão era por antiguidade (...), ninguém punha em causa que uma pessoa mais velha fosse promovida mais cedo, independentemente, às vezes, do mérito e da*

competência, era uma coisa que era aceite (...) Dantes havia conflitos pessoais, mas não havia esta competição desenfreada que agora se está a criar" (E 1).

"Nos professores há um indiferentismo, hoje. (...) Não vou fazer [a distinção] entre os modernos e os antigos, é evidente, mas esta juventude, gerações mais novas, talvez pela própria competitividade que o sistema está a fomentar, é o «safe-se quem puder» e o menos de implicações possíveis, isso é notório" (E 15).

No entanto, não são as questões de trabalho que parecem ser mais determinantes na balcanização das relações nesta escola. Dizem-nos a este propósito: *"não são as questões e trabalho que determinam a formação dos grupos. São relações de simpatia, de coincidência de horários, mas de qualquer maneira com uma selecção em termos de afinidades exteriores à escola, digamos assim" (E13).*

O outro tipo de relações, que encontramos nesta escola são as de tipo individualista. Embora possam ser mais manifestas na sala dos fumadores, elas não são um exclusivo dela.

HARGREAVES (1994:172), analisando a cultura individualista entre os professores, alerta-nos para a necessidade de *"abordarmos o individualismo, mais com um espírito de compreensão do que de perseguição"*. Este autor, referindo diferentes estudos sobre o individualismo dos professores, considera três tipos de individualismo: o individualismo imposto, o individualismo estratégico e o individualismo por opção.

O primeiro, o individualismo imposto, surge nas situações em que os professores trabalham sósinhos em virtude de constrangimentos de carácter administrativo ou das situações que *"se apresentam como barreiras significativas ou desencorajamentos para fazer de outra forma"* (HARGREAVES,1994:173). Este autor refere algumas dessas barreiras: falta

de espaço para trabalhar em conjunto, dificuldade de compatibilizar horários, estilos de administração, etc.

O segundo, o individualismo estratégico, *"refere-se às formas pelas quais os professores constroem e criam padrões individualistas de trabalho como resposta às contingências do seu meio de trabalho"* (HARGREAVES, 1994:172). A diversidade das tarefas, das exigências que se colocam a cada professor, em grande parte fruto da diversidade de necessidades que encontram nos seus alunos, levam os professores, por uma questão de *"concentração de esforços"* (HARGREAVES, 1994) e de economia de tempo, a trabalharem cada um para si.

O terceiro tipo, o individualismo por opção, diz respeito às situações em que o professor tem condições para trabalhar com os seus colegas, mas escolhe trabalhar sózinho. *"É uma forma de individualismo que é vivida, menos como uma resposta às forças das circunstâncias ou ao cálculo estratégico do investimento eficiente do tempo e da energia, do que uma forma de opção profissional para realizar todo ou parte do trabalho"* (HARGREAVES, 1994:173).

Esta opção *"é muitas vezes o resultado da história, da biografia ou da socialização profissional. Mas, qualquer que seja a sua raiz última, (...) o individualismo por opção descreve padrões de trabalho que dão preferência aos motivos pessoais e pedagógicos, do que a razões de obrigação, de falta de oportunidade, de utilização eficiente de esforço"* (HARGREAVES, 1994:173).

A categorização do individualismo, segundo estes três tipos, permite-nos compreender alguns aspectos das práticas relacionais e comunicacionais que se vivem nesta escola, bem como os discursos legitimadores de tais práticas. Assim, a falta de espaço e de tempo parece aparecer como uma das razões que os professores frequentemente apresentam para não trabalharem em grupo: *"Aqui há falta de espaços, não há meios, não há hipótese nenhuma dos professores se*

encontrarem, a não ser na bablúrdia do bufete ou na sala dos professores., onde não se pode trabalhar, evidentemente, porque as pessoas vão lá para descansar (...) não é nos corredores que essas coisas se fazem. E isso impede que os professores se reúnam e se juntem e possam organizar o que quer que seja em comum."(E13). Igualmente, a falta de tempo, a diversidade de tarefas que os professores têm de cumprir, as representações das suas dificuldades como sendo exclusivamente suas, a falta de hábito de reflectir em comum os problemas, levam a que os professores, por uma questão de "estratégia de rentabilização de esforços" trabalhem sózinhos. Para eles trabalhar sózinhos significa não se perderem em problemas "secundários", que não servem como resposta imediata à urgência que as práticas colocam. Estas duas ordens de razões inscrevem-se nos dois primeiros tipos de individualismo referidos por HARGREAVES. Elas tendem a estar mais presentes nos professores mais novos nesta escola, que, tal como já vimos, são aqueles que tendem a ter os piores horários e as turmas que poderão criar mais problemas. Além disso, porque são geralmente professores mais novos em termos de idade, eles têm maior número de horas de horário. Se a estes dados acrescentarmos, ainda, a dificuldade de integração num universo já existente de relações balcânicas, as quais são tendencialmente fechadas sobre si mesmas, não será de admirar que as suas práticas profissionais se organizem mais em termos de interesses individuais do que de grupo, chegando ao ponto de "sair da escola nos intervalos", como ilustra o testemunho que a seguir transcrevemos: *"conheço colegas que no intervalo até vão ao café para evitar vir à sala dos professores"* (E 8).

O terceiro tipo de individualismo referido aparece, também, nos testemunhos que recolhemos sobre esta escola, nos quais os professores justificam as suas opções em nome de princípios variados.

Dizem-nos, então, *"eu trabalho em grupo no programa, mas ao nível de preparações de aulas (...) isso não tem resultado, (...). ou as pessoas entram*

para o grupo abertamente e cada uma dá o seu melhor, ou então, e é isso que tem vindo a acontecer, há sempre uma ou pelo menos duas, que se fecham um bocado e que estão à espera que os outros falem para obter ensinamentos" (E11).

Numa outra entrevista, uma professora afirma o seu individualismo alegando razões de ordem pedagógica: *"eu sou um bocado individualista, quer dizer, não luto tão colectivamente, luto individualmente, eu chego a fazer coisas que sou contestada por colegas e com toda a razão, eu gosto de sobreviver, como seja, por exemplo, comprar material para os alunos, estou a desmotivar todo o tipo de luta colectiva e até estou a pôr em causa outros colegas que não fazem isso e com toda a razão; eu estou a ter uma atitude péssima; só que gosto de realizar e acho que se os alunos começarem com uma coisa realizada, eles ganham auto-confiança, (...) o que eu quero é criar situações para que os alunos se sintam estimulados para continuar, eu costumo dizer que o que eu quero é entradas"* (E17).

As duas categorias de análise por nós utilizadas, o individualismo profissional e a balcanização, embora distintas, tendem a promover um ambiente relacional e comunicacional centrado nos interesses individuais, pois estes, no caso da balcanização, encontrem a sua realização na pertença ao grupo dos iguais. Cada um destes tipos de cultura profissional é uma forma, não de afrontar, mas de evitar as contradições que o trabalho e os projectos em comum levantam.

Embora existam grupos diferentes, eles são, como nos dizia um professor entrevistado, *"mundos fechados, num mundo fechado"* (E9).

O facto das relações profissionais desta escola se estruturarem em torno destes dois tipos permite-nos compreender todo um ambiente de secretismo, de desconfiança e de opacidade nas relações, que tende a favorecer a manutenção e reprodução do instituído.

O próprio regulamento interno, quando trata dos "Deveres dos Professores", enuncia algumas normas que podem favorecer a manutenção desse ambiente. Uma delas, expressa no artº 21, diz: *"Guardar rigoroso sigilo sobre tudo que seja tratado em reuniões de professores e em todos os casos considerados de carácter não público."*

Uma breve reflexão sobre esta norma, que prescreve que numa escola se deva guardar "rigoroso sigilo" sobre tudo o que se passa nas reuniões de professores, tem qualquer coisa de obsoleto, num momento em que a escola se pretende construir como uma comunidade aberta, dinâmica, em que intervenham todos os participantes no processo educativo. O facto deste regulamento interno ter sido aprovado em 1993 e desta norma não ser alvo de crítica, de ironia, ou de qualquer outra forma de repúdio e ser, naturalmente, aceite, sugere que ela faz sentido para os professores, que ela está de acordo com a prática social corrente desta escola. Mesmo que o regulamento interno a não explicitasse, ela pertence à prática social instituída.

Toda esta prática dum certo "secretismo " tende a ser reforçada à medida que as reuniões se aproximam do carácter formal do exercício do poder, designadamente aquelas destinadas à avaliação ou à decisão do futuro da escola. Aquilo que, no plano organizacional, não passaria de uma forma corrente de organizar o trabalho normal, através de reuniões de turma, de grupo, de conselho pedagógico, que não são mais que instrumentos de análise das práticas docentes, dos processos de aprendizagem e de aprofundamento das relações entre profissionais, acaba por ser transformado em representações simbólicas do exercício duma competência que transforma esta actividade, muitas vezes, em momentos de ritualização e de auto-contemplação.

É assim, que a propósito do Conselho Pedagógico nos dizem, *"o pedagógico é tremendamente orgulhoso dentro desta casa, nunca fez grupos de*

trabalho, que pode, está na lei mesmo, recrutar professores da casa, dentro de certas áreas, para fazer determinados estudos e andar para a frente ... " (E15).

Esta representação de que há coisas que não podem ser ditas, generaliza-se sob a forma de "nem tudo se sabe", "há coisas que uns sabem e outros não", "saber certas coisas dá um acréscimo de poder" e todas estas formas de generalização levam às mais variadas suposições sobre certos acontecimentos e comportamentos, o que gera **práticas comunicacionais defensivas**, que se traduzem, por exemplo, num mutismo generalizado sobre os problemas da escola, numa incapacidade de falar abertamente sobre as próprias práticas lectivas, num refúgio naqueles colegas que inspiram confiança, numa redução da comunicação à sua dimensão de transmissão de informação, ou ainda, no boato.

Dizem-nos a este propósito, *"no conselho pedagógico entrava muda e saía calada"* (E 21); *"[no conselho pedagógico] toda a gente mede as palavras, e acho bem que as meça, mas mede-as pelas medida do medo, não é pela medida do rigor e da seriedade"* (E9). Estas práticas comunicacionais defensivas, tendem a reproduzir e a consolidar um clima comunicacional caracterizado pelo **formalismo**, pela **rotina**, pela **distância**, pela **burocratização das relações**, pelo **anonimato**, pelo **individualismo** que é o efeito perverso da excessiva burocratização desresponsabilizante, como evidencia o testemunho que a seguir transcrevemos: *"(...) não há comunicação entre nós, nenhuma! Repare, esta é uma escola, como eu digo, onde se quiserem ver o que é uma anarquia venham cá para professor. Porque eu digo sempre às pessoas que vêm para cá e é verdade: se a colega ou o colega quiser vir para cá trabalhar em grupo, muito bem vem trabalhar porque há aqui gente que trabalha em grupo; se a colega não resolver trabalhar em grupo, não trabalha em grupo que ninguém lhe diz nada (...) se a colega resolver (...) não passar cartão ao grupo, também não passe que isso não lhes interessa nada (...) não há problema, está tudo bem. Se quiser seguir as directrizes do grupo e empenhar-se nas sessões de grupo, sim senhor, o*

grupo está todo aberto para o servir, desde que não levante ondas ninguém lhe levanta ondas. (...) Não há problema nenhum desde que não transgrida, digamos, nenhuma questão assim grave, nenhuma lei grave, assim coisa que vá contra a ética, não lhe acontece mal nenhum(...) aquilo que vulgarmente se diz, que não cause escândalo" (E5).

Em suma, poderemos dizer que as representações do clima comunicacional desta escola, que procurámos pôr em evidência no que temos vindo a dizer, parecem radicar na matriz dicotómica liceu/escola secundária. Ao clima comunicacional que se vive em certos momentos (manhã, reuniões do conselho pedagógico) e em certos espaços (sala dos professores) andam associados elementos que caracterizavam a instituição liceal: ordem, respeito pela hierarquia, silêncio, contenção, disciplina..., o que já não acontece quando os professores se referem a outros momentos (tarde) e a outros espaços (sala dos fumadores). Tentámos compreender esta diferença à luz dos tipos de comunicação e de relações profissionais que a cultura desta escola tende a desenvolver. O seu passado liceal, as transformações do sistema educativo e da população docente e discente, os efeitos dessas transformações nas representações da escola e da identidade profissional dos seus professores, bem como a história das práticas do poder nesta escola, permitem compreender que a forma de sobreviver às ameaças, por vezes fantasmaticizadas, seja o fechamento sobre si e sobre os iguais, propiciando a balcanização das relações que, por uma espécie de refluxo, tende a gerar o individualismo profissional naqueles que não se identificam com nenhum dos diferentes grupos, tal como alguns dos testemunhos por nós já citados, neste e noutros capítulos, sugerem. As práticas organizacionais instituídas (que têm a ver com horários, com a atribuição de certas funções a certas pessoas e grupos sem que haja um conhecimento claro dos critérios usados), reflectem a e reflectem-se na organização balcânica das relações, pois, ao favorecerem a repetição de mesmo

tipo de situações de interacção, criam condições propícias à sua manutenção e reprodução.

III - As Práticas de Poder

A análise das práticas de poder que hoje se vivem nesta escola parecem-nos indispensável como forma de integrar e articular os diferentes aspectos que temos vindo a referir. Embora pretendamos centrarmo-nos na análise e compreensão das práticas do poder no presente, pensamos que tal não será possível se não considerarmos alguns aspectos da história do poder nesta escola, nomeadamente, o modo como foram vividas as transformações do período que se seguiu ao 25 de Abril.

Esse período é-nos descrito hoje, por professores que, então, já estavam nesta escola, como um período que "*foi muito controverso (...) precisamente porque havia muitas contradições, houve muitos problemas, uma escola muito grande, alunos muito politizados (...) foi um período muito difícil e doloroso*" (E 17), um período que foi "*um explodir de tudo*" (E 13), foi "[como uma panela] *que rebentou e os cacos ainda estão aí*" (E 15)

Para melhor explicitarmos o significado da ruptura que o 25 de Abril produziu nesta escola, bem como os seus efeitos nos anos subsequentes, faremos de seguida uma caracterização breve desta escola no período anterior ao 25 de Abril, recorrendo para isso às representações que os testemunhos dos professores entrevistados sugerem.

A escola antes do 25 de Abril.

"... os mais velhos quando falam do antes do 25 de Abril dizem que [dantes] é que era bom" (E 17)

As referências ao poder nesta escola, antes do 25 de Abril, apesar de divergentes, sugerem a existência de um poder representado como sólido.

Assim, dois dos actuais professores que conheceram esta escola como alunos, embora em períodos diferentes, dizem-nos: *"era uma escola que era governada com mão de ferro"* (E 5), era uma escola onde *"embora o poder fosse um poder autoritário, no mau sentido da palavra autoritário, o poder existia, uma pessoa sabia com o que podia contar (...) os alunos sentiam que havia um poder, a escola não atingia as raias da degradação que atinge agora."* (E 8).

Estas opiniões contrastam com uma outra, de uma professora de então, que nos diz: *"era uma escola que não era muito repressiva, tinha tudo muito organizado e muito bem feito, vivia-se cá bem."* (E 13).

A representação de que existia um poder, transcendente aos professores, que garantia a manutenção de uma ordem em termos de disciplina e de organização da escola, e que esse poder desapareceu, explica que uma das pessoas entrevistadas, referindo-se às transformações que a escola sofreu e ao comportamento demissionário que os professores têm hoje perante aquilo que se passa à sua roda na escola, nos diga: *"tiraram-nos o tapete debaixo dos pés a certa altura (...) na euforia daquilo a que falsamente se chamava liberdade, (...) que era cada um fazer aquilo que lhe apetecia. A partir desse momento as pessoas desinteressaram-se um pouco de intervir"* (E 1).

O poder que governava esta escola era não só sólido, como se exprimia hierarquicamente nas relações entre os professores, tal como já anteriormente referimos. Dizem-nos a propósito da hierarquia que pautava as relações: *"graças a Deus que se perdeu"* (E 15).

As representações de que esta escola era governada por um poder sólido, andam associadas, nos discursos dos professores, a toda uma série de representações sobre a boa organização, a grande disciplina e a qualidade de ensino que ela possuía.

O que acabamos de afirmar encontra o seu fundamento em duas ordens de razões: a primeira é a coincidência do poder político com o poder pedagógico, ou seja, e de acordo com a caracterização que anteriormente fizemos da instituição liceal, o exercício do poder pedagógico visava a manutenção e a reprodução da ordem política estabelecida e nesse sentido ele era um poder político outorgado, legitimado e controlado pelos órgãos do poder central. A segunda tem a ver com os dados recolhidos nas entrevistas. A sua análise permite-nos inferir que quando os professores se referem ao passado desta escola, eles fazem-no a partir das suas representações do seu presente. Assim, porque representam hoje a escola como desorganizada, indisciplinada, regida por um poder policentrado e difícil de identificar, ou mesmo, por uma ausência de poder, tendem a representar a escola do passado como o contraponto desta. O testemunho que acima apresentámos, em que nós é dito "*que os alunos sentiam que havia poder, a escola não atingia as raiais da degradação que atinge hoje*", ilustra o que acabamos de afirmar.

Não é por isso de admirar que a escola de então nos apareça representada como um bloco sólido que consubstancia um poder, uma forma de organização e o seu controle, um clima de ordem, de disciplina e de saber. Estas características são representadas hoje como tendo sido fonte de prestígio para a escola.

Dizem-nos a propósito da qualidade desta escola e do prestígio de que gozava : " [era uma escola] *considerada em termos de fama, os alunos inscreviam-se muito para esta escola, toda a gente queria vir para esta escola porque tinha uma equipa de professores na altura que eram considerados bons professores (...) que tinham um carisma (...) tinha fama de ser uma escola com prestígio ao nível de secundário, (...) há uma fama que assenta numa certa realidade, tinha uma certa organização, por exemplo, os laboratórios (...) tinham empregados optimos, que cuidavam disto, isto era*

impecável (...) era um espaço conseguido em termos de ensino; e mais, era um espaço onde tinha uma tradição dos alunos serem bastante politizados em questões sociais de ensino e, portanto, saíram daqui equipas de reconstrução e de reivindicação, era uma escola que tinha graça " (E 17).

É também representada como uma escola em que se educava uma elite da população escolar, culturalmente já preparada para aceitar o saber e as práticas escolares que a escola oferecia. Dizem-nos a esse propósito: era uma escola que *"tinha uma identidade, não sei se era por ser bastante elitista, realmente o funcionamento, a organização, as atitudes, as relações professor-aluno eram muito distintas (...) havia uns códigos de afectividade, de sensibilidade que hoje não há."* (E 15), uma escola *"em que o palavrão era, podia ser castigado, em que eles [os alunos] não podiam falar, correr nos corredores, fazer barulho nos corredores"* (E 1).

O 25 de Abril e os tempos subsequentes.

" [foi
como uma panela]
*que rebentou e os
cacos ainda estão
aí"* (E 15)

Os tempos que se seguiram ao 25 de Abril foram tempos difíceis em todas as escolas, no entanto, dizem-nos: *"aqui foi um bocadinho mais grave, por causa da posição da escola e do volume de gente de cá de dentro, uma escola central, que é muito conhecida e muito marcante dentro da cidade"* (E13).

Além disso, conforme um testemunho por nós já citado, eram alunos *"muito politizados em questões sociais de ensino"* e, conseqüentemente, ter-se-iam envolvido na luta pelas transformações que o 25 de Abril

proporcionara. Contam-nos também: *"O reitor manteve-se até Setembro e só foi para a escola dele quando foram todos. Depois, nessa altura, ficaram a tomar conta da escola os três professores mais antigos. Não tinham capacidade, já eram de idade e no meio daquela balbúrdia"* (E 13). Os alunos estiveram em greve de Novembro a Março, *"até começavam por não querer deixar entrar os professores, foi, por assim dizer, à força de muita gente dizer [«eu não estou em greve»]; (...) muitos colegas não enfrentavam, os meninos estavam à porta a fazer piquetes de greve e eles estavam lá fora ao pé dos carros à espera de ver passar os comboios"* (E 13); *"o objectivo deles [dos alunos] - dizem-nos - por isso é que eles fecharam a escola, [era] castigar todos os que estavam implicados em conselhos disciplinares (...) todos os professores e funcionários, tinham uma lista de professores para sanear"* (E15). Não deixa de ser significativo o modo como o primeiro dos testemunhos citados, a propósito da greve, se refere ao comportamento dos alunos e de alguns colegas, sugerindo que tal comportamento é representado como inadmissível mesmo em período revolucionário, pois ele significava a inversão da representação daquilo que deveria ser a ordem do poder numa escola. - por um lado, os alunos até ousavam impedir os professores entrar na escola, por outro, os professores aceitavam ficar lá fora.

Este período aparece-nos representado pelos professores que o viveram, como um período de muita confusão, com muitos problemas, muitas contradições, representado como tendo deixado marcas na escola que ainda hoje sobrevivem. Dizem-nos, então, a este propósito, *"a escola foi um bocadinho abalada na estrutura mesmo humana, (...) não sei se algum dia se recompôs, (...) porque as normas até aí estavam coerentes com o sistema, portanto, funcionava, elas foram abaladas e como havia aqui uma tradição forte foi difícil abrir-se a novas posturas (...) há um corpo de que faço parte, mea culpa, que é muito efectivo, que nunca se afastou muito de determinadas*

maneiras de estar (...), quer dizer, não alterou muito a sua maneira de estar em relação ao que era antes, e é muito coeso" (E 17).

A greve dos alunos terminaria em Março, *"naquele ano [74 / 75] houve aí uns dois meses de aulas, mas no ano seguinte houve o corrigir" (E 15).* Em Março tomou posse um conselho directivo. Um dos seus elementos conta-nos: *"Tomámos posse nos primeiros dias de Março, começámos a tentar resolver os problemas, foi muito difícil, mas lá se foi resolvendo, lá foi encarreirando. (...) Houve uma viragem nos alunos, embora eles não dessem conta, foi conduzida. A grande maioria dos alunos, quando havia plenários não ia aos plenários (...) havia cá muitos grupos de extrema esquerda que controlavam o resto. O resto tinha-lhes medo. Primeiro, abstinham-se, não estavam para se incomodar, depois começaram [a ir]. Quando se começou a conseguir núcleos mais fortes de alunos que eram moderados (...), conseguiu mentalizar-se os alunos que era necessário ir até às assembleias e manter-se até ao fim, porque eles eram maioria, só precisavam de votar, não precisavam de intervir sequer, votar contra as palhaçadas que os outros propunham. De facto acabou por se conseguir e isto acabou assim" (E 13).*

A simplicidade como nos é contada a reposição do poder nesta escola só pode ser entendida à luz de uma representação de poder cuja legitimidade não tem que atender a mais nada senão à reposição da ordem na instituição. A identificação entre ordem e instituição é, então, de novo naturalizada e a evidência da necessidade dessa renaturalização é tal, que todos os meios surgem como legítimos. A instituição vale pela ordem que instaura e não pela qualidade dos meios que emprega, nem pela especificidade dos fins que representa. É claramente a prioridade do político que aqui se manifesta, nem o pedagógico, nem o didáctico, nem o cognitivo, e que se exprime pelo poder que garante a ordem e o cumprimento da lei.

Não temos dados que nos permitam analisar com garantia de fidelidade como foi possível que a ordem revolucionária, que se traduzia pelo estado de conflito político-partidário que parecia animar o quotidiano desta escola, fosse cedendo o lugar a uma ordem institucional que parecia valer por si mesma e aceite, como legítima. Podemos, no entanto, colocar algumas hipóteses, recorrendo, quer a algumas das referências que temos sobre esse período, quer a alguns dos seus efeitos que perduraram, articulando-os com a análise que RUI GRÁCIO (1981) faz da educação nesse período, em artigos escritos nos anos de 1977 e 78.

Assim, para além de reconhecermos que os profissionais docentes - porque são aqueles que mais anos têm de escola - tendem a ser conservadores em matéria de atitudes, posturas e modos de pensar, podemos ainda admitir que o passado institucional desta escola, já por nós referido ao longo deste trabalho, a sua condição de Liceu Normal, bem como a ordem e a organização que o caracterizavam como escola de prestígio, possam ter funcionado como um obstáculo à sua transformação. Admitimos que o seu corpo docente, mesmo aquele que se opunha à ideologia e às práticas do regime salazarista e caetanista, tivesse as suas práticas ancoradas sobre as representações da ordem institucional e da sua importância para o exercício dessas mesmas práticas. Assim, perante a barafunda e confusão que atravessavam o quotidiano desta escola e que impedia tanto o seu funcionamento regular como a sua transformação pedagógica gradual, é possível que os seus professores, consoante os projectos de cada um, ou desejassem o regresso da antiga ordem ou de algo próximo dela, ou o de uma certa ordem democrática, que permitisse a sua transformação pedagógica no sentido de uma construção de uma nova ordem política e social.

Nesta escola, este período, como nos é dito num testemunho por nós já citado, *"foi um período muito doloroso"*.

Doloroso, pensamos nós, pelas contradições que as pessoas viviam, no plano psicológico, entre o desejo de mudança e a incapacidade de mudar. Mudar significava ser capaz de pôr em causa práticas próprias e alheias, entrar em conflito consigo e com os outros, romper com solidariedades institucionais e psicológicas, reinventar a razão pedagógica, encontrando um novo sentido para a escola, para além da sua função de ensinar.

Encontrar alternativas de mudança pressupunha a possibilidade de localmente as pessoas participarem num projecto colectivo de transformação, de serem capazes de discutir e analisar as suas divergências.

Ora, o momento político que se vive, passados os primeiros tempos da revolução, não é um momento securizante em termos psicológicos, pois os ritmos revolucionários, bem como a direcção que tomam, variam consoante os diferentes projectos político-partidários. Não há certezas seguras de rectaguarda, que garantam o rumo dos acontecimentos, que permitam avaliar com alguma segurança os riscos que se correm nas mudanças que se empreendam.

Além disso, pouca ou nenhuma era a experiência dos professores no que se refere a pensar a escola em termos pedagógicos. A razão pedagógica estava dependente da razão política, os professores eram funcionários, "servidores de Estado", a quem competia exercer as suas funções de acordo com a ordem política vigente.

Apesar de no ministério de Veiga Simão, dada a preocupação de eficiência que parecia animar a sua "batalha de educação", ter havido tentativas de introduzir alguma autonomia na razão pedagógica, não deixa de ser significativo que essa razão se reduzisse a uma razão didáctica.

O estudo de RUI GRÁCIO sobre o 1º Congresso do Ensino Liceal, realizado em 1971, por nós já referido na primeira parte deste trabalho, mostra que as preocupações que aparecem nas Comunicações dos professores a este

congresso dizem respeito, fundamentalmente, "*a aspectos técnicos do acto de ensinar e a problemas relacionados com as didácticas das diferentes disciplinas*" (1983:762). Segundo este mesmo autor, a adesão generalizada dos professores, presentes neste congresso, aos projectos reformistas de Veiga Simão "*parece assentar menos numa análise informada e pertinente do que num mal estar difuso com relação ao presente do ensino e do ofício e num desejo de mudança*" (GRÁCIO, 1983,787).

Admitimos que a escola, que é objecto deste estudo, não tenha sido indiferente a este emergir da razão didáctica, até porque o seu estatuto de Liceu Normal o "exigia". Algumas referências a esta escola, enquanto centro de formação, no período anterior à revolução, confirmam esta ideia: "*Quando eu tomei conta de estágios houve um início (...) de tentativa de formação de formadores, começaram a abrir vários centros de estágio mas não era a proliferação que é hoje (...) os metodólogos tinham assistentes, eu entrei como assistente de metodologia, que era uma coisa fantástica (...). Aprendi a observar aulas com eles, porque eu estava e eles estavam, aprendi a dinâmica do Seminário. A identidade desta casa passava por ser um belíssimo centro de formação*" (E 15).

Outro dos aspectos técnicos que é referido, a propósito dos estágios e da qualidade desta escola no seu tempo de Liceu Normal, é a questão dos horários e do modo de os fazer: "*quando eu vim para cá o X..., era o chefe dos horários, eu gostava muito dele, tinha uma visão muito larga do que era fazer horários. Eu convidei-o, por exemplo, nos meus estágios ia sempre fazer uma sessão aos estagiários como se faziam horários. Tinha a visão das línguas (...) no meu tempo os grupos de estágio eram os primeiros a ter horários . Para quê? Para poderem manusear convenientemente os seus timings e oferecerem à escola determinadas investigações*" (E15).

Estes dois testemunhos, construídos em torno dos referentes "saber" e "competências técnicas", evidenciam a redução da razão pedagógica à razão didáctica. Tal não é de admirar, se tivermos em conta, por um lado, nas palavras de RUI GRÁCIO, "*o mal estar difuso*" que os professores pareciam atravessar e, por outro, os projectos reformistas e o novo discurso governamental sobre a "democratização do ensino".

Embora sobre este projecto de reforma, tal como já referimos na primeira parte deste trabalho, houvesse leituras diferentes - uma mais humanista, outra mais tecnocrata - a verdade é que o modelo liceal parecia manter-se intacto. A população escolar liceal alargava-se, falava-se do atraso de Portugal em matéria de educação, da necessidade de promover mais escolaridade para todos, de formar mais professores, sem que isso chegasse ao ponto de colocar os professores e as suas práticas escolares em situações contraditórias, pois as representações do saber e do seu valor, da excelência escolar, do modelo de escola mantinham-se inalteráveis. As questões propriamente pedagógicas não se colocavam, pois a ordem política e social estabelecida prolongava-se na ordem escolar sem grande espaço para desvios.

Alguns aspectos manifestamente ideológicos do Liceu tinham desaparecido, tais como a obrigatoriedade de frequência da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação e das actividades da Mocidade Portuguesa. Aparentemente, no quotidiano das escolas, a ordem política que a sustentava não era imediatamente perceptível, salvo, evidentemente, em casos de incidentes de natureza política que punham em causa o regime.

O saber, a hierarquia, a ordem, a disciplina, a didáctica eram representadas como sendo de tal modo indissociáveis da vida do Liceu, que eram tidos como naturais, sem que o seu significado político fosse objecto de problematização. Os professores viviam no seu quotidiano estas práticas institucionais e organizacionais e representavam-nas como legítimas.

Se, à laia de parentesis, fizemos de novo esta pequena incursão pelo período que antecede o 25 de Abril foi com o intuito de compreender de que modo o clima profissional desta escola, assente nas representações do primado da razão didáctica, explica que a revolução, inicialmente, não tenha criado rupturas no corpo docente.

Com o 25 de Abril a razão política em que assentava o Liceu desaparece e com ela toda a legitimidade da ordem das suas práticas escolares. O poder político que constituía a rectaguarda do liceu caíu, arrastando consigo o poder pedagógico que com ele se confundia; este tem que ser contruído a partir de novos referentes, nomeadamente de natureza política. Mas os referentes políticos são múltiplos e em profunda conflitualidade, e vão-se radicalizando à medida que o processo revolucionário exterior se agudiza.

RUI GRÁCIO, em 1977, analisando a actuação do 1º Governo Cosntitucional em matéria de educação e algumas das medidas que tomou, dá-nos alguns traços do que foi a vida nas escolas desde o 25 de Abril até ao momento em que escreve. Assim, referindo-se ao clima que pairava entre os professores e nas escolas, diz-nos: *"Durante os sucessivos Governos Provisórios, tanto as instâncias de topo do sector da Educação como a generalidade dos professores nos estabelecimentos de ensino apetececeram dispôr da autoridade e da paz indispensáveis, pelo menos à gestão política e pedagógica corrente. De um e outro lado, no centro e na periferia, havia quem compreendesse e aceitasse ser isso de imediato impossível, por efeito dos abalos que tinham feito ruir os aparelhos fascistas e findar as guerras coloniais, assim como em resultado das tensões sociais e políticas correlativas da mutação de um golpe militar em um impetuoso movimento popular, sem contrapartida coerente nos centros de decisão militar e política, e nas correspondentes estruturas administrativas.*

Quem compreendesse e aceitasse. Até no entendimento de que, mesmo na ambiguidade, a libertação de represadas energias criadoras pudesse desenvolver uma dinâmica transformadora do sistema educativo, decisivamente apontada aos objectivos sociais, culturais e políticos que a Constituição de 76 veio aliás a consagrar. De um e outro lado, no centro e na periferia, havia quem apetecesse a autoridade democraticamente indisputada e a paz jubilosa do estudo e do trabalho, polarizados num projecto colectivo de reconstrução da sociedade portuguesa com o socialismo por meta. " (1981:115e seg).

A questão aqui posta transcende o nosso trabalho mas toca o essencial dele. E o essencial é que a ambiguidade, a indecisão e a conflitualidade que existia ao nível dos órgãos centrais do poder repercute-se no interior das instituições de ensino e, no caso desta escola, dada a politização da massa estudantil, os fenómenos de disciplina tornam-se incontroláveis fazendo com que o corpo docente, por um processo de auto-protecção corporativa, seja caracterizado por um processo de falso consenso e de ocultação de divergências que, à medida que se prolonga, torna cada vez mais difícil o controle da efervescência estudantil. De facto, como sugere RUI GRÁCIO, ao corpo docente apeteceria que a ordem central rapidamente se tivesse imposto.

Articulando a análise de RUI GRÁCIO com os dados recolhidos nas entrevistas, poderemos considerar que o período que se seguiu ao 25 de Abril é, nesta escola, numa primeira fase, um período de continuidade, não motivando sequer a substituição dos titulares dos cargos directivos - "*o reitor manteve-se até Setembro*" (E 13) - sendo depois, numa segunda fase, substituído pelos "*três professores mais antigos*" (E 13).

A instauração desta nova ordem institucional e a sua aceitação por parte do corpo docente, leva-nos a admitir que, por razões de ordem vária (fidelidades institucionais, poder que o saber dos anciãos representava,

incapacidade de pôr em causa a autoridade que a idade confere, respeito pelas hierarquias), a fidelidade à instituição e à ordem que ela legitima se mantém. São aqueles que mais anos de pertença têm à instituição que melhor a podem legitimamente governar. A instituição parece ser representada como valendo por si mesma, como algo de independente e de transcendente à realidade social e política que se vive. Estes dados configuram uma ordem interna, ao nível do corpo docente, caracterizada por uma sensibilidade política pouco exarcebada, o que deve entender-se como uma desvalorização da realidade política relativamente à realidade técnico-pedagógica.

Esta segunda fase é marcada pela forte agitação estudantil e pela greve dos alunos. São estes que, apoiados por forças de agitação exteriores - *"aspirantes que vieram para aqui de baioneta e diziam aos alunos que nós não percebíamos nada de educação, que eles é que educavam"* (E15) - parecem introduzir nesta escola a instabilidade e a desordem prolongada que nos são referidas nas entrevistas e que se vão radicalizando e agravando à medida que o tempo vai passando..

A intervenção de dois Secretários de Estado, como elementos mediadores entre os professores e os alunos, consegue restabelecer alguma comunicação. Os alunos constituem uma Comissão de Saneamento e deixam entrar os professores que quisessem. Admitimos que aqueles que terão participado eram aqueles que tinham alguma relação de proximidade com os alunos e que se reconheciam como capazes de ser bem aceites por eles e, ainda, que compreendiam que a ordem institucional se transformara. Contamos, então, uma das pessoas que pertenceu a essa comissão: *"foi um ano inteirinho cá, todos os dias quase até às 2 horas da manhã, mas não foi ninguém saneado. (...) [Os alunos] apresentavam as suas razões de saneamento e nós [professores] apresentávamos as nossas sobre a mesma*

pessoa, correu muitíssimo bem, fomos respeitadíssimas, mas foi um desgaste físico ..." (E15).

Os dados das entrevistas sugerem que a partir de certa altura terão surgido também, ao nível do corpo docente, divergências de natureza política. Dizem-nos: *"aqui dentro funcionava mal em termos de posições políticas, as pessoas confrontavam-se e eram grupinhos daqui e dacolá (...) às vezes eram situações horrorosas"* (E15), *"interpretava-se tudo à luz dos partidos"* (E17).

Os dados que fomos referindo levam-nos a admitir que, à medida que o tempo revolucionário foi evoluindo, se foram configurando as diferentes forças políticas nesta escola, quer em forças opostas mais radicais, sem qualquer mediação entre si, quer numa força mais moderada que, por cansaço, por descrença ou por desencanto deseja, como forma de ultrapassar a conflitualidade que se vive, o restabelecimento da ordem. A "paz" foi regressando, o peso da ordem institucional foi restabelecido, sem outro suporte legitimador que não fosse o da ordem pela ordem. Os antagonismos e as contradições foram mais abafados do que resolvidos, provocando um clima de suspeição e desconfiança que perdura até aos dias de hoje e que interfere ainda nas relações socio-profissionais que se vivem nesta escola, dificultando, ou mesmo impedindo, a construção de uma nova razão pedagógica. Os fantasmas de então nunca foram completamente exorcizados - *"continua-se a pôr estigmas nas pessoas"* (E 15), dizem-nos - reaparecendo não só nos momentos de crise, mas também reflectindo-se numa certa incapacidade de debater e analisar os problemas segundo uma lógica sobredeterminada por uma razão pedagógica autónoma da razão política formal.

Dizem-nos, então, a propósito de um momento de crise que a escola atravessara em 1993, *"tem que ser tudo mais abrangente, mais alargado, discutido e assumido, [mas] as pessoas cansam-se de discutir (...) ficou aqui uma marca do 25 de Abril, eram discussões que não levavam a quase nada*

porque eram muito partidárias, interpretava-se tudo à luz dos partidos, pouco pedagógicas e mais partidárias, fartaram-se, as pessoas o que não querem é reuniões, «reuniões para quê? Não se chega a nada»" (E 17).

Não é, então, de estranhar que nos digam que com o 25 de Abril esta escola "[foi como uma panela] *que rebentou e os cacos ainda estão aí*" (E 15).

As práticas de poder, hoje.

"... a gente vê as capelinhas que se isolam, que se encrispam e que impedem qualquer intervenção" (E 9)

No ponto de vista formal, o poder nesta escola encontra-se organizado de acordo com o que está legalmente estabelecido para as escolas secundárias²⁸ que não funcionam ainda segundo o novo modelo de gestão. Tem um Conselho Directivo, constituído por cinco pessoas, um Conselho Pedagógico constituído pelo presidente do Conselho Directivo, coordenadores dos directores de turma, delegados dos grupos disciplinares, orientadores de Estágio, representantes da Associação de Pais e representantes dos alunos e tem, ainda, um Conselho Administrativo. Além destes órgãos de poder, e de acordo com os dispositivos legais que regem a vida das escolas, tem como estruturas de gestão intermédia: o conselho de grupo disciplinar, o conselho de directores de turma e os conselhos de turma.

²⁸ Decreto -Lei nº 769- A/76 de 23/10/76 e outra legislação que se lhe seguiu

No entanto, apesar de no ponto de vista formal a organização do poder ser semelhante a qualquer outra escola, a análise dos discursos dos professores sugere que, para além deste poder formalmente estabelecido, que releva da autoridade legítima que detêm estes órgãos, existem outras formas de poder, a que podemos chamar "paralelas", que com ele concorrem e, por vezes o disputam. Embora isto não seja uma situação exclusiva desta escola, no entanto, ela não pode deixar de se revestir de uma especificidade que tem a ver com a história da própria escola e com o modo como nela foram vividas certas transformações.

Quando os professores entrevistados se referem ao conselho directivo enquanto órgão de poder, dizem-nos:

"Não, o poder não está no Conselho Directivo. (...) Eu penso que o Conselho directivo é apertado entre determinados lobbies. Isto é a ideia que me tem dado desde que eu estou aqui, não é deste nem doutro" (E 7).

"[o poder do C.D.] é um poder condicionado. Um poder condicionado e idêntico a certos grupos de pressão"(E 8).

"Quando o conselho directivo muda, eu estou sempre à espera de algumas mudanças que são precisas (...) o que é um facto é que o comportamento da escola acaba por ser muito semelhante, sempre, quer dizer, não me parece que seja o órgão directivo, acho que é muito importante, mas no fundo acaba por se moldar, àquilo que é (...) o espírito do grupo todo e, lá está, não sei se é , como é que hei-de dizer, dirigido pelos tais grupos de pressão que têm uma força muito grande aqui e alguns são dominantes." (E11).

Nos discursos dos professores, estes grupos de poder aqui referidos aparecem associados, quer a certos grupos curriculares cuja disciplina era considerada como possuindo prestígio no antigo currículo liceal, quer ao reconhecimento institucional da identidade profissional do grupo que a representa, quer, ainda, ao papel dos grupos na história da própria instituição, tal como evidenciam os testemunhos que a seguir transcrevemos;

" [Há] certos núcleos, portanto, que ainda existem, que hoje estão mais atenuados, eu chamava-lhes os feudos, os senhores, mais propriamente os senhores feudais, com os seus privilégios, com a sua antiguidade na casa e, portanto, à mínima medida que se tomasse que fosse contrária aos seus interesses, sabia-se, tinha-se logo o contra-vapor, o boicote não denunciado, uma extrema passividade, portanto, de não colaboração "(E 19).

" os senhores feudais são representantes de determinados grupos de disciplinas, (...) e, evidentemente, esses grupos continuam a ter na escola um peso e, a exercer uma pressão maior ou a exercer uma influência maior ainda pelo prestígio que lhes vem do (...) anteriormente (...)." (E 19).

"Há o grupo dos poderosos, o grupo ... [A] , é um grupo poderoso. É-o efectivamente. nos horários, se fôres ver os horários, é. Não é por acaso que todos eles têm a 6ª ou a 2ª livre. O grupo ... [B] é um grupo poderoso, aliás, o conselho directivo [tem tido muitos elementos de B]. [C]... é um grupo poderoso. [D] ... é-o por natureza, embora institucionalmente não seja tanto como isso"²⁹ (E 9).

Há também quem considere que esses grupos não são propriamente grupos disciplinares, mas grupos ideológicos: "Tem que se reconhecer que também há aqui há muitos lobbies importantes em contra corrente (...) Em contra corrente de tudo (...). Eu não sei quais são os que têm mais poder, acho que há muitos que têm poder, com projectos diferentes. O que acho é que todos têm poder (...), há uma competição tremenda, (...) entre grupos, entre grupos que são multidisciplinares , quer dizer, grupos ideológicos, pr'aí, se calhar "(E 11).

Podemos estabelecer algumas relações entre o que estes testemunhos nos dizem sobre os grupos de poder e o que atrás dizíamos sobre a balcanização das relações, bem como sobre o modo como foram vividas nesta escola as transformações políticas e sociais que o 25 de Abril trouxe. Assim, se as relações

²⁹ A,B,C,D representam as disciplinas curriculares enunciadas pelo entrevistado

balcânicas da escola liceal decorriam de uma hierarquia forte, tida como inquestionável pois era representada como fazendo parte da natureza própria escola, cuja legitimidade parecia assentar numa ordem social e política, profundamente hierarquizada, exterior à escola, com o 25 de Abril e com todas as transformações sociais e políticas que o acompanharam, as relações profissionais nesta escola mantiveram-se balcânicas, embora configuradas segundo novos referentes. Se houve escolas que conseguiram, apesar das divergências políticas dos seus membros, encontrar projectos comuns de reconstrução, sobredeterminados por uma razão pedagógica, não foi o caso desta. Factores por nós já referidos anteriormente, tais como o desejo do regresso da ordem e da disciplina, o peso da razão didática, as divergências de natureza ideológica, os fantasmas do passado bem como os fantasmas do futuro, entre outros, foram nessa fase forças configuradoras de grupos de iguais, fechados sobre si mesmos, que se auto-legitimavam nos valores e crenças que os uniam, que eles tinham como únicos, e na fidelidade àqueles que melhor os representavam. Estes grupos tendem, evidentemente, a ser tanto mais coesos, quanto mais ameaçados se sentirem.

A linguagem que os dois primeiros testemunhos apresentam (feudos, privilégios, senhores), na caracterização que fazem de um certo tipo de grupos de poder, é significativa, pelo valor simbólico que possui. Ela sugere a existência de grupos que se representam como hierarquicamente distintos, agindo segundo uma lógica cuja matriz parece ser "a pertença à casa", que lhes confere "obrigações" e "direitos", diferentes daqueles que são comuns a todos. Esta lógica, que designaremos por "doméstica" (DERROUET, 1989) valoriza os laços afectivos, as relações de pertença em relação a um (ante)passado comum e o grau de identificação com o seu "acto fundador", constitutivas da separação entre "nós" e "os outros"; valoriza, também, a necessidade de autoprotecção face a todos os outros - eventualmente, diferentes - reconhecidos como ameaçadores, que podem

pôr em perigo a unidade e a harmonia do todo, construídas sobre relações de fidelidade.

O facto desta lógica doméstica ser referida como estando presente em "*grupos de disciplinas*" que possuem "*um prestígio que lhes vem do anteriormente*", não pode ser dissociada, a nosso ver, da lógica que regia a instituição liceal. Se, por um lado, a lógica liceal parece ser tributária de certos princípios que regem uma lógica cívica - criar condições que coloquem os alunos em situação de igualdade através de situações idênticas de aprendizagem e de avaliação, que se traduziam pela utilização de livros únicos, pelos exames nacionais, pela transmissão dum saber conceptual, altamente abstrato e independente da diversidade de experiências de cada um - por outro, o liceu não se destinava, de modo algum, a ser "uma escola para todos". Ao liceu tinha acesso a "elite" social, cultural e económica da população escolar, aqueles que seriam a futura classe dirigente, que o poder político desejava que fosse formada de modo a reproduzir e reforçar a ordem política vigente. Daí, importava que o liceu se tornasse um veículo forte de transmissão duma ideologia política e, para isso, era necessário que, em todos os seus aspectos (pedagógicos, didácticos, administrativos, doutrinários...), se cultivassem valores que garantissem ao sistema político não só a obediência, mas também a adesão dos seus membros. Isto era conseguido através duma forte organização burocrática, centralmente definida e controlada, e duma forte ideologização política que revestia todas as actividades escolares.

É assim, que na instituição liceal valores como "ordem", "disciplina", "respeito pela hierarquia", "submissão ao estabelecido", "amor desinteressado pelo saber", eram cultivados como valores fundamentais..

Com a unificação do ensino, com o alargamento da população escolar, com o aumento dos anos de escolaridade obrigatória, os liceus de antigamente, actuais escolas secundárias, começam a ser frequentados por uma nova população escolar

diferente daquela que os caracterizava. e que já não corresponde, de modo algum, à elite social e cultural que lhes era habitual.

A relação professor/aluno - construída pela mediação do saber e do seu valor, pela superioridade hierárquica do professor enquanto detentor desse saber, que era também fonte de poder e, mesmo, de prestígio, pela aceitação e reconhecimento como sendo "naturais" um certo número de convenções e regras sociais em que essa relação assentava - transforma-se de tal modo, que é representada pelo professor como ameaçadora e pouco securizante.

Na nossa opinião, é esta crise de legitimidade que a escola atravessa, é esta perda de referentes que os professores se representam como perda de poder, que pode explicar que, nesta escola, alguns professores mais instituídos - fruto da sua participação, quer como professores quer como alunos, numa instituição forte e que parecia inabalável nos princípios que a legitimavam (dada a coerência que existia entre a ordem social e política estabelecida, as finalidades do liceu e a forma como o poder central definia e controlava a sua actuação) - se refugiem em grupos, regidos por uma lógica doméstica, nos quais prevalecem os valores do velho liceu.

Porque todo o dispositivo legal que rege, hoje, a vida escolar já não parece ajustado àquilo que eram as finalidades da instituição liceal, estes grupos encontram, na fidelidade aos valores que os regem e, também, na unidade e coesão que os une, um poder, que cria as suas próprias leis como estratégia de defesa face a todas as transformações que vieram e vêm abalar a escola.

Como forma de evidenciar o que acabamos de dizer, apresentamos o testemunho seguinte: *"... o meu grupo é um grupo especial, dão-se todas bem, não há (...) aquelas divisões que aparecem em muitos grupos. (...) Não são as relações de trabalho que determinam a formação dos grupos. São relações de simpatia, de coincidência de horários mas, de qualquer maneira, com uma selecção em termos de afinidades exteriores à escola, digamos assim. (...) [O*

grupo tem prestígio] talvez, exactamente, pelo espírito que sempre houve dentro do grupo. O grupo funciona bem, quando há necessidade do grupo funcionar como grupo, como grupo pedagógico, digamos assim, funciona bem. Não há quezílias, não há diversas correntes dentro do grupo, não há mal estar, tanto que todos os anos fazemos um almoço de grupo em que os professores da casa estão todos. Alguns, eventualmente, novos, acabados de chegar, eventuais, etc., não participarão, mas há sempre uma percentagem muito grande.(...) Portanto, retirando estagiários e tal e tal, o grupo base dos professores efectivos da casa, e mais alguns novos que aderiram bem, estão presentes." (E 13). Esta função protectora do grupo e as relações de pertença que nele se vivem são tais, que a propósito duma tarefa realizada em comum, nos dizem: " [fazer esse trabalho] não é transcendente, evidentemente, qualquer pessoa é apta a fazer aquilo, mas há pessoas que de facto só servem para complicar. Lá porque é que se atrapalham não sei. As minhas, as que estão a trabalhar comigo, não se atrapalham" (E 13).

Na sequência das considerações que acima fizemos e ampliando-as, diremos que todo este testemunho sugere a existência de um grupo, originariamente grupo curricular, construído, já não sobre a disciplina curricular agregadora, mas sim assente nas relações afectivas ("*simpatia*", "*dão-se todas bem*"), num passado comum (" *o espírito que sempre houve dentro do grupo*"), na comunhão das mesmas ideias ("*não há diversas correntes*"), numa " *selecção em termos de afinidades exteriores á escola*".

Na linha do que referimos na segunda parte deste trabalho, a crise de identidade docente, que hoje os professores vivem, tem como uma das suas causas a perda de valor de um dos seus referentes identitários - o saber disciplinar - o qual era fonte de prestígio e, conseqüentemente, de reconhecimento social. Com as novas exigências do mercado do trabalho, com o alargamento e diversificação da população discente, com os novos campos de saber que a investigação científica vai construindo, o currículo escolar transforma-se. Aparecem novas

disciplinas que não tinham "direito de cidadania" no currículo liceal tradicional, obrigando, conseqüentemente, ao recrutamento de novos professores com formações académicas e profissionais diferenciadas e, nem sempre reconhecidas pelos colegas como estatutariamente equivalentes às suas; exige-se aos professores a aquisição de novas competências que ultrapassam a sua formação académica e profissional tradicional (centrada toda ela sobre a tarefa de transmitir certos saberes), alteram-se os critérios de promoção na carreira docente e, tudo isto faz com que sobre os professores paira um clima de ameaça e de insegurança, não completamente identificada, tal como nos é testemunhado numa entrevista: *"Eles estragaram tudo por completo"* (E1).

A harmonia e a unidade do grupo (*"não há quezílias", "não há mal estar", "não há aquelas divisões que aparecem em muitos grupos"*), para além de exercerem um papel protector, são também representadas como uma fonte de prestígio, autolegitimador do reconhecimento da sua diferença (*"é um grupo especial"*), do seu poder e ainda da necessidade de se manter "elitista" como forma de garantir a sua autoconservação.

Não é, portanto, de admirar que numa escola - onde hoje reina o anonimato, onde o prestígio disciplinar se dilui, onde o clima de disciplina e ordem que caracterizava o liceu se perdeu, onde a população escolar mudou (hoje, é maciçamente popular), onde as hierarquias se transformam - a pertença a um grupo, construído sobre laços afectivos, sobre uma comunhão de ideias, sobre uma ausência de conflito possa ser representada como uma forma de resistência, onde "autoprotecção" e "auto-afirmação" se misturam, contra todo um conjunto de ameaças que estes múltiplos tipos de desconhecido, eventualmente destruidores, representam. Tudo isto converge na criação de um quadro de condições que torna cada vez mais necessário o recurso a sistemas simbólicos de compensação, neste caso afectiva, materializados numa auto-imagem poderosa do grupo - que aqui desempenha claramente um papel sucedâneo da "velha instituição

perdida" - onde a coesão, a ausência de conflitos e a unidade ideológica são fantasmaticamente reconstruídas.

Para além deste grupo de poder, existe um outro, que é referido como sendo "*poderoso por natureza, embora institucionalmente não seja tanto como isso*" (E 9), que funciona também como uma forma de poder paralelo, que se afirma através do exercício de competências profissionais e pedagógicas, construídas em torno da defesa da qualidade da disciplina curricular.

Para estes professores, o grupo é fonte de segurança profissional, pois permite enfrentar as ameaças exteriores que as transformações do sistema educativo representam para os professores, e, ainda, constituir-se como poder face a outras formas de poder paralelo existentes.

O testemunho que a seguir transcrevemos evidencia estes aspectos que acabamos de referir: "*eu acho que foram (...) as dificuldades que os professores sentiram com a reforma, tanto as pessoas a dar aulas há menos tempo, como as pessoas a dar aulas há mais tempo (...) como era uma situação nova penso que esses professores perderam um bocadinho o medo de estar mais perto, de assumir que tenho dificuldades, que tenho problemas e os mais novos sentiam-se na mesma e isso fez com que houvesse uma certa aproximação, (...) as pessoas de mais idade puseram as suas maneiras de dar aulas, a sua pedagogia. Puseram tudo em causa (...) as pessoas sentiram-se um bocado perdidas, porque não era só o programa ser diferente, é a maneira de dar (...) é a própria avaliação que é diferente. Acho que os professores tiveram consciência de que havia mudanças, mudanças de metodologias e depois as dificuldades de as pôr em prática com as condições que temos. Toda a gente se viu à nora. (...) Aquela, aquela apatia, ou aquela aceitação que normalmente há ao ministério, manda o programa e a gente vai para a frente, neste momento (...) começa-se a pôr em causa, como é que vamos usar as metodologias com as estruturas que temos, com as turmas que temos e vêem-se professores que sempre aceitaram tudo bem, a questionar as*

turmas, a maneira como elas são feitas, que há muitos alunos. (...) Aliás, nós amanhã, vamo-nos reunir para fazer uma exposição à DREN, DRES, CD, fazer uma exposição escrita, (...) como uma tomada de posição nossa, sem atacar ninguém, é evidente, só a questionar no fundo as estruturas que temos, as condições que temos de trabalho e o que a reforma pede, e a impossibilidade que temos de dar, na medida em, pronto, temos aquilo que temos" (E7).

Não são os laços de fidelidade afectiva, como acontecia com o grupo anterior, que garantem o compromisso das pessoas com o grupo, mas, sim, relações de outra natureza, que podemos considerar mais de tipo cívico-burocrático: " *Tudo por escrito, tudo metido em actas de grupo, tudo registado, toda a gente, no fundo, envolvida na mesma coisa. (...) Todas as decisões (...) que podiam levantar problemas (...) os professores aceitaram perfeitamente que fosse o grupo a assumir. (...) Penso que o grupo, na generalidade, o grupo acha que (...) o grupo todo deve assumir a responsabilidade. Nesse aspecto o grupo é impecável. Muitos deles [professores] podem andar assim um bocado desfasados, porque só têm aulas à noite e etc. mas, pronto, defendem que tem que ser o grupo*" (E 7).

Faça às mudanças a que a escola é sujeita, este grupo afronta-as e participa nelas, utilizando, para isso, uma estratégia, a que podemos chamar ofensiva, legitimada em algo exterior ao grupo - os alunos.- como evidencia o seguinte testemunho: "...no que diz respeito à área-escola, a carolice que uma pessoa podia ter (...) e levar a fazer uma coisa válida, ia prejudicar outros aspectos, isto a nível de secundário, (...) mais curriculares, mas que são neste momento, eu considero, **mais importantes para os alunos**, não importantes como formação, (...) tudo passa por uma série de contradições a nível de programa, não é? O programas diz que nós devemos (...) desenvolver as capacidades dos alunos de modo a prepará-los, mas por outro lado há programas extensíssimos e há umas provas específicas na faculdade e nós temos que os preparar para aí. Portanto,

não se consegue fazer uma área-escola em condições sem prejuízo dessa outra parte do currículo" (E 7).

Apoiado neste princípio legitimador que lhe é exterior, o grupo intervém, questionando o estabelecido pelo poder, não em nome de manter uma ordem perdida (como acontecia com o grupo anterior) mas em nome de instaurar uma nova ordem: *"Nós, (...) começámos no início do ano a levantar n problemas reativamente à área-escola, (...) especialmente ao nível de secundário. Levantaram-se n questões que nós também não sabíamos responder. (...) perguntas, questões que nós levantávamos, não dávamos soluções que não sabíamos, só perguntávamos, com pontos de interrogação e tudo. Criou uma celeuma de todo o tamanho (...) pura e simplesmente porque levantamos n questões" (E 7).*

As intervenções deste grupo na escola, legitimadas na preocupação de responder eficazmente às exigências do sistema, que o levam a pôr em causa as exigências do próprio sistema, são para o grupo uma forma de poder simbólico, que o grupo representa como interferindo na organização da escola, tal como evidencia este excerto desta mesma entrevista: *"... se o relatório que vamos fazer amanhã para entregar não for feito com todo o cuidadinho, com o ponderar palavra a palavra, é capaz de levantar uma celeuma deste tipo (...). Isto é um liceu que não é muito fácil ir para a frente porque as pessoas sentem, os que estão lá em cima, não sei se são os idóneos se são os de confiança, não sei como é que os hei-de catalogar, sentem-se atacados (...) sentem que estão a ser postos em causa, esta escola tem uma preocupação incrível que eu noto, esta escola tem que (...) cumprir, não pode dizer que não consegue ou que não pode, que tem problemas, as coisas têm que funcionar" (E 7).*

Esta representação de que com a sua intervenção, *"os que estão lá em cima ... os idóneos ... os de confiança sentem-se atacados"*, significa que este grupo de poder representa a sua lógica de intervenção como demarcando-se de outras

lógicas de poder instituídas (nomeadamente, aquelas cujo poder assenta em relações de confiança) e, ainda, que a sua intervenção corre o risco de não ser institucionalmente reconhecida se o grupo não tiver em conta as relações sociais instituídas, daí a necessidade de "medir as palavras", de usar de *"todo o cuidadinho"*, *"de ponderar palavra a palavra"*. Este excerto traduz, ainda, a representação de um clima de suspeição e de desconfiança que se vive nesta escola face às intenções do Outro, característico de uma cultura balcânica, o que nos leva a supor que as intenções valem menos pelo que exprimem do que pela forma como o exprimem. É assim que, legitimando-se na necessidade de responder eficazmente àquilo que são os interesses dos alunos, este grupo intervém utilizando os instrumentos administrativos formais e legais (actas e todo o tipo de registos escritos) como forma de objectivação do seu poder e ainda de afirmação de transparência no seu exercício, representando esta sua forma de intervenção como uma demarcação e defesa de outras formas de afirmação e de exercício de poder instituídas.

Dos elementos que ressaltam da análise que vimos tentando, parece ser legítimo concluir que as relações institucionais que se vivem no interior da escola são atravessadas por uma pluralidade de representações contraditórias de poder, tanto mais difíceis de conciliar, quanto se apresentam sobredeterminadas globalmente por duas visões antagónicas de escola,

- uma modelada sobre os arquétipos do antigo liceu (valores de ordem, disciplina...)

- outra sobre as exigências de renovação, reforma, eficácia, preocupação com o futuro dos alunos numa sociedade em mudança e, portanto, mais identificada com o que parece poder caracterizar uma moderna escola secundária.

Evidentemente que estas duas visões da instituição que atrás referimos, não existem em estado puro, elas correspondem a dois tipos ideais, pois basta

a sua co-presença numa mesma instituição para que elas ganhem formas mitigadas.

Conclusão:

Na Introdução deste trabalho apresentámos aquilo que era o nosso desejo: compreender o funcionamento desta escola, a partir do sentido das práticas dos seus professores, admitindo que esse sentido se inscreve noutros sentidos mais amplos, nomeadamente, de natureza organizacional e institucional. Parecia-nos que a história institucional desta escola, o seu passado liceal com a sua especificidade de Liceu Normal, teria sido determinante no modo como, em termos de práticas profissionais dos professores, foram sendo vividas as transformações desta escola no sentido da escola de massas. Foi com o objectivo de enquadrar esse passado que analisámos alguns aspectos da evolução do ensino secundário. Com essa análise procurámos pôr em evidência o sentido das mudanças que atravessaram o nosso sistema educativo, sendo de realçar o predomínio do modelo liceal em todo esse processo, pelo menos no que se refere às práticas profissionais dos professores, apesar das transformações que, ao nível do discurso sobre o sistema educativo, acompanharam o processo de unificação do ensino secundário e a actual reforma do ensino básico e secundário.

Embora as dificuldades de transformação das práticas escolares não seja um fenómeno exclusivo desta escola, ele poderá revestir-se aqui de alguma especificidade, dado o estatuto que esta escola possuía no passado- "guardiã da norma" e responsável pela sua transmissão.

A análise que fizemos de alguns aspectos da instituição liceal, nomeadamente dos princípios que a legitimavam, pôs em evidência que o liceu não era de modo algum uma escola para todos. Esta vocação elitista do liceu, determinava o seu processo de organização - assente num poder hierarquicamente distribuído, superiormente exercido e controlado - que

favorecia a sua reprodução. Igualmente, as referências que fizemos ao processo de formação profissional dos professores do liceu, como um "processo de fidelização", tendia ao desenvolvimento de uma identidade profissional que reproduzia o sistema e, porque era socialmente reconhecida, legitimava o exercício de um papel social em conformidade com ela. Tal identidade assentava na posse de um saber e da forma de o transmitir a um aluno predisposto para o aceitar, num clima de disciplina e de ordem compatível com a respeitabilidade que tal saber, por si mesmo, merecia. Porque a poucas escolas era reconhecido e outorgado o poder de preparar os professores para o exercício da sua profissão, aquelas que o possuíam tendiam a ser representadas não só como estatutariamente superiores às outras, mas também como materialmente melhor equipadas e, ainda, como possuindo um corpo docente qualitativamente superior. Isto traduzia-se na imagem pública, em termos de prestígio, que estas escolas possuíam. Vários testemunhos por nós citados, ao longo deste trabalho, não só ilustram o prestígio de que esta escola gozava no passado mas também o modo como ele ainda sobrevive nas representações subjacentes aos discursos dos professores quando analisam certos aspectos do seu presente.

O recurso à teoria das representações sociais, tanto no que se refere ao modo como as representações se estruturam, como às funções que elas desempenham em termos de práticas sociais, e, ainda, ao modo como os mecanismos de objectivação e ancoragem organizam estes processos, permitiu-nos compreender os processos de sobrevivência, de deformação e transformação das representações sociais subjacentes ao modelo de escola liceal.

Evidentemente que o liceu já não existe, que a população discente de tipo liceal é hoje minoritária nesta escola, que os professores que conheceram esta escola ainda no seu tempo de liceu são em número reduzido, mas isso não

impede que as práticas organizacionais sejam, ainda, em certos aspectos, sobredeterminadas por representações que idealmente corresponderiam ao modelo liceal e que se reflectam nos dualismos que se vivem nesta escola. A maioria dos professores entrevistados tende a denunciar estes dualismos, no entanto, em termos de práticas, agem no sentido do reforço das condições que os legitimam. É assim que, ao agirem em nome duma unidade ideal sustentada em torno da matéria escolar, que é o único domínio que individualmente podem gerir sem prática subjectivamente dualista, os professores mantêm, enquanto organização colectiva, as condições do dualismo que denunciam. É, nestes termos, que a lógica doméstica que parece acompanhar a constituição das turmas, a organização dos horários, a ocupação dos espaços, tende a ser naturalizada e aceite como qualquer coisa que exteriormente se impõe e que não pode ser de outra maneira. Por um processo de objectivação ela é representada como sendo constitutiva da natureza desta escola e das relações que nela se vivem.

Além disso, a vocação liceal desta escola, entendendo aquela como a sua capacidade para produzir um saber, uma disciplina e uma cultura que não é para todos, parece sobreviver como referente regulador das práticas dos professores. Assim, mesmo aqueles professores que denunciam o espírito liceal, face às exigências que, hoje, o ensino secundário coloca aos alunos, tendem a agir nas condições institucionais em que trabalham, mais em conformidade com uma população minoritária, de tipo liceal, cujo destino será a Universidade, do que propriamente com a população real que frequenta esta escola. Isto significa que as práticas lectivas, centradas na sala de aula, preocupadas com a transmissão do saber e a sua avaliação, sem ter em linha de conta a dimensão institucional e organizacional que as envolvem e determinam, são a preocupação dominante dos professores. A reflexão sobre os problemas da escola, o debate e problematização de questões de natureza organizacional,

o trabalho interdisciplinar, o recurso a instâncias intermédias de decisão e poder - como sejam o grupo curricular e o conselho de turma - não parecem fazer parte das práticas profissionais dos professores, para além daquilo que está formalmente previsto ou que indirectamente os dispositivos legais exigem (reunião dos professores de uma mesma turma para tratarem do problema da área-escola; reunião dos professores de uma mesma disciplina para definirem os objectivos do programa tendo em vista a prova global ...).

A balcanização das relações que se vive nesta escola, que nos parece estar relacionada com a história institucional desta escola, nomeadamente, com as práticas de poder, bem como o individualismo que por refluxo provoca, contribuem, também, para a existência de um clima comunicacional defensivo, que reforça ainda mais a incapacidade de discussão dos problemas da escola.

Assim, poderemos admitir que a dificuldade de compatibilizar as representações, que andam associadas à "vocação liceal" desta escola, com as transformações que esta escola tem sofrido, leva a que, no plano organizacional, ela se estruture segundo diferentes dualismos, polarizados em torno daquilo que neste trabalho designámos como "o liceu possível" e a "escola de massas". Deste modo esta escola gere a conflitualidade que a atravessa, criando condições que minimizem a possibilidade das contradições se manifestarem e, ao promover uma lógica do idêntico, ela impede a sua própria transformação.

BIBLIOGRAFIA:

Nesta bibliografia, apenas apresentamos as obras citadas e aquelas que se prendem de uma forma muito directa com o conteúdo deste trabalho.

A. BROTAS, A. HESPANHA, J.H. SARAIVA, J. VEIGA SIMÃO, M.S. CARDIA, R. FERNANDES, R. GRÁCIO, 1979, Educar em Portugal (mesa redonda) , *Raiz e Utopia*, nº 9-10, 55-133

ABRIC, J-C.,(coord.), 1994, *Pratiques Sociales et Représentations*, Paris, PUF,

ABRIC, J-C,1984 , L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, nº 366,

ACTAS DO VI CONGRESSO DO ENSINO LICEAL, 1971, vol. I. Ministério da Educação Nacional.

ALMEIDA e outros,1990, *Ensino secundário Unificado - Um Diagnóstico da Situação*, GEP, M.E.

ALMEIDA, E. 1981, Formação de Professores, In SILVA, M. e TAMEN.M.I. (org.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ARDOINO, J. (1993), 'Approche Multireférentielle (plurielle) des Situations Educatives et Formatives, *Pratiques de Formation*, 25-26, Formation Permanente, Université Paris VIII

BACHELARD, 1951, *L'Activité Rationaliste de la Physique Contemporaine*, Paris, PUF

BACHELARD, 1972, *A psicanálise do Fogo*, Lisboa, Estudos Cor

BALL, S. , 1994, *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.

BALLION,R. 1993, Lycée, une cité à construire, *Paris, Hachette*.

BARROSO, J., 1993, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus*, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, F.P.C.E

BOBBIO, Norberto, 1989, Poder/Autoridade. *Enciclopédia Einaudi*.14, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

BOUMARD, P. *Les Savants de l'intérieur*,Paris, Armand Collin.

CANÁRIO, R. 1995, Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas, In ESTRELA, A., BARROSO, J. FERREIRA, J. (Org) *A Escola - Um Objecto de Estudo*, Actas do V Colóquio, APELF/ AFIRSE, Lisboa, F.P.C.E.

- CARVALHO, L. *Clima de Escola e estabilidade de professores*, Lisboa, Educa.
- CAVACO, M. H. 1993, *Ser Professor em Portugal*, Lisboa, Teorema..
- CORREIA, J.A., 1989, *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Ed. Asa
- CORREIA, J.A., 1995, Lugares Comuns na Formação de Professores, *A Página*, Agosto/Setembro
- COULON, A. 1993, *Ethnométhologie et Éducation*, Paris, PUF
- COUSIN, O., 1993, L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 395-419, Paris
- DEMAILLY, L. 1991, *Le Collège: Crise, Mythes et Métiers*, Presses Universitaires de Lille.
- DERROUET, 1989, Les Établissements Scolaires dans leur environnement: une entreprise composite, *Cohérence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques*, Actas de Colóquio, Tours, INRP/CDDP,
- DERROUET, J-L., 1992, *École et Justice - de l'égalité de chances aux compromis locaux?*, Paris, Ed. Métailié
- DERROUET, J-L., 1987, Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de la construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 78
- DERROUET-BESSON, 1989, L'espace de l'établissement et ses usagers, *Cohérence et Dynamique des Établissements Scolaires: études sociologiques*, Actas de Colóquio, Tours, INRP/CDDP
- DOISE, W. CLÉMENCE, A., LORENZO-CIOLDI, F., 1992, *Représentations sociales et analyses de données*, PUG, Grenoble,
- DOISE, W. Les Représentations Sociales, In GHIGLIONE, R., BONNET, C., RICHARD, J-F.(Ed), 1990, *Traité de Psychologie Cognitive - Cognition, Représentation, Communication*.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (Ed), 1986, *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris e Neuchatel, Delachaux & Niestlé,
- DUBET, F. 1991, *Les Lycéens*, Paris, SEUIL
- DUBET, F. 1994, *Sociologie de l'Expérience*, Paris, SEUIL
- DUBET, F. 1996, In FRIEDBERG, E., VIDAL, D., DUBET, F. Symposium sur «Sociologie de l'Expérience», *Sociologie du Travail*, XXXVIII 1/96, CNRS, Dunod, 81-100
- DUBET, F. COUSIN, O. GUILLEMET, J-PH, 1991, Sociologie de l'expérience lycéenne, *Revue Française de Pédagogie*, n° 94
- DURU-BELLAT & VAN ZENTEN, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin.
- DUTERCQ, Y. 1993, *Les Professeurs*, Paris, Hachette

- ENRIQUEZ, E., 1992, *L'Organization en Analyse*, Paris, PUF.
- ENRIQUEZ, E., 1980, Les Institutions: Amour et contrainte, consensus et violence *Conexions*, 30
- ESTRELA, A. , BARROSO, J. FERREIRA, J. (Coord.), 1995, A Escola. Um objecto de Estudo, Actas de Colóquio, Lisboa, AFIRSE, AIPELF
- FRAÚSTO DA SILVA, 1971, Análise Prospectiva do Sistema Escolar e algumas das suas implicações, 1971, *Actas do VI Congresso do Ensino Liceal*, vol.I, 113, Ministério da Educação Nacional
- GALVÃO TELES, 1966, *Temas de Educação*, Ministério da Educação Nacional
- GATHER THURLER, Monica, 1994, Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?, *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39
- GRÁCIO, RUI , 1981, *Educação e processo Democrático em Portugal*, BEP. Livros Horizonte, Lisboa
- GRÁCIO, RUI, 1983, O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo. *Análise Social*, vol.XIX (77-78-79), 757-791
- GRÁCIO, S., 1986, *Política Educativa como tecnologia Social - As Reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Livros Horizonte, Lisboa
- HARGREAVES, A. 1994, *Changing Teachers, Changing Times - Teachers' work and culture in the Postmodern Age*, Columbia University, New York.
- INRP, 1989, *Cohérence et Dynamique des Établissements scolaires*, Actas de Colóquio, Tours
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie., In MOSCOVICI, S. (Ed), 1990, *La Psychologie Sociale* Paris, PUF
- JODELET, D. (coord), 1991, *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF.
- LAPASSADE, G., 1996, *Les Microsociologies*, Paris, Anthropos.
- LEMOES PIRES, 1988, Escolaridade Básica , Universal, Obrigatória e Gratuita in Vários autores, 1989, *O Ensino Básico em Portugal*, ASA, Porto
- MILLET, B. 1980, Espace et Temps In DELACAMPAGNE .C. & MAGGIORI, R. (Coord.), 1980, *Philosopher*, Fayard, Paris.
- MOSCOVICI, S. , 1986, L'ère des représentations sociales, In DOISE, W. & PALMONARI, A. (Coord), 1986, *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris - Neuchatel , Delachaux & Niestlé.
- MOSCOVICI, S. (Coord.) 1990, *La Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 3ª ed..
- NÓVOA, A. (Coord.) 1992, *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publ. D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

- NÓVOA, A. (Coord), 1994, *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publ. D. Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (coord), 1995, *Profissão: professor*, Porto, Porto Editora.
- OBIN, J.P., 1993, *La Crise de l'Organisation Scolaire*, Paris, Hachette.
- PHERRENOUD, Ph. MONTANDON, (Coord.), 1988, *Qui Maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.*, Lausanne, Rálités Sociales.
- PINTO, C. BORGES, I., MATOS, M. 1974, *Instituição Escolar: Que Diálogo?*, Coimbra, Ed de "O professor"
- RÓMULO DE CARVALHO, 1986, *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- SACUNTALA DE MIRANDA, 1978, Portugal e a OCDE- Expansão Económica e Planificação Educativa, *Vértice*, Coimbra
- STOER, Stephen, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte
- TOURRAINE, A. 1978, *La Voix et le regard*, Paris, SEUIL
- VEIGA SIMÃO, 1973, *Educação...Caminhos de Liberdade - Três Anos de Governo*, CIREP, MEN,
- WOODS, P. 1990, Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école. (Entretien entre P. WOODS e P. BOUMARD), *Pratiques de Formation (Analyses)*, N°20.
- WOODS, P., 1993 (trad.), *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

Legislação e outra documentação oficial consultadas:

- Despacho do Ministro da Educação Nacional de 21.11.1959, in *Projecto Regional do Mediterrâneo. - Evolução da estrutura escolar portuguesa*. 1964, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica
- Despacho do Ministro da Educação Nacional de 21.10.1960 in *Projecto Regional do Mediterrâneo. - Evolução da estrutura escolar portuguesa*. 1964, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Decreto-Lei nº 47480, 2 de Janeiro de 1967
- Decreto 48572, 9 de Setembro de 1968. Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário,
- Lei 5/73, de 25 de Julho.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Despacho ministerial, 243/76

Despacho ministerial, nº 247/76

Despacho ministerial nº 268/76

Decreto -Lei nº 769- A/76 de 23/10/76

Circular nº 3/75

Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Estatuto do Ensino Liceal, M.E.N.