TES.
CARI/T.1

Telmo Humberto Lapa Caria

O USO DO CONHECIMENTO EM CONTEXTO DE TRABALHO

estudo etno-sociológico da cultura dos professores
na conjuntura da reforma educativa (1992/94)

Ref. 11685
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
VILA REAL, 1997

DESCRITORES

- CULTURA
- PROFESSOR
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
- PROFISSÕES
- ETNOGRAFIA
- EDUCAÇÃO
- EPISTEMOLOGIA
- ESTATUTO SOCIAL

Este trabalho foi expressamente elaborado como dissertação original, com a finalidade de obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.

Agradecimentos

Quero exprimir a minha gratidão ao Professor Raúl Iturra por ter aceitado a direcção deste trabalho e por tê-lo feito de uma forma tão presente e calorosa e também por ter sempre estimulado a nossa liberdade de pensamento, conciliando-a sabiamente com as suas próprias perspectivas e preocupações em antropologia da educação.

Ao Senhor Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro agradeço a condições institucionais que criou para que obtivesse dispensa de serviço docente durante três anos lectivos.

Para a realização do trabalho de campo e tratamento de dados a investigação contou com o apoio logístico e financeiro da UTAD, apoios que agradeço através dos Professores Doutores Artur Cristovão e Isolina Poeta, pois do seu empenho e interesse dependeu a sua viabilização.

Gostaria de explicitar o meu agradecimento à generalidade dos professores da escola, pois a minha presença, se bem que inicialmente apenas da responsabilidade dos orgãos de direcção da escola, ganhou o interesse e a colaboração de todos, ainda que com graus e qualidades desiguais. Tratou-se, segundo penso, de uma situação invulgar no panorama da investigação em educação em Portugal, que muito ficou a dever à abertura de "espírito" dos principais dirigentes da escola desse momento, pois, apesar da situação difícil que o grupo parecia viver, aceitaram que o quotidiano colectivo de trabalho dos professores, inclusivé o seu, fosse continuadamente "invadido" durante dois anos lectivos. De destacar também a preciosa ajuda dada pelos professores que mais colaboraram comigo, durante o 2º ano de trabalho de campo, no aprofundamento do quadro teórico da investigação. De destacar a ajuda dada pelas professoras Teresa e Isabel, esta última mais durante o período de redacção deste texto, pelo tempo que dedicaram à leitura de vários escritos com resultados provisórios da investigação.

Gostaria também de explicitar o meu agradecimento, em especial, aos colegas Paula, Pedro, Amélia, Ricardo, Manuela, Filipe e Chris por, em momentos diferentes, se terem interessado em me ouvir, por terem dialogado demoradamente comigo sobre as interrogações e os dilemas por que passei ou por me terem ajudado, através de perguntas e interrogações pertinentes, a melhor construir a problemática teórica deste trabalho. Mais recentemente, na redacção do texto, agradeço aos colegas Pedro S. e Isabel C. pelo tempo que dispenderam a dar-me sugestões sobre a forma da escrita de diversos capítulos do trabalho.

Finalmente agradecemos à Paula os inúmeros contributos e preciosas críticas para que conseguissemos introduzir maior rigor lógico-formal no modo como nos exprimimos através da escrita.

Plano da tese

I PARTE
TEORIZAR A CULTURA, "CULTURALIZAR" A TEORIA
— o ofício de sociólogo 1

CAPÍTULO I
A etnografia como processo de construção epistemológica e metodológica do objecto local de estudo 3

Sub-capítulo/I/1
Aprender a usar a sociologia 5

Sub-capítulo/I/2
O olhar sociológico sobre a etnografia 23

Sub-capítulo/I/3
A estratégia etnográfica de investigação 53

CAPÍTULO II
Uma teoria da cultura: domesticar, escolarizar e racionalizar a mente social 113

Sub-capítulo/II/1
Problema teórico como reinterpretação de um problema social 115

Sub-capítulo/II/2
Um problema teórico transdisciplinar: aprendizagem e reflexibilidade 135

Sub-capítulo/II/3
Perspectivas e hipóteses sobre a cultura dos professores 152

II PARTE
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GRUPO LOCAL
— dimensões teórico-descritivas do trabalho dos professores 177

CAPÍTULO III
A acção local do grupo face à heterogeneidade social 179

Sub-capítulo/III/1
O meio social local envolvente da escola 179

Sub-capítulo/III/2
Da heterogeneidade social dos professores à produção social da profissão 190

Sub-capítulo/III/3
A estruturação do grupo no local 223

CAPÍTULO IV
A acção do grupo na construção interactiva de juízos sobre os alunos 247

Sub-capítulo/IV/1
A construção da consensualidade 247

Sub-capítulo/IV/2
O lugar da escrita face à tradição do grupo e à conjuntura de mudança 273

Sub-capítulo/IV/3
O risco, a tradição e a mudança 300

CAPÍTULO V
A segmentação do grupo em saberes e culturas curriculares disciplinares 327

Sub-capítulo/V/1
Das representações sociais sobre o currículo à cultura curricular disciplinar 328

Sub-capítulo/V/2
Os saberes e culturas curriculares dos professores de Matemática 341

Sub-capítulo/V/3
Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Língua Portuguesa 373

Sub-capítulo/V/4
Os saberes e as cultura curricular dos professores de Educação Visual e Tecnológica 403

II PARTE
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO
— conclusões e reflexões finais sobre o trabalho dos professores 427

CAPÍTULO VI
O posicionamento do grupo no campo escolar face à conjuntura de mudança institucional 429

Sub-capítulo/VI/1.
A tradição local e a relação de submissão do grupo 429

Sub-capítulo/VI/2
O "extra-curricular" e o poder periférico do grupo 442

CAPÍTULO VII
A cultura e o trabalho dos professores no quadro da construção do processo educativo 467

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 479

ANEXOS 501

ÍNDICE GERAL 541

Abreviaturas

APA - Apoio pedagógico acrescido

AE - Área-escola

AEC - Actividades extra-curriculares

ASE - Avaliação sumativa extraordinária

Bl - disciplina de Biologia

CD- Conselho Directivo

CDT - Cooordenador de Directores de Turma

CN - disciplina de Ciências da Natureza

CP- Conselho Pedagógico

CT- Conselho de Turma

DG- Delegado de grupo disciplinar

DT- Director de turma

EF - disciplina de Educação Física

EM - disciplina de Educação Musical

ESE - Escola(s) Superior(es) de Educação

ES - disciplina de Estudos Sociais

EV - disciplina de Educação Visual

EVT - disciplina de Educação Visual e Tecnológica

FQ - disciplina de Física e Química

GD- Grupo disciplinar

HG - disciplina de História e Geografia

LE - disciplina de Língua estrangeira

LP - disciplina de Língua Portuguesa

MT - disciplina de Matemática

PAA - Plano anual de actividades

PEE - Projecto educativo de escola

Pp - Pares pedagógicos

ODE- Orgãos de direcção da escola (CP + CD)

OIE - Orgãos institucionais da escola (DT+ DG+CD+CP+CDT)

OT - Ordem de trabalhos

PRF- Professor responsável pelo prenchimento da "ficha de síntese".

RCT- Reunião de conselho de turma

TC- trabalho de campo

TM- - disciplina de Trabalhos Manuais

TO - disciplina de Trabalhos Oficinais

APRESENTAÇÃO

Tema e orientações

O tema desta investigação está explicitado no título deste trabalho. Abordamos nele a cultura dos professores por via do trabalho que realizam no contexto escolar.

Nesta abordagem estudamos o uso que os professores dão ao conhecimento, quer aquele que resulta do processo educativo que desenvolvem na aprendizagem colectiva da profissão, o saber experiencial e tradição de fazeres do grupo, quer aquele que resulta da apropriação de teorias e conhecimentos abstractos, adquiridos através da formação científica inicial e contínua. Em qualquer caso, o uso do conhecimento que tem por referência as interacções sociais no/do grupo e não as interacções sociais com outros actores sociais da escola, alunos, pais, funcionários auxiliares, etc. Deste modo, esta investigação não reduz o trabalho do professor às ideologias e práticas pedagógicas ou às orientações da política educativa.

O que nos interessa mais particularmente, como problema teórico, são os processos e as condições locais que permitem associar os dois tipos de saberes, experiencial e abstracto, e os que, pelo contrário, criam, em contexto, a sua dissociação. Este problema é conceptualmente desenvolvido em torno do conceito de *racionalização da cultura*, sendo para este efeito cruzados os contributos de várias disciplinas das ciências sociais, entre as quais a antropologia, a sociologia e a psicologia.

Apesar de ser uma investigação que procura construir um objecto teórico de análise que rompa com as limitações disciplinares das ciências sociais, trata-se de um trabalho em que é marcante a formação de base sociológica do autor e o uso da antropologia para reflectir sobre as limitações disciplinares da tradição sociológica de investigação. Este trabalho reflexivo tem um lugar privilegiado, pois adquire em muitos momentos dimensões auto-biográficas.

O facto de situarmos o problema teórico, da articulação ou desarticulação entre os dois tipos de saberes, no plano da análise cultural, faz com que na orientação metodológica da investigação tomemos sempre como foco da nossa atenção a associação entre fazeres e saberes, de acordo com o universo simbólico específico que é colectivamente construído no trabalho pelo grupo.

Esta orientação tem como consequência distanciarmo-nos de uma análise que à partida separe práticas e representações sociais. A separação entre saberes abstractos e experienciais, entre práticas, acções e pensamentos sobre a acção, apenas é identificada e analisada na medida em que na *mente cultural* dos professores essa separação seja, explícita ou tacitamente, operada.

Para este fim, desenvolvemos uma estratégia de investigação etnográfica, tendo permanecido numa escola do 2º ciclo do ensino básico, junto dos professores, durante dois anos lectivos. Este dois anos lectivos coincidiram com o lançamento da reforma educativa neste nível de ensino, pelo que a análise da cultura e trabalho dos professores realizado nesta investigação é potenciada pela conjuntura particular em que os professores viveram durante esse período.

Estrutura e construção do texto

O texto deste trabalho está dividido em três partes.

A primeira parte contém os capítulos I e II. No primeiro capítulo realizamos uma reflexão epistemológica e metodológica sobre a investigação, onde introduzimos os principais elementos auto-biográficos e uma interpretação das dimensões construtivas da relações social de investigação, desenvolvida entre nós e os professores da escola--local. No segundo capítulo desenvolvemos a problemática teórica do trabalho, cruzámos os contributos de diversas ciências sociais e operacionalizámos o quadro teórico em dimensões de análise e hipótese centrais.

A segunda parte contém os capítulos III, IV e V. O terceiro capítulo situa socialmente a escola, situa os professores, e a sua heterogeneidade social no contexto das transformações históricas do campo escolar, e analisa a estruturação sócio-profissional, interactiva e hierárquica, do grupo. No quarto capítulo analisamos a dinâmica interactiva do grupo na construção de juízos sobre os alunos e o uso que é feito da escrita para pensar a acção e formalizar procedimentos. Esta análise é feita no contexto das interacções nos orgãos institucionais da escola e no contexto dos encontros informais do grupo, tomando por referência as mudanças institucionais produzidas pela reforma educativa, a apropriação colectiva do "novo" e a actualização da tradição que o grupo desenvolve no local. No quinto capítulo analisamos o modo como os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Visual e Tecnológica reflectem sobre a sua acção curricular e formalizam o seu trabalho, tomando por referência o contexto da sala de aula e a dinâmica colectiva dos respectivos grupos disciplinares.

Por fim, a terceira parte contém os capítulos VI e VII. É uma parte de conclusões e refexões finais, especialmente no caso do capítulo VII. No caso do capítulo VI as conclusões são matizadas pela análise mais sistemática do posicionamento dos professores face à conjuntura de reforma, introduzindo também alguns dados empíricos sobre a acção extra-curricular dos professores e sobre as representações sociais destes sobre a gestão escolar local, onde a autonomia profissional do grupo é mais evidenciada.

No final são incluídos anexos, quase todos relativos aos instrumentos e meios utilizados no trabalho de campo, muitos apenas incluídos a título ilustrativo dada a sua enorme dimensão não ser compatível com a sua anexação a este trabalho.

Apesar destas divisões verificar-se-á que ao longo da segunda parte, a mais empírica e etnográfica, são inúmeras as referências ao quadro conceptual. Ver-se-á também que na primeira parte, mais abstracta e teórica, existem inúmeras referências a dados da experiência profissional passada do autor ou a interpretações sobre o processo interactivo de trabalho de campo. No que se refere à terceira parte ver-se-à que as conclusões coexistem com dados empíricos e com algumas reflexões finais que estão para além do quadro teórico de hipóteses da investigação.

Em vários momentos do texto poremos em evidência o processo de construção da investigação, introduzindo inúmeros elementos de carácter descritivo e cronológico, a fim de dar conteúdo a um dos principais traços de estruturação deste trabalho: o de teorizar e explicitar o processo de construção do conhecimento através da investigação em sociologia, quer por via da reflexão sobre a relação social de investigação que desenvolvemos com os professores, quer por via da reflexão sobre a cultura de investigação que enforma o campo da sociologia em Portugal.

Este objectivo, de reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, fez com que: (1) tomássemos mais consciência dos avanços e recuos, dos pressupostos e improvisações, e das teorizações e objectivações da intersubjectividade partilhada com os professores, tornando-nos mais permeáveis a inseguranças, dilemas e incertezas; (2) inscrevêssemos os conceitos teóricos centrais, como *cultura*, *racionalização*, *mente*, *tradição*, *submissão ao centro do campo escolar*, etc, no contexto do processo de construção, levando a que eles fossem explicados à medida das necessidades do seu uso, isto é, das relações que se forem construindo entre teorias e factos e não a aprtir de uma definição unívoca e claramente delimitada no texto.

A consequência lógica deste processo foi o de fazer coexistir a escrita deste trabalho, ao longo de quase dois anos e meio, com o tratamento de dados empíricos, com a revisão de

literatura e aprofundando teórico de hipóteses e com a descoberta de outras dimensões de análise, isto é, tratou-se de um processo em que a escrita serviu para pensar a acção e reflectir sobre a acção e não simplesmente como um meio de reprodução de um esquema ou constructo teórico previamente estabelecido.

Sobre o trabalho de orientação

Podemos considerar que existiram quatro factores determinantes para a superação daqueles dilemas, inseguranças e incertezas ao longo do processo de construção da investigação e que por isso poderão ser considerados como as condições conjunturais de produção deste trabalho: (1) a orientação científica dada pelo Professor Raúl Iturra, valorizadora de uma perspectiva interdisciplinar e crítica do teoricismo sociológico; (2) a integração numa equipa de investigação de antropólogos em que se é capaz de, frontal e fraternamente, debater dúvidas e incertezas e trocar os saberes fazer do trabalho de investigação, factos que nos permitiram sentir fazer parte de uma disciplina científica que não era da nossa formação inicial; (3) a familiaridade que já tinhamos com o contexto de trabalho do grupo estudado, resultante do facto de termos sido formador de professores durante vários anos; (4) a conjuntura de reforma educativa, ao tornar mais pertinente para os professores a presença de um investigador na escola e o questionamento que este podia fazer sobre a sua cultura.

A articulação destes quatro factores constitui o centro de todo o trabalho de orientação da investigação. Pensamos que a possibilidade de a levar o bom termo dependeu de um processo de interacção que evidenciou vários componentes que consideraríamos essenciais: (1) incutir auto-confiança e desdramatizar as situações problemáticas que ocorriam com o orientando; (2) responsabilização do orientando pela produção escrita de documentos intermédios de trabalho; (3) discussão pormenorizada de resultados provisórios da investigação; (4) clara delimitação do campo de possibilidades de escolha que o orientando possuia, identificando claramente a parte que compete ao orientador; (5) presença pontual do orientador no campo; (6) enquadramento do faseamento e das tarefas mais essenciais em cada momento, sempre que o orientando manifesta alguma desorientação; (7) explicitação de discordâncias quanto ao conteúdo das interpretações e explicações dos dados, sem que isso iniba o orientando de continuar a pensar pela sua própria cabeça de modo a poder construir uma problemática sua.

O conjunto destes componentes do trabalho de orientação dá conta, por um lado, de uma implicação e aprendizagem do orientador através do trabalho de investigação do orientando, tendo em vista desenvolver uma linha de investigação e articulá-la com

novas temáticas e problemas. Por outro lado, para o orientando, este trabalho de orientação permitiu racionalizar os princípios e prioridades que orientavam a acção de investigação, tornando-os explícitos e passíveis de serem ensinados pelo rorientador e, consequentemente, aprendidos na reflexão sobre a acção desenvolvida no campo, mediada pela teoria.

I PARTE

TEORIZAR A CULTURA, "CULTURALIZAR" A TEORIA

o ofício de sociólogo

CAPÍTULO I
A etnografia como processo de construção epistemológica e metodológica do objecto local de estudo

Os propósitos deste capítulo estão bem enunciados no seu título. Por um lado, trata-se de realizar uma *reflexão epistemológica* sobre os princípios e modo de organização do conhecimento sociológico utilizado na prática desta investigação: uma epistemologia pragmática. Por outro lado, trata-se de realizar uma *reflexão metodológica* sobre os processos e os meios de recolha de informação social sobre a realidade estudada: o contexto de trabalho dos professores.

Nestas duas vertentes de reflexão, a problematização teórica da investigação é inscrita na cultura, isto é, a *teoria é culturalizada*, mostando-se como o seu uso, enquanto prática científica e relação social com o objecto estudado, é filtrado pela formação e precurso profissionais do seu autor, desde a sua formação inicial em sociologia até ao momento, e é filtado pela experiência pessoal de trabalho de campo, realizada no âmbito desta investigação. Deste modo, esta reflexão epistemológica tem por base um registo auto-biográfico que evidencia um modo particular de apropriação dos saberes e recursos sociológicos, definindo, por esta via, um posição social no campo histórico de constituição da sociologia em Portugal (sub-capítulo/I/1). Simultaneamente, um olhar crítico sobre os princípios que permitem a utilização da etnografia como estratégia de investigação em ciências sociais e um olhar auto-crítico sobre a aprendizagem do ofício de sociólogo (sub-capítulo/I/2)

O mesmo propósito, *culturalizar a teoria,* também estará presente no sub--capítulo/I/3, mais ligado à metodologia, pois também aqui a problematização teórica é inscrita na cultura, no caso a local, da qual os professores que connosco interagiram são os protagonistas. Esta inscrição cultural da teoria também é para nós foco de interrogação sobre (1) o conhecimento que nos permitiu estar no campo com outros; (2) sobre o modo como pudemos interagir com outros, de modo desigual; (3) sobre o modo como os processos interactivos nos convocaram a agir como pessoa (e não só como investigador). Em síntese, a reflexão metodológica levar-nos-á à necessidade de pôr em evidência o facto do investigador atravessar um processo de aprendizagem, de hetero-formação, com os actores locais, que vai pôr em destaque as descontinuidades culturais entre a sua experiência de vida e posicionamento social que ela contém (cultura da pessoa do investigador como cidadão) e a cultura local dos professores.

Dentro destes pressupostos, o objectivo central do deste capítulo é o de procurar conter no processo de produção da investigação, enquanto redação escrita de um produto final, sujeito a avaliação pela comunidade científica de referência, as marcas mais significativas da sua construção biográfica, interactiva e conflitual. Rejeitamos portanto, toda a tentativa de considerar a (re)construção do processo de investigação como incompatível com o processo da sua produção, isto é, rejeitamos toda a afirmação que tenda a dicotomizar construção e produção científicas e que tenda a entender a teoria como um recurso sempre exterior aos seus utilizadores legítimos, os cientistas.

Rejeitamos ambas as ideias porque acabam sempre por ter como efeito social a ocultação da subjectividade da construção científica e o divórcio dos cientistas do uso comum que é dado aos conhecimentos produzidos.

Sub-capítulo/I/1
Aprender a usar a sociologia

A possibilidade de compatibilizar a construção e a produção da investigação sociológica decorre de um posicionamento epistemológico que sempre fez parte integrante da nossa (do autor) formação em sociologia: a recusa do *normativismo metodológico e do ritualismo de procedimentos*, isto é, a recusa em transformar a sociologia num reportório estrito de saberes operatórios e de usos técnicos de inquéritos ou protocolos de observação (Bourdieu, Chamboredon e Passeron:1973:22; Almeida e Madureira-Pinto, 1980). Este posicionamento metodológico inscreve-se numa reflexão epistemológica que, ainda que não explicitamente, vinca o carácter criativo do trabalho científico em ciências sociais, pois, como afirma Sedas-Nunes (1977), o cientista social não descobre a realidade, inventa-a.

A ciência social como construção cultivada

A normatividade e o ritualismo metodológicos, considerados como ilusão de objectividade científica, constitui-se como o centro de toda a nossa (do autor) formação sociológica, pois (1) sempre nela foi desmistificada a possibilidade de construção de um qualquer conhecimento neutro, no sentido de que poderia ser inteiramente objectivo porque fiel à realidade e exterior à construção subjectiva do investigador; (2) sempre foi postulado que os discursos científicos eram um misto de formações ideológicas e teóricas[1]; (3) sempre foi considerado que a autonomia relativa de qualquer formação científica (sociologia, psicologia social, antropologia, etc) dependia da sua matriz de problemas teóricos e não de partições da realidade social[2].

É este conjunto de proposições — que marcaram duravelmente o nosso (do autor) percurso de formação — que nos levou a entender mais facilmente o facto das ciências sociais serem construções sobre a realidade e não serem a realidade em si próprias; serem, como refere Sedas Nunes (1980:27), uma abstracção e selecção da realidade.

---

[1] Segundo Almeida e Madureira-Pinto (1980:29) um dos traços que distinguiria as ciências sociais das ciências da natureza seria o facto desta mistura ter no primeiro caso a dominância da ideologia sobre a teoria.

[2] No plano lógico e sincrónico assim é. No entanto, sabemos que no plano histórico a institucionalização de determinadas ciências sociais deve a sua concretização a delimitações espaciais ou temporais. Sobre a distinção entre estes dois planos de análise e sobre o desenvolvimento das ciências sociais, onde estes dois planos se interceptam ou complementam, cf. Sedas-Nunes, 1980:27-38 e Madureira-Pinto e Silva,1987: 12-25. Uma outra formulação sobre o mesmo problema, não totalmente coincidente com a distinção entre estes dois planos pode ser encontrada em Almeida e Madureira-Pinto (1987:59) quando estes autores apontam a tendência para que as diferenças entre as ciências sociais sejam cada vez mais "históricas e epistemológicas e não tanto analíticas".

Este trabalho de selecção e abstracção resulta da posição social particular de quem o realiza, a do investigador: (1) a posição de serem construídas num campo social, com autonomia relativa face ao todo social, que coloca o investigador na situação de não ter que lidar com a resolução das questões sociais do quotidiano dos actores que analisa e que, portanto, beneficia da possibilidade de se distanciar cognitivamente dos problemas da acção, podendo desempenhar facilmente um papel reflexivo face às determinações sociais das práticas; (2) a posição de não ter (não ter que ter) sobre os actores sociais em análise qualquer poder directo de carácter político ou ideológico que os constranja a agir de um determinado modo ou a enquadrar a sua acção social[3], decorrendo daí a possibilidade das ciências sociais exercerem um papel crítico sobre o pensamento social, que concebe as definições hegemónicas/oficiais ou naturalizadoras/rotineiras da realidade.

Nesta posição social, que o investigador ocupa, importa não esquecer, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1973: 100-102), que ele é um *sujeito cultivado* numa cultura particular, transportando um etnocentrismo que resulta do facto de ter uma *relação intelectual* com o mundo social. Esta mesma posição e relação intelectual com o social, coloca-o na situação favorável de poder mais facilmente relativizar o seu etnocentrismo, do que aqueles que têm uma relação prática com o mundo social.

Esta facilidade decorrerá do facto dos papeis crítico e reflexivo sobre as práticas sociais permitirem ao discurso científico, ao romper progressivamente com as ideologias e sensos comuns, tornar-se uma construção predominantemente teórica, porque potencialmente útil ao pensamento conceptual sobre a acção ou ao agir crítico em sociedade[4].

3A potencial inexistência deste tipo de poderes não pode fazer esquecer o poder simbólico (cf.Bourdieu, 1989b) do investigador, inscrito nas relações sociais de investigação, sobre os actores sociais estudados. Tendencialmente este poder é desenvolvido quando os actores sociais constroem um discurso legitimador da sua acção para o investigador ouvir. Poder que é sobre o pensamento e que por isso convoca o actor social a pensar a acção de modo descontextualizado, sem que essa descontextualização ganhe eficácia para poder (melhor?) agir. Assim, pode-se onstruir um discurso crítico sobre a realidade, sem que este seja uma crítica que sirva uma prática diferente, sem que permita uma aplicação edificante da ciência, (cf. Boaventura Santos, 1989: 168-185).

4Nesta formulação pomos em evidência uma potencial divergência com aqueles que consideram que a preponderância da teoria sobre a ideologia nas formações científicas é no fundamental (ou só um) resultado de um exercício de "apuramento" da linguagem conceptual, isto é, na expressão de Boaventura Santos, resultado de uma "multiplicação de vocábulos", associado a um eventual "exotismo" da linguagem. A nossa posição é a de considerar que a preponderância da teoria sobre a ideologia é mais resultado da reconciliação da teoria com o senso comum (actuando potencialmente, no dizer de Almeida e Madureira-Pinto (1980:29), ao nível das ideologias práticas e não das ideologias teóricas) e do trabalho crítico-prático que lhe é inerente (trabalho contra-hegemónico face às ideologias dominantes a começar preferencialmente junto daqueles que mais fazem uso da sociologia: nos campos de profissionalização dos sociólogos, inclusivé o campo científico). Esta outra formulação do problema é inspirada nos trabalhos de reflexão epistemológica de Boaventura Sousa Santos (1989: 44; 51/2; 86/7), particularmente em torno da ideia de que se pode produzir uma outra forma de conhecimento científico, dentro de um projecto de emancipação social e cultural.

A ciência social como aprendizagem e acção social

Pensamos que estes pressupostos se justificam num quadro de entendimento da reflexão sobre o trabalho científico como "arte de descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos [ao trabalho científico]"(Almeida e Madureira-Pinto, 1980:18), isto é, como análise pós-prática (científica) e não como normalização antecipada de procedimentos, antes do desenvolvimento da mesma.

Deste modo, toda a reflexão metodológica está subordinada a uma reflexão mais vasta sobre o conhecimento construído e produzido — *epistemologia pragmática*[5]-, tornando-se o pensamento epistemológico parasitário dos quadros teóricos que organizam aquela prática e estão implicados na investigação empírica (ibidem:22). No entanto, esta análise posterior não é ingénua, pois, apesar que não ter uma norma explícita que controle o trabalho científico dos aprendizes das ciências sociais, alicerça-se num património de conhecimentos e fazeres já constituídos[6], de modo significativo, porque aprendidos e praticados e logo já interiorizados de um modo singular e não coersivo (Almeida e Madureira-Pinto, 1987:61) por cada investigador. Se, em virtude da perspectivação pragmática da epistemologia, deixa de haver um "deve fazer" (Silva e Pinto, 1987:11) na investigação sociológica, isso não nos deve fazer esquecer que não deixa automaticamente de haver um "deve dizer", pois há um conjunto de representações sociais sobre o acto de investigação, resultante da difusão da reflexão epistemológica aos aprendizes do ofício, que é apropriado como estratégia discursiva de auto-justificação e de ocultação das estratégias práticas que efectivamente são desenvolvidas nos trabalhos de investigação.

Há assim, uma dimensão de reprodutividade dos discursos epistemológicos legítimos que revela a cultura do grupo apenas (mas também de modo útil) como exercíco retórico, ou, talvez, no dizer de Almeida e Pinto (1980:23;28), releve uma epistemologia formal, desenraizada da prática e ignorante da materialidade da cultura investigativa, que, no plano da acção que suporta o discurso, negar-se-ia como epistemologia pragmática. Segundo Bourdieu (1989a), há que ensinar o "modus operandi" da ciência social, não deixando que os automatismos do pensamento, que os

---

[5] A sua designação como *epistemologia pragmática* é tanto de Almeida e Pinto (1980.:24) como de Boaventura Santos (1989:28-32). Como veremos mais à frente os quadros epistemológicos a que se reportam e as consequências que deles retiram não são inteiramente coincidentes, embora, na nossa intrerpretação, pareçam estar de acordo nos pressupostos que até aqui sintetizámos.

[6] Na expressão de Almeida e Madureira-Pinto (1980:22), as formações científicas já constituídas, no caso a sociologia, "articula[m] diferencial e explicitamente a teoria e a experiência...".

automatismos que suprem o pensamento e que os códigos de boa-conduta impeçam a explicitação dos princípios da prática e do pensamento na prática da investigação.

A partir da nossa formação, podemos dizer que a prática desta investigação teve por referência um património de conhecimentos e fazeres, a cultura de uma comunidade de investigadores-sociólogos [7] e a aprendizagem que nela (e dela) temos feito do ofício. Sendo assim, a superação do "deve fazer", sem cair no "deve dizer", só pode ser realizada se reconhecermos que existe uma profissionalização na investigação. No nosso caso, uma aprendizagem do "modus operandi" do campo científico da sociologia que dá visibilidade a um sociólogo que constrói e constrói-se nos trabalhos de investigação: dá visibilidade a um "eu", por referência a um "nós", plural[8].

É esta articulação que nos vai permitir problematizar os princípios e modos de construção do conhecimento constituído ("o nós"), através de um registo biográfico (Ribeiro, 1995; Bertaux, 1980; Peneff, 1990, Ferrarotti, 1990; Thompson, 1980), como partilha de cultura do grupo e tomada de posição no campo (Bourdieu, 1986:71-72), predominantemente auto-crítica face ao ofício. Daí entendermos o trabalho de investigação como uma acção social, dado a realidade intersubjectiva que tem por referência, e não simplesmente, só, como uma prática social (um produto), determinada institucional e historicamente num campo social. É o facto de concebermos o trabalho de investigação como a acção social no campo científico da sociologia, que permite, na elucidação do processo de construção desta investigação, pensar na existência de um investigador que, por um lado, interage com outros num local (relação social de investigação) e, por outro lado, interage à distância com uma comunidade de pertença, uma cultura do grupo-sociólogos.

Dito de um modo mais substantivo, a epistemologia pragmática que temos vindo a referenciar, como enquadramento da nossa reflexão, inscreve-se numa concepção *construtivo-racionalista de ciência*, apoiada em Boaventura Santos (1989:61-71) e Madureira- Pinto e Silva (1987:9-11). Tal como os dois últimos autores referem, esta

---

[7] No registo de Almeida e Pinto (1987:61), mais objectivista que o nosso, tratam-se das regularidades das práticas científicas que concretizam os princípios teóricos e metodológicos de um campo científico.

[8] Um "nós plural" supõe dar visibilidade a campos alternativos de escolhas e decisões, no plano conceptual ou técnico, e basear nelas a reflexibilidade sociológica (Almeida e Pinto, 1980:24). Trata-se de criar espaços de debate que dêem visibilidade às diferenças de experiências profissionais e de contrariar a atitude de consensualidade que nos parece ser predominante. Necessidade que é tanto mais facilitada e justificada pelo facto de em Portugal não existirem Escolas opostas de conhecimento sociológico ou falsas e dogmáticas clivagens no grupo profissional (Almeida, 1992:190-192; Madureira Pinto:1992:184). Esta mesma perspectiva de romper com a consensualidade é enunciada por Alan Stoleroff (1992:156) no caso da reflexão que realiza sobre a sociologia do trabalho em Portugal.

concepção epistemológica sobre a ciência está filiada na psicologia cognitiva[9] formulada por Jean Piaget (1973b). Se assim é, importa sublinhar que actualmente, para as perspectivas teórico-psicológicas ditas como racional-construtivistas, nas quais podemos enquadradar as contribuições de Piaget (Pozo, 1993:163-254), o conhecimento não é só uma problema de reconstrução: existe a partir de uma organização prévia do conhecimento no sujeito que interpreta activamente os "inputs" do meio envolvente. É também uma construção que supõe um pensamento que parte da acção-prática (a questão da pragmática reflexiva), sendo a prática realizada num contexto cultural: a questão da cultura sociológica de formação do autor.

É a reunião destes três elementos — *reconstrução, acção-prática e cultura* — que nos permite conceptualizar a associação entre a ciência social como construção e a biografia do aprendiz (do autor) do uso da sociologia na investigação.

O enquadramento construtivo-racionalista: a questão da utilidade

A ideia de ciência como construção e a posição de distanciamento face à resolução de problemas sociais da acção, sem que isso seja garantia de objectividade, dado haver sempre "contaminação"ideológica, criam o risco de se relativizar de tal forma o conhecimento científico que este pode ser questionado quanto à a sua relevância social e possível grau de artificialismo[10].

Do nosso ponto de vista, é a existência deste risco, na formação de qualquer sociólogo, que explica as "boas razões" que levam alguns a restringir a possível utilidade da sociologia apenas ao espaço universitário. A restingirem-na, portanto, ao desempenho dos papeis profissionais imediatamente consagrados pela função institucional desempenhada — definição exterior ao grupo e explicada pela sua funcionalização: o de investigador de sociologia e o de docente universitário de sociologia. Ou, no dizer António Costa (1988:120-122), a circunscrever a sociologia a um modelo essencialista de desempenho profissional, que exclui o campo universitário da reflexão sobre a profissionalização da sociologia.

---

[9] Sobre esta temática e os tópicos que a seguir se referem, cf. Mehan, 1982. Interessante neste trabalho é o paralelismo que se faz entre a evolução das psiciologia de raiz construtivista e a evolução da sociologia de raiz fenomenológica. Em ambas há a passagem do individualismo e subjectivismo para o interaccionismo e contextualização cultural da acção.

[10] Este é o caminho que a etnometodologia trilhou, particularmente na acusação à ciência social (dita positivista) de, nas suas construções mais teórico-formais, ser artificial, como sinónimo de irreal (Lapassade, 1991:75). Porventura é a consciência prática deste risco e a necessidade de não seguir pelo mesmo caminho que justifica, no discurso dos sociólogos sobre a sociologia em Portugal, a muito celebrada qualidade e especial capacidade auto-reflexiva.

Deste modo, a sociologia deixaria de se ter que confrontar com o problema da sua utilidade, externa à universidade, pois estaria apenas circunscrita a uma tarefa de auto-reprodução do campo e dos seus agentes sociais.

Como pormenorizaremos mais à frente, não foi este o nosso trajecto profissional, pois desde muito cedo experimentámos a dificuldade de ter que usar as competências científicas, anteriormente adquiridas, em contextos extra-universitários e de ter que ver reconhecida por outros a utilidade social desta ciência. Esta situação criou--nos um *conflito cognitivo*[11] sobre a identidade profissional dos sociólogos[12], que nos levou a crer, em alguns momentos, na inutilidade social das qualificações profissionais adquiridas. Pensamos que, deste modo, ao pôr em evidência o problema da (in)utilidade social da sociologia, como o traço central dos pressupostos implícitos que permitiram a nossa (do autor) formação, percebe-se, noutra lógica, de quem viveu o conflito[13], os motivos que podem levar a subscrever uma concepção de sociologia que dicotomiza a sociologia-ciência-investigação da sociologia-profissão .

A formulação deste problema, por via da reflexão sobre a nossa formação, constitui-se como um contributo particular para uma discussão sobre a "identidade da sociologia" (Resende e Vieira (1993; 1995) ou sobre a "cultura profissional dos sociólogos" (António Costa, 1988). Este contributo é marcadamente divergente das ideias defendidas pelos primeiros e é parcialmente divergente do segundo[14]. Sem entrar no pormenor destas divergências cabe aqui apenas referir o aspecto relativo à forma: o nosso contributo não ilude nem oculta a dificuldade lógica de construir auto-conhecimento (Morin, 1984:23), pois se as ciências sociais já produzem conhecimento a partir de um lugar (de poder) particular na sociedade, não será de esquecer também que todos os discursos sociológicos sobre a sociologia são realizados também a partir

---

[11] Segundo J. Pozo (1990:177-183) a existência de um conflito cognitivo supõe a tomada de consciência de uma perturbação ou contradição entre o sistema de conhecimento detido pelo sujeito e as interpretações que entretanto formulou sobre ocorrência externas a si, gerando tal detecção uma conduta mais adapatada tendo em vista resolver a contradição por via da reestruturação do sistema de conhecimento interno ao sujeito.

[12] Pormenorizaremos mais à frente este tópico quando periodizarmos o nosso percurso de formação.

[13] Noutra lógica comparativamente com a análise de António Costa (1988:100), pois a dicotomia entre ciência e profissão é identificada por este autor, sem se mostrar a lógica interna de tal concepção, como se a cultura (profissional) fosse entendível, só a partir das representações sociais, de fora da estrutura de significados e saberes-fazer que a organizam. No dizer de Clifford Geertz (1991:30) a cultura só é entendível como "estrutura operante da vida" e não como "relação intrínseca fechada sobre si própria".

[14] A divergência com Resende e Vieira (cf. Caria, 1995c) está no facto destes apenas verem a sociologia a partir dos seus usos universitários mais legítimos e de se auto-condicionarem apenas a eles, excluindo os usos não legítimos do campo sociológico de produção de conhecimentos. A divergência com António Costa está no facto deste centrar a critica ao modelo essencialista da profissão apenas às modalidades de ruptura com o senso comum e não também às concepções sobre a utilidade social da ciência.

de um lugar ou posição particulares[15], neste caso, a de ser interna ao campo da sociologia e ao jogo entre actores e instituições que definem fronteiras e legitimidades neste campo científico.

Pensamos que todos os discursos que procurem pensar a sociologia a partir dos seus instrumentos conceptuais, sem os *contextualizar* por referência a uma metodologia biográfica de análise, são sempre contribuições parciais e situadas (Ferrarotti, 1990:60-62). Para assim não acontecer, importa não deixar de enunciar quais as suas experiências de investigação e de troca (eventualmente complementar ou conflitual) com outros, que permitiram construir tal percurso no conhecimento. Se assim não se proceder poderemos pensar que existe alguma falta de *relativização do conhecimento construído* : suspeição de algum tipo de etnocentrismo e alguma falta de explicitação das lógicas da sua construção.

Tais faltas negariam a possibilidade de uma epistemologia pragmática da sociologia, pois ocultariam os princípios implícitos à sua organização e o entendimento singular que se tem do contexto social heterogéneo em que se construiram, como discursos sociológicos e, os seus autores, como sociólogos. Supomos que é esta mesma linha de preocupações que leva Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1973:22) a afirmar que a epistemologia não é só o rigor formal das teorias, é também o que elas fazem aos objectos e o que os objectos fazem delas. Acrescentaríamos, que a epistemologia é, também, o que as teorias fazem aos cientistas, designadamente por via dos seus percursos de formação e participação na cultura do grupo de investigadores.

Em conclusão, concebemos este nosso texto como um testemunho auto-reflexivo de carácter histórico, um discurso que como todas as histórias de vida (Ferrarotti, 1990:32) é uma visão do presente que reduz e selecciona o passado profissional, em função de um projecto auto-crítico quanto ao uso social da sociologia. O facto de se visar um projecto auto-crítico faz com que este texto não contenha uma visão ou propósito totalizador (Gagnon:1980; Araújo, 1990) sobre a vida profissional ou sobre a sociologia, pois não se pretende apagar as contradições e ambiguidades que atravessaram a nossa formação, nem se pretende estabelecer qualquer tipo de determinação, em qualquer dos sentidos, entre a nossa integração social no campo da

---

[15] António Costa (1988:112) parece abordar o mesmo tópico, falando de "excesso de ligeireza" no tratamento dos valores que enformam o trabalho científico e referindo, citando Bourdieu, as consequências do "efeito de posição".

sociologia, a sua história de constituição e a história de inserção desse campo no todo social[16].

Contextualização e conjunturalidade

Para os efeitos pretendidos neste trabalho, e sintetizando tudo aquilo que dissemos nas secções anteriores, a nossa leitura sobre o posicionamento construtivo-racionalista nas ciências sociais alicerça-se em três princípos epistemológicos: (1) no princípio epistemológico anti-empiricista de que toda a acção e prática científicas são *construções* sobre a realidade social, pois ela não tem um sentido em si própria que seja independente das perguntas que lhe são dirigidas pelo investigador; (2) no princípio de (relativa) *imparcialidade*[17] no processo de construção do conhecimento, dado pela inserção do investigador num campo social de actividade próprio e particular onde produz o efeito de objectivação da construção pela sua inserção num processo de (re)produção de matrizes científicas teóricas disciplinares; (3) no princípio de *contextualização* do conhecimento, que questiona os limites e condições da objectividade (possível) ou da objectivação dos actos de investigação. A identificação desta dimensão de *contextualização* pretende revelar a temporalidade da nosso percurso e formação sociológicos, situando-os relativamente ao objecto aqui em estudo e, em parte, na historicidade de constituição do campo da sociologia em Portugal[18].

A aprendizagem dos dois primeiros princípios (construção e imparcialidade) reportam-se, na nossa formação, aos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80. A aprendizagem do terceiro princípio já é de finais dos anos 80 e só ganha especial relevância no processo de construção deste trabalho sobre os professores (nos anos 90).

É a introdução desta descontinuidade temporal (dos anos 70 para os anos 80 e 90), simultaneamente singular à formação de uma pessoa e potencialmente geral à (formação em Portugal do campo da) sociologia que fundamenta a possibilidade de identificar uma dimensão de contextualização como princípio epistemológico: um trabalho de auto-reflexibilidade sociológica, que inscreve a história do processo de

---

[16] O problema das relações entre os processos de integração social e de integração em/dos sistemas sociais mais vasto, será objecto de uma maior especificação no capítulo II, a partir de obras de Anthony Giddens e Nicos Mouzelis.

[17] Dizemos relativa imparcialidade porque não podemos esquecer que toda a produção de conhecimentos é determinada historicamente e é também desenvolvida a partir de um campo e de uma posição social que implicam poder simbólico sobre a realidade social e logo sobre os actores sociais que interagem com o inverstigador.

[18] Sobre estas relações, para o caso das metodologias das histórias de vida, em que se procura evitar o individualismo e o estruturalismo, procuramos analisar as mediações entre o individual e o colectivo e o estrutural e o histórico, cf. Balan e Jelin, 1980; Passeron, 1989; Coninck e Godard, 1989.

construção deste trabalho num contexto mais vasto de história de formação pessoal em sociologia, inscrevendo-se também esta numa história ainda mais vasta de constituição do campo da sociologia em Portugal[19], isto é, uma história na primeira pessoa do singular que é sempre também uma história na primeira pessoa do plural (Ferrarotti, 1990:50-54). Uma coexistência e sobreposição de temporalidades que dá bem conta da conjunturalidade do conhecimento construído (Iturra, 1988:62-65)[20] e revela a historicidade de um processo: uma integração social e uma aprendizagem na/da cultura sociológica, feita para produzir conjunturalmente uma posição crítica face a essa cultura, auto-criticando-se.

A dimensão contextualizadora da investigação, junta aquilo que numa perpectiva de produção de conhecimentos só pode aparecer separado ou relacionado numa perpectiva determinística: junta o social e o teórico[21], porque submerge o teórico numa cultura de grupo profissional (os sociólogos) e o social numa cultura de investigação num local (teorização da relação social de investigação com os professores). Assim, a dimensão contextualizadora não é o reflexo das condições sociais ou teóricas mais gerais ao campo — que inevitavelmente apagam o processo de construção em favor do processo de produção — é, antes, o centro e o ponto de partida da reflexão sobre aquelas, pois é a contextualização que inscreve a conjunturalidade do conhecimento, a singularidade das relações sociais desenvolvidas na investigação e, mais importante, a prática ou a acção interactivas que precede a possibilidade de reflexão, no quadro de uma epistemologia pragmática.

De um modo mais substantivo poderemos dizer que a sobreposição de histórias — deste trabalho, da nossa formação e do campo de sociologia — cada vez mais ampliadas em contextos de sentido mais globais[22], tem como pressuposto uma reflexibilidade sociológica que: (1) vincula o sujeito epistémico à pessoa do investigador, sem que tal se confunda com um exercício introspectivo e personalista

---

[19] Sobre o processo de implantação e desenvolvimento da sociologia no meio universitário, cf. Almeida, 1990:15-16.

[20] Segundo Iturra a conjunturalidade está no facto de toda a reprodução social dos homens (no caso dos sociólogos) dependem de um processo descontínuo de renovação dos indíviduos e portanto de gestão de saberes capazes de gerarem história e memória colectivas. Esta ideia de conjunturalidade do conhecimento é também retirada de Manuel Castells, por Madureira Pinto (1984:28) e por este apresentada como forma de superar o potencial hiato entre a linguagem teórico-abstracta (teorias mais formais) e a linguagem teórico-empírica (indicadores e variáveis da pesquisa). No nosso caso, por analogia de raciocínio, para superar o potencial hiato entre os processos de construção e os de produção do conhecimento sociológico. A mesma ideia de dimensão "histórico-conjuntural" na prática científica é também referida por Almeida e Madureira-Pinto (1987:61).

[21] Referimo-nos àquilo que Almeida e Madureira-Pinto (1980:61-63) designam como condições sociais e teóricas da produção científica.

[22] Este tipo de progressão no conhecimento, por ampliação dos níveis de contextualização, é retirado de Boaventura Santos (1987:48) de um contexto, em que o autor, procura explicar como o conhecimento local é também total.

(Boaventura Santos, 1989:89-92) que isole o sujeito do objecto (Morin, 1984, 25-26) ou que isole o sujeito dos outros sujeitos da Sociologia; (2) permite objectivar a relação do sujeito (investigador) com o objecto (não isola o objecto sobre si próprio), fazendo uso dos próprios instrumentos conceptuais da sociologia, (2a)quer através do uso de teorias auxiliares que levem a uma teorização da observação sociológica (Madureira Pinto, 1984:8;27), (2b) quer através do desenvolvimento de uma sociologia da Sociologia que questione não só a pessoa do sociólogo no campo científico (reflexibilidade metodológica) como também a pessoa do sociólogo (através das suas obras, Almeida e Pinto, 1980:26) na relação que este (re)produz entre o conhecimento já produzido e a sociedade (Boaventura Santos, 1989:95-99; Morin, 1984:27-37).

Mas poder-se-á perguntar, até que ponto a identificação de uma dimensão contextual da investigação é consensual no campo da sociologia em Portugal? Ou dito, noutros termos, qual a legitimidade de introduzir a análise do contextual e dos actos de aprendizagem da investigação na reflexão sociológica de raiz construtivo-racionalista?

A legitimidade da dimensão contextual da investigação

A resposta à primeira pergunta é a de que ela não é consensual. É polémica e por isso desejável. Mas só desejável, como polémica, porque se inscreve numa conjuntura epistemológica e teórica de crise que afecta as problemáticas e os modos de constituição da generalidade das ciências sociais. A de *crise do paradigma positivista de ciência* que pode ser concebida, como o faz Boaventura Santos (1987; 1989), como a falência da ideia de que poderia ser possível nas ciências sociais excluir a análise da sujectividade humana, em benefício de uma objectividade feita segundo os modelos de pensamento e procedimento das ciências físico-naturais. Ou concebida, como faz Madureira-Pinto (1984, 1985a, 1985b) numa conjuntura de desenvolvimento de um *racionalismo alargado* (1985a:137), que problematiza os processos sociais de recolha de informação sobre a realidade social, pois, segundo este autor, a observação e a medida, inerentes à investigação empírica, são tributárias dos processos simbólico--ideológicos (mais uma vez a subjectividade humana) que permitem (re)construir os discursos dos actores sociais em análise.

É a revalorização da subjectividade que pensamos ser legitimadora da possibilidade de introduzir o discurso biográfico na reflexão sociológica, como instrumento objectivante do trabalho de investigação. Mas tal só na condição de se identificar, como faz Boaventura Santos (1987:36-58) faz, quais são os traços principais do novo paradigma da ciência que é emergente. No caso, seleccionámos duas ideias: (1) a ideia de que todo

o conhecimento é local e total, superando parcialmente as restrições arbitrárias das matrizes teóricas disciplinares que espatilham o social, (1a) passando a um conhecimento mais temático que integre contributos teóricos de várias áreas disciplinares e (1b) permitindo o conhecimento do local na sua exemplaridade de conhecimento total, isto é, não de um modo descritivo mas, fundamentalmente, o local como condição de possibilidade e configuração diferencial das práticas sociais[23], apropriadas a partir de quadros conceptuais com valor generalista (ibidem:46-48); (2) a ideia de que *todo o conhecimento é auto-conhecimento* permitindo que o distanciamento cognitivo que o investigador pratica não leve a esquecer que o sujeito epistémico é também um sujeito empírico que transporta para o campo da sociologia os seus interesses e preocupações sociais de cidadão, facto que permite dizer que "os valores não estão antes nem depois da ciência, são parte integrante dela" (ibidem:50-54) ou que as formulações de carácter ideológico deverão ser integradas no quadro de hipóteses da pesquisa (Silva, 1987:31).

Mas sendo auto-conhecimento é também um não-dito (Boaventura Santos, 1987:53), uma dimensão do trabalho científico que está oculta, dada a hegemonia que a racionalidade instrumental-cognitiva tem sobre outros tipos de racionalidades: a racionalidade prático-moral e a racionalidade expressivo-estética (Boaventura Santos, 1994:193). No nosso caso, não se ocultam outras racionalidades, pois procura-se a compatibilizar a dimensão instrumental-cognitiva com dimensões prático-moral e expressivas, dada a história pessoal de formação sociológica que é revelada, ao mesmo tempo que se faz uma análise da metodologia da investigação em associação com os valores e preocupações sociais ligados à profissão de formador, que o investigador desempenhou no passado[24].

Uma posição profissional no campo da sociologia

Dissemos atrás que a análise do nosso percurso de formação decorria de uma posição (é uma tomada de posição) face à constituição do campo da sociologia em Portugal. Cumpre agora de um modo sistematizado explicitar, de um ponto de vista diacrónico, qual é essa posição.

Numa primeira abordagem, mais simplificadora e sincrónica, poderíamos dizer que a nossa posição é significativamente *periférica* face ao campo da sociologia. Dizê-mo-

---

[23]Neste sentido, Clifford Geertz (1991:33) fala que não se estudam locais, estuda-se em locais, pois as mesmas formas existem e são aproximadamente semelhantes em diferentes lugares. São estas semelhantes, dentro das configurações particulares, que tornam o conhecimento generalizável e aplicável à diversidade social.

[24]Vísíveis nos sub-capítulos/I/2 e I./3, a seguir.

-lo a partir dos seguintes factos: (1) nunca estivemos envolvidos em processos de reprodução do "corpo" de sociólogos ou de especialistas em ciências sociais através do ensino da sociologia; (2) desenvolvemos a nossa investigação numa instituição universitária onde o lugar da sociologia e das ciências sociais (história, antropologia e psicologia) é claramente marginal e de pequeníssima dimensão face a outros ramos do conhecimento científico e mesmo face a outros ramos das ciências humanas (ciências da educação, linguística e literaturas, ciências do desporto e ciências económicas e da gestão); (3) esta instituição é também simultaneamente periférica àquilo que tem sido o vector principal do desenvolvimento sócio-económico em Portugal — a litoralização — dada a sua inserção territorial ser no interior do país.

Esta periferização (social e académica) não deixou, no entanto, que se constituir como um desafio para nós, pois houve um esforço, da nossa parte, para que a origem institucional central da nossa formação sociológica[25] não fosse perdida, a fim de poder de algum modo contrariar a periferização do nosso trabalho em sociologia[26]. Houve, assim, aparentes condições objectivas, para o isolamento desta investigação no espaço institucional imediato (a U.T.A.D.) a que pertence e que seriam potencialmente inibidoras de qualquer esforço para situar este trabalho por referência ao campo da Sociologia em Portugal. Houve, por outro lado, uma resistência ao isolamento.

A esta experiência diferenciada acresce ainda o posicionamento relativamente distanciado, do centro do campo da sociologia, ocupado pela sociologia da educação, área de especialização em que sempre trabalhámos desde 1984[27].

Uma biografia profissional no campo da sociologia

Este trajecto diferenciado, feito da coexistência de distanciamentos e aproximações à Sociologia e ao centro do seu campo, é visível em vários períodos do nossa formação:

---

[25] Referimo-nos ao ISCTE. (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), localizado em Lisboa, e ao lugar central que esta instituição tem tido na constituição do campo da sociologia em Portugal. Pode ser considerado como indicador deste lugar central o facto da esmagadora maioria dos membros (actuais e passados) dos corpos gerentes da APS (Associação Portuguesa de Sociologia) ser ou ter sido licenciado, docente ou pós-graduado por esta instituição

[26] Veja-se a título de exemplo e como indicador deste eforço os trabalhos apresentados nos congressos portugueses de sociolgia, cf. Caria, 1990; 1993a; 1996a..

[27] O processo de constituição e desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal transcende os objectivos deste trabalho e as possibilidades de o fazer apenas a partir da análise de um trajecto individual. No entanto, para uma melhor elucidação desta temática importará não esquecer o facto de quase todas as principais linhas de investigação nesta área, dirigidas ou inspiradas por Ana Benavente, Sérgio Grácio, Stephen Stoer, Ana Morais e Formosinho Sanches, sempre se terem caracterizado pela implicação do conhecimento na relação com a intervenção social, designadamente a pedagógica e a política. Não fugindo, portanto, à questão de ter que lidar com os problemas práticos e sociais, tão do desagrado das visões mais puristas e essencialistas da sociologia., tendencialmente mais frequentes no centro do campo da Sociologia em Portugal.

(1º) iniciar a profissionalização em sociologia sem ter ainda o curso concluído; (2º) integrar-se no espaço universitário como docente de sociologia da educação e formador de professores, depois de já ter tido uma experiência de trabalho profissional em sociologia junto de professores; (3º) integrar-se e participar nas iniciativas que permitiram construir o campo (plural) da sociologia da educação em Portugal; (4º) participar na estruturação de um outro local-centro de difusão da sociologia da educação pela formalização da sua existência, primeiro, no campo das ciências da educação e, posteriormente, no terreno das ciências sociais[28]; (5º) regresso ao campo da sociologia, por via de uma abordagem antropológica, concretizada neste trabalho de investigação.

Sem entrar nos pormenores de cada um destes períodos temporais, importará referir alguns dos factos que tiveram maior valor auto-formativo, particularmente aqueles que (nos) fizeram pensar (-nos) a sociologia e que portanto, no dizer de Boaventura Santos (1987:53), são factos que constituem a sua relevância na "prova íntima" que lhe é dada pelo seu autor.

O primeiro período, acima referido, tem valor porque se tratou de uma vivência conflitual onde nós tivemos que construir e afirmar uma identidade profissional num local, em competição com psicólogos e outros especialistas em educação especial, sem que tivessemos a tecnologia social dos outros competidores, nem um conhecimento já acumulado, relativo a abordagens sociológicas sobre a realidade portuguesa da educação, que nos orientasse na definição do que seria a função profissional de um sociólogo neste sector[29].

Tratava-se de um conflito em que éramos (o autor) convidados (contraditoriamente) quer a usar a tecnologia dos inquéritos sociais, quer a diluirmos a nossa função nas urgências do dia a dia e do trabalho de equipa[30]. O uso da tecnologia, no entanto, não era para nós suficiente para dar uma definição social e local da profissão, pois tratava-se de uma pequena organização, que não tinha funções estritas de

---

[28] Referimo-nos no primeiro caso à constituição da secção de sociologia da educação da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) e no segundo caso à fundação da revista (de antropologia e sociologia da educação) *Educação, Sociedade e Culturas*.

[29] Esta definição veio a fazer-se, tendo como orientação a potenciação da autonomia social de jovens deficientes mentais, através de um trabalho ao nível da inserção sócio-profissional destes jovens nos seus meios sociais de proveniência.

[30] A diluição dos papeis profissionais na equipa não era só visivel na sociologia mas também noutras áreas de conhecimento profissional, embora em menor grau dados os instrumentos "prontos a usar" (exemplo dos vários testes de avaliação de crianças) que essas áreas já possuiam dado já terem instituído (ou importado) um campo de profissionalização de conhecimentos e filiarem-se em epistemologias de conhecimento científico que valorização as aplicações técnicas.

planeamento, previsão ou caracterização social — onde seria mais fácil confundir a função de sociólogo com algum tipo de tecnologia social. A diluição da nossa identidade profissional era facilitada pelo facto de estarmos num processo de profissionalização que não tinha por detrás um instituição de formação: (1) todo e qualquer esforço para pensar os campos de profissionalização da sociologia era recusado no ISCTE da altura[31]; (2) o seminário de investigação acabaria por fazer-se noutra área, que não a de profissionalização em que nos situávamos[32].

O valor auto-formativo do segundo período também é vivencial e conflitual e prolonga parte do vivido no período atrás mencionado. Assim, o facto de nos integrarmos no espaço universitário permitiria tornar o processo de profissionalização na docência como muito mais pacífico — dado os elementos de reprodutividade e acumulação de conhecimento existentes no campo universitário — e fazer esquecer os anteriores conflitos. Mas o facto de nos termos tornado (o autor) docentes universitários e simultaneamente formadores de professores — de professores que já tinham vários anos de profissão docente e que portanto eram capazes de questionar o uso da sociologia à luz de uma experiência profissional — veio introduzir um novo factor de perturbação: a sociologia da educação (que começámos por leccionar) tal como nos haviam ensinado na nossa licenciatura[33] não parecia corresponder às expectativas de formação profissional dos professores, tal como não tinha correspondido às nossas (do autor) quando antes dela tinhamos tentado fazer um uso profissional no campo da educação[34].

A questão do uso profissionalizante da sociologia, neste segundo momento, já não era imediatamente nosso, mas tratava-se do mesmo problema que já tinhamos experienciado. Tratava-se de um problema que nos era próximo, acrescido do facto de ser um trabalho com professores, profissão com a qual haviamos antes tido uma grande familiaridade. Havia pois uma compreensão do problema por via cultural, afectiva e cognitiva, que voltou a questionar a nossa formação profissional dentro do espaço, onde ela seria potencialmente menos questionável, o campo universitário.

---

[31] Estávamos em 1981-82 e 1982-83 e havia uma certa contestação sobre o carácter dos seminários de investigação de final de curso, leccionados no ISCTE, pois haviam tentativas por parte dos alunos, que já vinham do passado e que nunca chegaram a ter consequências práticas, para lhes dar, na lógica universitária, um carácter mais profissionalizante e menos investigativo, reivindicação que contava com a oposição da maioria dos docentes da altura.

[32] Não deixou, no entanto, de ser útil a cadeira optativa de sociologia da educação.

[33] Na modalidade de disciplina optativa do curso de sociologia.

[34] Veja-se a este propósito o conjunto de considerandos, relativizadores da investigação de tipo clássico (quantitativa e sobre as desigualdades na escola) que na altura desenvolvemos na comunicação que fizemos em 1988 ao 1º Congresso de Sociologia (Caria, 1990:92).

Foi este conflito[35] que nos levou a uma reflexão pedagógica e epistemológica (com os contributos que pudemos disponibilizar na altura[36]) sobre um problema que era (já tinha sido) e não era nosso: o problema do uso profissionalizante da sociologia na educação, colocado pelos professores. Este problema é o cerne do terceiro período de auto-formação, período que, ao contrário dos anteriores, é menos conflitual e mais reorganizador das referências e das aprendizagens em sociologia. Porventura como resultado destes esforços reflexivos e, porventura também, pela necessidade de se legitimarem iniciativas nacionais, no âmbito da sociologia da educação, por via da representatividade geográfica das instituições a que pertenciam os sociólogos da educação, acabámos por ser envolvidos no movimento — 4º período auto-formativo — que levou à constituição de um (outro) centro-local de produção e difusão de conhecimentos sociológicos no âmbito das ciências da educação, em grande parte exteriores às principais instituições de formação em sociologia[37].

O que nos parece mais significativo no plano da nossa auto-formação, durante este 4º período, é a possibilidade que ele trouxe de lidar com outras problemáticas teóricas, nem sempre estritamente sociológicas, mais abrangentes, relativas a outras ciências sociais ou relativas a temáticas que desconhecíamos, facto que ampliou a dimensão dos conhecimentos possuídos. É por via deste aumento quantitativo de conhecimentos sociológicos e de ligação a outras ciências sociais, através das ciências da educação, que surge a aproximação à antropologia social, como instrumento central de problematização do tema da *cultura dos professores*, presente neste trabalho.

Esta temática vai retomar, sob novas formas, o (velho) problema do uso profissionalizante das teorias sociais e não já só das teorias sociológicas sobre a educação. É isto que constitue o 5º período de auto-formação, que vai ser mais uma vez um período de reorganização dos referenciais e das aprendizagens anteriores e que também vai criar novamente algum distanciamento face à sociologia, construída pela reformulação auto-crítica que aqui desenvolvemos.

Em conclusão, há uma sucessão de momentos de conflito, reorganização de referências e aprendizagens de novos conhecimentos que materializam a possibilidade de construir um discurso auto-crítico na sociologia. É um discurso que

---

35 Conceptualizado pela psicologia como conflito sócio-cognitivo. Segundo Piaget (1973), todo o acto de conhecimento contém e obriga sempre a alguma reorganização (acomodação — componente qualitativa do novo) do já conhecido, em função da selecçãio activa que o sujeito faz sobre a informação recebida (assimilação — componente quantitativa do novo).

36 Veja-se a este propósito Caria, 1991e; 1991d; 1992a; 1992b; 1993b.

37 Há aqui o retomar da questão do processo de constituição e desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal que já atrás em pé de página sumarizámos.

se apoia na identificação de cinco períodos auto-formativos que, sendo pessoais e predominantemente descritivos, só poderão ter algum valor sociológico, quanto à sua objectividade, se forem cruzados com outros trajectos da mesma geração de formação (Poirier e Clarier-Valladon, 1980:352/3).

Este discurso auto-biográfico e profissional tem um valor heurístico para este trabalho, pois põe em evidência que: (1) a reflexibilidade sociológica que aqui pretendemos desenvolver é um *discurso periférico* ao centro constitutivo do campo da sociologia em Portugal, apesar de nele se querer filiar[38]; (2) é uma reflexibilidade que tem lidado sempre com um *problema de fronteira* — saber qual a fronteira (profissionalizante) da sociologia e um discurso na fronteira da sociologia, dado o carácter interdisciplinar que ele contém; (3) é uma reflexibilidade que se constrói em torno de conflitos cognitivos na formação sociológica pessoal, que obrigam a revelar e a relativizar o etnocentrismo, o cientismo (Almeida e Madureira-Pinto, 1987:80) que pode ser inerente a qualquer discurso científico instituído; (4) é uma reflexibilidade que alimenta conflitos cognitivos porque é construída numa tensão ou *contradição* que fez coexistir distância e proximidade social e espacial face ao campo da sociologia.

Em conclusão, desenvolvemos uma auto-reflexibilidade que se define numa posição periférica, de fronteira e de orientação racional-construtiva, face à sociologia.

Os recursos experienciais auxiliares à auto-reflexibilidade

A reflexão que temos vindo a fazer põe em evidência a necessidade de usar teorias e reflexões, próprias e de outros, a fim de dar sentido às perturbações e conflitos na auto-formativos.

Trata-se de retomar a ideia desenvolvida por Madureira Pinto (1984:27-29; 1985a:32-34) de que os processos sociais de investigação para serem objectivados requerem o uso de teorias auxiliares que elucidem o sentido dos processos de inquirição desenvolvidos, dado a realidade não falar por si própria: ela fala de acordo com as perguntas que a teoria possibilita fazer. Foi este o percurso que fizemos (e continuaremos a fazer nos sub-capítulos seguintes) ao usar como auxiliares da auto-reflexão teorias psicológicas, teorizações das histórias de vida, teorizações sobre a cultura.

---

[38] Formulação que é contraditória em si mesma mas que tem todo o sentido se partirmos do postulado que essa reflexibilidade só tem sentido se não ocultar a pessoa que reflete (com as suas ambiguidades e contradições), que cria conhecimento (quanto mais não seja para si) e usa instrumentalmente o conhecimento científico (como meio para construir um pensamento seu, partilhado com outros, que fale de si).

Procurámos (e procuraremos mais frente) ir mais longe em dois aspectos: não nos limitámos a contextualizar esses contributos auxiliares ao plano estrito do trabalho de campo e da interacção social que ele supõe; não nos limitámos a usar recursos teóricos. Contextualizámos estes recursos auxiliares escritos no plano da cultura do grupo profissional de sociólogos, que suporta e orienta, em parte implicitamente, todo trabalho de construção do conhecimento, e associámos às teorias outros recursos que só parcialmente foram referidos. Outros recursos cujo valor na lógica da escrita (deste trabalho) não é imediato[39], mas que não deixam de fazer parte do um "background" pessoal que permitiu a construção deste trabalho: *os recursos auxiliares de carácter experiencial*[40] *e oral* inscritos[41] na nossa formação profissional. Veja-se, apenas a título indicativo, alguns deles, em parte já referidos: (1) o uso de métodos de avaliação contínua dos alunos no ISCTE, que desde o primeiro dia levava os estudantes a escrever textos de sociologia, seus; (2) o lugar marcante que alguns professores do ISCTE tiveram na nossa (do autor) formação sociológica ao fazer-nos pensar com a sociologia; (3) o trabalho em sociologia com colegas com outro perfil de formação profissional; (4) o trabalho de formação com professores; (5) o trabalho com equipas de psicólogos e professores; (6) o trabalho mais recente com antropólogos; (7) o estilo de orientação dado pelo Professor Raúl Iturra na realização deste trabalho.

A activação destes recursos, particularmente aqueles que estão mais distanciados no tempo, só foi possível porque existem textos escritos que, tendo as marcas do tempo e da reflexão do momento, puderam por isso agora fazer recordar contextualmente as (des)continuidades de um percurso, isto é, permitiram fazer recordar a oralidade que suportou a formalização escrita. Deste modo, a teoria forneceu um vocabulário que permitiu exprimir o aprendido e o subjectivo com valor generalista (comparável com as subjectividades de outros), sem que nos preocupassemos, para já, em tratar a teoria por ela mesma, pois limitámo-nos aqui a inscrevê-la na experiência[42], *culturalizámo-la*.

---

[39] Sobre este desencontro parcial de lógicas, no plano do processo de investigação, a da escrita e a das experiências do vivido, cf. Iturra, 1987:152-153).

[40] Sobre a importância dos recursos experienciais e sua dupla faceta de obstáculo e de meio facilitador, associado a uma concepção não rígida de ruptura epistemológica, cf. Louis Pinto, 1990.

[41] Madureira Pinto (1985b:135-136) dá conta desta dimensão dos processos de investigação (cultivada segundo ele pela etnologia) mas duvida do seu interesse por, do seu ponto de vista, isso anular o uso e construção de meios teóricos auxiliares. Do nosso ponto de vista, há o interesse nas duas dimensões e mais importante no cruzamento das duas dimensões: a experiencial/cultural e a teórica: teorização da cultura que orienta a experiência e contextualização da teoria numa cultura.

[42] Esta ideia, de uso incricional ou clínico da linguagem conceptual, é desenvolvido, por exemplo, por Geertz (1991:38) e por Ferrarotti (1990:53).

Neste âmbito, o processo de construção deste trabalho pode ser visto, tal como Iturra (1987:160-162) diz para o trabalho de campo, como uma experiência de vida, ou no mínimo, uma reconstrução (parcial) das experiências de vida passadas pelo investigador.

O lugar de comando epistemológico do conflito cognitivo

A ser assim, se, ao lado dos recursos teóricos e escritos auxiliares à reflexibilidade, identificámos os recursos experienciais e orais, então ao lado da teoria, que permite fazer perguntas e obter respostas, existe com igual valor heurístico, a experiência que introduz os conflitos, as perturbações e as perplexidades[43] e que motiva a formulação da pergunta, ainda que informada pela teoria. Porventura, se não temos a teoria que nos permite saber formular a pergunta limitamo-nos a ter a *consciência prática*[44] do conflito ou problema por resolver e, por isso, no plano da produção científica, que ignora os factos da experiência, a desconhecer o mesmo problema-conflito. Mas é este nível de consciência que nos levará a ter motivos para procurar teorias alternativas que superem os vazios e contradições das matrizes teóricas disciplinares (Almeida e Madureira-Pinto:1987:62-63) em que potencialmente podemos inserir os conflitos da experiência de investigar e de ser investigador. Assim, é a existência de uma consciência prática dos conflitos vivenciados na investigação que nos conduzirá à tomada de consciência discursiva sobre problemas teóricos não resolvidos, impedindo deste modo, a ciência social de cair no formalismo e no teoricismo.

A consciência do conflito pelo vivido, dará a orientação para esclarecer o novo[45] e não para ignorá-lo ou ocultá-lo, ainda que no plano da consciência discursiva e escrita, que a matriz teórica de referência permite, o novo possa não ser, ainda, possível de identificação e conceptualização.

---

[43] Do nosso ponto de vista, Madureira Pinto (1984:19), chama, em parte, a este problema de "dinâmica não intencional da pesquisa observacional", dizendo que existem soluções que inicialmente não foram pensadas no quadro da problemática teórica, mas que são compatíveis com as (incertezas e anomalias) da matriz teórica original. No entanto, não chega a esclarecer quais os processos sociais que podem inscrever estas dinâmicas e que permitem descobrir as anomalias da matriz original. Para nós, são os conflitos cognitivos da/na experiência profissional que têm este papel despoletador de dinâmicas.

[44] Este conceito, tal como o de consciência discursiva, é formulado por Anthony Giddens. No capítuloII teremos oportunidade de melhor especificar o seu sentido.

[45] Madureira Pinto (1985b:149-150) desenvolve um raciocínio parcialmente equivalente quando distingue entre domínio prático e domínio simbólico da prática científica e refere as interacções que a este nível podem existir. No entanto, julgamos que o raciocínio não é inteiramente coincidente com o nosso, pois este autor pretende tratar mais as relações entre o consciente e o não consciente — do habitus profissional do investigador — e nós mais as relações entre os vários níveis de consciência e respectivos processos de racionalização da cultura — este problema será explicado e desenvolvido no capítulo II.

É esta fundamentação que nos permite afirmar que, no plano da construção do conhecimento científico, os *conflitos cognitivos* têm o comando das operações epistemológicas da investigação, tal como no plano da produção do conhecimento científico é a teoria que tem esse comando. Deste modo, a compatibilização da construção com a produção do conhecimento implica clarificar e desenvolver tanto os recursos teóricos como os recursos experienciais, tanto a teoria como as vivências de modo associado.

É esta tentativa de compatibilização que procuraremos continuar a introduzir nos sub--capítulos seguintes, que vão lidar, mais de perto, com a teoria e a experiência do trabalho de campo, com a *etnografia*.

Sub-capítulo/I/2
O olhar sociológico sobre a etnografia

É comum as noções de trabalho de terreno, observação participante, estudo de caso, investigação qualitativa e investigação interpretativa serem usadas para se referir a etnografia (Costa, 1986:129). Algumas das designações serão mais abrangentes ou mais restritas, umas mais descritivas e outras mais analíticas. Como veremos, algumas estão associadas a diferentes formas de conceber a etnografia (Hymes, 1993:176; Atkinson e Hammersley, 1994:248/9). Não seremos exaustivos na discussão destas diferentes formas. Apenas nos deteremos naquelas que mais serviram a auto--reflexibilidade sociológica, onde é decisiva a influência de uma concepção *construtivo-racionalista de ciência*, tal como a enunciámos no sub-capítulo anterior.

Com o propósito de clarificar o sentido da nossa estratégia de investigação elegemos, de entre as diversas perspectivas possíveis, duas noções centrais para a discussão que pretendemos desenvolver sobre o conceito de etnografia: a de *observação participante,* numa conotação mais metodológica; a de *investigação qualitativa.* numa conotação mais epistemológica.

A tradição antropológica

O modo de fazer etnografia, enquanto observação participante, tem originariamente uma filiação na antropologia social. Esta filiação científica ganha sentido porque ela

tende a ser interpretada como a metodologia que melhor específica a ciência antropológica (Cabral: 1983:328). Neste âmbito e de um modo descritivo, a etnografia supõe a presença durável e continuada do investigador num local junto de pessoas que têm entre si um quotidiano comum no espaço e contínuo no tempo. Quotidiano esse que, no mínimo, implica interconhecimento pessoal, dependências e solidariedades funcionais e hierárquicas e ainda socialização local dos indivíduos e gerações mais novas (Beatie, 1980:37-38; Lapassade, 1991:19-24). Em síntese, a etnografia supõe uma investigação que envolve um grupo local com uma especificidade própria, uma *cultura*.

No caso do nosso trabalho de investigação, realizado com professores de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, esta primeira condição do trabalho etnográfico aplicou-se apenas com uma ressalva: os contactos diários e duráveis no local entre as pessoas existiam mas restringiam-se a uma parte do dia, a parte relativa ao contexto de trabalho. Por isso tratava-se de um quotidiano que abrangia apenas parte do ciclo de vida diário. Tratava-se de uma cultura local, particularizada no âmbito laboral: *cultura dos professores*.

É pela filiação antropológica que se estabelece o requesito metodológico base do investigador permanecer um período prolongado de tempo em contacto directo e continuado com as pessoas no local. Esta necessidade inscreve-se na tradição original da antropologia de estudar grupos humanos que possuem culturas significativamente diferentes da cultura ocidental e letrada do investigador. Assim, a presença do investigador no local resulta da necessidade de aprender a (ser socializado na) nova cultura (Iturra, 1986:155; Rowland, 1987:10-12). Ao ver fazer, ao ouvir falar e ao fazer e falar com as pessoas, concebe-se como possível entender a cultura autóctene e assim, supostamente, permitir ao investigador agir e pensar como se fosse membro do grupo. A formalização deste processo, designado por *relativismo cultural*, é fundamentado a partir da necessidade de combater o etnocentrismo do investigador: o etnocentrismo espontâneo do investigador (Iturra, 1986:149), equivalente, em quanto tal, ao etnocentrismo de qualquer pessoa que se confronta com uma cultura diferente e que tende a pensá-la exclusivamente a partir das aprendizagens e experiências anteriores, isto é, na lógica da sua cultura de origem (Silva, 1986:46-49; Lévi-Strauss,1980:19-28). Em síntese, para conseguir relativizar o etnocentrismo teríamos que colocar-nos do ponto de vista do outro, de modo a entender o seu contexto e o seu todo cultural.

É claro que esta formulação, nos termos em que foi apresentada, não se aplicava ao nosso trabalho: tratava-se de estudar um grupo letrado que falava a mesma língua materna (professores portugueses) do investigador e com o qual havíamos tido relações profissionais intensas (formação de professores) desde há vários anos. Poder-se-ia então dizer que a potencial dificuldade em lidar com a diferença e o respectivo risco de etnocentrismo, que lhe estaria associado, seria, no nosso caso, desprezável, pois tratar-se-ia de fazer um trabalho na mesma sociedade e cultura do investigador. Se seguissemos esta formulação do problema, seria a própria justificação do trabalho etnográfico, enquanto tal, nas nossas sociedades, que estaria a ser posta em causa (Cabral, 1983: 329).

A diversidade e a lógica culturais

O que atrás dissemos, introduz na discussão um aparente desinteresse da etnografia em estudar as nossas sociedades, aparência que é errónea porque resulta de pressupostos que estão viciados.

Estão viciados de dois modos: (1) a etnografia não se justifica exclusivamente por se estar em presença de culturas significativamente diferentes ou exóticas[46]; (2) o facto de se pretender estudar um grupo da mesma sociedade e próximo (espacialmente) do investigador não quer dizer que se esteja perante a mesma cultura. Vejamos mais em pormenor estes postulados: (1) a etnografia justifica-se porque visa estudar uma cultura (Wolcott, 1993:127-131) e não práticas, por um lado, e representações sociais, por outro, que nos sejam discrepantes; visa-se entender a união indissociável, realizada quotidianamente pelos actores sociais, entre fazeres e saberes e entre estes e as interpretações que os autóctenes fazem colectivamente dessas ocorrências, para poderem gerir os processos de socialização (definição e justificação de normas sociais), os processos de mudança social e os "disfuncionamentos" do grupo (comportamento desviantes ou gestão de contradições e ambiguidades na divisão de tarefas ou relações com o exterior); (2) não existe uma homogeneidade ou tendencial uniformidade cultural (crítica da concepção durkheimeana de sociedade, Bourdieu, 1987d), pois vivemos numa sociedade (mundo) pluri-cultural, não só etnicamente mas também, porque existem desigualdades sociais e económicas (papel das condições objectivas de existência ou das condições sociais da prática) que são condicionadoras dos modos de fazer e pensar[47] na mesma sociedade.

---

[46] Segundo Clifford Geertz (1991:27) a ideia de exotismo seria um artifício de linguagem para ocultar a dificuldade humana de nos relacionarmos perceptivamente com aquilo que resulta misterioso.
[47] Concepção não idealista e não subjectivista de cultura.

Estes dois postulados já se aplicam ao nosso trabalho e isso permitiu-nos concluir que estávamos potencialmente em presença de uma cultura local diferente, pois verificámos que os professores fazem e pensam a sua vida profissional de um modo que à partida era diverso do nosso (do autor) modo de fazer e pensar a sua (nossa) profissão. Mas esta formulação do problema faz-nos regressar à questão inicial, que é a de saber como é que a filiação científico-antropológico da etnografia nos ajuda a clarificar o seu sentido. Como é que perante a diferença cultural é possível evitar uma visão etnocêntrica do outro?

No plano mais geral a resposta já terá sido dada atrás: uma cultura diferente que tem que ser interpretada no seu contexto de referência e para isso é necessário uma aprendizagem com o outro. O facto desta diferença, existente entre nós e os professores estudados, não ser tão imediatamente percepcionada — como seria numa cultura sem escrita e com outra língua — poderia levar a pensar que este trabalho de campo não implicaria uma tão grande socialização no grupo, o que, pelo contrário, em condições mais exóticas, seria necessário. A ser assim, estaríamos perante uma versão mais suave da etnografia, que envolveria menor esforço (Cabral, 1983:330), pois grande parte do que observaríamos e falaríamos com as pessoas no local já era por nós relativamente conhecido ou familiar.

Esta conclusão, a existência de uma etnografia potencialmente menos esforçada está mais uma vez viciada. E está viciada pelo facto de se pensar o trabalho de campo sobre uma cultura como o conhecimento imediato dessa cultura. Como se o seu entendimento estivesse apenas na sua aparência mais vísivel e decorresse apenas dos níveis mais descritivos do fazer e do falar locais. Deste modo, esquece-se que o imediato esconde uma heterogeneidade social, de fazeres que, segundo Iturra (op.cit.:155/6), nem sempre é evidenciada pela fala dos actores dos actores sociais, pois essa heterogeneidade seria reveladora de minorias e marginalidades (legitimidades no grupo) e reveladora de contradições e ambiguidades, que a própria fala pode desconhecer. A descoberta da heterogeneidade, segundo o mesmo autor, revelaria ao investigador um aparente caos, sendo necessário, para que este fosse compreendido, encontrar a lógica mais geral — a *cultura* — que desse unidade aos discursos individuais ou colectivos mais evidentes e audíveis.

A tradução e o relativismo culturais

No estudo de culturas exóticas este problema, aparentemente, não se poria: a descrição seria essencial para se poder conhecer algo que seria significativamente

desconhecido dos potenciais leitores desses trabalhos — o público profissional ou consumidor, letrado e ocidental, dos textos de antropologia social. Deste modo, a aparência e o imediatamente vísivel já seria algo de novo, mesmo que estritamente descritivo e uniformizador. Mas de que categorias de linguagem o investigador se serviria para escrever sobre os outros? Da dos indígenas? Como, se ela não seria descodificável pelos ocidentais? Da dos ocidentais e letrados? Como evitar assim o etnocentrismo, de falar dos outros com base nas categorias da nossa língua?

Este é o problema que Robert Rowland (1987:15-18) e também Jean Pouillon (1980:109) sublinham para evitar cair no relativismo dogmático que: (1) levaria a não se conseguir encontrar critérios ou códigos que permitissem fazer a tradução transcultural que permitisse à ciência, como construção ocidental, entender as culturas não ocidentais, sem que sobre elas fizesse juízos morais explícitos ou implícitos; (2) obrigaria a um "fechamento" da análise antropológica dentro de si própria e de uma análise apenas circunscrita dentro de cada local, tendo como única possibilidade de ser comunicada a outros o uso de meios comparativos de carácter etnocêntrico e idiossincrático, relativos à experiência estrita do seu autor; (3) obrigaria a restringir a etnografia às dimensões mais descritíveis e às culturas que fossem significativamente distantes da cultura ocidental. Em conclusão, o relativismo dogmático seria uma forma de entender os dados etnográficos que impossibilitaria evidenciar e reconhecer a relativização do etnocentrismo.

A superação do relativismo dogmático envolve uma resposta a dois níveis: (1) a ciência social não visa o conhecimento das aparências imediatas, não visa simplesmente o que é descrítivel nos termos dos próprios actores sociais; no caso, não visa fazer um trabalho jornalístico sobre o que os professores fazem e pensam, por muito diferentes ou exóticos que esses professores sejam; (2) a ciência social visa compreender o todo que permite interpretar as partes; o geral que dá sentido aos particulares; (3) a ciência social para ser geral tem que construir uma linguagem própria, formular teorias que permitam traduzir cada cultura em algo que formalmente é comum a todas.

Em termos mais concretos, estudámos a cultura dos professores dentro do pressuposto da potencial comparação que elas podem ter com outras culturas profissionais desde que o objecto de estudo seja inserido em igual problemática teórica, a saber: a desenvolvida a partir da obra de Raúl Iturra[48], sobre os processos de

[48]Para compreender os contributos deste autor para este trabalho, bem o conjunto dos conceitos e hipóteses que materializam a sua problemática teórica, ver o capítulo II.

racionalização da cultura, como meio para entender as modalidades de (des)articulação entre a mente cultural e a mente racional/positiva. E tal pressuposto é-nos dado tanto por esta inserção problemático-teórica como pela experiência e cultura de investigador, que permitem conflituar e comparar as interpretações locais com as que atravessaram e atravessavam o vivido do investigador.

Em síntese, a proximidade ou a distância espaciais, não são em si próprios um obstáculo ou uma vantagem. Existem sempre distâncias e proximidades espaciais e culturais, eventualmente sobrepostas ou não (Costa, 1986:146), que implicam esforços de diferentes tipos para entender o outro (Cabral, 1983:330). O problema, para nós, está em saber como é que são entendidas e de que meios nos servimos para lidar com as seguintes dimensões do trabalho etnográfico: (1) que lugar tem o etnocentrismo vivencial e espontâneo do investigador? (2) que lugar tem o contexto para interpretar as partes e as ocorências singulares? (3) que lugares têm as descrições sobre o mais ou menos familiar e o senso comum? (4) que lugar tem a teoria na interpretação dos factos? As respostas a estas 4 questões orientarão o desenvolvimento do texto deste sub-capítulo.

O etnocentrismo na etnografia

A resposta às perguntas colocadas em torno do *etnocentrismo* e do *contexto* podem ser dadas em torno da crítica a duas ideias, especialmente desenvolvidas por aqueles que têm posto em evidência os paradoxos do relativismo dogmático, a saber: a ideia de que a aprendizagem da cultura autóctene permitiria tornar o investigador um membro da cultura local; a ideia, inspirada em perspectivas holísticas de análise, que os resultados visariam ter uma visão completa do todo cultural local.

No primeiro caso, denuncia-se a concepção mítico-mágica (Stocking, 1993:43; Geertz:1986:74) ou romântica (Cabral, 1983:327/8) do que seria o trabalho de campo do antropólogo: o "antropólogo camaleão", segundo a expressão de Clifford Geertz (ibidem:71). Corrige-se a ideia de que seria possível o investigador substituir o seu "eu", a sua identidade por outra, como se (1) o processo de investigação pudesse ser inteiramente objectivado, (2) como se não existisse uma socialização primária do investigador na sua cultura de origem ou (3) como se o investigador não tivesse que pôr por escrito na sua língua de origem os resultados do seu trabalho (Rowland, 1987:13). Assim, segundo Stocking (ibidem.:44), constituiu uma verdadeira desilusão para os idealistas/normativistas do trabalho de campo verificar que nos diários de

Malinovky[49] existiam formulações e considerações que revelavam os sentimentos e pensamentos etnocêntricos daquele que supostamente teria definido um método que inviabilizaria tal perigo[50]. Ficou claro, então, para quem ainda tivesse dúvidas, que a etnografia lida desde o primeiro dia com considerações etnocêntricas, pois o trabalho de campo é sempre, segundo Cabral (ibidem:331), um "choque cultural" ou mesmo, na formulação de Iturra (ibidem:157), uma "actividade violenta" para as partes que interagem. E é-o, para o investigador, porque justamente este já foi socializado noutra cultura e porque ele tem a preocupação de ter que ser capaz de traduzir a cultura autóctene na linguagem (conceptual) da ciência.

No caso do nosso trabalho de campo as experiências etnocêntricas manifestaram-se de quatro modos: (1) no confronto com condutas dos professores perante situações em que agiríamos de diferente modo, condutas que, em parte, os próprios professores manifestavam dúvidas e incompreensões; (2) no confronto com definições das situações que para nós eram "erradas" ou incorrectas", e relativamente às quais os professores não manifestavam qualquer tipo de questionamento; (3) no confronto com contradições e ambiguidades que para os professores não eram percebidas como tal; (4) no confronto com condutas que aos nossos olhos pareciam muito originais para aquele local mas que para os professores eram perfeitamente comuns.

A etnografia tornou-se então, neste caso e segundo Geertz (1986:27), uma conversa entre diferentes, o estabelecimento de uma relação com um outro, e deste modo uma contribuição "para ampliar o discurso humano universal", tarefa "bem difícil mas pouco misteriosa". Não deixa de ser uma experiência de vida e por isso, na escrita que a conta, se reflectir (explícita ou implicitamente) em conflitos (cognitivos e emocionais) vividos. Não deixa de ser uma aprendizagem, mas uma aprendizagem que vai muito mais dos outros para o investigador e depois sobre si próprio (como pessoa e investigador) e menos de si para os outros .

Em conclusão, a etnografia não pretende que o investigador se torne um nativo nem que o imite. Mas ela envolve um processo de aprendizagem que começa na identificação dos etnocentrismos, o nosso (do autor) e o dos locais, e que em seguida evolue para as comparações das diferenças que são obstáculo às zonas e parcelas de entendimento mútuo. Ela permite um conhecimento na relação intercultural entre diferentes e não sobre a diferença em si.

---

[49]Segundo Stocking (1993:77) o trabalho de Malinovsky deverá ser entendido como tendo desempenhado um papel constitutivo do método da antropologia e não um papel normativo.

[50]Segundo Geertz (1986:71) "o antropólogo-camaleão foi morto por aquele que lhe deu forma", referindo-se a Malinovsky.

O contexto e o efeito de saturação na etnografia

São as comparações entre diferentes, que nos permitem começar a relativizar as formulações etnocêntricas, que inscrevem o sentido do conceito de *contexto*. É claro que a ideia de contexto pode ter significados diferentes. Numa das suas possíveis formulações emerge a concepção holistico-orgânica de sociedade: as partes apenas podem ser entendidas com base no todo-contexto; a sociedade não seria o somatório das suas componentes.

O todo-contexto revelaria uma diferença qualitativa marcante, diferença essa a que se associaria de imediato o conceito de cultura (Beatie, 1980:39). Neste âmbito importaria ao trabalho etnográfico obter um efeito de saturação (Costa, 1986:142), procurando o excesso de informação, explorando ao máximo os acontecimentos e as fontes de modo a que supostamente nada de novo pudesse surgir além do já registado. É esta associação entre contexto e cultura, por um lado, e a exaustividade monográfica que lhe está associada, por outro, que, como pormenorizaremos mais à frente, tem vindo a ser desvalorizada, dando origem a investigação antropológica mais focalizada em aspectos particulares da realidade social.

No nosso estudo, a ideia de contexto-totalidade relacionava-se com a necessidade de saber se ao estudar uma cultura local ela poderia ser confinada aos membros do grupo ou se para a compreendermos, mais totalmente e completadamente, não teríamos também que endender as outras culturas que com os professores coexistem no mesmo local: compreender a rede de interacções locais que os professores mantêm com alunos, pais, contínuos, empregados da secretaria, etc. É claro que esta confinação de uma cultura local à rede de interacções dos professores, acentava sobre uma delimitação física do objecto de estudo: o espaço físico e interno à escola. E acentava sobre esta delimitação porque seria sempre possível considerar outros actores sociais e agentes que interagiam com os professores fora da escola, potencialmente tão importantes à sua vida profissional quanto os internos à escola. Assim, só mais tarde, quando havia decorrido metade do tempo dos dois anos de trabalho de campo, é que encontrámos uma resposta (para o problema) que permitiu conceptualizar o que seria uma cultura profissional. Entretanto, até chegarmos aqui, partimos de uma delimitação física do objecto para que pudessemos construir sobre ela uma delimitação mais analítica, trabalho que não foi estranho quer à teoria quer à experiência de trabalho etnográfico.

No que se refere à teoria tivemos que reestruturar as ideias que estavam relacionadas com a noção de que para estudar uma cultura local havia que ter dela um conhecimento empírico total, isto é, operámos uma mudança de concepções que se inscreve num processo mais geral, referido por Iturra (1986:158) e por Stocking (1993:40-70), de evolução histórica da antropologia social em que a preocupação primeira pela acumulação de dados e descrição de fenómenos (etnografia globalista, Hymes, 1993:179) é substituída por preocupações mais temáticas (etnografia específica) , pois, segundo Jonh Beatie (1980:96/7), existindo já "uma maior informação comparada sobre vários aspectos considerados relevantes [nas sociedades estudadas] cria-se a possibilidades de os antropólogos poderem especializar-se nalguns deles e logo "os restantes apenas serem referidos na medida em que são necessários para tratar uma questão [teórica] central".

Deste modo, o efeito de saturação, atrás mencionado, está na estrita dependência da focalização da análise que o investigador deseja conseguir: a saturação está condicionada às perguntas/problemas que a investigação privilegia.

A mediação da cultura na etnografia

O processo histórico mencionado, de evolução da investigação antropológica, não deixa de ter algumas analogias com a evolução que teve o nosso trabalho de campo, pois em ambos os casos começou-se por fazer uma abordagem mais empírica e totalizante que entretanto foi sendo aprofundada. Esta analogia permite concluir que a ideia de contexto remete para uma delimitação provisória e empírica da realidade, necessária para operar nos primeiros momentos do trabalho de campo, para revelar e identificar as formulações etnocêntricas e para permitir fazer as comparações de perspectivas e linguagens que vão possibilitar os primeiros laços de entendimento mútuo. Paralelamente o conceito de cultura remete para uma delimitação mais analítica ou teórica, que vai reelaborar o contexto, para lhe dar uma lógica, sem que anule a heterogeneidade social antes identificada.

Dito de um modo mais concreto e mais reflexivo sobre o nosso percurso de investigação, foi o próprio conceito de cultura que sofreu um processo de reconceptualização, pois aquilo que começou por ser pensado no contexto empírico-concreto (cultura como conjunto de interacções) e numa lógica uniformizadora dos actores sociais locais (cultura como norma ou como estrutura exterior às práticas) passou a ser visto como um conceito que nos deu uma certa interpretação da lógica em que os actores sociais agiam e pensavam. Facto que é tanto mais necessário quanto é

certo que os actores sociais concretos, eles próprios, têm da sua cultura apenas uma visão parcelizada e um esquema pouco consistente (Stocking,1993:73), porque marcados pela individualização e pelo conhecimento tácito (Wolcott, 1993:133) que o envolvimento no quotidiano permite (Geertz:1986:74). Marcados, ainda, por um uso da linguagem que potencia um maior entendimento da factualidade dos signos exteriores (gestuais físicos e situacionais) do que o entendimento do conteúdo significativo dos (inter)actos (Pharo, 1985:126). Deste modo, o conceito de cultura é um ideal-tipo construído pela investigação etnográfica, segundo Patrick Pharo (ibidem:121-123), um *sentido suposto* relacionado com um *sentido endógeno,* dado pelas construções simbólicas dos actores; uma reinterpretação dos factos contados e vistos, dado ser uma interpretação de 2º ou 3º graus, a partir das interpretações de 1º grau dos actores sociais (Geertz, 1991:28).

O facto do conceito de cultura tender a ser uma abstracção teórica (que por isso não anula a heterogeneidade social do grupo) permite-nos dar conta da relação que o contexto tem com outros lugares e portanto da inserção do local em processos societais mais vastos: a cultura como dimensão mediadora, entre o micro e o macro, entre o individual e o colectivo; a cultura como mediação entre a aprendizagem dos indivíduos no grupo local e simultaneamente a aprendizagem do lugar estrutural do grupo[51] pelos indivíduos no conjunto da formação social (divisão social do trabalho, classes e fracções de classe social, estilo de vida e aspirações sociais, etc). São estas mediações, veiculados através do conceito de cultura, que podem levar ao entendimento da lógica ou mente do grupo local estudado.

A mediação do contexto na etnografia

O processo desenvolvido mostra que houve uma primeira delimitação empírica que se revelou essencial para encontrarmos aquilo que mais desconheciamos no local: o universo simbólico dos professores. Assim, segundo Geertz (1991:26), o que "nos torna ignorantes sobre uma cultura não é o modo [as formas sociais] como opera o seu processo de conhecimento, é a falta do universo imaginário nos quais os actos dessas pessoas são signos". Dito de um modo mais próximo do nosso trabalho de investigação, aparentemente nós não eramos ignorantes do universo de signos usados pelos professores, pois estudávamos uma cultura com a qual já tinham relações profissionais, e que tinha uma vertente letrada de aprendizagem.

---

[51] Esta formulação do efeito de mediação é inspirada nas contribuições de Franco Ferrarotti (1990) sobre a análise das histórias de vida.

Estudávamos um grupo que vivia como nós na mesma sociedade. No entanto, apesar destas circunstâncias, começámos por ver as condutas e ouvir os discursos de pessoas comuns agirem dentro do esperado mas, a pouco e pouco, num processo de revelação e identificação do nosso etnocentrismo, fomo-nos dando conta que existiam associações entre fazeres e discursos que não eram coincidentes com os nossos.

Portanto, depois de começar a abandonar as primeiras considerações etnocêntricas, detecta-se uma ignorância sobre as conexões (causais ou de integração funcional, segundo Beatie,1980:97;101) que relacionam condutas e pensamentos, respectivamente, significantes e significados. Parafrasendo Max Weber (1979), os significantes/comportamentos que são semelhantes aos do investigador têm significados diferentes (dos do investigador e dentro do grupo) e os significados/saberes equivalentes aos do investigador têm por referência significantes/comportamentos diferentes (dos do investigador e dentro do grupo).

Esta reflexão sobre a reconceptualização do conceito de cultura e sobre o acesso ao simbólico por via do empírico, põe em evidência que no processo de construção desta investigação não se tratou de realizar uma substituição das considerações e vivências etnocêntricas do trabalho de campo pelas formulações abstractas e analíticas de uma teorização; nem se tratou de substituir a heterogeneidade e a conflitualidade das normas sociais por lógicas e esquemas formais totalizantes, com base em propriedades estruturais ou generalizantes (Geertz, 1991:32); mas antes, através de uma operação intelectual do investigador, introduzir-se uma mediação entre o vivencial e o teórico, o concreto e o abstracto, entre o heterogéneo e o semelhante, por via do uso do conceito de contexto.

Do nosso ponto de vista, a mediação do *contexto* visa lutar contra dois tipos de reduções na investigação etnográfica: a primeira, a redução etnocêntrica e o sua potencial ocultação; a segunda, a redução teórica e a sua potencial reificação dos conceitos. No primeiro caso, o contexto amplia a percepção que o investigador tem das construções simbólicas dos actores, começando a relativizar o seu etnocentrismo espontâneo e o seu processo de selecção circunstancial da informação. No segundo caso, o contexto dá profundidade às interpretações científicas, relativizando o etnocentrismo teórico e o seu processo de selecção formal, evitando a omissão do vivido e por esta via, segundo Louis Pinto (1990:36), impedindo o investigador de tomar as coisas da lógica formal-teórica (que explicam) como se se tratasse da lógica das coisas (que são vividas).

Saber estar no trabalho de campo

A contribuição da antropologia para o entendimento do lugar que ocupam os conceitos de *etnocentrismo* e de *contexto* leva-nos a concluir sobre a necessidade de ter da etnografia uma concepção anti-espontaneista e anti-empiricista sobre o modo como se constrói o conhecimento científico. E isto porque verificámos que não basta estar espontaneamente e à-vontade no trabalho de campo (Wolcott,1993:129), ainda que se descrevam as condutas sociais e se viva com as pessoas, para que se produza uma estratégia etnográfia de investigação. É necessário saber estar no campo para poder operar intelectualmente com conexões, delimitações, selecções e abstracções sobre a realidade social, indo mais além do que é imediatamente e empiricamente visível e audível.

É este saber estar que permite gerar o relativismo cultural pela mediação do contexto e gerar o entendimento da lógica local pela mediação da cultura. Assim, ambas as mediações, ao permitirem combater o empiricismo e o espontaneismo na etnografia, são filiáveis na concepção construtivo-racional de ciência, tal como a desenvolvemos no sub-capítulo anterior a partir das contribuições de Boaventura Santos e Madureira Pinto.

Resta-nos agora perguntar quais os princípios que podem organizar este modo de construção do conhecimento através da etnografia. Para este fim passaremos de seguida a discutir o que se entende por *investigação qualitativa*, isto é, passaremos a abordar a componente mais epistemológica daquilo que pode ser entendido como etnografia.

A tradição qualitativa de investigação

Numa abordagem descritiva, os manuais de investigação tendem a definir o "qualitativo" por contraposição a uma concepção positivista de ciência. No entanto, nem sempre há consenso sobre o que é o positivismo, podendo-se verificar desencontros variados entre aquilo que se designa como positivismo lógico, como epistemologia positivista ou como sociologia positivista (Santos, 1989:57). Logo, as definições sobre o carácter da investigação qualitativa tendem a ser parcialmente contraditórias e o rótulo positivismo a ser descontextualizado das suas origens históricas, traduzindo-se este numa designação "feia de que ninguém gosta", como sinónimo de investigação convencional ou tradicional (Hèbert et al, 1994:36).

No âmbito das ciências da educação é nesta conotação anti-positivista que a investigação qualitativa tende a confundir-se com etnografia, pois na tradição mais convencional de trabalho científico o positivismo é tido como sinónimo de experimentalismo e de quantitativismo. Deste modo, o trabalho qualitativo--etnográfico, segundo Goetz e Lecompte (1988:32-34), teria uma base naturalista e holística porque, contrariamente ao experimentalismo, visaria analisar os processos sociais dentro dos seus contextos originais e de um modo global, sem isolar variáveis e dimensões da realidade social.

Numa abordagem mais histórica da tradição qualitativa de trabalho científico, ela tende a confundir-se com as correntes de pensamento que nas ciências sociais, a partir dos anos 60, têm vindo a criticar o positivismo lógico: a etnometodologia e o interaccionismo simbólico (Santos, 1989:59). Nestas orientações critica-se a possibilidade de estender a lógica do processo de conhecimento das ciências naturais às ciências sociais; a possibilidade de se construir conhecimento por via hipotética-dedutiva; a possibilidade de se criar uma linguagem universalizante que objective a realidade (ibidem:57). Defende-se uma posição dualista entre as lógicas do conhecimento em ciências naturais e em ciências sociais (ibidem:55-56), facto que leva a sobrevalorizar o individual, o subjectivo e o singular do social, dimensões que tendencialmente são desprezadas nas ciências da natureza, pois estas tenderiam a privilegiar a procura das regularidades e uniformidades, do objectivo fora da consciência, dos factos fora dos valores e da capacidade de previsão dos fenómenos fora da acção e dos contextos (Hèbert et al., 1994:37-39; Santos, 1987:11-17)

Numa abordagem mais filosófica desta tradição de trabalho científico aponta-se a sua filiação fenomenológica (Santos,1987:21-23; Atkinson e Hamnersley, 1994:249-251), quer numa versão interpretativista quer numa versão construtivista (Shwandt, 1994). Nestas duas visões fenomenológicas da ciência vinca-se o carácter construído e subjectivo da realidade, a associação permanente entre comportamento e sentido e entre objecto e sujeito e o propósito da ciência social de entender a realidade vivida no dia a dia segundo as interpretações dos actores sociais e não no plano do estritamente observável e formalizado pelo investigador.

Na visão mais interpretativista da análise qualitativa tende-se a conceber a sociedade apenas como uma construção mental dos indivíduos, excluindo toda e qualquer possibilidade de se analisarem factos fora da consciência individual (Shwandt, 1994:121-127). Na visão mais (sócio)construtivista tende-se a atenuar este radicalismo, pondo em evidência como as construções da realidade são colectivas e intersubjectivas

e como todas elas contêm uma componente de objectivação da realidade (ibidem:130-131; Mehan, 1982: 80-82).

A especificidade dos problemas científico-qualitativos

Como contraponto dicotómico de uma epistemologia positivista de ciência, é comum formalizar-se um modelo de investigação qualitativa, a partir de um conjunto de características relativas ao processo de construção do conhecimento. Assim, segundo Goetz e Lecompte (1994:29-32), os estudos qualitativos tenderiam a desenvolver procedimentos indutivos, generativos, processuais e reconstrutivos, da linguagem comum. No mesmo sentido vai a abordagem de Bodgan e Biklen (1994:47-50) quando identificam cinco características nos estudos qualitativos: naturais, descritivos, processuais, indutivos e centrados nos significados.

O conjunto destas características, do nosso ponto de vista, tem importantes consequências, a saber: (1) a indução e a descrição sobrevalorizadas levariam a conceber as teorias explicativas como inscritas na realidade e construídas a partir da agregação e acumulação de dados empíricos, pois em contraposição o positivismo tenderia a ver a teoria como a formalização prévia de hipóteses dentro de uma lógica de verificação e de prova, com vista a garantir a objectividade das observações; (2) as características generativas, processuais e ligadas aos significados levariam os estudos qualitativos a sobrevalorizarem as categorias comuns de linguagem dos actores sociais como elementos centrais da análise, por contraposição com o positivismo que tenderia a usar categorias de análise exteriores à consciência dos actores, com vista a permitir a uniformização da classificação dos dados, para sua eventual quantificação.

No seu conjunto todas estas características procuriam pôr em evidência uma forma de fazer ciência social que rejeitasse totalmente a antecipação de procedimentos metodológicos ou o uso de determinadas técnicas previamente padronizadas, transformando a reflexão sobre os estudos qualitativos como um apelo ao anti-método científico (Santos, 1989:82). Mas ao lado deste posicionamento radical anti-método, o que é hegemónico, segundo Boaventura Santos (1989:80) é a tese de um posicionamento intermédio, que faria, rejeitar a redução do conhecimento ao objecto, típica do objectivismo, do naturalismo e do empiricismo, assim como a redução do conhecimento ao sujeito, típica do racionalismo, do idealismo e do subjectivismo. Neste contexto, as preocupações maiores parecem ser muito mais numa perspectiva de complementaridade entre os dois modos de conceber a ciência social, facto que

levaria a ver cada investigação como uma composição variada das características acima referidas, que poderiam aproximar-se mais ou menos de um ideal-tipo de epistemologia positivista ou qualitativista. No caso dos estudos qualitativos tratar-se-ia mais de uma aproximação ao naturalismo, para combater o experimentalismo, e de uma aproximação ao subjectivismo, para combater o quantitativismo.

No entanto, estes ideais-tipos de positivismo e de qualitativismo seriam, em si, bastante questionáveis, pois, segundo Hèrbert, Goyette e Boutin (1994:36), por um lado, o positivismo não é estranho a uma concepção indutivista de conhecimento e, por outro lado, a ideia de teoria como estando inscrita na descoberta da realidade parece pôr em causa a ideia de ciência como construção, dada pela origem fenomenológica dos trabalhos qualitativos. Estas aparentes contradições levam os mesmos actores (ibidem:99-100) a referirem que muitos estudos qualitativos procuram a conciliação entre o indutivismo e o empiricismo com o reconhecimento de que existem sempre quadros téoricos e de referência, relativos à pessoa do investigador, que marcam a subjectividade do trabalho científico. Deste modo, a identificação de quadros teóricos de referência do investigador levaria a ter-se uma orientação sobre a observação da realidade e portanto a encontrar um sentido que não seria a realidade tal como uma percepção empiricista pensaria e a construir uma interpretação que teria pelo menos um sujeito activo na sua origem, o investigador.

O lugar da teoria e da linguagem comum na etnografia

A concretizarem-se estas tendências de compromisso entre o positivismo e o qualitativismo, aquilo que poderiam ser traços estruturantes de uma epistemologia científica qualitativa parece perder especificidade. O interesse das abordagens qualitativas para entender o trabalho etnográfico parece ser, portanto, numa primeira dimensão, bem diminuto, pois nas formulações aqui apresentadas retomam-se parcialmente as concepções empiricistas (por via do indutivismo) e espontaneistas (o anti-método) no modo de construir o conhecimento, das quais já nos haviamos distanciado atrás, quando abordámos os contributos da antropologia e a observação participante. No entanto, numa segunda dimensão, julgamos que vão mais longe do que as contribuições da antropologia, porque colocam o problema do lugar e papel da teoria e das categorias da linguagem comum como princípios organizadores do conhecimento e não simplesmente como elementos metodológicos relativos às relações interculturais entre investigador e grupo local.

Do nosso ponto de vista, as concepções qualitativistas da investigação em ciências sociais deixam em aberto a possibilidade de compatibilizar de modo coerente, no processo de contrução dos objectos científicos, as abordagens da realidade social que dêem um lugar central à teoria (distanciamento face ao indutivismo e ao generativismo radicais acima apontado) e também às categorias da linguagem comum (aproximação às dimensões processual e reconstrutiva, menos radicais, acima apontadas). Dito noutros termos, (1) darmos um lugar à teoria de modo a que nos previna contra o risco de com ela padronizar a realidade, transformando, esta última, numa simples ilustração do já conhecido, tornando-a incapaz de reconhecer a importância da mediação do *contexto*; (2) darmos um lugar às categorias da linguagem comum de modo a que nos previna contra o risco do imediatismo e da multiplicação das descrições das falas e seu coleccionismo, tornando-a incapaz de reconhecer a importância da mediação da cultura.

Retomando as interrogações do início deste sub-capítulo, será na resposta a este problema, o da compatibilização entre teoria e a linguagem comum, que encontraremos a especificidade da etnografia como modo de construção do conhecimento científico.

A tradição construtivo-racional de ciência

A possibilidade de identificar a etnografia como um contributo para conceber um modo alternativo de construir conhecimento científico implica o abandono da posição epistemológica centrista ou intermédia, apontada na secção anterior, e a necessidade de dar sobre a etnografia uma definição pela positiva. Deste modo, pretende-se inscrever a etnografia numa concepção de ciência que deixe de ter por referência o positivismo, quer por via da sua transposição critica ou acrítica para as ciências sociais, quer por via da sua rejeição radical. A possibilidade de contribuir para atingir este objectivo decorre do facto das definições provisórias, que até aqui dela desenvolvemos, se inscreverem, não só nos contributos da antropologia e dos estudos qualitativos, mas também na leitura que a nossa formação sociológica nos permite fazer dessas contribuições. Referimo-nos à leitura que, segundo Boaventura Santos (1989:38), uma concepção construtivo-racionalista da ciência permite, enquanto consciência máxima possível daquilo que é o paradigma positivista hegemónico actual, através da fundamentação de uma epistemologia pragmática.

A leitura crítica que fizémos sobre o espontaneismo e empiricismo presente nalguma bibliografia relacionada com a etnografia tem por base uma epistemologia pragmática

da ciência, onde é central o lugar da teoria como veículo orientador e explicativo de todo o esforço de ligação entre a realidade e os conceitos, os conteúdos e as formas sociais, nos termos que enunciámos no sub-capítulo anterior. Este lugar central fundamenta-se no facto de a teoria visar dar uma explicação da realidade social que é crítica das interpretações comuns, isto é, uma explicação que está em ruptura com a linguagem e modo de operar no quotidiano, tanto com as naturalizações do mundo social que são produzidas (fazer sem ter de interrogar-se sobre quais as razões) como com as razões de senso comum que os actores dão se si próprios sobre as suas condições sociais de existências (em que o social é explicado a partir de entidades não sociais: natureza ou essências a-históricas, personalidades ou ideossincrasias individuais, acasos ou ciscunstâncias pontuais, etc.).

Em síntese, tudo aquilo que pode ser a manifestação de um conhecimento parcelar, porque local ou etnocêntrico, ou potencialmente imaginário (porque não determinado pelas condições materiais de existência), são incluídos no rótulo de senso comum e remetidos sempre para um estatuto de menoridade (face ao científico) e de construção simbólico-individualista (representação social) que se pretende ver substituída pela teoria. Enquanto representações sociais, o senso comum, poderá eventualmente ser tomado como discurso-facto, mas nesse caso será dissociado dos processos sociais e dos sujeitos que os protagonizaram em determinados contextos, serão interpretados de modo descontextualizado, fechados sobre si próprios, como "coisas" fora das consciências de quem os construiu. Neste caso, explicar-se-à a realidade social fora das consciências dos actores (as estruturas sociais), embora se reconheça a ciência como um produto da consciência de alguns sujeitos, aqueles que têm uma prática do campo científico.

Neste quadro de interpretação de uma epistemologia pragmática, as relações entre teoria e linguagem comum seriam mutuamente exclusivas, facto que teria como consequência transformar o trabalho etnográfico num esforço, ora de descrição pormenorizada ora de formalização conceptual, sem se compreender onde, como e para quê juntar as duas componentes deste trabalho, pois a primeira seria apenas uma verificação ou constatação da segunda ou uma questão de curiosidade monográfica, face a alguns potenciais exotismos locais.

Os juízos de um sociólogo/formador sobre o uso da sociologia

Esta formulação dos problemas coloca duas grandes questões, relativas às contribuições que atrás apresentámos: (1) como evitar que o cultural e o contexto, nas

construções teóricas, ocupem apenas o lugar de um resíduo, chamado senso comum, isto é como integrar as contribuições antropológicas; (2) como evitar que a realidade social não seja reduzida a uma mera ilustração da teoria, isto é, como integrar as contribuições das abordagens qualitativas.

Assinalemos, no entanto, que estas duas interrogações podem ser consideradas irrelevantes: (1) o cultural e o contexto remetem-nos para os problemas relativos à acção e à heterogeneidade sociais, problemas teóricos que podem ser considerados como de menor interesse e mesmo menos relevantes do que as dimensões práticas e estruturais das relações sociais, pois estas últimas revelariam dimensões da realidade desconhecidas e ignoradas pelos actores sociais[52] (dado não terem delas consciência) e por isso ajuízadas como mais importantes para a sociedade, como contributo original da ciência social; (2) a teoria, a longo prazo, nunca correria o risco de se cristalizar e ignorar duravelmente componentes importantes da realidade social porque inevitavelmente as mudanças sociais acabariam por se repercutir no campo científico, dado o efeito de determinação que as condições históricas e sociais externas têm sobre as condições teóricas, interna à ciência.

No entanto, estas respostas não nos satisfazem. E isso acontece porque elas envolvem juízos sobre as finalidades da ciência social com os quais discordamos. Trata-se portanto de uma questão que nos remete para o problema de saber para que serve e para quem fazemos ciência social. Interrogação que para Boaventura Santos (1989:53/4) é central para conseguir sair do paradigma positivista dominante na ciência; interrogação e respectiva resposta, que serão determinantes na reformulação dos termos da tradicional pergunta, desenvolvida por toda a ciência actual, sobre o que é ou como se faz ciência.

Vejamos em pormenor os pressupostos que informam as interrogações e discordâncias por nós atrás apresentadas.

Em primeiro lugar, a sobrevalorização da análise das componentes estruturais das relações sociais leva, por um lado, a que os actores sociais neles directamente envolvidos não reconheçam os discursos científicos também como seus, pois estes supõem um ruptura com a acção e os conflitos interactivos e consequentemente com a linguagem comum que suporta a sua consciência; por outro lado, leva a que os produtos desse conhecimento possam inicialmente ser apropriados apenas pelos

---

[52] Repare-se que estamos a desenvolver uma formulação de carácter estruturalista, pois pressupomos que as estuturas são sempre exteriores aos actores sociais.

grupos sociais que na sociedade gozam de suficiente distância face às urgências do quotidiano e que (parcialmente) desconhecem (também) os contextos práticos a que se referem esses produtos.

Estes discursos científicos têm como interlocutores privilegidos os grupos sociais que no quadro da divisão social do trabalho ocupam lugares de decisão estratégica ou de trabalho quase exclusivamente intelectual, sendo estes os que vão, de modo filtrado e já num registo quase exclusivamente ideológico (porventura de pendor tecnocrático), permitir a apropriação do conhecimento pelos actores a que directamente dizem respeito[53]. Em segundo lugar, os produtos científicos assim apropriados têm falta de actualidade porque não dão conta dos fenómenos sociais do momento em que se inscreve a mudança social.

Nesta orientação, tanto os discursos como os produtos científicos supõem, por um lado, a ideia de um conhecimento científico apenas preocupado com as grandes abstracções teóricas capazes de formalizar grandes invariantes sociais ou tendências de longo prazo, e supõem, por outro lado, uma ideia de ciência que se furta a responder às solitações e procuras sociais do momento e que portanto se desresponsabiliza do uso social que é dado aos seus conhecimentos. São estes factos que justificam, segundo Boaventura Santos (1989:11), o cada vez maior exotismo da linguagem cientifica, pois, do nosso ponto de vista, ela dirige-se quase exclusivamente (ainda que implicitamente) às elites sociais e políticas e não aos actores sociais que, com maior ou menos grau de autonomia institucional ou profissional, gerem e/ou actuam nos contextos do quotidiano[54].

Esta orientação da produção científica para os actores sociais que actuam em contexto (1) permitiria segundo os termos utilizados por Boaventura Santos (ibidem:181-183), uma *aplicação edificante das ciências sociais*, pois, implicaria o comprometimento do investigador com os efeitos de aplicação do conhecimento de modo a que este tivesse um valor de uso útil à transformação social, ligando-o à procura e reforço das definições sociais da realidade emergentes e alternativas, deslegitimando as formas institucionais e as racionalidades que promovem a violência simbólica; (2) permitiria subordinar a finalidade crítica da ciência social a finalidades de transformação social

---

[53] Sobre a questão do uso das ciências sociais, por via dos seus interlocutores legítimos, e sobre a necessidade de encontrar outros interlocutores que desenvolvam uma razão prática com o social, Cf. Martin, 1987.

[54] Iguais preocupações parecem ser as de Paulo Monteiro (1991:134/5) quando, ao debater as abordagens sociológicas sobre o campo social da arte, chama à atenção para a importância da análise da autonomia e da organização dos actores sociais que servem de mediadores e intermediários entre os criadores artísticos e os diferentes públicos consumidores. Por analogia, os professores também seriam intermediários entre os produtores científicos e as novas gerações de jovens (presentes no campo escolar).

(de prática crítica), isto é, segundo Boventura Santos (ibidem:54), a resposta à interrogação sobre como se faz ciência estaria subordinada à pergunta sobre o que se pode fazer com a ciência, pois a apropriação de uma nova linguagem pelos actores sociais, no quadro do seu contexto de acção, estaria mais facilmente associado a um modo de agir diferente (ibidem, 184/5); (3) permitiria, segundo Boaventura Santos (ibidem:44/5, 86/7), convocar o investigador a fazer uma dupla ruptura epistemológica, a ruptura com a ruptura face às interpretações comuns, a fim de realizar uma nova interpretação comum.

Como dissemos no sub-capítulo anterior, esta nossa orientação é consequência de um posicionamento de fronteira perante a sociologia (ao campo e à disciplina) que questiona e exercita o seu uso profissional. No caso o uso dado por um formador de professores: o de um formador que pretende conseguir levar os professores a aplicarem a sociologia para pensarem e transformarem os seus contextos da acção e não simplesmente para pedirem que pensem por eles e lhes dêm os enquadramentos que depois supostamente lhes permitiriam encontrar os meios necessários, como se os fins fossem dados pré-estabelecidos. Para este objectivo não basta querer, é preciso ter conhecimento que possa ser manipulado com este fim e isso depende de saber a quem se destina.

Em termos mais concretos, desenvolvemos uma investigação com a preocupação de vir a servir os professores, para estes reflectirem sobre as suas práticas profissionais, para "melhor" pensarem o contexto de mudança (reforma educativa) em que foram observados e inquiridos ao longo do trabalho de campo aos professores, desnaturalizando componentes da sua vida profissional e relativizando outros aspectos da sua cultura. Isto foi feito sem nos divorciarmos das referências ao contexto quotidiano e com a preocupação de inserir o conceito de cultura profissional numa problemática teórica específica e mais geral.Assim, no decorrer do trabalho de campo fomos devolvendo aos professores textos escritos sobre hipótese e conclusões provisórias do estudo e recolhendo os seus comentários e observações sobre os mesmos. Fizémo-lo com os professores do local e com professores de outros locais--escolas, para assim aferir em geral do grau e capacidade deste estudo para se reconciliar com os actores sociais, potencialmente mais interessados no seu uso[55].

[55]Não consideramos que este texto da tese constitua um bom exemplo para conseguir a reconciliação da teoria com o senso comum, pois aqui estamos subordinados a uma preocupação maior: a de ser um texto que sirva para provas académicas na universidade.

Do nosso ponto de vista, a possibilidade de um produto-conhecimento vir a ser apropriado pelo grupo a que se refere (no caso, os professores) depende da possibilidade do nosso discurso ter as marcas do "já conhecido e vivido" pelos seus protagonistas e que por isso os poder levar a aprender (de modo desigual, conforme a relação social que têm com as ciências sociais) um conhecimento de modo significativo, pois, a sua linguagem, de senso comum, pode servir como base de descodificação parcial da linguagem mais conceptual. Assim, as descontinuidades com as interpretações comuns do local e eventuais efeitos críticos sobre o contexto profissional dos professores estão em melhores condições de serem entendidas como constitutivas da própria realidade, porque não são exteriores à sua lógica e contexto de uso; as descrições não são feitas de fora, pois contêm o sentido dado pelos próprios na realização das tarefas do quotidiano, analisadas pelo investigador (Varenne, 1985:9).

Dentro desta linha de raciocínio, neste sub-capítulo não existe apenas uma leitura particular da etnografia, feita com base numa concepção construtivo-racional, existe também um percurso de reflexão e de auto-crítica que leva a repensar alguns dos implícitos princípios epistemológicos em que fomos formados: (1) a actualidade e o tipo de problemas tratados em sociologia; (2) o lugar e especificidade do senso comum; (3) as condições em que se realizam rupturas epistemológicas; (4) a relação entre teoria e realidade. Vejamos cada um destes elementos a partir de alguns dos autores que mais no ajudaram a pensar auto-criticamente a nossa formação sociológica.

As contribuições auto-críticas da sociologia (1): o prático

No que se refere aos problemas (tipo e actualidade) que a ciência social pretende tratar, importa superar a ditocomia tradicional na concepção racionalista (estrita) de ciência entre problemas práticos e problemas teóricos. Uma das formas de o fazer está na formulação de António Costa (1988:112-113) segunda a qual potencialmente todos as procuras sociais relativas à resolução de problemas da sociedade podem ser, no âmbito do campo científico, retraduzidos em problemas teóricos. No entanto, este autor não chega a esclarecer em que termos é que se poderá fazer a retribuição dessa procura social: (1) em termos de conhecimentos que respondem à resolução do problema (aplicação técnica)? (2) em termos de redefinição do problema inicial, enquadrando-o e ignorando tendencialmente os termos da primeira procura (contextualização científica)? (3) ou nos termos, que subscrevemos e atrás aludimos, em que o problema é redefinido, enquadrando-o no contexto de quem o formula (contextualização cultural), a fim de lhes permitir repensar a própria acção que justificou a sua formulação inicial (aplicação edificante)?

No caso desta investigação não há uma formulação inicial formal de problemas por parte dos professores, pois a nossa (do autor) presença não correspondeu a um pedido exterior aos objectivos da investigação. No entanto, desde o primeiro momento que fomos confrontados com inúmeras solicitações informais e individualizadas que nos convocavam a resolver problemas do quotidiano, pois à ideia de investigação estava associada, na formação escolar dos professores, à ideia de aplicação técnica da ciência. Não cabe aqui pormenorizar a estratégia que desenvolvemos[56] (e a retroacção que obtivemos da parte dos professores) para enfrentar os apelos desta aplicação técnica, cabe apenas referir que procurámos o mais cedo possível distribuir textos com resultados provisórios do nosso trabalho de modo a conseguir fazer entender que a posição em que nos situávamos era a de ajudar a pensar e não a de ajudar a fazer, sem ignorar os termos em que nos questionavam.

As contribuições auto-críticas da sociologia (2): o senso comum

No que se refere àquilo que se entende por senso comum, importa distinguir o que é o seu conteúdo e ideias e aquilo que é o seu modo de operar (formas) face à realidade social. Dito noutros termos, distinguir o que é a sua positividade, necessária ao trabalho científico, e o que é a sua negatividade, a rejeitar no trabalho científico)[57].

A primeira consideração a fazer sobre este tema é a de que importa discriminar várias formas de discurso existentes na sociedade que muitas vezes são incluídos na designação de senso comum, pelo facto de todos eles poderem ser pensados como potenciais obstáculos à objectividade científica. Assim, importa não confundir senso comum com ideologias teóricas ou filosofias sociais ou qualquer tipo de discurso utópico ou profético sobre a realidade pois o senso comum não assume o modo coerente e sistemático que estes últimos geralmente assumem, por via da manipulação escrita, nem estes últimos assumem o sentido pragmático e contextual que o senso comum possui. Em segundo lugar, importa não circunscrever o senso comum apenas ao discurso verbal e individualista sobre a realidade, pois o seu sentido pragmático decorre dos contextos de experiência das pessoas e da partilha de significados colectivos incritos em culturas locais. Em terceiro lugar, o senso comum não é radicalmente exterior à ciência, pois em muitas das suas manifestações mais elaboradas e orais ele exprime, por um lado, representações sociais que parcialmente são fruto da divulgação social dos conhecimentos científicos, ainda que porventura

---

[56] Será abordada no sub-capítulo a seguir.

[57] Sobre as várias dimensões do senso comum e suas manifestações, que nos inspiraram na redacção desta secção, cf. Santos(1989:40-44), Silva, (1986) e Geertz (1986:93-118).

ultrapassados no tempo, e, por outro lado, ele está inscrito nas concepções etnocêntricas (eventualmente "cientistas") do próprio investigador. Em quarto lugar, na sua forma mais elementar e oral, como mostra a etnometodologia, o senso comum permite tornar a realidade relatável, na ausência da acção directa e da visão sobre ela, e logo permite ajudar a negociar e a partilhar colectivamente o seu sentido, dado fazer reconhecer a matéria significante da vida quotidiana.

O senso comum, na sua positividade é um recurso necessário à investigação (Nunes, 1992:45) porque, no nosso caso, ele veiculou de modo individualizado a cultura local e desse modo a sua diversidade. Tornou-a relatável nas dimensões e contextos em que não podemos observá-la na interacção social (contexto da sala de aula) e porque permitiu identificar as nossas (do autor) manifestações etnocêntricas no processo de investigação.

O senso comum foi obstáculo ao nosso trabalho quando permitiu aos professores iludir a heterogeneidade social, não dando visibilidade à diversidade existente no contexto (formas de naturalismo, sociologismo e etnocentrismo); quando reduziu a interpretação da realidade feita pelos professores aos seus elementos mais imediatos e visíveis, não dando visibilidade à complexidade do todo cultural e interactivo (formas de individualismo e idealismo); quando inibiu as capacidades dos professores para racionalizar a sua cultura, reduzindo a reflexão sobre acção às tradições e convenções sociais colectivas ou à satisfação das expectativas sociais imediatas definidas por outros grupos ou pela instituição (formas de normativismo); quando nos impediu de questionar o óbvio e o mais esperado do quotidiano, em termos de discurso sociológico sobre os professores (a naturalização da realidade), dada a excessiva proximidade que possuímos com o objecto em estudo.

As contribuições auto-críticas da sociologia (3): o vivencial

No que se refere ao tipo de ruptura epistemológica, importa não concebê-la apenas como uma operação de substituição cognitiva, completamente inaugural e radical na investigação (Silva, 1986:31; Pinto, 1990:9-11), como se se trata-se de um "passo de magia" que permitisse evaporar todos os obstáculos à objectividade científica (Grand,1992:110). Assim, supõe-se romper com o senso comum substituindo-o pela teoria; supõe-se romper com os problemas práticos substituindo-os pelos problemas teóricos, como se se tratasse apenas de uma questão de vontade (concepção idealista) do investigador, como se as vivências do investigador pudessem ser esquecidas, como se o processo de interacção social em que ele se vai inscrever ao longo do trabalho de

campo pudesse ser inteiramente e antecipadamente por si, como se o investigador pudesse dispôr da vontade e da acção dos outros (o objecto) a seu "belo prazer".

Vistas deste modo simplista, as rupturas epistemológicas são actos de poder (simbólico e político) do investigador sobre os actores estudados (Berger-Forestier, 1985:245); actos de imposição da sua cultura científica destinada a retirar valor à cultura local, e, portanto, incompatíveis com o trabalho etnográfico, designadamente com o conceito de contexto que lhe é inerente. Segundo Louis Pinto (1990:36/7) este entendimento tem como consequência reduzir a relação social de investigação apenas ao efeito de dominação que o investigador tende a incorporar, impedindo que este possa entender a lógica das práticas dos dominados, pois tendencialmente a análise concentra-se na relação (negativa) que os dominados têm com os recursos ou os saberes que não possuem.

No nosso trabalho junto dos professores, pudemos identificar modalidades e momentos em que se produziram rupturas, a saber: (1) o momento inicial em que tivemos que lidar com o nosso erro tendencial de analisar a cultura dos professores a partir da sobrevalorização da sua relação com as políticas educativas (dimensão mais públicas e formais), esquecendo os processos mais quotidianos e informais (a começar pela vida na sala dos professores) constitutivos do grupo, enquanto realidade interactiva e interpessoal; (2) um segundo momento em que lidámos com o receio de os professores transformarem a nossa observação participante em intervenção social na escola — ultrapassado quando conseguimos estruturar um modo de agir na escola que não recusava responder aos pedidos de ajuda no fazer, sem que isso nos obrigasse a ter que dar respostas directas e supostamente eficazes aos problemas práticos-, pois verificámos que nós não eramos o centro da vida da escola, nem ela se fazia por referência a nós, como pretenciosamente julgámos poder acontecer; (3) um momento seguinte em que conseguimos construir uma delimitação analítica do objecto teórico (racionalização da cultura), sem que isso passasse por um trabalho de campo demasiado exaustivo e demorado que tivesse que observar e conviver com os diversos interlocutores dos professores na escola (diversidade dos alunos, pais e funcionários).

Tratam-se de exemplos que mostram a mistura de componentes vivenciais e teóricas em processos de ruptura com as construções primeiras (etnocêntricas e/ou cientificamente informadas) que nos acompanharam ao longo do trabalho de campo e que posteriormente foram sendo abandonadas ou redefinidas. São exemplos que permitem conceber as rupturas epistemológicas por vias que não são exclusivamente cognitivas e substitutivas, como já atrás sintetizámos quando abordámos as

contribuições da antropologia social: ver as rupturas epistemológicas, não só por via da teoria mas também por via vivencial (rupturas epistemológivas vivenciais), vendo-as como permanentes, deste o início da concepção da investigação até à sua escrita final.

As contribuições auto-críticas da sociologia (4): o teórico

Esta concepção de ruptura epistemológica, que conjuga o teórico e o vivencial, tem relações estreitas com o problema de saber como é que se dá o comando da teoria sobre a hierarquia dos actos epistemológicos, isto é, como é que a teoria conduz os processos de ruptura, construção e constatação da realidade social na investigação sociológica (Almeida e Pinto, 1980).

Neste âmbito importa considerar (1) as contribuições de António Costa (1986:144), especificamente sobre a etnografia, onde se refere que existe uma recursividade permanente entre vários actos epistemológicos, fazendo com que o planeamento, a recolha de informação, a sistematização dos registos, a análise e a interpretação dos dados se misturem e se sobreponham ao longo do trabalho de campo. Nesta perspectiva é possível constatar factos, concebidos hipoteticamente na fase de planeamento, e, simultanemamente, estar ainda a formular hipóteses no momento em que se recolhe informação, ou ainda a produzir rupturas sobre aspectos vivenciais da investigação que nos vão permitir olhar e sistematizar os registos já obtidos de um outro modo do inicialmente considerado.

(2) Considerar também as contribuições de Madureira Pinto (1984:19; 25), formuladas no âmbito de uma concepção racionalista mais alargada de ciência, onde se admite que existe uma dialéctica entre a teoria e os factos — dialéctica que poderá ter como consequência o abandono de um comando centralizado da teoria e da sua suposta superioridade intrínseca (Nunes, 1992:39) ou o abandono de uma excessiva narratividade e descrição da observação, sem pensar a necessária articulação da teoria com as categorias operatórias dos actores (Woods, 1989:162/3) — que pode levar a dinâmica observacional, operada pelo investigador, a influir sobre a teoria, de modo a pôr em evidência aspectos da realidade (através da diversificação de recursos metodológicos e técnicas de inquirição) que não são totalmente compatíveis com as hipóteses inicialmente formuladas. Este processo terá tanta mais importância quanto essas potenciais e parciais incompatibilidades possam ser inscritas em problemas teóricos não resolvidos ou mesmo em vazios téóricos, relativos à matriz teórico-disciplinar que orienta a investigação.

(3) Serão de considerar também as contribuições de Madureira-Pinto (1984:27-29; 1985b:143-150), quando refere que a investigação sociológica não pode ser divorciada dos actos de poder simbólico e poder político do investigador sobre os actores sociais, combatendo-se, assim, a ilusão de transparência da realidade e de subjectividade dos actores que filtra a explicitação de informação sobre práticas sociais. Poderes que levam a esquecer que a interação social que se dá no campo é também uma relação social que carece de ser objectivada pela teoria, através de um seu *uso auxiliar* que permita interpretar a (retro)acções dos actores sociais, face à presença do investigador, permitindo situar as limites e potencialidades do conhecimento obtido, não ignorando ou minimizando a influência do investigador sobre o objecto.

Em síntese, utilizar a teoria, sem cair nos extremos: do uso teoricisto-centralista, que leva a que haja uma ordem cronológica entre os actos de ruptura, construção e constatação; do uso imparcialista, de subvalorização dos efeitos da relação sujeito/objecto; do uso espontaneista de sobrevalorização das vivências do campo, remetendo o uso explícito a teoria só para o momento posterior (exterior ao campo) da produção escrita; do uso (inverso do anterior) cronológico e formalista, que sobrevaloriza o momento do planeamento por ser estritamente teórico, transformando a inquirição e fases subsquentes num processo de ilustração do já conhecido e antecipadamente previsto.

No caso deste trabalho tratava-se, ainda, de lidarmos com o uso da teoria quando atrás de nós já tinhamos experiências de investigação, não muito positivas: (1) a experiência do seminário de investigação de final da nossa (do autor) licenciatura, onde a formalização teórica e a revisão da bibliografia apenas permitiu encontrar na realidade o já esperado e conhecido ou não chegou a permitir construir uma operacionalização do objecto que se traduzisse numa linguagem de pesquisa empírica; (2) a experiência das provas de capacidade científica[58] onde se iniciou o trabalho com uma insuficiente revisão bibliográfica e com um inquérito extenso — com base numa bateria de variáveis já relativamente testadas noutras investigações — e onde depois (com o aprofundamento teórico) se veio a formular hipóteses para dados que não haviamos sido recolhidos.

Tratava-se também neste trabalho de lidar com a teoria no âmbito da orientação científica de um antrólogo que pretendia combater a excessiva formalização inicial do objecto da investigação, comum aos sociólogos em Portugal, e que por isso nos

---

[58]Equivalente ao mestrado, na carreira universitária.

orientava mais para enfatizar os aspectos vivenciais do trabalho de campo e não logo para a procura de interpretações teóricas; nos orientava para nos apercebermos da dimensão contextual da cultura de modo a não previlegiarmos só uma determinada dimensão dos fenómenos.

Foi o conjunto destas experiências de trabalho — que sempre tornaram para nós problemático e perturbador o modo como se usava a teoria na investigação — que nos permitiram, através da etnografia, ter uma atenção muito selectiva relativamente a esta questão. Assim, no início do trabalho de campo parecia-nos que tinhamos insuficientes hipóteses de trabalho para o iniciar, pensando nós que tal envolveria um risco de relativa desorientação no trabalho de campo e de excesso de informação a tratar. Posteriormente verificámos que, apesar possuirmos uma enorme quantidade de informação, isso não era sinónimo de desorientação acerca dos objectivos da investigação, era antes condição para poder ter sobre a realidade vários olhares e interpretações sobre o mesmo fenómeno. A multidimensionalidade da realidade, que assim constatámos, levou-nos a trilhar caminhos na teoria que antes (na fase de planeamento) não haviamos previsto. Caminhos que vieram ligar teorias que inicialmente estavam separadas [59], que inicialmente aparentavam ser inúteis e irrelevantes para esta investigação, apesar de serem do conhecimento do investigador.

Este trilhar de novos caminhos pôs em evidência ambiguidades e insuficiências nas nossas hipóteses teóricas que se constituiram como desafios para a procura de mais informação que nos permitisse clarificar ideias e encontrar uma lógica por detrás das manifestações da heterogeneidade social do grupo.

O ecletismo e os excessos da abstracção

A conclusão que podemos tirar desta breve reflexão é a de que houve (provavelmente persiste neste escrito) um caminhar por caminhos teóricos e um processo de retroacção desses caminhos sobre os inicialmente trilhados que nos revelaram um outro problema no uso da teoria, com que antes não havíamos lidado: o do *ecletismo*. Mais do que perceber múltiplos ângulos de visão sobre a realidade dado pelos actores locais (que a pluralidade de instrumentos permite), éramos arrastados por essa multiplicidade para construir hipóteses teóricas que pareciam contraditórias entre si porque punham em causa a possibilidade de encontrar uma lógica comum aos professores que permitisse contemplar a sua diversidade sem a negar. Estas

---

[59] Como veremos no capítulo II, fizemos confluir neste trabalho contribuições muito diversas, por exemplo, de diferentes disciplinas que no início não equacionávamos como possível relacionar.

contradições foram particularmente evidenciadas quando continuadamente encontrávamos ocorrências no campo que pareciam destruir a potencial unidade lógica que procurávamos construir, questionando as nossas interpretações anteriores e o eventual excessos de selecção e abstracção da realidade. Excessos que nos pareciam demasiado simplificadores da complexidade do real, pois não pareciam dar conta das ambiguidade e incoerências com que os actores manifestavam viver o quotidiano.

A percepção sobre estas simplificações resultou em grande parte dos comentários que os professores do local foram fazendo sobre os nossos escritos, pois eram sempre capazes de pôr em evidência aspectos que nós antes haviamos desprezado ou esquecido quando escrevíamos. No entanto, os mesmos escritos para outros professores de outras escolas pareciam ter outro efeito: o de se reconhecerem quase totalmente neles e verem-nos como muito úteis à sua reflexão profissional.

Podemos concluir em três pontos: (1) a teorização, por um lado, e a escrita que a suporta, por outro lado, criam sempre um efeito de selecção e abstração da realidade e esse efeito será tanto mais reconhecido quanto os actores sociais directamente estudados tiverem acesso a esse material; (2) o reconhecimento da utilidade social da teorização por via da etnografia para os actores sociais depende simultaneamente do facto de serem actores conhecedores do meio profissional (sejam professores deste nível de ensino) e serem actores distanciados do local (professores doutras escolas ou professores do local que são recentes na escola, isto é, terem vivências do local de estudo que são menores ou equivalentes às do investigador); (3) o risco de ecletismo teórico é uma componente positiva do trabalho etnográfico, pois é revelador da capacidade do investigador em conter a complexidade do real e em relativizar a relação social de investigação com vários actores no local, desde que tal manifestação seja superada pelo reconhecimento da inevitabilidade da selecção da realidade operada pela escrita e pela recusa de acreditar que o experiencial, enquanto tal, possa alguma vez estar contido na escrita do trabalho científico.

As rupturas por via vivencial

A descrição que atrás demos de observação participante, a partir das contribuições antropológicas, e o ênfase dado à componente vivencial na construção teórica do objecto, por via das contribuições dos estudos qualitativos, põem em evidência uma das marcas centrais da etnografia: o instrumento central de inquirição e observação é a própria pessoa do investigador. Deste modo, a subjectividade de que o investigador

parte para o trabalho de campo, contida na sua experiência de vida e cultura é incontornável, é um "stock de conhecimentos" (Nunes, 1992:46), onde se cruzam os elementos auto-formativos de carácter teórico e os ligados ao senso comum do investigador, enquanto cidadão.

Não se trata de saber se a presença do investigador influencia o objecto ou de minimizar e situar a presença do investigador abstraindo os componentes mais perturbadores (Khon, 1985:239). A presença do investidor influencia sempre, porque o investigador está no campo por dentro dele, está implicado, e não numa tentativa de se colocar de fora (ibidem:237); o investigador está no local para construir conhecimento numa relação com o outro e não sobre o outro e por isso a etnografia assume-se, talvez mais do que em qualquer outra estratégia de investigação, como meio de produção de conhecimentos, de construção de objectos, na dependência de um método (Nunes, 1992:39). Define-se nessa dependência porque é nela que vai buscar a sua "mais-valia" e especificidade: a permeabilidade às reacções das pessoas estudadas e a flexibilidade às reconstruções do investigador.

Se a relação sujeito-objecto se torna tão marcante na etnografia isso não quer dizer que o investigador esteja no campo como se se tratasse de um qualquer membro da comunidade. Poderá simular sê-lo, poderá o grupo simular que o investigador o é, atribuindo-lhe o desempenho de algum papel útil, mas, do ponto de vista científico, espera-se que o investigador esteja no campo para *operar rupturas epistemológicas por via vivencial*, isto, esteja no campo parecendo que é membro do grupo, esforçando-se por inibir (na interacção) a expressão do seu etnocentrismo (explicitando-o só para si próprio) e construindo espaços múltiplos de comunicação com os autóctenes; estar esforçando-se em estimular as interpretações e descrições dos actores sociais sobre a sua cultura, contribuindo para estes a melhor reconhecerem para, eventualmente, poderem relativizá-la.

Em síntese, consideramos que o investigador está presente no campo numa modalidade de auto-censura e auto-controlo (Pinto, 1990:51-52) — ter uma *intervenção pela negativa* no local[60] — sobre o poder simbólico que detêm sobre os actores locais, relativizando a sua própria cultura, para conseguir o máximo efeito de explicitação e ampliação do contexto[61], assumindo o risco de ecletismo quanto ao objecto construído.

---

[60] Para uma melhor pormenorização e especificação do sentido desta intervenção, ver o sub-capítulo seguinte e cf. Caria, 1995d

[61] Efeito de redundância, segundo António Costa (1986:142)

É este modo de estar diferente no quotidino local, sabendo estar face aos objectivos da investigação, que nos permite dizer que existem rupturas epistemológicas por via vivencial que vão tornar problemático a relação do investigador com o campo. Mas este modo de estar diferente, que permite estas rupturas, só é possível porque simultanemente existe uma clarificação e explicitação progressivas da teoria sobre o objecto, processo que vai reduzindo e seleccionando o material empírico, suportado por uma explicitação e uma ampliação vivenciais anteriores, limitando a análise a um determinada zona de problemas teóricos e elucidando a relação desigual que o investigador tem com a pluralidade dos membros do grupo local (Hebert, et al, 1994:67/71).

A densidade da etnografia

De um modo mais abstracto, poderemos dizer que há um vector de construção do conhecimento científico que parte do vivencial para o racional (que vai do particular para o geral) e um outro vector que vai do racional para o empírico (que vai do geral para o particular). Do vivencial para o racional opera-se por explicitação e ampliação do objecto e por uma auto-limitação do sujeito-investigador. O caminho do racional para o empírico, opera-se por redução do objecto e objectivação e elucidação da relação do investigador com o trabalho de campo.

Num primeiro momento pretende-se enriquecer e pormenorizar o objecto e abstrair-se elementos do sujeito-investigador; num segundo momento passa-se a elucidar e a pormenorizar o sujeito-investigador, ao mesmo tempo que se reduzem e abstraem componentes do objecto.

A estratégia etnográfica de investigação edifica-se a partir do implícito que está contido no vivencial (Chebaux, 1993:68) e do abstracto que está contido na teoria. Assim, a teoria orienta a acção (à distância), sem pré-estabelecer categorias de observação (Hèbert et al, 1994:101). A vivência do trabalho de campo aproxima e compara as acções e os pensamentos, sem pré-ajuízar o seu sentido. Do vai-vem entre os dois vai-se construindo a densidade etnográfica do contexto heterogéneo da acção local e a densidade interpretativa da teoria que permite analisar a cultura.

O modo como neste trabalho, em concreto, pudemos construir estes dois tipos de densidades, contextuais e interpretativas, e as mediações que permitiram aquele vai-vem entre o vivencial e o teórico, é assunto que nos vai ocupar no próximo sub-capítulo.

Sub-capítulo/I/3
A estratégia etnográfica de investigação

Tivemos oportunidade no sub-capítulo anterior de clarificar qual o entendimento que temos do que é a *etnografia*. Cabe agora elucidar mais em detalhe o modo como actuámos em ordem a conseguir que tal entendimento se concretizasse ou, dito de um modo mais próximo da cronologia dos acontecimentos, como é que a nosso trabalho de campo se foi desenvolvendo de modo a permitir-nos ter o entendimento da etnografia que atrás explicitámos.

Iniciámos o trabalho etnográfico sem qualquer experiência ou formação anterior sobre o modo como concretizá-lo no terreno, tendo-nos apoiado apenas em considerações mais gerais sobre as metodologia intensivas e de estudo de casos e em transposições de outras experiências e metodologias de investigação. A pouco e pouco a experiência de campo colocou-nos dúvidas e interrogações, que só puderam ser resolvidas pelo recurso a uma auto-reflexão sobre a formação sociológica anterior ou pelo conselho do orientador, recursos que nos permitiram, em meados do segundo ano de trabalho de campo, escrever um texto sobre a metodologia que desenvolvemos, escrito que veio a ser posteriormente publicado[62]. Posteriormente a esta publicação houve um maior aprofundamento da reflexão metodológica, pelo recurso a bibliografia mais específica sobre a temática, que nos fez colocar novas dúvidas, permitindo-nos fazer uma releitura global sobre o trabalho de campo em concreto desenvolvido. Esta releitura é agora concluída com este sub-capítulo.

Uma estratégia prática reflectida

Na reflexão que se segue pretendemos mostrar que a estratégia de investigação começou por ter uma pobre orientação teórica e portanto um fraco grau de auto-consciência sobre as acções desenvolvidas, resultante de uma capacidade limitada em antecipar os contecimentos[63]. Começou por ser portanto uma certa amálgama de procedimentos técnicos e saberes operatórios, ditados transitoriamente pelas convenções metodológicas e pelas experiências profissionais anteriores, que a pouco e pouco foram ganhando coerência, adaptabilidade e correcção, face aos objectivos da investigação. Assim, o processo começou por ter finalidades distantes e fracamente

---

[62] Cf. Caria, 1995d.

[63] Esta mesma perspectiva leva Goetz e Lecompte (1988: 108-109) a frisar a necessidade de começar por fazer uma "mapeação" do local antes de formular o "desenho estratégico" da investigação.

operacionalizadas e portanto reguladas essencialmente por uma *estratégia prática*[64] do fazer. Esta, progressivamente, foi explícitada e reconstruída — e não substituída, porque existiam marcas do trabalho inicial que, mesmo que quisessemos, não podiam ser apagadas da memória colectiva dos professores estudados — de modo a melhor ir ao encontro das dimensões da realidade que mais nos iam interessando, ao longo do tempo de permanência na escola. Posteriormente, no final, essa estratégia foi repensada de modo mais abstracto e formal, através da selecção e redução da acção, que a escrita realiza, e aí encontrou a sua lógica e coerência.

Sendo assim, o conceito de *estratégia etnográfica* pretende dar conta de um processo de construção do conhecimento que partiu de uma orientação generalista e finalista e de uma acção quotidiana significativamente distantes uma da outra. Tratava-se no começo de, respectivamente, construir um conhecimento que servisse a reflexão teórico-profissional dos actores estudados e estar na escola para perceber a cultura dos professores tendo dela, no início, uma definição iminentemente empírica sem que as ligações entre estas duas componentes estivessem pré-estabelecidas. O trabalho de campo permitiu preencher contraditoriamente a distância que separava estas duas componentes, pois operacionalizou as orientações generalistas e especificou as acções, de modo a poder inventar a rede de ligações entre as duas (entre as intencionalidades e o quotidiano)[65] e construir o objecto teórico da investigação, isto é, ligar o geral ao particular.

O trabalho exploratório inicial

Começámos a pensar neste trabalho a partir de 1989, quando reflectimos mais aprofundadamente sobre o nosso trabalho de formador de professores[66]. Na sequência desta reflexão de carácter profissional, em Julho de 1991, elaborámos por escrito os primeiros contornos deste trabalho, ainda sem pensar nas questões metodológicas e mais tarde, em Dezembro de 91 e Maio de 92, aprofundámos e enriquecemos a nossa temática, sobre a profissão docente[67].

---

[64] Sobre este conceito, cf. Bourdieu, 1987e.

[65] Peter Woods (1987:49) ao expressar esta mesma ideia, qualifica a etnografia não como um método (conjunto de técnicas) mas antes como um "estilo de investigação", dado as componentes implícitas e vivenciais de que se "alimenta" e procura objectivar.

[66] As ideias mais substantivas que informaram esta reflexão profissional serão objecto de análise no capítulo II.

[67] Referimo-nos a três documentos de trabalho (designados com os números 1, 2 e 3), que constituiram a base de discussão inicial da orientação da investigação.

Num destes escritos preparatórios[68] concebíamos o nosso objecto de estudo pela formulação da seguinte pergunta: "como é que os professores aprendem a profissão?" Na resposta a esta pergunta esperávamos poder escalpelizar e recensear os meios escritos ou inter-pessoais, formais e informais, que tinham sido preponderantes nos percursos profissionais dos professores e o modo como cada um dos meios se articulou no conjunto. Noutro dos escritos afirmávamos que procurávamos saber qual a articulação e gestão que os professores faziam ao longo da sua carreira profissional entre várias fontes de saber: o saber da teoria e dos livros; o saber (oral) da experiência de antigo aluno e dos colegas mais velhos; o saber (administrativo, de informalização do escrito) baseado na apropriação dos normativos da instituição escolar.

A partir da composição destas três formas de saber e da maior ou menor utilização que os professores deles faziam construímos desde logo tipologias de professores, concebendo-as como vectores de estruturação das diferentes atitudes do grupo perante a profissão. Na construção destas tipologias de professores estava presente a preocupação, importada das ciências da educação, em escalpelizar o que seria a (desigual) identidade profissional dos professores e em perceber, na linha dos estudos sobre o "pensamento do professor"[69], quais os processos que permitiam a organização e selecção do conhecimento necessário à profissão. Para além destas preocupações procurava-se já superar uma excessiva incidência da análise numa visão demasiado individualista e pouco valorizadora dos saberes contextuais dos professores, que não abria portas para perceber a existência e a forma de funcionamento dos processos interactivos e orais entre mais novos e mais velhos na profissão, isto é, começava-se a tentar construir uma perspectiva de análise que conceptualizava o pensamento e a identidade na profissão no âmbito do conceito de cultura.

Foi esta componente crítica face à tradição de investigação sobre os professores em ciências da educação e a sua excessiva conotação com a psicologia, que nos fez aproximar (patente já no primeiro texto de trabalho) da antropologia, no plano teórico, designadamente aos trabalhos de de Jack Goody e Raúl Iturra[70], onde o pensamento é inserido na cultura e este não é apenas visto por referência (pela positiva ou pela negativa) aos recursos escritos e às ideias (teóricas) descontextualizadas da acção.

---

[68] Veja-se, em anexo I, a título de exemplo o documento de trabalho nº1.

[69] Sobre esta temática ver o capítulo II.

[70] As referências bibliográficas e contribuições destes autores serão objecto de um tratamento aprofundado no capítulo II.

A perspectivação da análise através da criação de tipologias de professores vai ser abandonada. Segundo a orientação antropológica dada pelo orientador deste trabalho, tratava-se de uma excessiva e apresssada formalização do objecto — marcada pela nossa formação (do autor) sociológica e experiências não etnográficas de investigação — quando ainda não se possuía informação empírica vivencial no terreno para poder justificar semelhante esquema de raciocínio, correndo-se assim o risco teoricista de impôr um esquema formal à realidade, sem antes perceber o universo simbólico que contido nas formas sociais, teoricamente identificadas. Com base nesta orientação, passou-se a um trabalho exploratório de inquérito, através de "entrevista aberta" a 8 professores, onde se procuravam identificar, nos percursos profissionais dos professores, o como e o quando é que as diferentes modalidades de saberes da profissão eram articuladas.

Com base neste trabalho exploratório e sua análise, elaborámos mais um documento de trabalho[71], onde se formalizaram dimensões de análise das histórias de vida dos professores e se esboçava uma metodologia contextualizada na história local da cidade como a mais pertinente face aos objectivos da investigação. No entanto, esta perspectiva de análise veio a ser totalmente abandonada e isto porque parte das conclusões da pesquisa exploratória não pareciam ser consistentes com a formulação inicial do problema da aprendizagem da profissão.

Referimo-nos ao facto de numa primeira abordagem a análise de conteúdo das respostas dos 8 professores entrevistados parecer revelar que[72] "o que os professores [mais novos] aprendem com os mais velhos é praticamente nada", pois "não parece existir uma tradição do fazer com suficiente legitimidade para os mais novos, que seja procurada e oferecida espontaneamente pelos mais velhos". Esta primeira abordagem vai de seguida ser objecto de uma reformulação mais elaborada que nos leva posteriormente a afirmar no escrito seguinte: (1) "não haver uma cultura oral da profissão, pois refere-se [nas respostas dos professores às entrevistas] não existir observação, aprendizagem inter-pessoal e hierárquica, reconhecimento da legitimidade dos mais velhos para ensinarem uma memória colectiva, como suporte da oralidade local"; (2) "existe uma tecnologia que é transmitida (o livro, as fichas, os testes) e um grande localismo e circunstancionalismo no modo como os usar, a que se junta um processo e uma memória individualizante da aprendizagem, onde cada um aprende por si e vê os mais velhos (estes dão-se a ver) à distância"; (3) "os mais velhos,

---

[71] O documento de trabalho nº4.

[72] As aspas que se apresentam nos dois parágrafo seguintes são retirados do documento de trabalho nº3.

segundo os professores mais novos interrogados, têm a expectativa, que acabará por lhes ser dada razão, podendo talvez [hipótese nossa] este modo de agir (em que se põe à distância os mais novos) transformar-se num ritual de adivinhação sobre os segredos da profissão, para que mais facilmente os mais novos percam as ilusões teóricas do curso e passem a aceitar mais facilmente, num momento poeterior, a palavra dos mais velhos. No mesmo escrito colocavamos as seguntes interrogações: tratar-se-á de "sofrer" primeiro na prática da profissão para assim poder perceber a lógica dos mais velhos? Tratar-se-á de uma aprendizagem oculta (não explícita) da tradição do fazer? Mas onde está a memória colectiva explícita que permita suportar essa aprendizagem?"

Este conjunto de perguntas fez-nos repensar a metodologia de investigação, pois o nosso quadro teórico inicial de cariz antropológico, parecia ficar bastante aquém dos dados empíricos recolhidos, parecendo que, basicamente, tal como a investigação de cariz mais psicológico parecia comprovar, existia, como escrevíamos nestes documentos de trabalho,"uma memória individualizada do fazer e estar na escola, ligada ao tempo de aluno, a que se juntam alguns elementos tecnológicos e de linguagem do fazer legítimo (objectivos, estratégias, finalidades- normalmente no contexto de uma pedagogia por objectivos, particularmente mais relevante no preparatório e secundário) e alguns poucos elementos do fazer normativo, mediado pela acção do grupo disciplinar ou do conselho pedagógico, geridos, no fundamental, também individualmente". Parecia portanto existir um saber profissional onde não era percepcionada uma cultura (colectiva) da profissão que pudesse ser explicitada verbalmente.

A razão que encontrámos inicialmente para explicar esta descontinuidade entre teoria e factos, foi a de "faltarem"[73] momentos marcantes nos percursos profissionais[74] que possibilitassem aos professores perguntarem-se sobre a sua identidade profissional, dado haver nas entrevistas inúmeras referências a factos esquecidos e uma construção discursiva que apresentava as práticas profissionais como tendo sido sempre basicamente as mesmas, ignorando-se assim as descontinuidades do percurso. Este nosso juízo pela negativa, foi relativizado mais tarde em associação com a necessidade de questionar o modo como tinham sido conduzidas as entrevistas, pois elas não tinham um contexto de acção de referência,

---

[73] Repare-se que estamos perante um juízo de valor negativo, isto é, uma manifestação de etnocentrismo.

[74] Incidentes críticos, na expressão de Peter Woods (1990:81).

no qual os professores se pudessem apoiar para sobre ele construir um discurso significativo sobre si e sobre a profissão.

É esta necessidade de contextualização que nos vai levar a pensar em utilizar como marca das discontinuidades profissionais as transformações do sistema educativo que o 25 de abril de 1974 trouxe, situadas na vida social da cidade onde os professores residiam (estratégia biográfica de recolha de dados). No entanto, o facto de tal abordagem implicar só abordar professores com mais de 20 anos de profissão — para que o tempo pré-25 de Abril fosse suficientemente extenso, de modo a permitir as comparações com o pós-25 de Abril — e de só abordar professores que eram naturais (ou próximos) da cidade — para que o contexto da vida social da cidade fosse significativo porque vivido pelo próprio -, fazia com que tivessemos que (1) abandonar a temática dos novos professores, (2) que tivessemos dificuldade em encontrar um número razoável de professores nestas circunstâncias e (3) que por isto (problema do número) nos circunscrevêssemos aos professores do 1º ciclo do ensino básico. A juntar a estes factos estava a nossa dificuldade acrescida (em comparação com professores do 2º ciclo) em penetrarmos nestes círculos de relações pessoais, dado a nossa experiência profissional e de vida pessoal não passar por eles. Assim, segundo a orientação antropológica dada, parecia só haver uma saída: abandonar a contextualização por via das mudanças históricas e estruturais e fazer a contextualização do saber dos professores num local, numa escola particular, no momento presente.

Deste modo, o trabalho etnográfico impôs-se como uma necessidade pragmática, dadas as limitações de meios que possuíamos face a outras alternativas e dado o enquadramento teórico em que nos apoiávamos.

Esta opção obrigou-nos a aprofundar a reflexão sobre os dados do trabalho exploratório, fazendo-nos pensar que o processo de recolha de dados através de entrevista poderia não ser adequado para revelar as dimensões implícitas da cultura, que poderiam estar contidas no funcionamento dos contextos locais das escolas e das quais os professores não falavam, porque nós (investigadores), ignorantes dessas dimensões não conseguíamos sobre elas formular as perguntas adequadas que provocassem o falar sobre aquilo que era pouco consciente.

A conjuntura de entrada na escola

Iniciámos o trabalho de campo na escola em Setembro de 1992 e permanecemos no local até Setembro de 1994, isto é, estivemos junto do grupo estudado durante dois anos

lectivos. Escolhemos a escola que: (1) nos permitia uma fácil acessibilidade temporal, pois tinhamos que compatibilizar tal trabalho com o de docência universitária; (2) tinha comparativamente com outras escolas maior número de professores efectivos, facto que permitia mais facilmente identificar uma tradição local da profissão; (3) o grupo tinha uma dimensão que era comportável com um inter-conhecimento pessoal alargado, de todos com todos; (4) tinha uma população escolar concentrada no 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade), nível da escolaridade com o qual tinhamos maior familiaridade, através da formação de professores.

Ainda que não intencionalmente, a nossa entrada na escola coincidiu com o lançamento da reforma educativa naquele nível de escolaridade, facto que deu ao nosso trabalho de campo alguma particularidade, pois acabámos, sem querer, por ser envolvidos num processo de mudança institucional, que inevitavelmente "abanava" e interrogava os saberes experienciais dos professores. Foi esta conjuntura de mudança, que marcou, julgamos, significativamente o modo como a nossa presença na escola foi percepcionada pelos professores e o modo como os professores falavam e interpretavam o seu contexto profissional. Esta conjuntura permitiu associar a um processo de investigação um processo de mudança, circunstância que não deixa de ter algumas afinidades com aquilo a que se convencionou chamar *investigação-acção*, desde que não se confunda esta metodologia de pesquisa com um processo social em que o investigador desempenha um papel liderante[75].

Dissemos que se tratou de uma conjuntura marcante devido às seguintes razões: (1) os saberes experienciais dos professores, particularmente aqueles que mais institucionalizados estavam, foram confrontados com a modificação da legislação relativa à reforma educativa, sendo tal facto percepcionado pela grande maioria dos professores como não tendo sido devidamente preparado e antecipado; (2) em consequência, o centro de quase todas as conversas informais, especialmente durante o primeiro ano de trabalho de campo, era o Ministério e a sua política. Deste modo, foi-nos dado ver, no início, um certo ângulo de visão sobre a cultura dos professores que sobrevalorizava as dimensões do contexto relativas ao exterior (ao Ministério) e ao formal e escrito (legislação e normativos da escola).

Em virtude destas dimensões serem reforçadoras do nosso papel profissional de formador e de fazerem os professores ter motivos para falar muito e demoradamente sobre a profissão, pois confrontava muito directamente o contexto de trabalho do

---

[75] Sobre as várias modalidades deste tipo de investigação qualitativa, cf. Dubost, 1984.

grupo, organizámos inicialmente o nosso questionamento sobre os professores em torno destas temáticas. Como consequência os primeiros textos provisórios com resultados da investigação[76] concentravam também a análise em torno do Ministério e da reforma educativa e respectiva legislação e normativos.

Julgamos que esta conjuntura de mudança institucional foi essencial para que existisse na escola um discurso espontâneo sobre a profissão, pois, em condições mais estáveis para o grupo, o risco de provocarmos um discurso descontextualizado sobre a profissão e exclusivamente centrado na pessoa do investigador, seria maior e potencialmente susceptível de interessar e mobilizar um muito menor número de professores da escola.

Apesar desta conjuntura favorável ao questionamento da profissão a orientação antropológica deste trabalho sempre vincou a necessidade de não nos determos por demasiado tempo ou concentrarmos a análise no formal e nas políticas. Enfatizava-se a necessidade de termos um olhar mais acutilante para as outras dimensões da cultura dos professores que geralmente seriam ignoradas pela investigação porque seriam mais invisívies ao olhar externo daqueles que não seguiam uma estratégia etnográfica de investigação. A percepção sobre este outro lado do grupo foi particularmente evidente no 2º ano de trabalho de campo e mais ainda já no ano lectivo posterior ao trabalho de campo quando se tornou mais visível na análise o informal, o interior do grupo, a conflitualidade latente no grupo, não inteiramente verbalizados, e as diferentes atitudes face à política educativa, que antes pareciam tão homogéneas.

A apresentação e as percepções sobre a chegada do investigador

A via que utilizámos para entrar na escola teve um carácter formal. Sem quaisquer outros contactos anteriores dirigimo-nos, em pessoa, aos orgãos de direcção da escola[77] (ODE), cujos membros hierarquicamente mais responsáveis não eram nossos conhecidos, acompanhados de uma carta e pelo orientador da investigação. No texto dessa carta explicava-se sumariamente o tema da investigação — o saber experiencial dos professores e os processos quotidianos que permitem a sua organização e transmissão -, informava-se sobre o tipo de informação que

---

[76] Referimos aos escritos publicados sobre a avaliação dos alunos (Caria, 1994a, 1994b) e a um outro escrito e que inicialmente apareceu sob a forma de uma comunicação apresentada ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, Dezembro de 1992, com o título: *"Isto é de partir a carola" — os três primeiros meses de reforma educativa.*. Este texto veio a ser desenvolvido e publicado mais tarde, cf. Caria, 1996b.

[77] Referimo-nos ao Conselho Directivo e ao Conselho Pedagógico da escola.

pretendíamos recolher na escola e colocavamo-nos à sua disposição para colaborar com ela nos assuntos que os professores vissem de interesse. No texto da carta de apresentação era ainda manifesto a intencionalidade de seleccionar apenas uma parte dos professores para com eles reconstruir as suas histórias de vida, embora tal pretenção tentasse ser conjugada com a recolha de informação ligada à história da escola-local e ao diagnóstico sobre a área de influência da escola, factos que viriam a permitir, mais tarde, trilhar um caminho mais global, que tomaria todos os professores como objecto.

Após termos tido autorização dos ODE para realizarmos o nosso trabalho seguimos a estratégia de começar por falar com os delegados das disciplinas com o fim de saber da data da realização da reunião seguinte do seu grupo disciplinar e de podermos aí apresentar-nos a todos os presentes. O facto de se estar num período de preparação do ano lectivo, quando não se tinham ainda iniciado as aulas, facilitou uma rapida apresentação.

Nos primeiros contactos formais foi manifesto o interesse dos professores em perceberem o porquê da escolha desta escola, e não outra da mesma cidade e nível de escolaridade, e em perceberem os pormenores sobre o tipo de informação e meios de que nos iríamos servir. Na explicitação do seu acordo com à nossa presença na escola foi evidenciado pelos professores o interesse que teriam em função da conjuntura de reforma educativa em que se vivia e em função de um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto social envolvente da escola, relativo aos meios sociais de proveniência dos alunos.

Nesta explicitação do acordo dos professores com o nosso trabalho estiveram provavelmente contidos outros elementos de informação, explícitos e implícitos: (1) o primeiro, explícito, foi o ênfase que pusemos, na nossa apresentação e em todos os contactos pessoais iniciais, em dar algo em troca aos professores, mostrando que eles poderiam tirar algum proveito da nossa presença, isto é, o interesse poderia não ser exclusivamente nosso; (2) o segundo, implícito, foi relativo ao conhecimento que alguns professores já tinham sobre o nosso (do autor) trabalho sociológico de investigação, anterior, sobre escolas-locais e alunos, dado existirem — apesar de na selecção da escola não o termos procurado — vários professores, inclusivé nos orgãos de direcção da escola, que eram nossos conhecidos, professores que tinham sido nossos formandos e outros (em menor número) com os quais tinhamos relações pessoais de convivencialidade; (3) o terceiro, implícito, foi relativo ao conhecimento que os ex-formandos tinham do tipo de relações profissionais que com os professores

cultivavamos na formação, onde era marcante a preocupação em ter uma atitude dialogante e aceitante do questionamento sobre a utilidade do conhecimento sociológico, aplicado à profissão docente.

As adopções

Foram estes professores já conhecidos, e que portanto mais facilmente podiam atribuir sentido e utilidade à nossa presença na escola, que começaram, espontaneamente e por sua iniciativa, a abordar-nos. Num primeiro momento foram patentes as seguintes expectativas sobre a presença do investigador: (1) a de um conselheiro, para melhor entenderem o que se passava em torno da reforma educativa e melhor interpretarem a documentação escrita que a suportava; (2) a de um colaborador crítico face à documentação da reforma, pois parecia percepcionar-se que a investigação poderia pôr a descoberto a ineficiência do Ministério no lançamento da reforma, mostrando como os professores estavam longe de a entender por culpa do Ministério; (3) a de um colaborador valorizador da profissão e dos saberes locais, capaz de mostrar ao exterior o esforço e a dedicação postos pelos professores na vida da escola; (4) a de um aliado de luta face a situações comuns da profissão que se pretendiam ver denunciadas porque demasiado constrangedoras da acção profissional no local.

Julgamos que estes quatro tipo de expectativas manifestam aquilo que é geralmente designado como *processo de adopção do investigador* pelo grupo ou de construção de uma identidade ou papel útil ao local (Costa, 1986:144). Do nosso ponto de vista, estes ou outros actos de adopção não correspondem a qualquer forma de tornar o investigador membro do grupo e também não correspondem a uma atitude uniformizada e homogénea do grupo, pois ao lado destes professores outros existiam que se comportavam como se o investigador fosse invisível (Cabral, 1983:331/2), tendo face a nós uma conduta de indiferença calculada.

O processo de adopção tem particular relevância porque permite estabelecer os primeiros laços e cumplicidades, de diferentes tipos, com diferentes professores. Estas cumplicidades não deixam de conter o risco de o investigador ser manipulado em função dos interesses em presença mas, simultaneamente, permitem evidenciar diferentes facetas da realidade em variadas circunstâncias, conforme o posicionamento que cada um tem na estruturação do grupo ao longo do tempo, e não tornar consensual ou fixa a interpretação do grupo sobre a presença do investigador[78].

---

[78] Sobre este tópico cf. Goetz e Lecompte (1988: 117-118).

Assim, o investigador estará melhor defendido perante os estereótipos socias vigentes no local, pelos quais poderá vir a ser estigmatizado.

São estes potenciais estereótipos que importam prevenir, procurando no processo de adopção negociar os significados que os professores dão às suas primeiras expectativas, de modo a poder, a tempo, inflectir o seu sentido se for caso disso, a fim de eles não serem obstáculos à interacção no campo. Facto que implica como veremos mais à frente uma intervenção particular do investigador. Não há, pois, aqui, uma procura de imparcialidade do investigador[79] face aos interesses mais imediatos ou expectativas dos actores sociais, mas antes uma procura de diferentes parcialidades, para assim ter um acesso mais facilitado à heterogeneidade social do local[80].

A informalização da relação e os estereótipos iniciais

No âmbito da nossa inicial inserção no local, o que centralmente nos preocupava era, por um lado, perceber a atitude dos nossos interlocutores, expressa na sim(anti)patia, na manifestação de boa-vontade ou hostilidade e na (falta de) espontaneidade no modo como se nos dirigiam. Era, por outro lado, combater a potencial estigmatização do nosso papel na escola, especialmente junto de quem não nos conhecia e para quem eramos nesta fase ainda invísiveis.

Estávamos portanto ainda longe de ter uma percepção alargada dos quatro tipos de expectativas que apresentámos, mas o facto de esperarmos algo pela negativa, serviu como meio para estarmos mais atentos aos acontecimentos e reacções interactivas, indo alargarmos a nossa percepção sobre as expectivas variadas existentes, a fim de poder negociá-las no dia a dia.

Referimo-nos, num primeiro aspecto, à necessidade de termos que estar atentos ao estabelecimento de uma relação de confiança e disponibilidade para conseguir que connosco os professores falassem, tanto sobre coisas banais como sobre coisas tidas como "sérias e profissionais". Estávamos atentos à construção de uma relação que levasse o grupo a manifestar uma atitude cada vez mais aberta ao nosso contacto,

---

[79] Segundo Pierre Bourdieu (1993:910/1), trata-se do investigador, na relação de entrevista, pôr-se no lugar do inquirido e tomar o partido do inquirido, para poder interrogá-lo do seu ponto de partida a fim de excluir as perguntas forçadas e deslocadas. Assim, o investigador improvisa continuadamente as questões julgadas pertinentes, ainda que, do nosso ponto de vista e no caso de uma estratégia etnográfica de investigação, o que se entende por "deslocado e pertinente" varie ao longo do tempo de permanência do investigador no local e varie conforme a posição social de cada professor no grupo (também variável com o tempo).

[80] Segundo Firmino da Costa (1986:) o trabalho etnográfico abre «portas de análise» ao mesmo tempo que fecha outras. Na nossa abordagem, trata-se de fazer com que o mesmo indivíduo ao longo do tempo nos abra vários ângulos de visão (várias "portas"), incluindo alguns que inicialmente, consciente ou inconscientemente, nos tinha fechado, evitando que ele se "fixe apenas numa "porta".

mesmo que partindo de uma posição inicial de desconfiança ou hostilidade, isto é, pretendíamos estabelecer uma relação social de *informalização da distância social e cultural* que nos separava dos professores. Distância ligada ao nosso estatuto sócio-profissional e ao facto de podermos ser percepcionados como tendo uma posição e função sociais hierarquicamente superiores às dos professores da escola.

Num segundo aspecto, tratava-se de combater dois tipos de papeis que poderiam ser associados ao nosso estatuto sócio-profissional: o de sermos confundidos com um potencial inspector ou com um potencial técnico-formador. Foi a nossa experiência profissional de formação de professores que nos levou desde o início a antecipar a possibilidade que podermos ser conotados com algum destes dois papeis e a interpretá--los como sendo um obstáculo ao nosso trabalho em virtude de ser uma manifestação do etnocentrismo do grupo face ao investigador, que importava relativizar.

Avaliámos estes papeis como obstáculos porque ambos tenderiam a ter como consequência levar a que os professores desenvolvessem uma atitude que desvalorizasse o seu saber profissional perante um avaliador, tanto por resistência e defesa face à avaliação institucional do potencial inspector, como por submissão ao poder cultural e simbólico face à possível avaliação didáctica do técnico-formador. Ambos teriam o efeito de inibir a espontaneidade das interacções sociais observadas, das conversas a ter connosco e poderiam mesmo vir a inviabilizar a própria observação de algumas reuniões do grupo, onde os professores mais hostis à nossa presença tivessem mais audiência.

Foi também porque antecipámos estes obstáculos que, desde o primeiro momento e por nossa iniciativa, clarificámos que os meios de recolha de informação a utilizar não passavam pela observação de sala de aula, pois, o conhecimento que tinhamos já sobre os processos de profissionalização dos professores indicava-nos que esta técnica de recolha de dados traria enormes ou mesmo intransponíveis resistências à nossa presença na escola, devido à associação existente (conhecida por via da experiência dos estágios) entre tal observação e o desencadeamento de processos de avaliação profissional.

A intervenção negativa do investigador

Num primeiro momento o papel social que julgávamos ser mais perigoso para o nosso trabalho era o de técnico-formador, pois era do conhecimento geral a nossa actividade profissional de formação de professores.

Nesta linha de interpretação havia que preservar a manifestação de opiniões e considerações pessoais sobre o trabalho na escola, pois isso rapidamente poderia ser traduzido pelos professores numa manifestação ostensiva (para os que menos me conheciam) de superioriade cultural ou inversamente (para aqueles que me conheciam) como uma manifestação de disponibilidade para acudir eficazmente aos pequenos problemas do dia a dia na relação pedagógica com os alunos. No entanto, um excessivo silêncio ou ambiguidade na resposta a solicitações variadas poderia ser traduzido como sinónimo de intencionalidades ocultas, como um procurar esconder aspectos do nosso trabalho e portanto a possibilidade de poder ser interpretado por analogia com o de um inspector, que tivesse como prática criticar e ajuizar sem antes clarificar o que queria e porquê. A conjuntura de mudança institucional fez-nos pensar que a interpretação da nossa presença, enquanto inspector ou algo de aproximado, era uma possibilidade que inicialmente não tinhamos levado em devida conta.

A conclusão é a de que, por um lado, houve que desenvolver um cuidadoso equilíbrio entre a participação e a conversa no grupo e a observação sem manifestação de demasiadas interpretações e opiniões, pelo menos enquanto fossemos invisíveis para muitos professores (conduta mais ligada a uma interpretação do nosso papel como técnico-formador) ou enquanto fossem visíveis receios face à nossa presença (conduta mais ligada a uma interpretação do nosso papel como inspector). Por outro lado, mais do que dizermos o que éramos ou pretendíamos fazer, tivemos que desenvolver uma estratégia que, de um modo sistemático e durável, fosse dando sinais de permitir interpretações interactivas que entrassem em ruptura com aqueles dois estereótipos, manifestando explicita ou implicitamente o nosso interesse em esbater as desigualdade de poder existentes, associadas ao nosso estatuto sócio-profissional. Portanto, tratou-se de ter uma *intervenção negativa no local* para evidenciar aquilo que não éramos e não queríamos passar a ser.

Não se tratou de ensinar ao grupo local qual o papel que queríamos desempenhar, pois não pretendíamos dar uma definição unívoca da nossa acção. Queríamos apenas desestruturar aquilo que poderia ser esperado e negociar de um modo mais intencional as primeiras expectativas sobre o nosso papel na escola. Assim, tratou-se de estimular a aprendizagem no grupo, de várias interpretações possíveis, que evoluissem ao longo do tempo, sobre nossa presença, desde que elas não fossem conotadas com qualquer tipo de intenção avaliadora. Esta aprendizagem não deixa de ser uma forma de levar o grupo, ou pelo menos uma parte dele, a relativizar o seu etnocentrismo

Parece-nos importante realçar a durabilidade e sistematicidade da intervenção negativa do investigador, pois havia que, perante as situações e pessoas concretas, questionar, responder e conversar com modéstia e humildade, inibindo a possibilidade de a nossa conduta poder ser interpretada como algum tipo de "superioridade cultural", sem que tal fosse entendido como artificial e simulado. Estes factos obrigaram a inibir inicialmente alguma da nossa espontaneidade, mas, simultaneamente, a ter que manifestar desde o princípio muita franqueza e honestidade no contacto interpessoal.

Dois factores, no entanto, ajudaram-nos nesta tarefa de combater os estereótipos do grupo: (1) o facto de sermos mais novos do que a média dos professores da escola, esbatendo assim parte da dita superioridade cultural; (2) o facto de, segundo as concepções positivistas de ciência, que alguns professores partilhavam, ser suposto não podermos intervir, pois, de contrário, segundo estes, não zelaríamos pela objectividade e neutralidade da investigação se correspondessemos positivamente à procura social do grupo na resolução de problemas da acção profisional dos professores.

Esta nossa intervenção negativa junto do grupo, na primeira fase do trabalho de campo, poderá ser pormenorizada em três dimensões: a do interconhecimento; a dos modos de "fazer" e a dos conflitos latentes. Abordá-las-emos nas três secções seguintes.

O interconhecimento e o contexto

A *intervenção negativa* desenvolvida realizou-se fundamentalmente por via do interconhecimento cada vez mais aprofundado que fomos conseguindo ter com a generalidade dos professores[81]. Neste processo de interconhecimento genérico os modos de tratamento quotidiano ocuparam lugar destacado, e, dentro destes, a evolução que eles foram tendo para permitir a nossa integração no local.

Começámos por ter que lidar com o título "doutor", título que tendia a marcar as distâncias sociais e a formalizá-las. Em resposta optámos por tratar cada professor pelo seu nome próprio, quando o já conheciamos pessoalmente, ou por "colega". O uso

---

[81] Quando dizemos "generalidade dos professores" incluímos aqui aqueles que no final do trabalho de campo não tinham uma relação de "à-vontade" connosco e inversamente também nós não a tinhamos com eles. Nestes casos as «incomodidades» no relacionamento foram geralmente de parte a parte. Estas «incomodidades» manifestaram-se em nós na eventual falta de assunto para falar do quotidiano e nas dificuldades em nos fazermos entender quando abordávamos assuntos relativos à investigação. No final deste sub-capítulo identificaremos a quantidade de professores que no final da investigação ainda se encontravam distantes, ainda nos eram (culturalmente) estranhos.

deste último tipo de tratamento foi prepositadamente escolhido porque é muito usado no grupo entre iguais com o mesmo estatuto profissional. Houve, no entanto, que introduzir excepções, pois com os professores mais velhos e menos nossos conhecidos pareceu-nos que se tornava mais fácil o tratamento por "você". O mesmo tratamento por "colega" foi adoptado sempre que não sabíamos (ou não recordávamos) o nome da pessoa em causa ou pensávamos ainda não haver clima (não parecia haver à-vontade nas conversas e não costumavam dirigir-se a nós para falr) para o tratamento pelo nome próprio.

Verificámos que o facto, de repetidamente e na mesma conversa, termos, em resposta ao tratamento por "doutor", usado o tratamento «colega» quase obrigou aqueles professores a abandonarem rapidamente o «doutor» e a saltitarem para outras expressões aparentemente menos formais como «professor» e «senhor» ou simplesmente evitando o uso de qualquer um. O tipo de tratamento "colegas" também foi contrastante com o tipo de tratamento utilizado nos orgãos de direcção da escola (onde as distâncias e as relações mais formalizadas existem), pois estes usam o termo "pessoas", que tinha uma conotação mais impessoal.

O tratamento por "tu", associado ao nome próprio, também foi utilizado como excepção, tendo sido surpreendido no seu uso por professoras que já conhecia e com os quais tinha relações de convívio fora da escola. Com o tempo conseguimos alargar o tratamento por "tu" a alguns poucos professores-homens, sensivelmente da nossa idade, que connosco mais colaboravam.

Um dos princípios que rapidamente adoptámos de início foi o de nunca abordar pela primeira vez os professores desconhecidos exclusivamente para lhes falar do nosso trabalho, evitando assim que se criasse a ideia que apenas tinhamos um interesse instrumental no contacto pessoal. Deste modo, começámos, na maioria dos casos, por ter uma conversa banal, em grupo, em conjunto com outros professores ou, no caso de professores "menos convivenciais", por "meter conversa", apreciando positivamente algo que tinhamos ouvido o professor dizer nas observações de reuniões na escola.

Tivemos também que lidar com a urgência dos temas ligados às políticas educativas. Assim, só a partir do final do 2º trimestre de trabalho de campo é que começámos a conseguir ter com todos os professores conversas banais sobre o dia a dia das pessoas (clima, tress, família, futebol, interesses pessoais e passatempos, divertimentos, televisão, etc), sem que sentissemos a inibição destes em fazê-lo (acabando com toda a

potencial invisibilidade à nossa presença) e sem que os assuntos sobre as políticas educativas viessem "à baila".

Prova de que conseguimos informalizar a relação social de investigação foi o facto dos professores mais novos na profissão, que não nos conheciam e que entraram na escola só no 2º ano de trabalho de campo, terem pensado, até ao final do 1º trimestre desse ano, que nós eramos também professores da escola com turmas a nosso cargo. Prova também de que começou a haver uma maior espontaneidade da nossa parte na relação foi o facto, permitido pela identidade sexual, de termos sempre mais facilidade em nos integrarmos nas conversas banais e quotidianas dos homens e não tanto nas das mulheres. Prova ainda de que a nossa presença nas reuniões se começou a banalizar foi o facto de alguns professores que tinham uma colaboração intermédia connosco terem manifestado a sua surpreza por os professores em geral não se inibirem de se exprimirem naturalmente e de discordarem uns dos outros, não ocultando a conflitualidade internas ao grupo.

No que se refere à evolução dos modos de tratamento interpessoal, conjugado com as modalidades de adopção, podemos traçar a seguinte linha de desenvolvimento, a saber: (1º)cumprimento pessoal distante e pontual; (2º) conversa banal sobre o quotidiano extra-profissional; (3º) comentário meu, tendencialmente elogioso, sobre palavras do professor proferidas em reuniões; (4º) pedido de esclarecimento, nosso, sobre qualquer facto ocorrido, pedindo implicitamente a interpretação de um professor que presenciou o mesmo facto; (5º) cumprimento regular e pessoal; (6º) conversa sobre o nosso trabalho solicitando preenchimento do questionário; (7º) solicitação pelo professor de informações sobre questões gerais (legislação por exemplo); (8º) solicitação ,do professor, para formularmos opinião sobre problemas definidos por este, através de uma pergunta muito directa; (9º) participação em conversas colectivas sobre a vida da escola-local, onde se ouviam críticas e pontos de vista diferenciados; (10º) fazerem-nos confidências sobre a vida da escola e os conflitos existentes e falarem-nos para desabafar, pedindo implicitamente um apoio; (11º) pedirem-nos para clarificar conceitos científicos, relativos às ciências da educação; (12º) conversar comunicando-nos as suas reflexões pessoais, solicitando implicitamente alternativas de interpretação. Este conjunto de passos são apenas uma aproximação à realidade, pois os caminhos seguidos por cada professor não tiveram esta linearidade, nem passaram por todos estes passos .

O quadro que aqui traçámos, quanto ao interconhecimento pessoal, teve como consequência uma maior adequação do nosso diálogo com os professores que se

traduziu na: (1) inibição do uso de vocábulos e expressões linguísticas estranhos ou com conotações diferentes das do grupo; (2) explicitação e expressão oral, nas conversas informais realizadas, do sentido social de sentimentos, conflitos e potenciais atitudes, que observava e considerava os professores estarem a experienciar, pedindo-lhes implicitamente para que confirmassem, discordassem ou comentassem o sentido por nós interpretado. Foi com base nestas duas aprendizagens que pudemos entender o contexto local e identificar as diferenças culturais que tinhamos com o grupo ou que existiam entre os professores.

O conflito latente não esperado

Um obstáculo acrescido e não previsto manifestou-se nos primeiros dois meses de trabalho de campo: a existência de um conflito latente dentro do grupo para o qual seríamos facilmente arrastados, pois tinhamos relações interpessoais privilegiadas apenas com professores de uma das partes. A nossa implicação no conflito interno aparecia no âmbito da resposta a dois tipos de expectativas: a de aliado de luta e a de colaborador valorizador. Ambas levariam, a prazo, a que tivessemos dificuldades acrescidas de contacto interpessoal com os professores partidários da outra facção.

Vejamos mais em pormenor: num primeiro momento os professores que se encontravam mais próximos de nós e que eram suficientemente antigos no local alertaram-nos para a existência de conflitos passados no grupo, especialmente quando referimos o nosso interesse em saber informação sobre a história da escola. Num segundo momento, os professores que nos abordavam afirmavam que se estava perante um processo de mudança relativamente ao qual eles tinham muito a dizer porque as preocupações de inovação eram prévias ao lançamento da reforma, esperando implicitamente que tal dimensão da realidade não fosse esquecida por nós. Num terceiro momento, depois de já termos presenciado alguns conflitos, afirmavam-nos que aquele trabalho de inovação não estava na escola suficientemente desenvolvido (já teria estado no passado) porque existiam sectores no grupo que inibiam, naquele momento, uma maior implicação e investimento profissionais, da maioria dos professores.

O resultado deste alerta, foi o de espontaneamente e sem intenções explícitas de início, distanciarmo-nos, um pouco, do convívio com estes professores e, simultaneamente, passarmos a conviver mais com os professores mais novos no local e na profissão, pois dentro deste sub-grupo tinhamos alguma facilidade de contacto, dado alguns deles terem sido nossos formandos ou alunos. A percepção sobre esta orientação implícita

só foi por nós completamente reconhecida quando tomámos consciência (após dois meses) que tinhamos vindo sistematicamente a sentar-nos no lugar que na sala de professres — espaço onde estabelecíamos os primeiros contactos interpessoais — correspondia aos professores mais novos. Deste modo, verificámos que poderíamos estar a correr o risco de ser conotados com outra parte do grupo, facto que nos levou, agora de modo mais consciente, a corrigir a nossa conduta, circulando mais por todos os lugares da sala de professores, discriminando mais aqueles lugares que mais eram frequentados pelos homens — onde parecia haver uma potencial maior hostilidade ou invisibilidade relativamente à nossa presença na escola — e dando mais atenção aos professores que, em diferentes lugares, eram mais antigos na escola, independentemente das facções em conflito a que pertenciam.

Foi só quase em meados do 2º ano de trabalho de campo que conseguimos que as diferentes partes envolvidas no conflito fossem claras a explicitar as suas motivações e interpretações sobre os a história dos conflitos ocorridos no passado. Pensamos que estes factos são reveladores da nossa dificuldade inicial em não sermos conotados com nenhuma das partes e comprovadora do sucesso da estratégia seguida.

"Fazemos como ?"

Como atrás dissemos, uma das expectativas face à nossa presença na escola era a de conselheiro face ao ambiente de reforma educativa. O facto de termos privilegiado nos primeiros tempos de trabalho de campo uma relação próxima com os mais novos, que haviam sido nossos formandos e alunos, fez com que sistematicamente fossemos confrontados com a pergunta: como fazer? Supostamente o facto de sermos docentes universitários e de potencialmente nos movermos em círculos mais próximos do poder político tornava-nos interlocutores privilegiados na descodificação do sentido da nova política educativa, que para os mais novos rapidamente se estendia a perguntas sobre o como mais geral da profissão.

Deste modo, tivemos que ir estruturando progressivamente uma actuação que sem deixar de responder às perguntas permitisse levar os professores a perceberem (a aprenderem) que o papel de conselheiro não podia ser entendido como o de técnico-formador. Assim, desenvolvemos respostas que obrigavam à reformulação da pergunta, de modo a fazer entender que podíamos ajudar, não a fazer, mas a melhor pensar, pela clarificação e explicitação do pensamento do próprio. Respondíamos com base (1) naquilo que sabíamos que determinados professores da escola afirmavam (já o tinhamos ouvido), sem deixar de convidar o "perguntador" a dirigir-se a esses colegas

que tinham essa visão do problema; (2) dávamos respostas relativamente deslocadas, que obrigavam o perguntador a justificar e explicitar os contornos das respostas possíveis; (3) na resposta punhamos em evidência os pressupostos da pergunta e indicavamos outros pressupostos possíveis e portanto outra forma para a pergunta sobre o mesmo assunto; (4) respondíamos com base nas contradições existentes, evidenciando vantagens e desvantagens de diferentes alternativas.

Lugares e tempos de presença na escola

O que referimos até agora põe em evidência a *intervenção negativa* do investidor, mas esta acção só foi possível porque existiu um tempo e um espaço diário de permanência na escola, isto é, uma presença física que permitiu a nossa integração no meio e consequentemente a banalização da nossa intervenção. Detenhamo-nos então na descrição das dimensões mais relevantes da nossa presença no terreno.

Combinámos com os orgãos de gestão da escola (conselho pedagógico, reunião de directores de turma e conselhos de disciplina), no momento em que nos apresentámos, que a nossa presença ficaria circunscrita às (1) reuniões — a fim de perceber, por "dentro"[82], quais os problemas com que os professores se debatiam no exercício da profissão — e à (2) sala de professores — a fim de poder mais facilmente contactar cada um deles. A presença nas reuniões foi facilmente materializável, pois em princípio estas tinham uma convocatória escrita afixada na sala de professores e realizavam-se num horário extra-lectivo que não chocava com as nossas outras actividades profissionais, exteriores à investigação. Algumas reuniões houve em que não estivemos presentes porque o seu processo de convocação foi oral, dado o número de professores envolvido ser reduzido. Outros casos houve em que face à nossa pergunta sobre a possível realização de reuniões nos alertavam para uma possível data de realização.

Mesmo quando os professores envolvidos na reunião já nos conheciam optávamos sempre por pedir autorização para a nossa presença, a fim de renovar continuadamente a permissão e por esta via clarificarmos como é que estávamos a ser recebidos em cada momento. Apenas em dois casos a permissão de entrada numa reunião foi objecto duma decisão formal antecipada, facto que fez com que só pudessemos estar presentes na reunião seguinte. Apenas num caso, a

---

[82] A expressão "por dentro" é aqui limitada ao uso dado na justificação aos orgãos de gestão da escola, pois nesta simples presença nas reuniões fica só a descoberto as dimensões mais institucionais da cultura dos professores, isto caso não completassemos a presença com a conversa informal sobre o sentido da interacção observada.

confidencialidade dos assuntos tratados obrigou a que fossemos convidados a sair da reunião na sua parte final.

A exiguidade do espaço e dos lugares sentados disponíveis nas salas de reuniões, obrigaram-nos nalgumas delas a localizarmo-nos em lugares marginais e exteriores ao círculo de interacção (em torno das mesas em rectângulo), embora tal se tenha verificado também em situações em que o espaço a isso não obrigava. Julgamos que tal postura (que ocorreu sem que nos interrogassemos sobre o facto) resultou do facto de procurarmos não impôr a nossa presença aos professores. Porventura uma localização nas reuniões de conselhos de turma progressivamente mais próxima da dinâmica interactiva (tal como aconteceu nas reuniões do conselho pedagógico) poderia ter aberto outras "portas" à interpretação das ocorrências observadas.

A presença na sala de professores foi em parte coincidente com outros nossos afazeres profissionais, exteriores à investigação. Daí ter sido uma presença que obedeceu a um cálculo minucioso sobre os horários de aulas dos professores. Sem isso correríamos o risco de não termos oportunidade de contactar alguns dos professores, pois a presença na escola da generalidade deles estava muito ligada aos períodos de tempo em que davam aulas. Este cálculo teve em consideração a necessidade de permanecer na escola nos dias em que cada um dos professores tinha aulas, quer nos períodos de dez minutos, dos intervalos das aulas, quer nos períodos em que tinham "furos" nos horários.

Nos períodos de dez minutos os contactos pessoais que podíamos realizar tornavam-se sempre muito limitados, fazendo com que uma conversa um pouco mais longa impossibilitasse o contacto com outros. Nos "furos" já era possível um contacto mais prolongado, embora não fosse um meio muito adequado para abordar os mais antigos na escola, pois estes praticamente não os tinham nos seus horários. Posteriormente verificámos que para os contactos mais demorados, com estes professores, poderia ser utilizado o tempo destinado ao atendimento dos pais — desde que esses professores fossem directores de turma e caso a frequência com que os pais vinham à escola não fosse demasiado elevada — ou o tempo destinado às actividades extra-curriculares (exteriores ao horário de aulas) — desde que essas actividades implicassem alguma presença na sala de professores. Pontualmente, após as reuniões dos orgãos da escola, pudemos também ter algumas conversas mais demoradas, especialmente se se tratavam de homens, pois no caso de serem mulheres o facto destas reuniões se realizarem normalmente em horário pós-lectivo fazia com que o tempo disponível fosse muito limitado dado chocar facilmente com os seus afazeres domésticos.

Em média, semanalmente, permanecemos na sala dos professores durante 2 manhãs e 2 tardes ou 3 manhãs e 1 tarde, num horário que continha quase sempre os dois intervalos de aulas do meio da manhã ou do meio da tarde[83], isto é, quando havia mais movimento na sala. Em média, de duas em duas semanas, realizava-se pelo menos uma reunião de professores, em horário pós-lectivo, na qual estávamos presentes.

Uma relação social no trabalho de investigação

A conjugação deste conjunto de fenómenos — estatutos, papeis, expectativas, conflitualidades e equidistância face a facções ou sectores do grupo e processos de abordagem e interconhecimento — põe em evidência a importância de pensar o processo social de trocas entre o investigador e o grupo estudado como uma relação social[84], especificada no âmbito da investigação:*relação social de investigação*. Dizemos relação social porque as trocas são construídas a partir de uma base de experiências comuns anteriores, tidas com outras pessoas que do ponto de vista social e cultural tendem a servir como referência (eventualmente incorporadas) para a construção deste processo em concreto. Assim, o ponto de partida existe já, independentemente da vontade que individualmente cada um possa ter, quanto mais não seja, no caso dos professores, porque mesmo aqueles que já nos conheciam tendem a pautar a sua conduta em comparação e solidariedade com aqueles professores que não nos conheciam.

Mas a existência de um ponto de partida que é independente da vontade consciente dos indivíduos não nos pode levar a cair no reducionismo de ver as relações de estatutos e expectivas manifestados, como irredutíveis ou imutáveis. O processo vai sendo contruído e os seus limites e obstáculos vão sendo revelados e reestruturados, na medida em que vão sendo superados ou fixados. Deste modo, segundo Pierre Bourdieu (1993:906/) o facto de não se tratar de uma qualquer relação social permite que as interacções sociais possam agir sobre a estrutura da relação, reduzindo ao mínimo a volência simbólica (a comunicação violenta), através de uma escuta e questionamento activos, que recusa tanto o dirigismo como o "laissez-faire" nos contactos face a face.

---

[83] Cada tarde ou manhã tinha cinco tempos (de 50 minutos) de aulas, embora fosse durante os 2º, 3º e 4º tempos que mais aulas se realizavam e logo esse era o período em que havia mais professores na escola.

[84] O conceito é retirado de trabalhos de José Madureira Pinto (1984), embora neste âmbito ele seja circunscrito a evidenciar as dimensões estrurais do processo social de investigação: a existência de uma distância social e cultural.

Para este efeito é essencial todo o interconhecimento que leva a *informalizar e a culturalizar a relação social* de investigação. A informalizar junto daqueles que menos nos conhecem, permitindo a aproximação física, emotiva e de linguagem, e toda a especificação do questionamento, em termos de um melhor direccionamento e controlo sobre o processo social desenvolvido. A culturalização junto daqueles que mais nos conhecem, permitindo a familiaridade e cumplicidade de sectores do grupo, respectivamente com os objectivos da investigação, com o tipo de questionamento (e "feed-backs") e com os instrumentos e meios escritos de pesquisa utilizados e dados a conhecer pelo investigador[85].

A informalização permite a primeira aproximação sem a qual nenhum tipo de comunicação é possível. A culturalização permite encontrar mediações entre as diferenças culturais, e consequentes desigualdades sociais e simbólicas, e detectar o que é comum ou que pode vir a ser comum, pela aprendizazem mútua. Deste modo, a estruturação da relação social decorre por duas vias: a via mais emotiva e empática, mais interpessoal e quotidiana da vida, e a via mais cognitiva e intercultural, mais conflitual e circunscrita às preocupações e interesses da investigação.

Inspirando-nos em Pierre Bourdieu (1993:907;910;915), poderíamos dizer que a culturalização da relação social de investigação resulta do facto do inquirido aceitar fazer uma auto-análise sobre o seu lugar no mundo, provocado e acompanhado pelo investigador, desde que este lhe dê a garantia (implícita na informalização da relação) de que: (1) as suas construções simbólicas não serão reduzidas a determinações objectivas (diríamos determinações objectivistas, normativas e uniformizadoras); (2) ao seu "modo de ser" ou ao modo do inquirido manifestar o seu lugar no mundo seria reconhecida legitimidade social.

Registos e meios escritos de mediação da relação social

Um dos processos mais comuns de culturalizar a relação social é através da introdução de meios escritos de pesquisa, registo e recolha de informação. No entanto, estes meios só conseguem de facto mediatizar a relação social se eles forem coexistentes com os meios de interconhecimento atrás referidos. Se assim não for os procedimentos escritos tenderão, em vez de mediatizar, a cristalizar a relação social, ainda que, no processo de interacção de inquirição ou observação, possa verificar-se à-vontade e disponibilidade do inquirido. Assim, entendemos o escrito não para

---

85 A esta aproximação entre investigador e sectores do grupo que vai permitir a focalização da análise, Woods (1989:16) designa como "internalização" dos métodos de trabalho, de parte a parte.

substituir a relação inter-pessoal, mas antes para a complementar e especificar, permitindo ao investigador melhor direccionar a estratégia que é desenvolvida na interacção[86].

Nas nossas primeiras presenças em reuniões de grupos disciplinares, quando explicámos oralmente e genericamente os nossos objectivos, junto à carta que os pormenorizava, entregámos aos professores um questionário em que procurávamos recolher informações sumárias sobre os seus percursos profissionais (cf. anexo II). Simultaneamente, também nos apresentámos na reunião de directores de turma com o propósito mais específico de explicar a nossa intenção de realizar um questionário extensivo a todos os alunos da escola (cf. anexo III), facto que junto dos orgãos de direcção tinha sido considerado como útil à escola[87]. Assim, sugerimos a possibilidade de integrar questões nesse questionário que fossem do interesse dos directores de turma e que estivessem para além dos interesses do nosso trabalho.

A partir do momento que nos apresentámos aos grupos disciplinares que tinham maior número de professores começámos a frequentar regularmente a sala de professores, facto que coincidiu com o início das aulas. Esta presença na sala de professores começou por ter como objectivos, para além dos já referidos de inserção no grupo e integração no local, os de: (1) dar esclarecimentos mais pormenorizados sobre o nosso trabalho; (2) recolher ideias para o questionário aos alunos; (3) recolher as respostas dos professores ao inquérito.

Na sequência dos contactos em torno do questionário aos alunos, sugerimos, junto dos professores com quem mais tinhamos falado sobre o asssunto, a constituição de um grupo de trabalho para organizar as temáticas a questionar. Esse grupo de trabalho reuniu e dessa reunião surgiu um texto com tópicos para inquérito aos alunos que foi afixado e distribuído na sala de professores, tendo nós contactado através dele outros professores. Desses contactos surgiu a recolha de vários tipos de textos de inquéritos aos alunos, realizados pelos directores de turma da escola, que permitiu acrescentar alguns novos tópicos às ideias iniciais e consequentemente produzir um novo texto de divulgação do trabalho até aí realizado[88].

---

[86] O registo escrito ao longo do trabalho de campo, segundo Jackson (1995), constitui-se como um instrumento de «mistura» e diálogo entre dois "mundos", o do investigador e o do grupo, comandado pela mente do primeiro.

[87] Como se verá no anexo as questões colocadas aos alunos estão muito para além das necessidades que tinhamos no âmbito restrito desta investigação. O modo como chegámos a este corpo de questões é mais à frente descrito.

[88] A versão final do questionário aos alunos (apresentado no anexo III) foi construído exclusivamente por nós, pois a pouco e pouco verificámos que a dinâmica gerada em torno deste grupo de trabalho havia-se perdido, tendo deixado o assunto de interessar os professores à medida que eles iam conhecendo melhor os alunos, geralmente por meios interpessoais, nas aulas.

A produção destes textos, para divulgação geral e afixação num quadro da sala de professores, fez-nos pensar sobre a possibilidade de alargar o seu âmbito, transformando-os em folhas de informação escrita sobre o andamento do trabalho de campo, podendo ser um meio para mais rapidamente chegar a todos os professores, sem prejuízo dos contactos pessoais e orais. Deste modo, durante todo o primeiro ano de trabalho de campo e pontualmente no segundo ano foram editados 10 destas folhas de informação, sob o título "Investigação em Curso"[89]. A sua edição concentrou-se nos 6 primeiros meses de trabalho de campo (7 dos 10), revelador do facto de termos com este meio finalidades de facilitação da integração no local.

Basicamente o seu conteúdo informava sobre os meios de acção da investigação: (1) informava sobre as iniciativas que eram por nós desenvolvidas na escola; (2) informava sobre os tempos de presença na escola, (3) agradecia colaboração de determinados professores; (4) clarificava assuntos de interesse geral abordados inicialmente em conversas (avaliação dos alunos, temas de inquérito aos alunos, registo de circulação dos professores na sua sala); (5) informava sobre divulgação de textos de conclusões provisórias da investigação.

Tendo como pretexto o inquérito inicialmente distribuído abordámos na sala dos professores cada docente. Falávamos mais pormenorizadamente sobre o nosso trabalho e procurávamos obter informações sumárias sobre a formação, a disciplina e a antiguidade na profissão e na escola. Essas informações eram já solicitadas no inquérito e caso não tivesse ainda sido preenchido, era por nós então preenchido no momento da conversa. Outro dos tópicos iniciais da conversa era o inquérito aos alunos que estava a ser planeado ou então o contexto da reforma educativa, particularmente o tema que mais preocupava os professores no momento: a avaliação.

Julgamos que fazer uma primeira abordagem individual dos professores por via dum inquérito não terá sido um dos melhores meios[90]. Pensamos que a explicação para este potencial erro estará no facto de nos primeiros tempos de permanência na escola termos tido dificuldade em lidar com a inibição, já atrás referida, da nossa espontaneidade nos processos de interação com os professores, facto que nos "empurrou" para o uso de intrumentos mais formalizados a fim de melhor enquadrar (na nossa mente) a interacção. Posteriormente, como nos demos conta do risco que estávamos a correr deixámos de insistir na devolução dos inquéritos, tendo o seu

---

[89] Veja-se, em anexo IV, dois exemplos destas folhas.

[90] Esta apreciação é no entanto discutível, pois, segundo Woods (1990:93), o processo de trabalho etnográfico começa sempre pelos dados mais factuais e públicos, formulação que corresponde aquilo que era o conteúdo do inquérito.

preenchimento sido arrastado por todo o primeiro ano de trabalho de campo, havendo casos de professores em que só obtivemos as informações necessárias sobre os seus percursos profissionais muito mais tarde, já no início do segundo ano de trabalho de campo, no contexto de outras conversas ou actividades, e não já no contexto de resposta ao inquérito. O facto de estendermos a devolução do inquérito por tanto tempo, permitiu dar-lhe um outro tipo de utilidade, pois ele serviu, como veremos mais à frente, como indicador de medida da atitude dos professores na relação social com o investigador.

Outro dos instrumentos de recolha de informação foram os registos, feitos por nós, das falas dos professores nas reuniões a que assistíamos. Durante as dez primeiras semanas de trabalho de campo e no final de cada uma destas semanas, estes registos escritos foram objecto de um tratamento adicional, em cassete audio: eram relidos e eram completados com outras falas (que não tinhamos tido tempo, no momento do registo, de concluir) e completados com informação relativa a espectos comportamentais e de atitudes (que davam conta da ambiência das reuniões e da reacção à nossa presença). Nestes registos audio foram também incluídas as conversas informais tidas na sala dos professores durante o mesmo período.

Estes tratamentos de completamento e especificação de outras dimensões da informação recolhida revelou-nos uma utilidade para os registos escritos de falas no grupo que não tinhamos inicialmente previsto: o registo selectivo das falas, no momento em que são observadas pelo investigador, têm a função, para além da directamente informativa relativa ao seu conteúdo, de permitir-nos recordar mais tarde outros pormenores, tanto oral como comportamentais, que inicialmente não haviam retido a nossa atenção[91]. Esta função permitiu, no tratamento mais sistemático dos dados, depois do trabalho de campo, a reconstrução dos diálogos entre professores, incluindo aí elementos que dão conta da ambiência vivida no momento e das correlações entre acontecimentos em situações díspares[92]. Deste modo, as notas escritas do trabalho de campo superam o momentâneo e o situacional e transformam-se em veículo de recordação das vivências, emocionais e cognitivas, do investigador e dos professores, permitindo mais tarde aceder ao *sentido contextual* [93] dos factos, mesmo quando ele não era apercebido pelo investigador no momento do registo.

---

[91] Esta mesma função dos registos de campo é apontada por Peter Woods (1989:60-61).

[92] Veja-se o caso dos diálogos publicados na revista *Educação, Sociedade e Culturas*, (cf. Caria,1994b) que resultaram de reconstruções de registos de falas, feitas posteriormente com alguns meses de distância.

[93] Cf. Pharo, 1985: 133 e ss.

A riqueza e diversidade dos dados fez com que ao longo do tempo viéssemos a formalizar vários tipos de notas escritas de trabalho de campo[94], formalização que substituiu os, já referidos, registos audio, semanais. As notas escritas formalizados foram os seguintes[95]: (1) o registo inicial, de observação extensiva de reuniões, em folhas individualizáveis; (2) o registo de conversas informais na sala de professores, em folhas individualizáveis, onde se incluia o conteúdo das falas e dentro desse contexto as impressões que se retinham sobre atitudes e condutas; (3) o caderno de campo, onde se incluia o registo selectivo e pontual de acontecimento e comentários dos professores sobre a sua vida profissional, quando eles sugeriam hipóteses de interpretação, ou, o inverso, o de leituras de bibliografia que sugeriam ou eram relacionáveis (como meios de interpretação) com acontecimentos na escola.

O conjunto destes três tipos de registos escritos põem em evidência a relação dialética que fomos constuindo entre factos e teoria, através do processo de interacção[96], pois as observações e conversas sugeriam dúvidas, face ao anteriormente conjecturado no plano teórico, que levaram a leituras de bibliografia, a reinterpretações dos factos iniciais e a novas conjecturas e hipóteses.

Estas novas conjecturas permitiram ter um olhar mais específico sobre aspectos particulares da realidade. Por outro lado, os mesmos três tipos de registos põem também em evidência a relação que sempre se concebeu existir entre o conhecimento construído sobre os professores e o conhecimento das atitudes e relações dos professores face ao investigador.

A 1ª fase do trabalho de campo e a inflexão sobre o objecto

No período de tempo entre terceiro e o sexto meses de trabalho de campo, relativo ao 1º ano de permanência na escola, poderemos dizer que se deu o completamento do processo de adopção do investigador na escola, enquanto 1ª fase da estratégia etnográfica de investigação, com o consequente esvazeamento da *intervenção negativa* do investigador. Assim, podemos considerar que a adopção do investigador conteve: (1) uma primeira componente de identificação do local e apresentação do investigador (aceitação formal); (2) uma componente de adaptação do investigador, pela sua familiarização com a linguagem e rotinas do grupo (só completada na 2ª fase, como

---

94 Em meados do 1º ano de trabalho de campo os diferentes tipos de registos já estavam completamente formalizados e especificados quanto aos seus objectivos.

95 Veja-se em anexo (V, VI e VII) exemplos dos três tipos de registos que a seguir se referem.

96 Dimensão do trabalho já desenvolvida nos anteriores sub-capítulos em torno do conceito de *ruptura epistemológica por via relacional.*

mais à frente veremos); (3) por fim, uma componente de integração no local, pela apropriação significativa do investigador pelo grupo, atribuindo-lhe papeis sociais úteis[97].

No fundamental, este intervalo de tempo correspondeu a um período em que tivemos oportunidade de fazer um certo balanço do percurso desenvolvido, para o qual concorreu um conjunto de escritos com resultados provisórios da investigação e de ocorrências no local. Referimo-nos (1) à redacção de uma comunicação sobre a investigação[98]; (2) à redacção de um documento de trabalho sobre o nosso grau de inserção no escola[99]; (3) a uma maior facilidade e espontaneidade no nosso contacto interpessoal na sala de professores; (4) ao declínio das temáticas relativas às políticas educativas e dos aspectos mais formais e públicos da profissão nas conversas informais que tinhamos com os professores; (5) à superação de todo o tipo de invisibilidade sobre a nossa presença; (6) à transformação dos conflitos latentes no seio do grupo em conflitos explícitos e públicos perante o investigador; (7) à sistematização de muita da informação recolhida nas reuniões de professores e redacção sobre ela de um comentário analítico que procurava esboçar o objecto teórico da investigação[100].

O efeito deste balanço foi o de inflectir o modo como concebíamos o objecto do nosso trabalho. Assim, foi neste período que abandonámos totalmente a ideia de centrar o nosso trabalho nas histórias de vida de professores e nos seus processos históricos de aprendizagem da profissão, porque verificámos que estava ao nosso alcance tomar todo o grupo como objecto de análise, dado considerarmos que o processo de adopção e a consequente integração no local nos colocava em condições suficientemente adequadas para chegarmos aos professores que, no início, mais tinham estado distantes de nós.

Esta reformulação do trajecto, fomentada pela orientação antropológico que tivemos, manteve a contextualização local do grupo, mas ao tomar como objecto de análise todos os professores (e não uma amostra) passou a ter como finalidade compreender os modos e meios como culturalmente o grupo se estruturava. Esta reformulação da análise permitiu passar a comprender a aprendizagem da profissão através dos professores mais novos e do poder informal dos mais velhos sobre os primeiros, sem que neste processo tivesse que ser concebido uma qualquer intenção deliberada de

---

97 Grosso modo este faseamento mais fino conrresponde à periodização referida por Portela (1985:160-167).

98 Já atrás fizemos referência a esta comunicação, apresentada no II Congresso de Ciências da Educação.

99 Na ordem dos documentos de trabalho produzido corresponde ao nº5.

100 Referimo-nos aos dados, já referidos, publicados na revista *Educação, Sociedade e Culturas*, e ao comentário que lhes segue.

ensinar a profissão. Assim, as dimensões em que a cultura dos professores se podiam desdobrar deixaram de ser procurada nos tempos e espaços das trajectórias profissionais, e seus eventuais incidentes pessoais sócio-históricos, para passarem a ter que ser identificadas nos tempos e espaços da vida quotidiana do grupo, e seus antecedentes histórico-conflituais no local.

Esta inflexão da estratégia de investigação colocou-nos um novo problema: tivemos que nos perguntar se não teríamos que fazer também a etnografia dos grupos que conviviam na escola com os professores, designadamente os alunos e alguns pais, pois numa primeira análise, no plano das evidências empíricas mais imediatas, o contexto local dos professores era construído no dia a dia com outras categorias de actores sociais. Esta inflexão transformou portanto um problema de perspectivação metodológica num problema de delimitação teórico-empírica do objecto. A superação deste último problema, como veremos mais à frente, só será conseguida mais tarde, já numa fase posterior (na 3ª fase, que se inicia e prolonga pelo 2º ano de trabalho de campo).

A 2ª fase do trabalho de campo e a banalização do investigador

A 2ª fase do trabalho de campo pode ser identificada a partir de meados do 1º ano de presença na escola, quando optámos definitivamente por uma contextualização localizada de todo o grupo de professores, facto que tornou mais clara a necessidade de dar urgência à recolha de informação a três níveis: (1) ao nível do diagnóstico sobre os meios sociais de proveniência e os percursos escolares dos alunos — através do inquérito em embrião — pois os alunos poderiam vir a ganhar uma maior relevância na análise; (2) ao nível da história do grupo no local e diagnóstico da antiguidade de cada professor naquela escola — aspecto que não tinha sido considerado no questionário inicialmente lançado aos professores — pois agora havia uma focalização da análise mais localizada; (3) ao nível da estrutura de interacção social nas reuniões observadas, pois a compreensão da estruturação do grupo obrigava a que nos preocupássemos com os processos mais informais e discursivamente menos conscientes.

Esta 2ª fase poderá ser caracterizada como um período em que a nossa presença na escola se vai banalizar totalmente, beneficiando do efeito conjugado de dois factores: (1) tomarmos por objecto de inquérito também os alunos (e aparentemente não tanto os professores), processo que tendencialmente gozava de um grande reconhecimento social, especialmente para aqueles que mais distantes estavam de entender os

objectivos da investigação, pois era tido como tradicional ao trabalho científico da sociologia e implicava um outro tipo de colaboração dos professores, através da utilização de aulas das suas turmas para prenchimento do questionário; (2) tomarmos por objecto a história da escola, tema que se ligou muito facilmente às conversas informais do dia a dia — pois remetia facilmente para as condições de trabalho e problemas que a profissão atravessava ou atravessou, temas muito recorrentemente referidos quando se tratava de comentar o quotidiano e criticar as entidades que tutelam a escola — e aos conflitos explícitos entre os professores, que pudemos observar entretanto.

O interesse pela história da escola obrigou à realização de duas entrevistas colectivas temáticas com os professores mais antigos na escola (cf. anexo VIII). O interesse pelo processo de estruturação do grupo obrigou a que tivessemos que ter, nos registos produzidos sobre as reuniões observadas, uma visão mais focalizada sobre o processo decisional, sobre a construção de consensos e sobre a consequente desigual participação de cada um dos professores nestes processos. Outra consequência, no plano da acção quotidiana foi a de que o fundamental das conversas informais com os professores mais conhecidos passou, no plano profissional, a centrar-se nos alunos, nas suas dificuldades de aprendizagem e tipos de condutas na sala de aula.

A segunda fase do trabalho de campo permitiu revelar de um modo mais explícito aquilo que é a dimensão de implicação do investigador na vida do grupo, pois foi neste período que mais foi evidenciada a actividade pública do investigador junto do grupo com o fim de dar, em geral a todos os professores, algo em troca da autorização da nossa presença na escola. Referimo-nos (1) à realização de acções de formação (sobre o novo regime de avaliação dos alunos, respondendo à solicitação de alguns dos professores que tinham sido nossos formandos); (2) à organização de uma conferência com um convidado (por nossa iniciativa, sobre a cultura rural e sua relação com a cultura escolar); (3) à participação num grupo de trabalho (constituído por iniciativa dos orgãos de gestão da escola) que visava discutir o modo de tratamento dos dados do inquérito aos alunos a fim de eles servirem os projectos da escola; (4) à apresentação de sugestões por escrito (no quadro da sala dos professores) sobre o modo como poderiam ser prenchidas umas fichas de avaliação dos alunos enviadas pelo Ministério (por nossa iniciativa depois de verificar a grande dificuldade de todos os professores em saberem como o fazer); (5) à apresentação de sugestões (através da apresentação de intrumento escrito de sistematização de dados) para facilitar a tomada de decisões em conselhos de turma sobre a possibilidadede determinados alunos reprovarem ou transitarem de ano ou ciclo escolares.

Estas actividades prolongam aquilo que no primeiro período já tinha sido a nossa actuação ao constituirmos um grupo de trabalho para elaborar o inquérito aos alunos. Não desenvolvemos o conjunto destas actividades mais cedo porque considerámos que uma intervenção deste tipo, (pela positiva e não por via de uma intervenção negativa), poderia vir a ter efeitos nefastos, pois aumentaria os riscos das conotações avaliadoras sobre a investigação, podendo levar à cristalização das desigualdades de poder, especialmente com aqueles que de nós estavam mais distantes e estranhos.

Outra actividade que chegámos a considerar como possível — dentro do contexto de sobrevalorização do tema sobre os alunos nas conversas informais e da possibilidade de ter que alargar o âmbito das nossas interacções para outros grupos da escola — foi a de desenvolvermos uma actividade de ocupação de tempos livres com alunos que tinham demasiados furos nos horários, inseridos ou não dentro de uma sala de estudo que entretanto havia sido criada na escola. Esta possibilidade veio a ser abandonada em face das decisões tomadas sobre a orientação da 3ª fase do trabalho, que mais à frente referiremos.

O efeito de conjunto destas actividades foi significativamente irrelevante, pois verificámos que as propostas mais direccionadas e intencionais não tinham qualquer sequência, dado não serem objecto de qualquer processo de apropriação ou qualquer miníma integração na actividade quotidiana dos professores. Este facto provou-nos a banalização que a nossa presença já tinha adquirido. Outro facto que nos provou esta banalização foi o modo divertido e desinteressado como os professores presentes reagiram ao despoletamento de um conflito verbal entre o conferencista que levámos à escola e dois dos professores presentes na sessão[101].

A implicação periférica do investigador com o grupo

Todas estas iniciativas tiveram como objectivo vincar o facto desta investigação não pretender ser neutral face aos acontecimentos da escola, nem pretender ter uma visão estritamente objectivista do local, pois assim não seríamos capazes de entender a heterogeneidade do contexto e a lógica cultural que orienta a acção do grupo. Deste modo, com estas acções pretendíamos dar legitimidade à necessidade que tinhamos de "alimentar" as conversas informais sobre a vida da escola, com a nossa participação, pois o objecto do nosso trabalho teria sempre que conjugar a observação das interacções com as interpretações diversificadas que os próprios davam aos

---

[101] Houve mesmo a preocupação da parte de um dos professores que entrou em conflito, em nos abordar e sossegar quanto ao modo como iria reagir na escola face ao sucedido.

acontecimentos em que participavam ou que presenciavam, pois só assim é que seríamos capazes de entender as dimensões do contexto que eram objecto de um saber tácito, sobre os quais os professores inibiam o desenvolvimento de uma consciência discursiva, e as dimensões do contexto que eram objecto de interpretações explícitas desencontradas, umas mais legítimas e outras mais marginais ao grupo.

Em conclusão, podermos dizer que concebemos a nossa acção, nesta 2ª fase, como uma relação de *implicação*[102], pois pretendemos fazer os professores entenderem que os propósitos não avaliadores da investigação, não se traduziam numa investigação convencional, distante e desinteressado dos sentimentos e atitudes das pessoas. Assim, pudemos inflectir o processo de banalização da nossa presença, pois ele poderia traduzir-se nalgum tipo de indiferença e desinteresse pela nossa acção, a fim dos professores evitarem transformar-se em "cobaias" da investigação.

Tratou-se de uma implicação que designaríamos de *periférica*[103], pois não levou a uma acção liderante de processos, nem a uma acção que implicasse a tomada de posições, no plano ético e moral ou pedagógico e ideológico[104], que pusessem em segundo plano o propósito de produzir conhecimento[105]. Esta concepção de implicação permitiu-nos clarificar o sentido que dávamos a "observação participante", pois em parte possuíamos uma visão ingénua deste processo, dado tendermos a entendê-la na

---

102 A definição da investigação como inscrita num paradigma não positivista e qualitativo, nos termos em apresentámos no sub-capítulo anterior, é geralmente concebida nos manuais como contendo uma implicação do investigador no campo (Alaoui, 1994; Lourau, 1983; Hess, 1983; Grand, 1992; Levy, 1985; Goetz e Lecompte, 1988:115-117). Particularmente relevante é o texto de Levy (ibidem:60-62) pois ao tratar a investigação-acção distingue aquilo que é implicação e o que é submersão do investigador no local, frisando a necessidade de ter sempre com a realidade uma "distância analítica não desconexa do objecto". No mesmo sentido vão as abordagens de Woods (1989:49-50) e de Coulon (1987:79), especificamente sobre a etnografia, a que este último chama "competência implicada". No entanto, Peter Woods vai mais longe que os restantes ao defender a necessidade de no trabalho etnográfico o investigador desempenhar um papel público útil à organização do grupo em estudo. Goetz e Lecompte, pelo contrário, vincam o facto de eticamente ser reprovável a presença do investigador poder gerar dependências (em virtude de um excessiva utilização do investigador pelo grupo) e de esta cessar a prazo, sem que no final se possa oferecer algo em substituição.

103 Sobre a formalização dos vários níveis de participação e implicação possíveis, cf. Lapassade, 1991:32-34. Segundo Adler, citado por este autor, haveriam três níveis de participação: periférica, activa e total. Os dois últimos supõem sempre a tomada de posição do investigador face a fenómenos do local, e logo, do nosso ponto de vista, uma intencionalidade que pode afastar ou fazer diminuir os contactos do investigador com determinados actores sociais, fazendo cristalizar as distâncias e desigualdades de poder cultural e simbólico com estes.

104 Por exemplo, fomos confrontados com a descrição de práticas pedagógicas com alunos que consideraríamos pouco recomendáveis, relativamente às quais auto-censuramo-nos de fazer qualquer comentário com conotações depreciativas.

105 A prioridade dada na 2ª fase à intervenção no local não pode ser confundida com a sobrevalorização da intervenção em desfavor da análise. Segundo Esteves (1987), tanto a etnografia como a investigação-acção têm afinidades, pois ambas fazem uso de uma relação de implicação embora a segunda tenda a dar proridade aos objectivos de intervenção-mudança, que a primeira só tem de modo marginal ou pontual. No entanto, Dubost (1984: 17/8) a investigação-acção tende a confundir-se com observação participante sempre que aquela tenha uma relação instrumental com a acção, enquanto estratégia racionalizadora da inovação social (avaliação meios/fins) ou como estratégia de investigação de mudança de práticas.

altura como indissociável da necessidade de agir como se fossemos um professor no local[106].

Aprendizagens no local e relativismo cultural

O entendimento da acção do investigador enquanto implicação no local leva a recusar a ideia de reduzir a relação de investigação às suas componentes de informalização, sublinhando antes a sua culturalização. Falamos de culturalização da relação porque o facto de estarmos perante um grupo social com o qual tinhamos antecipadamente bastante familiaridade e sobre o qual tinhamos capacidade para antecipar riscos e obstáculos permitiu-nos ir mais longe no trabalho sobre a relação social de investigação, pois apercebemo-nos da possibilidade dos professores (particularmente os que, com o tempo, se tornaram mais próximos) *aprenderem* com o investigador a melhor maneira de utilizarem os conhecimentos produzidos, quer fosse na relação directa formador/formando, quer fosse na apropriação dos escritos produzidos pelo investigador aumentando em ambos os casos a sua auto-reflexibilidade profissional.

Mas esta aprendizagem dos professores com o investigador só foi possível porque "repousou" sobre uma outra desenvolvida na 1ª fase do trabalho. Referimo-nos à nossa aprendizagem, resultante dos constrastes relativos às diferenças culturais entre nós e os professores, pois os fazeres e os saberes que eram desenvolvidos no quotidiano do grupo entravam em conflito com os fazeres e saberes que nós eramos capazes de simular quando imaginávamos qual poderia ser a nossa actuação se nos colocássemos no lugar dos professores naquele momento em que os observávamos. Esta simulação era feita com base numa transposição física[107] da pessoa do investigador para os protagonistas da acção social observada, a partir do conhecimento interpessoal entretanto criado.

---

[106] Esta visão ingénua relaciona-se com a concepção de um investigador-camaleão, já abordada no sub-capítulo anterior. No entanto convirá clarificar que os níveis de participação não são uma relação inversa da observação (mais observação menos participação e vice-versa). Esta formulação do problema da observação participante é criticado por Patrick Boumard (1990), pois a observação sem participação estará muito próxima de abandonar a ideia de implicação, facto que corresponderá a uma falta de clareza quanto ao paradigma não positivista em que se pode inscrever a investigação. Neste sentido Woods (1989:55) refere que a presença prolongada no campo é sempre participação, pois ela condiciona sempre o comportamento dos outros e é condicionada pelos outros.

[107] A esta situação no trabalho de campo Wolcott (1988:71) designa como "efeito de espelho". No nosso caso este efeito teve como primeira consequência a construção de juízos de valor globalizadores (preconceitos) sobre os professores que impediam o reconhecimento da heterogeneidade do grupo e a compreensão do contexto.

Foram estes contrastes e conflitos que nos permitiram identificar o nosso etnocentrismo e com base numa primeira relativização dos seus efeitos começar a entender o outro[108].

Na 2ª fase do trabalho, para além das actividades públicas visíveis do investigador, a implicação periférica com o grupo, teve uma segunda vertente interna, que deu continuidade à relativização do nosso etnocentrismo. Assim, para compreendermos o contexto passámos a colocarmo-nos no lugar dos professores, não através da simulação do nosso desempenho enquanto potenciais professores naquele lugar, mas antes na identificação dos seus sentimentos e atitudes que motivam as condutas do grupo, procurando encontrar esses mesmos elementos nas nossas vivências comparáveis. Deste modo, os sentimentos e condutas do grupo, dentro da sua diversidade — por exemplo de receio e medo, de ironia e sarcasmo, de dúvida e incerteza, tristeza e desencanto, impotência e inércia, ou os seus antónimos — puderam ser melhor entendidos, por referência a situações profissionais por nós também vividas, comparáveis na sua forma embora no seu conteúdo não o fossem.

Este processo dá conta de uma implicação do investigador através de analogias entre contextos de vivências[109] e explica a alternativa a seguir, em oposição ao projecto de um "investigador-camaleão" que opera apenas por transposição física[110].

Princípios organizadores da culturalização da relação de investigação

Este processo de aprendizagem com implicações diversificadas do investigador no terreno poderá ainda ser sistematizado num conjunto de acções e atitudes por nós desenvolvidas, a saber:

a) identificação continuada do nosso papel profissional de formadores, pondo em causa o discurso técnico-científico da formação de professores e afirmando o insucesso desta, suscrevendo as ideias mais típicas utilizadas pelos professores relativamente a este assunto: "as Ciências da Educação desprezam ou desconhecem a

---

[108] Sobre este trabalho de relativização do etnocentrismo do investigador conjugado com a sua implicação no quotidiano do grupo, Cf. Peyronie (1992:124-125).

[109] A este propósito Woods (1989:170-171) fala de um tipo de categorias operatórias que chama "sensibilizadoras" e que permitem relacionar formas sociais com conteúdos diversos.

[110] Dentro deste mesmo pressuposto Woods (1989:50) fala na necessidade de à partida o investigador fazer uma limpeza cultural dos seus processos mentais. A formulação é utópica se levada à letra e por isso o mesmo autor especifica esta limpeza como sendo um debate do investigador consigo próprio. No mesmo sentido vão as palavras de Chebaux (1993:71) quando diz que o retorno do investigador a si próprio leva-o progressivamente a questionar mais o acto de interpretação que realiza do que o conteúdo da interpretação que formaliza.

realidade profissional dos professores". Justificámos a nossa postura na formação porque pretendíamos "perceber o contexto e constrangimentos do trabalho dos professores em concreto", com o argumento de pretender fazer, posteriormente, uma "melhor formação" porque mais conhecedora das condições em que os professores trabalhavam;

b) manifestámos sempre disponibilidade para colaborar com a escola, em actividades do seu interesse, mesmo que divorciadas dos nossos;

c) não recusámos, nas conversas informais sobre os problemas quotidianos da escola, em dar opiniões e formular ideias sobre as questões colocadas, embora sempre com a preocupação de desvalorizar a nossa capacidade para entendermos a totalidades dos factores que poderiam estar envolvidos, afirmando não sermos professores naquela escola, nem conhecermos os alunos e por isso podermos estar a reduzir e a simplificar assuntos demasiado complexos;

d) estabelecemos analogias entre a exigência e o trabalho a que os professores foram sujeitos nos estágios (para se tornar efectivos na escola) e o trabalho e a exigência a que o investigador está sujeito para realizar o seu (e deixar de ser um contratado como também os professores já tinham sido). Deste modo, tornávamos evidente a semelhança entre as nossas posições de subordinação, de esforço acrescido e de aprendizagem face à hierarquia académica e universitária, dando mesmo exemplos de alguns desmandos e arbítrios publicamente conhecidos nestas situações e pormenorizando a quantidade de tarefas que eram necessárias desenvolver até conseguir completar o trabalho;

e) mostrámos e verbalizámos agradecimento e dependência face à autorização dos professores para assistir a cada reunião, renovando continuadamente o pedido de autorização e frisando a situação excepcional e marcante, no panorama da investigação sobre a Escola em Portugal, que aqueles professores haviam permitido;

f) mostrámos continuadamente dúvidas e incertezas face às novas exigências institucionais da reforma educativa em curso, em termos algo semelhantes aos professores, designadamente referindo-nos à incoerência e falta de sistematicidade da legislação, para assim tornar legítimo, nas conversas informais, a manifestação do desconhecimento e perplexidade e permitir tornar explícito o contexto de interpretação e pensamento dos professores;

g) criámos o hábito de conversar sobre o que se tinha passado nas reuniões a fim de clarificar e explicitar construções simbólicas (em termos, por exemplo, de motivações, conflitos, tensões e silêncios), dar "feed-back" sobre o tipo de factos registados que chamavam a nossa atenção e permitir recordar ocorrências passadas ao grupo (por exemplo, para uso em actas ou para informação a outros professores não presentes), mostrando sempre um genuíno interesse em compreender a lógica e pensamento dos professores nas situações de interacção;

h) divulgámos a todos os professores, e conversámos informalmente com muitos deles sobre, algumas das hipóteses de trabalho e factos relevantes que, entretanto, já havíamos passado a escrito, onde procurámos que ficasse claro o tipo de problematização que pretendíamos fazer, apresentado-os como modelo daquilo que os professores poderiam esperar deste trabalho;

i) intervimos por nossa iniciativa algumas vezes nas reuniões que observavamos para recordar factos passados ou informar sobre decisões da escola, que por várias razões não eram referidos pelos professores e/ou eram desconhecidos destes. Esta acção fazia inflectir o assunto da reunião ou mesmo prolongar o tempo da sua duração em torno de temas que nos interessavam particularmente.

Este conjunto de acções e atitudes poderão ser organizadas em torno de três princípios estruturantes da acção, que consubstanciam a mediação intercultural das relações sociais de investigação e permitem identificar as dimensões que usámos para actuar sobre a estrutura da relação social:

a) estabelecer *analogias entre as posições sociais* do investigador e do grupo social estudado, como forma de desestruturar as desigualdades de poder existentes (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas «d», «e» e «f»);

b)*legitimar a utilidade dos saberes profissionais* dos professores e dos discursos críticos sobre o etnocentrismo científico, como forma de permitir a comunicação com a cultura científica (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas «a», «c», «f», «g» e «h»);

c) desenvolver uma acção de *implicação na vida do grupo*, prestando pequenas colaborações e serviços à vida da escola e promovendo aprendizagens mútuas (ver o caso dos procedimentos identificados atrás nas alíneas «b», «g», "i" e «h»).

A construção do objecto teórico e a transição da 2ª para a 3ª fase do trabalho de campo

No final do primeiro ano de trabalho de campo voltámos a realizar um balanço da actividade desenvolvida e com base nisso planificámos algumas acções para o ano seguinte[111]. Para o efeito tivemos que, em primeiro lugar, solicitar aos orgãos de direcção da escola permissão para a continuação do trabalho. Justificámos tal desejo pela necessidade de aprofundar a análise dos percursos profissionais dos professores e pela necessidade de, em conjunto com um grupo mais restrito de professores, nos debruçarmos sobre a actividade de sala de aula (que até aí não tinha sido tratada de modo sistemático): os dois problemas que continuavam em aberto.

Como existiam alguns professores mais novos que iam abandonar a escola considerámos que junto destes poderíamos de novo ensaiar a metodologia das "histórias de vida" e verificar da sua pertinência nas condições de investigação etnográfica. A análise da dinâmica destas entrevistas formais, em que os professores nos relataram os seus percursos profissionais, permitiu identificar a utilidade de concentrar o questionamento em torno de dois temas: (1) o do estágio e suas relações com a entrada na profissão e/ou efectivação na profissão; (2) o do ambiente e relações de trabalho nas várias escolas em que tinham tido oportunidade de trabalhar.

Estes dois temas mostraram-se particularmente pertinentes porque tinham relações estreitas com as conversas informais que continuavam a existir connosco (efeito de contextualização): os problemas dos alunos e suas aprendizagens em associação com as orientações que lhes tinham sido dadas no estágio; o problema dos conflitos entre professores, suas divisões e relações de troca no grupo em associação com o ambiente mais ou menos familiar das escolas e estilo de gestão que já tinham tido oportunidade de conhecer. Assim, abandonámos totalmente a ideia das "histórias de vida" e passámos, no ano seguinte, a inquirir os percursos profissionais dos professores em torno daqueles dois temas, numa forma que se aproximou de uma "entrevista temática aberta".

A pertinência da escolha destas temáticas veio a ser confirmada mais tarde, através dos relatos da actividade de sala de aula. Assim, sempre que estes dois temas não eram explorados nesses relatos, os discursos que se reportavam a comparações entre o modo de trabalhar presente e passado dos professores eram pouco específicos na identificação das descontinuidades eventualmente existentes nos seus percursos

---

[111] Na ordem dos documentos de trabalho produzidos este texto corresponde ao nº6.

profissionais. Pelo contrário, quando lançámos questões sobre o ambiente das escolas por onde passaram e sobre os estágios e efectivações, os mesmos professores desenvolviam um discurso marcado por inúmeros pormenores e interpretações pessoais, sublinhando comparações entre o passado e o presente.

Para as entrevistas temáticas seleccionámos 10 professores, procurando sempre equilibrar o número de homens e mulheres e de professores mais novos e mais velhos na escola ou na profisssão, não tendo aumentado o número de professores inquiridos porque começámos a identificar um efeito de saturação na informação recolhida. Para a criação deste efeito também contribuiu o facto dos professores que participaram nas entrevistas sobre as aulas (em número de 15, a que nos referiremos de seguida) também terem sido inquiridos nestas temáticas.

A segunda questão que importava resolver prendia-se com a actividade de sala de aula e mais particularmente com o lugar central que os alunos ocupavam na interacção social desenvolvida pelos professores na escola. A solução mais fácil seria seguir um caminho de observação de aulas, embora tal facto nos continuasse a parecer demasiado inibidor da espontaneidade dos professores e provavelmente continuaria a ser pouco aceite por estes, dado o carácter privado da aula na cultura dos professores. Esta solução poderia, ainda, levar ao retraimento do contacto de bastantes professores connosco e mesmo à renovação da atribuição de um sentido avaliador ao trabalho de investigação.

Por estas razões optámos por resolver o problema através da delimitação teórica do nosso objecto, pois passámos a distinguir a componente pedagógica da cultura da escola, construída na interacção professor-aluno, da componente curricular da cultura dos professores. Assim, de uma forma resumida, partimos do pressuposto teórico de que a cultura do professor, que suportava a actividade de sala de aula, poderia ser vista como aquela que decorre da manipulação oral e informal do currículo formal de cada disciplina e que tem por base as interacções entre o grupo de professores, ainda que os referentes dessa interacção sejam os alunos e a actividade que na aula é desenvolvida. Por extensão lógica do raciocínio, a cultura do grupo não poderia ser confundida com a cultura da escola, pois esta seria o produto da interacção entre todos os actores escolares, enquanto que aquela seria apenas o produto da interacção entre os professores, definidora do posicionamento destes face aos outros interlocutores escolares. Deste modo, inspirados nas formulações que as

metodologias de histórias de vida e a etnometodologia[112] dão ao valor dos relatos da acção, optámos por uma estratégia de "entrevista repetida", sobre a actividade de sala de aula com cada um dos professores. O nosso objectivo era o de captar o sentido e rotinas da acção desenvolvidas com os alunos ao longo do ano lectivo, tendo por referência primeira o modo de organização e selecção dos conhecimentos ensinados — descrição após a acção — ou a ensinar — esboço de antecipação das acções.

De destacar que a disponibilidade dos professores para participarem nas entrevistas temáticas sobre os percursos profissionais e nas entrevistas repetidas sobre as aulas[113] foi bastante desigual. Nas primeiras, como já atrás dissemos, os temas eram muito pertinentes para conversa com o grupo, enquanto que as segundas, provavelmente, por porem a descoberto algo mais privado e potencialmente mais melindroso[114], contaram com algumas recusas de colaboração, mesmo em professores que, até aí, no aspecto interpessoal, tinham sido participantes neste trabalho.

Verificámos, assim, nesta segunda actividade, que não existia uma equivalência entre a proximidade pessoal anterior e a colaboração mais activa nos relatos de sala de aula. Estas desconcidências podem ter vários tipos de explicação. Uma delas será o facto de um professor ao ser escolhido por nós, para nos descrever as aulas, isso poder ter perante o grupo algum valor de distinção e notoriedade (que possa compensar uma menor intensidade na relação interpessoal), desde que a estrutura desigual da relação social já tenha sido entretanto culturalizada. Esta desconcidência será objecto de análise, quando passarmos à quantificação da relação social de investigação, no final deste capítulo.

A redefinição estratégica dos "encontros"

As entrevistas repetidas sobre as aula foram por nós designadas, no falar com os professores, como "encontros". Esta designação procurou pôr em evidência o seu carácter conversacional, continuado e aberto a tópicos trazidos pelos professores.

---

[112] O relato é apresentado como constitutivo de uma identidade social, onde o sujeito se manifesta, pois é ele que dá o primeiro nível de inteligibilidade à relação que estabelece com os objectos sociais (Cf. Woods, 1990: 107-109; Coulon, 1987: 37-39). Segundo Ervin Goffman, citado por Woods, (ibidem:89-90), o relato dá uma imagem global da situação, que integra o passado e o futuro, por selecção dos elementos que o sujeito considera relevantes para a interpretação do momento presente.

[113] No capítulo V, onde os dados relativos às aulas são apresentados e analisados, dá-se uma informação mais pormenorizada sobre o professores seleccionados para as entrevistas sobre as aulas, bem como as disciplinas em que concentrámos este inquérito.

[114] Dadas estas particularidades, inicialmente tinhamos partido do pressuposto que não seleccionaríamos nenhum professor que tivesse só nesse ano chegado à escola.. No entanto, em face de algumas recusas e da necessidade de em consequência não comprometer o equilíbrio do tipo de professores da amostra, acabámos, com sucesso, por convidar alguns dos recém chegados à escola.

Inicialmente os "encontros" tinham como finalidade dar-nos conta quer das rotinas do trabalho curricular quer dos seus processos racionalizadores, tanto os antecipadores da acção como os objectivadores[115], utilizados como indicadores as tarefas de avaliação e de programação das aulas. Para este efeito[116] julgámos que teria especial interesse perceber a "cultura material" do trabalho curricular (livros, fichas, testes, grelhas, registos, etc.), dada a relação próxima que existe entre a escrita e os processos racionalizadores da cultura[117]. No entanto, verificámos que o essencial desta materialidade cultural e dos processos racionalizadores eram construídos fora do contexto escolar, nos espaços familiares e domésticos dos professores, havendo apenas no espaço escolar o recurso a uma pasta do grupo disciplinar que contenha exemplares de vários tipos de testes.

O facto de abordarmos os professores na escola inviabilizou a possibilidade de analisar estes materiais e procedimentos, pois para isso teríamos que entrar nos espaços domésticos dos professores e, portanto, ter utilizado outras vias de acesso ao grupo. Prova evidente de que o acesso ao trabalho profissional realizado no espaço privado e doméstico sempre nos esteve relativamente vedado foi o facto de verificarmos que a maioria dos professores que connosco se encontrava para este trabalho preferiu fazer a entrevista na sala dos professores, transformando-a num prolongamento da informalidade colectiva e pública que este espaço simbolizava para o grupo.

A compreensão deste obstáculo fez-nos repensar a finalidade dos "encontros", pois sem deixarmos de tentar obter relatos sobre o processo de trabalho de preparação e avaliação das aulas, passámos a concentrar-nos nos juízos e interpretações sobre os acontecimentos relatados após as aulas.

Esta alteração de finalidades, face ao que tinha sido inicialmente planeado, levou-nos a ter que repensar a estratégia a seguir, centrando-a agora mais nos aspectos comparativos (intrapessoais e interpessoais) do trabalho curricular. A fim de tornar mais evidente o enquadramento do desenrolar dos "encontros" que nos permitiu continuar a ter como objecto de análise os processos racionalizadores da cultura,

---

115 O desenvolvimento da problemática teórica do trabalho, aqui enunciada, será objecto de pormenorização no capítulo II.

116 A que Philippe Perrenoud (1983) também chama material de "bricolage" da profissão

117 O lugar da escrita dentro desta problemática teórica será também objecto de desenvolvimento no capítulo II.

podemos resumir a estratégia por nós programada[118], e permitida pelos professores[119], em torno dos aspectos que se seguem.

Primeiro, começámos cada uma das entrevistas sempre com a questão: "o que é que aconteceu na última aula?" Para responder a esta pergunta e para se fazerem entender pelo investigador, os professores tinham que: (1a) descrever a sequência das suas acções na aula e nelas fazer ressaltar algumas das interacções com os alunos que eram a razão das suas acções seguintes; (1b)enquadrar esssa aula em aulas anteriores, pois havia sequências de acções que continham várias aulas.

Segundo, face a estes relatos o nosso papel era: (2a) pedir os pormenores da acção, especialmente das actividades que mais se repetiam; (2b) pedir para explicar os termos ajuizadores da acção (comparações tácitas) — por exemplo, explicar o que se quer dizer com: "pensei fazer melhor e então..."; "assim foi mais conseguido e a seguir...", " o resultado foi melhor(ou pior) e então..." -; (2c) identificar a diversidade de acções em condições aparentemente equivalentes, pedindo ao professor para comparar e interpretar as razões das diferenças; (2d) confrontar o professor com outros relatos de outros professores seus colegas, pedindo-lhe para explicar que diferenças via e como as interpretava.

A heterogeneidade da realidade que assim foi descortinada permitiu ao investigador construir as "boas perguntas" e as "boas dúvidas", que pudessem levar os professores a pensar sobre a sua acção e que potencialmente lhes permitia explicitar os conteúdos e formas dos saberes em que se apoiavam para fundamentar a acção (associação entre fazer e saber).

Os objectivos dos passos acima referidos foi o de levar os professores a: (1) descrever e comparar acções desenvolvidas, comparações essas que podiam ser (1a) as que espontaneamente eram referidas por cada professor (1b) as que lhes eram recordadas pelo investigador como tendo sido desenvolvidas anteriormente pelos próprios, (1c) as que eram dadas a conhecer pelo investigador a partir dos relatos dos outros professores; (2) comparar e interpretar as razões das diferenças ou semelhanças, também nestas três mesmas modalidades.

---

[118] A descrição que a seguir se faz dos procedimentos excluiu a necessidade de apresentar em anexo o guião destas entrevistas, até porque ele formalmente nunca chegou a ser construído.

[119] Dizemos permitida pelos professores porque acabámos os termos e regras deste trabalho foram implicitamente determinados pelos professores, a menos que abdicassemos do objecto que nos proponhamos analisar. Sobre o problema da relação social de entrevista, suas limitações e poderes, cf. Mauger,1995.

A comparação perante a diferença de acções e interpretações entre os professores tinha o objectivo de questioná-los o com base em questões que para o grupo eram reconhecidas como seus, isto é, tinham valor contextual e por isso eram potencialmente geradores de "conflitos cognitivos" ou "incidentes críticos", permitindo problematizar "a ordem natural das coisas". Para este objectivo excluímos sempre a via de perguntar sobre o "porquê" da acção curricular, pois a formulação da pergunta nesses termos motivaria o emergência de um discurso geral e abstracto sobre o ensino, descontextualizado do local e da experiência. Igualmente com a finalidade de não motivar a descontextualização dos discursos dos professores, remetíamos e situávamos as perguntas mais interpretativas para as acções descritas e nunca para as suas construções simbólicas mais gerais.

Supomos que deste modo evitámos o individualismo e o subjectivistismo decorrentes de uma metodologia que levasse os professores a desenvolver um discurso fechado sobre si próprio. Ao contrário, conseguimos que os entrevistados introduzissem as marcas que permitiam reconhecer o *sentido referencial* e o *sentido contextual*[120] das suas palavras, sem que tivessemos a necessidade de nos preocuparmos com a objectividade dos relatos[121], só possível de controlar através de uma observação de aulas.

A partir destes dois sentidos pudemos levar os professores a reconstruir o universo simbólico da sua actividade de ensino, na sala de aula, pois ao relato dos fazeres estavam sempre associados o dos saberes, ao relato das acções estava sempre associado o dos pensamentos. Essa associação, no plano do *sentido referencial*, inibiu o aparecimento de construções "imaginárias", com falta de realismo, através dos seguintes meios[122]: descrição pormenorizada, continuada e salteada no tempo, potenciadora por isso da identificação de contradições e incoerências; cruzamento dos relatos de uns com os relatos de outros professores. No plano do *sentido contextual* tentámos controlar o realismo das construções a partir da informação que já possuíamos sobre alguns dos traços deste trabalho, recolhida no primeiro ano de trabalho de campo, na observação de reuniões de conselhos de turma, e do conhecimento que já possuíamos sobre o contexto mais geral da actividade curricular, decorrente do conhecimento interpessoal com cada um dos professores e do ambiente vivido na escola.

---

120 Sobre o sentido conceptual destes dois conceitos Cf. Pharo, 1985.

121 Tal como refere Alain Coulon (1987: 41-42) "o problema que a descrição elucida não é o da verdade" [objectividade] mas antes o de saber a "relação que é construída com o mundo" (real ou imaginário) e sua eventual retrocção na reificação da linguagem comum". Sobre o mesmo assunto, Cf. Pharo, 1985:131/2.

122 Parte destes instrumentos são inspirados nas formulações de Peter Woods (1990:88-89), sobre o mesmo assunto.

Processos de estruturação dos "encontros"

Este quadro estratégico de acção para os "encontros", mostra que se pretendeu que a pouco e pouco, às descrições mais estritas se juntassem as interpretações mais elementares. Isto constituiu o alicerce sobre o qual motivámos a construção de interpretações mais elaboradas sobre a heterogeneidade das acções e posteriormente estimulámos a tomada de posição face a elaborações interpretativas diversas. Assim, fomos estruturando a nossa estratégia em torno de um processo de evolução/aprendizagem da relação social de entrevista de modo a que os professores fossem progressivamente utilizando cada vez mais o espaço e o tempo dos encontros como úteis à sua reflexão profissional.

Através desta estratégia demo-nos conta de processos de estruturação da relação social de entrevista, a saber: (1) *simplificação do trabalho curricular*, em que havia fundamentalmente, por parte do professor, a preocupação de descrever muito mas interpretar muito pouco, usando um discurso auto-justificador que aparentava auto--suficiência e segurança pessoal, através da naturalização das situações relatadas em virtude de determinismos e impossibilidades de fazer de outro modo; (2) *conformação do trabalho curricular à conjuntura* de reforma, em que havia fundamentalmente a preocupação de interpretar bastante e descrever menos, para assim se poder dar ao investigador uma "boa imagem" de si próprio pelo uso de interpretações e saberes conjunturalmente pertinentes e importantes, dissimulando, não conscientemente, facetas "menos boas"; ou então, numa outra manifestação, falando de aspectos que, não inseridos na conjuntura reformista, se julgava serem os desejos do investigador, evidenciando a sua "boa vontade" em colaborar e a potencial tentativa (não consciente) de nos manipular, a fim de ser dada publicamente uma imagem positiva da profissão; (3) *relativização do trabalho curricular*, em que a preocupação fundamental era pôr em evidência as inseguranças e conflitos que se possuía sobre o trabalho desenvolvido, procurando outros pressupostos interpretativos e outros caminhos alternativos para a acção na sala de aula, pedindo-nos implicitamente sugestões de práticas.

Cada um destes processos de estruturação da relação de entrevista assumiu várias formas. O primeiro, a simplicação do trabalho curricular, começou por exprimir-se através de um discurso descontextualizado da acção, falando-se de objectivos e finalidades gerais da disciplina, facto que obrigou a um trabalho de convencimento do professor sobre o interesse do investigador em ter os pormenores da acção na sala de aula; seguidamente verificou-se um posicionamento defensivo do professor perante as primeiras comparações solicitadas, facto que fez com que tivessemos que exprimir

alguma discrição, silêncio e condescendência face aos seus discursos auto-justificadores, como meios para contornar a sua aparente desconfiança; por fim, evoluiu-se para uma aproximação à conjuntura reformadora, fazendo o professor interpretatações menos naturalizadoras da realidade, por via de críticas às políticas educativas e às condições de trabalho e formação que elas propiciavam.

No segundo processo de estruturação, conformação do trabalho curricular à conjuntura, os professores responderam favoravelmente às primeiras comparações e interpretações, mais elementares, mas já não reagiram tão bem quando a heterogeneidade das acções se tornou evidente, facto que fez com que tivessemos que manifestar conivência com a fuga às questões colocadas ao mesmo tempo que procurávamos antecipar descrições e fazer comentários que dessem sinais marcantes de valorização da acção curricular efectivamente desenvolvida[123]; esta valorização permitiu de seguida que fossem desenvolvidas acções de "provocação" do investigador em que o professor relatava condutas na sala de aula menos legítimas; por fim, o professor passou a revelar os aspectos da actividade julgados menos valorizados na profissão e as suas incapacidades para lidar com as situações vividas (exprimindo, desabafos, confidências, dramatizações, ironias, incertezas), embora não se evidenciasse ainda a procura de alternativas de acção, nem tão pouco o pedido implícito de sugestões de práticas.

No terceiro processo de estruturação, a relativização do trabalho curricular, os professores responderam favoravelmente quer às primeiras comparações e interpretações, mais elementares, como àquelas que evidenciavam a heterogeneidade de acções, facto que fez com que rapidamente estivessem no "encontro" como se "pensassem em voz alta", procurando e pedindo implicitamente alternativas de acção.

Esta modalidade mais reflexiva de responder às comparações estabelecidas pelo investigador desafiou-nos a correr o risco de dar sugestões e fazer confontos mais directos, desempenhando em muitos casos a função de «advogado do diabo», relativamente à eficácia das acções ou a divergências e conflitos latentes quanto à orientação do trabalho curricular por diferentes professores do mesmo grupo disciplinar, sendo tais factos objecto de reflexões posteriores nos encontros seguintes.

---

[123] Woods dá particular importância a estes aspectos da conduta do investigador na relação de entrevista — que nós designaríamos como a de «manifestar ser bom ouvinte» -, frisando a importância da comunicação verbal e não verbal para estimular o entrevistado a exprimir-se de modo mais espontâneo e menos evasivo.

A 3ª fase do trabalho de campo

O 2º ano de trabalho de campo inaugurou uma terceira fase da investigação. Neste período foram introduzidos elementos no trabalho de campo que correspondem a um tipo de *implicação* do investigador com o grupo, diferente da que descrevemos na fase anterior.

Com isto não queremos dizer que a 2ª fase do trabalho não se tenha prolongado pelo 2º ano. Vejamos em primeiro lugar esses aspectos: (1) continuámos a dar colaborações e ajudas informais e pontuais à actividade dos professores[124], deixando de realizar intervenções públicas, porque elas pareceram tornar-se irrelevantes para o quotidiano do grupo; (2) renovámos o nosso interesse pela análise da estruturação do grupo na sala de professores, pois os novos professores e o estado dos conflitos entre os mais antigos na escola revelaram modificações nas regularidades de circulação dos professores naquela sala; (3) continuámos o nosso trabalho de registo de observação de reuniões, embora a partir de meados do ano comecassem a manifestar-se efeitos de saturação de informação e de redundância no modo como os professores deixavam ver e interpretavam as suas condutas; (4) focalizámos a nossa atenção nas actividades extra-curriculares, pois muitas delas não tinham tido até aí a nossa devida atenção, orientação que não é estranha ao facto da reforma educativa obrigar os professores a redefinir orientações profissionais neste campo que só vieram a tornar-se claras no 2º ano da investigação; (5) renovámos o nosso interesse pela clarificação dos termos e razões em que o conflito entre os professores da escola se realizava, tendo conseguido finalmente "fazer falar" determinados professores que eram essenciais para a compreensão do fenómeno na sua globalidade, factos que não são estranhos à evidenciação pública e colectiva do conflito — pois para a eleição do novo conselho directivo da escola candidataram-se duas listas opostas — e ao sucesso da nossa estratégia de equidistância face ao mesmo.

A terceira fase é marcada pela estratégia que seguimos nos "encontros", pois estes vieram influenciar o modo como passámos progressivamente a conduzir as conversas informais com os professores no dia a dia da escola. Assim, depois de na 2ª fase termos utilizado o caminho de estabelecer analogias entre os nossos contextos de vivências profissionais e os dos professores que observávamos, passámos a estar em condições, tal como fazíamos com os relatos de sala de aula, de confrontar os

---

[124] Designadamente na facultação de bibliografia que apoiasse avaliações em cursos de formação, na indicação da melhor maneira de organizar os relatórios de actividade e os "curriculum vitae" que estes estavam obrigados a apresentar para efeitos de progressão na carreira e na indicação da melhor maneira de apresentar dados estatísticos para fundamentar os seus trabalhos.

professores com a heterogeneidade das condutas e seus significados, através de uma linguagem que estava próxima do sentido implícito atribuído à acção pelo grupo e deste modo a tornar relevante e pertinente para a cultura dos professores o questionamento desenvolvido por nós[125].

Em associação com esta orientação, por um lado, não deixávamos de dar sugestões práticas, usando-as como mais um elemento de confronto e explicitação do sentido da acção dos professores. Por outro lado, não deixámos de confrontar os professores com a heterogeneidade de interpretações do grupo, colocando em particular a professores individualmente considerados o conteúdo das criticas que sabíamos que outros professores lhes faziam (e vice-versa), pedindo-lhe implicitamente para as comentar. Em todo este trabalho de confrontação e de intercepção de interpretações no grupo foram também usados os vários textos que divulgámos na escola com resultados provisórios da investigação[126].

Tal como aconteceu com alguns dos professores inquiridos nos "encontros" também agora nas conversas informais encontrámos indivíduos que utilizaram os confrontos mais explícitos para relativizarem o seu etnocentrismo, dando-nos importantes pistas para entendermos a mente cultural do grupo, dentro da diversidade e conflitualidade que ela continha. Mais especificamente, deram-nos pistas para melhor entendermos os professores que mais distantes e estranhos continuavam da investigação, servindo, aqueles, como intermediários ao estabelecimento de uma relação intercultural com estes, dado os recursos e meios utilizados até ao momento não terem propiciado as mediações culturais necessárias ao esbatimento das desigualdades culturais e simbólicas existentes com todos os professores.

A relativização do etnocentrismo do grupo permitiu que alguns professores substituissem as suas críticas directas a pessoas e as explicações mais simplistas (determinismos individualistas e idealistas) por tentativas de comprensão da mente profissional de outros com quem tinham diferenças. Nesta interacção o investigador acabou por ser um mediador dos conflitos e das heterogeneidades[127] promovendo a auto-conscientização do grupo (ou de alguns dos seus sectores) sobre si próprio.

---

125 A construção de uma linguagem que é reconhecida pelo grupo e que simultaneamente contém a cultura científica do investigador é enunciada por Alan Coulon (1988, 1987) como um dos propósitos da investigação sociológica de raiz fenomenológica (etnometodologia), ao pretender combater o etnocentrismo científico através da ideia de "plausibilidade" das interpretações científicas para o quotidiano dos actores sociais estudados.

126 Referimo-nos especialmente ao documento de trabalho nº9, onde fazíamos uma interpretação sobre os conflitos e divisões do grupo face à reforma educativa e que constituiu um dos materiais mais usados na redacção do capítulo VI. Sobre os retornos reflexivos dos grupos estudados, a partir da intervenção do investigador e dos resultados escritos da investigação, cf. Woods,1990: 105.

127 Sobre este tópico, cf. Goetz e Lecompte,1988: 118-123.

Interessante foi verificar que o desempenho deste papel teve conotações jornalísticas para alguns, pois, quando davamos voz a diferentes perspectivas e as punhamos em confronto, tal foi entendido, por analogia, como se de um trabalho de reportagem se tratasse.

Reacções do grupo e esquematização do faseamento do trabalho de campo

Verificámos que este novo tipo de implicação na vida do grupo não foi totalmente bem aceite pela generalidade dos professores[128]. Isto deve-se provavelmente ao facto dessa implicação de não ter sido devidamente negociada, com o tempo necessário, e por isso ter surpreendido alguns professores.

Parte desta reacção menos positiva pode também estar relacionada com a interpretação que alguns dos professores mais directamente envolvidos na conflitualidade do grupo fizeram sobre os nossos escritos com conclusões provisórias da investigação. Estes textos apesar de considerados "realistas e interessantes" foram também ajuizados como demasiado reducionistas, pois, segundo afirmaram, não comtemplávamos devidamente e com o pormenor necessário as razões explícitas e contextos que motivavam as condutas homogéneas ou diverficadas do grupo e teríamos sido demasiado apressados a diagnosticar o que era geral, esquecendo as minorias, as margens do grupo e as histórias mais singulares. Consideraram também que os textos mais etnográficos[129] contituiam uma versão algo caricatural da actuação do grupo, dando, segundo afirmaram, uma visão pouco positiva dos professores.

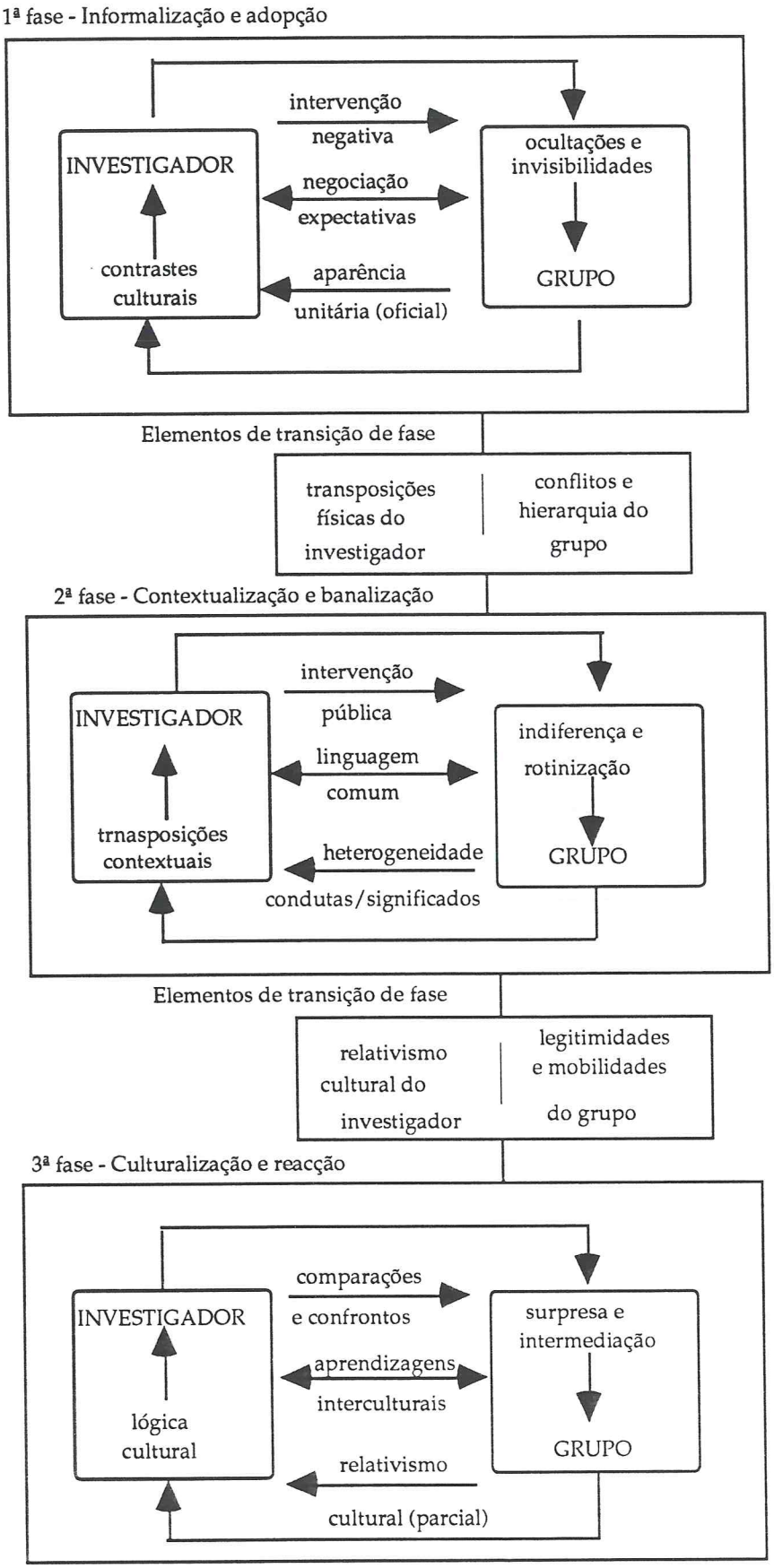
Vejamos alguns exemplos de reacções nas palavras dos próprios professores:"você mostra bem como nós acabamos por ser todos iguais, mas não se pode esquecer que também temos diferenças"; "há determinadas diferenças de perspectivas que você sabe que existem mas que não dá ênfase"; "a minha posição perante os problemas da escola está dispersa, é como se naquilo que escreve eu não estivesse lá de «corpo inteiro», estou lá, mas não estou, percebe?!"; " você não é obrigado a ser simpático

---

[128] Tivemos conhecimento, através dos professores com que mais directamente colaboravamos, através dos "encontros", que os receios e as especulações sobre a nossa presença na escola tinham-se reavivado e que pessoas que colaboravam com alguma regularidade na investigação fizeram pressão sobre alguns elementos dos orgãos de gestão da escola para que a nossa presença na escola não se prolongasse por mais nenhum ano (um eventual terceiro). Provavelmente as reacções negativas não foram maiores porque a banalização que vinha da 2ª fase do trabalho levou muitos professores a colocarem totalmente de parte a hipótese de a nossa presença poder constituir algum tipo de perigo para o grupo.

[129] Referiam-se à reconstrução de diálogos de reuniões sobre a avaliação dos alunos, publicados na revista *Educação, Sociedade & Culturas* (cf. Caria, 1994b).

Figura 1 — Faseamento do processo de investigação etnográfica



connosco, mas às vezes fica-se com a ideia que não tem uma atitude preconceituosa quanto aos professores".

Verificámos ainda que aqueles que ficavam menos "apreensivos", com a necessária selecção a que a escrita obrigava, eram também aqueles que menos envolvidos estavam na vida da escola, mas que, simultaneamente, não eram jovens na profissão, isto é, aqueles que eram familiares ao grupo (possuiam a mesma cultura) mas que simultaneamente tinham a distância pessoal necessária (não directamente envolvidos nas fracções em luta) para ver o escrito como instrumento reflexivo e não como objectivação totalizante da realidade.

Algumas das críticas relativas ao excesso de generalidade da nossa análise acabaram, no entanto, por ser contempladas no texto agora apresentado, pois reconhecemos que a procura de regularidades e lógicas (inerente a qualquer trabalho científico de índole racionalista, como foi a formação que tivemos) fez com que provavelmente fizessemos alguma economia no trabalho de tentar perceber — especialmente nos primeiros escritos — como é que singularidades e casos poderiam estar inscritos e ser relacionadas com fenómenos que atravessavam em grau mais ou menor a totalidade dos professores (encontrar o global, dentro do singular). Por outro lado, o aspecto caricatural, que reconhecemos poder ter existido nalguns escritos, correspondeu a uma fase necessária do trabalho onde o exotismo e as diferenças culturais entre nós e o grupo foram mais marcadas, correspondendo provavelmente a uma manifestação do nosso etnocentrismo, isto é, da nossa incapacidade para lidar com a diferença cultural ao mesmo tempo que evitavamos sobre ela fazer juízos de valor negativos.

Em termos esquemáticos, as três fase do processo de investigação, que atrás descrevemos e analisamos encontram-se resumidas na figura 1.

Evolução da relação social de investigação

É possível traçar um quadro sobre a evolução das relações dos professores face à nossa presença na escola[130], pois ao longo do processo tivemos oportunidade de registar o modo como cada professor fez essa evolução: (1) interconhecimento inicial- um registo inicial sobre qual o nível de inter-conhecimento que tinhamos no início do trabalho de campo com cada professor; (2) interconhecimento intermédio- um registo sobre o nível de inter-conhecimento que tinhamos com cada professor, passados 4 meses de

[130]Desta análise foram excluídos os professores que apenas chegaram à escola no 2º ano de trabalho de campo, pois com estes não temos dados que permitam traçar a sua evolução face à investigação.

trabalho de campo; (3) inquérito aos professores- um registo do modo como os professores ao longo do 1º ano de trabalho de campo aderiram ao questionário que lhes pedimos para preencher; (4) colaboração no 2º ano- um registo quanto ao nível de colaboração que ao longo do 2º ano de trabalho de campo que cada professor teve connosco. Vejamos cada um destes registos e os respectivos critérios que permitiram categorizar cada professor[131].

Relativamente ao inter-conhecimento inicial foram criadas cinco categorias que por ordem hierárquica decrescente dos mais próximos para os mais distantes são as seguintes: categoria 1- professores que eram nossos amigos, pois já tinhamos com eles relações de convivencialidade quotidiana externa à escola; categoria 2- professoras que tinham sido nossos formandos ou alunos; categoria 3- professores com as quais tinhamos já travado conhecimento na nossa vida profissional e social; categoria 4- professores desconhecidos; categoria 5- professores desconhecidos que tiveram atitudes de hostilidade nos primeiros dias do trabalho de campo.

Quadro 1- Níveis de interconhecimento inicial

Níveis	categoria 1	categoria 2	categoria 3	categoria 4	categoria 5	TOTAL
Professores (total)	3 (4,69%)	11 (17,19%)	8 (12,5%)	39 (60,94%)	3 (4,69%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	0 - -	1 (17,19%)	4 (12,5%)	7 (53,85%)	1 (7,69%)	13 (100%)
Mais antigos na profissão	2 (10,53%)	0 - -	6 (31,58%)	9 (47,37%)	2 (10,53%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	1 (6,67%)	1 (6,67%)	5 (33,33%)	6 (40,00%)	2 (13,33%)	15 (100%)
Só Homens	0 - -	2 (8,7%)	3 (13,04%)	16 (69,57%)	2 (8,7%)	23 (100%)

O quadro 1, que apresenta o tratamento quantitativo de cada uma destas categorias, mostra que mais de metade dos professores eram desconhecidos ou hostis (categorias 4 e 5) e que apenas tinhamos um conhecimento inter-pessoal mais próximo com cerca de um quinto deles (categorias 1 e 2). O mesmo quadro mostra que, comparativamente com a totalidade, a proporção de professores mais antigos na escola e na profissão[132] e mais velhos em idade é ligeiramente menor nos mais desconhecidos (factor positivo)

131 Os registos referidos em 1 e 2 estavam presentes no, já referido, documento de trabalho nº6. O registo referidos em 3 foi sistematizado a partir da data de entrega de cada inquérito por cada professor (no momento identificada). O registo referido em 4 foi realizado depois de concluído o trabalho de campo quando criámos ums base de dados a partir do questionário aos professores (introduzindo um campo que especificava esta dimensão) com base na releitura das notas de campo do 2º ano que se referiam a atitudes de professores perante a nossa presença e actuação.

132 A importância destas duas variáveis para a estruturação do grupo terá um desenvolvimento pormenorizado no capítulo III.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

mas simultaneamente também é menor nas categorias 1 e 2, dos mais conhecidos (factor negativo). As proporções relativas aos professores-homens mostram que este era o sub-grupo do qual estavamos mais afastados inicialmente, pois quer nas categorias dos mais conhecidos quer nas dos menos conhecidos, apresentam os valores mais desfavoráveis.

Globalmente, estes factos, mostram que no início do trabalho de campo os professores mais novos (na escola, na profissão e na idade) e as mulheres tinham à partida condições mais favoráveis para se relacionarem mais facilmente com o investigador.

O nível de interconhecimento intermédio, passados 4 meses de trabalho de campo, é apresentado no quadro 2.

Os critérios em que nos baseámos para categorizar cada um dos professores tiverem por referência ao grau de à-vontade e descontração que nos transmitiam quando connosco falavam e o grau de iniciativa que tinham em nos abordar. Assim, entendemos a categoria 1 como o nível mais elevado de interconhecimento em ambos os critérios; a categoria 2 como a associação entre iniciativa de abordagem com um tratamento fácil, mas mais formal; a categoria 3 como a não inexistência de iniciativa em nos abordar mas simultaneamente algum á-vontade em falar connosco; a categoria 4 corresponderá a uma relação mais formal de tratamento sem a iniciativa em nos abordar; a categoria 5 corresponderá às maiores dificuldades de interacção, ficando, na grande maioria dos casos, apenas pelo cumprimento diário à distância.

Quadro 2- Níveis de interconhecimento intermédio, após 4 meses

Níveis	categoria 1	categoria 2	categoria 3	categoria 4	categoria 5	TOTAL
Professores (total)	13 (20,31%)	14 (21,88%)	14 (21,88%)	13 (20,31%)	10 (15,62%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	3 (23,08%)	6 (46,15%)	1 (7,69%)	1 (7,69%)	2 (15,62%)	13 (100%)
Mais antigos na profissão	4 (21,05%)	5 (26,32%)	1 (5,26%)	5 (26,32%)	4 (21,05%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	3 (20,00%)	4 (26,67%)	1 (6,67%)	5 (33,33%)	2 (13,33%)	15 (100%)
Só Homens	4 (17,39%)	6 (26,09%)	5 (21,74%)	6 (26,09%)	2 (8,70%)	23 (100%)

O quadro 2 mostra que, em meados do 1º ano de trabalho de campo, a proporção de professores com relação de interconhecimento elevada (categorias 1 e 2) já era maior do que a proporção de professores com os quais tinhamos laços mais ténues (categorias 4 e 5). Comparativamente com os dados relativos à totalidade, a proporção

dos professores nas quatro variáveis consideradas é sempre ligeiramente maior nos mais conhecidos (categorias 1 e 2), facto que põe em evidência o nosso esforço para nos aproximarmos do núcleo central do grupo e superar as limitações iniciais. No entanto, a proporção de professores mais velhos em idade e e na profissão, nas categorias de menor interconhecimento (categorias 4 e 5), continua a ser menor que a totalidade, facto que manifesta alguma reistência ao estabelecimento de relações mais fortes com estes ssecotres do grupo.

Quadro 3- Níveis de resposta ao questionário

Níveis	categoria 1	categoria 2	categoria 3	categoria 4	categoria 5	TOTAL
Professores (total)	25 (39,06%)	18 (28,12%)	12 (18,75%)	2 (3,12%)	7 (10,94%)	64 (100%)
Mais antigos na escola	7 (53,85%)	3 (23,08%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)	0 - -	13 (100%)
Mais antigos na profissão	4 (21,05%)	8 (42,11%)	3 (15,79%)	2 (10,53%)	2 (10,53%)	19 (100%)
Mais velhos em idade	3 (20,00%)	3 (20,00%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	5 (33,33%)	15 (100%)
Só Homens	9 (39,13%)	8 (34,78%)	4 (17,39%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)	23 (100%)

Ao lado destes dados, que exploram as dimensões mais informalizadoras e iniciais da relação social de investigação, temos outros dados relativos às respostas ao inquérito, onde as mais dimensões mais formais da relação e mais prolongadas no tempo têm um lugar de maior relevo. No caso, como mostra o quadro 3, os professores voltaram a ser categorizados em cinco níveis, por ordem decrescente, a saber: categoria 1- que responderam e auto-administraram o questionário nos primeiros 4 meses de trabalho de campo; categoria 2 -responderam e auto-adminstraram o questionário depois dos quatro meses de trabalho de campo; categoria 3 - responderam ao questionário mas não o auto-administraram, tendo-o feito no âmbito de uma pequena entrevista nos primeiros de quatro meses de trabalho de campo ou numa entrevista mais longa mais tarde; categoria 4 - responderam ao questionário mas não o auto-administraram, tendo-o respondido no âmbito de uma pequena entrevista, mais tarde, depois dos primeiros quatro meses de trabalho de campo; categoria 5 - não responderam ao questionário no primeiro ano de trabalho de campo.

Este quadro mostra-nos as mesmas tendências já verificadas no quadro 2: a maioria dos professores situa-se nas categorias 1 e 2, traduzindo tal numa maior facilidade relativa de relação com os professores mais antigos na escola e na profissão e com os homens. Apenas fogem a estas tendências os professores mais velhos.

Quadro 4- Níveis de colaboração no 2º ano de trabalho de campo[133]

Níveis	categoria 1	categoria 2	categoria 3	categoria 4	categoria 5	TOTAL
Professores (total)	15 (24,19%)	15 (24,19%)	10 (16,13%)	11 (17,74%)	11 (17,74%)	62 (100%)
Mais antigos na escola	2 (18,18%)	5 (45,45%)	1 (9,09%)	1 (9,09%)	2 (18,18%)	11 (100%)
Mais antigos na profissão	5 (27,78%)	2 (11,11%)	5 (27,78%)	1 (5,55%)	5 (27,78%)	18 (100%)
Mais velhos em idade	5 (35,71%)	2 (14,29%)	2 (14,29%)	1 (7,14%)	4 (28,57%)	14 (100%)
Só Homens	6 (31,58%)	4 (21,05%)	3 (15,79%)	6 (31,58%)	2 (10,53%)	19 (100%)

Por fim, relativamente ao grau de colaboração com a investigação no 2º ano de trabalho de campo, apresentamos os dados no quadro 4. Mais uma vez os professores são categorizados em cinco níveis, por ordem decrescente, a saber: categoria 1 - professores que participaram nos "encontros" e que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas; categoria 2- professores que participaram nas entrevistas sobre os seus percursos profissionais ou parcialmente participaram nos "encontros" e que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas; categoria 3 - professores que sempre colaboraram no fornecimento de informações variadas, embora não nas entrevistas mais prolongadas realizadas no 2º ano; categoria 4 - professores que colaboraram pontualmente no fornecimento de informação variada; categoria 5 - professores que não colaboraram ou quase não colaboraram.

A análise deste quadro revela um certo recuo relativamente aos dados anteriores, pois as categorias 1 e 2 em conjunto não chegam aos 50% e os valores da categoria 5 são os mais elevados até ao momento. No entanto, as proporções de professores mais antigos na escola e mais velhos na idade, nas categorias 1 e 2, atingem os valores mais elevados, superiores a 50%. Estes factos ilustram o esforço que realizámos no 2º ano para nos envolvermos nas dinâmicas mais lociais e para chegar mais facilmente chegar junto dos mais velhos. Os sectores do grupo que mais se retraem e se polarizam entre as categorias 1 e 2, por um lado, e a categoria 5, por outro lado, com o trabalho no 2º ano são o dos professores mais antigos na profissão e dos mais velhos na idade.

[133] O total é inferior ao dos quadros 1, 2 e 3 (passa de 64 para 62 professores) porque tivemos que retirar os professores que não continuaram na escola no 2º ano (-17) e tivemos que juntar aqueles que chegaram de novo à escola (+15).

O conjunto dos dados presentes nos quadros 1 a 4 mostra a nossa dificuldade persistente em nos aproximarmos dos círculos dos professores mais antigos na profissão e dos mais velhos (ambos em grande parte sobrepostos), apenas esbatido ligeiramente, respectivamente pelo interconhecimento inicial e pela colaboração já no 2º ano, embora isso nunca tenha representado dificuldades de penetração junto dos professores mais antigos na escola. No caso dos mais mais velhos em idade, no 2º ano, beneficiámos do regresso à escola daqueles professores, também antigos na escola, que entretanto tinham frequentado formação complementar, em ciências da educação, e por isso se mostraram mais disponíveis e abertos à colaboração com o investigador.

Julgamos que a sempre maior aproximação aos homens não deixou de ter alguma influência nas reacções menos positivas ao nossos escritos com resultados provisórios da investigação, pois eles não deixam de reflectir também a nossa incapacidade para nos relacionarmos mais facilmente com a liderança feminina[134] dos mais antigos na escola .

O quadro 5 apresenta de modo sistematizado os mesmos resultados, relativos aos quatro registos considerados. Neste caso, agrupámos, por um lado, as categorias 1 e 2, indicativas de maior envolvimento dos professores com o investigador, e, por outro lado, as categorias 3, 4 e 5, indicativas de menor envolvimento com o investigador. A amostra de professores é mais restrita (N=47) porque circunscreve-se aos professores que estiveram fixados na escolola nos dois anos de trabalho de campo.

Os valores encontrados (1) mostram que se deu um grande salto qualitativo no interconhecimento com os professores, logo na primeira metade do primeiro ano de trabalho, facto que é comprovado com a aplicação do teste "teste qui quadrado de aderência", pois verificamos que os valores obtidos no interconhecimento intermédio são significativamente diferentes (não são aderentes à distribuição para um "$p \leq 0{,}005$") dos valores para o interconhecimento incial ; (2) mostram que o nível de envolvimento dos professores na investigação no 2º ano manteve-se igual ao do 1º ano, apesar de ser muito mais exigente e selectivo do que aquele que foi quantificado no momento definido como interconhecimento intermédio; (3) mostram que na resposta ao questionário foi onde os professores, devido à dimensão formal que estava em causa, tiveram um maior envolvimento com a investigação, facto que é comprovado através da aplicação

---

134 O problema da divisão de géneros na estruturação do grupo é objecto de análise, em várias dimensões, nos capítulos III, IV e VI. Este último é aquele que mais aborda o problema das lideranças do grupo, associado à conflitualidade interna.

do teste qui quadrado de aderência, pois os valores desta variável são estatisticamente não aderentes (para um "p≤0,05") aos valores obtidos para o interconhecimento intermédio, dado esta variável pôr em campo dimensões mais informalizadoras da relação de investigação que um inquérito formal tende a não conter.

A conclusão é a de que apesar de exitir um quadro estrutural de desigualdades na relação social de investigação esta não permaneceu estática ao longo do tempo, evoluiu e assumiu configurações qualitativamente diferentes.

Quadro 5 - Evolução percentual do maior e menor graus de envolvimento na investigação

	Conhecimento Inicial	Conhecimento intermédio	Respostas ao questionário	Colaboração no 2º ano
Professores das categorias 1 e 2	10 (21%)	23 (49%)	31 (66%)	23 (49%)
Professores categorias 3, 4 e 5	37 (79%)	24 (51%)	16 (34%)	24 (51%)

Atitudes dos professores na relação social de investigação

O quadro de evolução que traçamos sobre o relacionamento dos professores com a investigação permite também fazer uma análise mais fina sobre a mobilidade e posicionamento de cada professor ao longo dos dois anos de trabalho de campo em cada um dos quatro registos considerados, continuando a tomar por referências as categorias 1 e 2 de maior envolvimento e as categorias 3, 4 e 5, de menor envolvimento com a investigação. Assim, de um modo descritivo podemos identificar três situações possíveis de envolvimento com a investigação: (1) os professores que nos quatro registo sempre tiveram uma posição de maior envolvimento com a investigação (++++); (2) os professores que, inversamente, no quatro registos sempre tiveram uma posição de menor envolvimento (----); (3) entre estas duas situações extremas ficarão os professores que em diferentes registos têm, simultanemente, combimações variadas de maiores e menores envolvimentos na investigação.

O quadro 6 evidencia todas essas combinações, as respectivas frequências em número de professores e a composição em valores absolutos e relativos de cada combinação, desdobrando as frequências pelas variáveis de antiguidade na escola, antiguidade na profissão, idade e género. Podemos ver neste quadro que os vários tipos de combinações foram agregados em quatro situações: (1) a situação designada com "A", onde o envolvimento é maior em todos os quatro momentos; (2) a situação designada com "B", onde o envolvimento na investigação continua a ser significativo, embora a

diminuir com o 2º ano de trabalho de campo; (3) a situação designada com "C", onde o envolvimento na investigação tende a ser em intensidade global equivalente a "B" embora com qualidades diferentes, pois sai prejudicado o conhecimento interpessoal do 1º ano de campo, em benefício da colaboração no 2º ano; (4) a atitude designada com a letra"D", onde o envolvimento na investigação é sempre menor em todos os quatro registos.

Quadro 6- Combinações dos diferentes níveis de envolvimento nos diferentes registos

Tipos	Ci-Ct-Qt-C2	n	n(AE)	n(AP)	n(+velhos)	n(homens)
A1	+ + + +	6	1	1	1	1
A2	- + + +	9	6	3	2	4
n(A)= (A1+A2)		15	7	4	3	5
n(A)/n(T)		(31,91%)	(63,64%)	(25,00%)	(25,00%)	(31,25%)
B1	+ + + -	3	- -	1	- -	1
B2	- + + -	3	2	3	1	2
B3	+ — + -	1	- -	- -	- -	- -
n(B)=(B1+B2+B3)		7	2	4	1	3
n(B)/n(T)		(14,89%)	(18,18%)	(25,00%)	(8,33%)	(18,75%)
C1	- + — +	1	- -	- -	1	- -
C2	- — + +	5	- -	- -	- -	3
C3	- — — +	2	- -	1	1	- -
(n)C=(C1+C2+C3)		8	- -	1	2	3
n(C)/n(T)		(17,02%)		(6,25%)	(16,67%)	(18,75%)
D1	- + — -	1	- -	1	1	- -
D2	- — + -	4	- -	2	- -	1
D3	- — — -	12	2	4	5	4
n(D)=D1+D2+D3		17	2	7	6	5
n(D)/n(T)		(36,17%)	(18,18%)	(43,75%)	(50,00%)	(31,25%)
n(T)-Total		47	11	16	12	16
		(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

legenda: Ci - inter-conhecimento incial; Ct - inter-conhecimento intermédio ; Qt - entregas de questionário; C2 - colaboração no 2º ano de campo ; n - valores absolutos ; AE - professores mais antigos na escola ; AP - professores mais antigos na profissão ; +Velhos - professores mais velhos na idade.

Os resultados quantitativos mostram de um modo mais sistematizado algumas das tendências já atrás referidas: (1) cerca de um terço dos professores tiveram muito envolvimento na investigação (31,9%); (2) inversamente, também pouco mais de um terço tiveram pouco envolvimento na investigação (36,17%); (3) a maior colaboração no

2º ano de campo associada a menor interconhecimento inicial representa 17% do grupo; (4) inversamente, uma maior colaboração ao longo do 1º ano, com menor colaboração no 2º ano, representa cerca de 15%%. O terço mais envolvido (situação A) foi-o, em proporção, mais por via dos professores mais antigos na escola (o valor percentual desta variável sobre aos 63,64%). O terço menos envolvido (situação D) foi-o, em proporção, mais por via dos professores mais antigos na profissão e mais idosos (valor percentual sobe, respectivamente para 43,75% e 50%). A situação "B" é mais valorizada, em proporção, pelos mais antigos na profissão (valor percentual de 25%). Na situação "C" os valores percentuais destacam-se mais pela negativa, aparecendo, em proporção, os dados relativos aos antigos na escola e na profissão como os mais subvalorizados (respectivamente 0% e 6,25%).

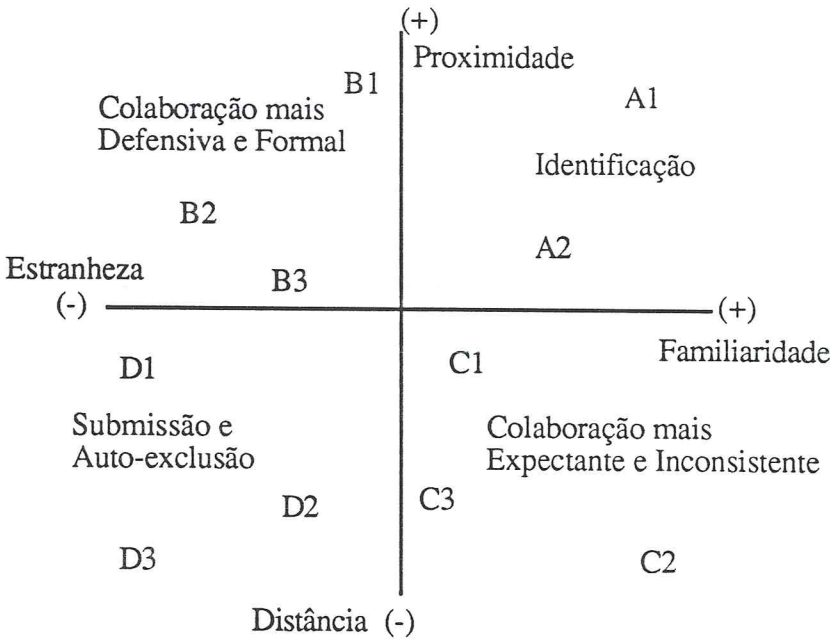


Figura 2- Atitudes na relação social de investigação

No quadro da relação social estabelecida cada uma destas situações pode ser conceptulizada como correspondendo a uma *atitude*[135] face à investigação. A figura 2 permite visualizar e qualificar melhor as quatro situações-atitudes, com base no cruzamento de dois eixos. O das abcissas correspondente ao vector que representa a dimensão de *culturalização da relação social*: menos (-) quer dizer "estranhamento" e mais dificuldade em partilhar e tirar partido do processo de investigação para uso profissional; mais (+) quer dizer familiaridade e mais facilitadas aprendizagens mútuas entre o investigador e os professores. O eixo das ordenadas correspondente ao

135 Inspirados em Willem Doise (19.86) podemos definir *atitude* como a tomada de posição de alguém, por referência a uma relação social mais vasta, especificada no âmbito de um contexto de interacção social.

vector que representa a dimensão de *informalização da relação social:* mais (+) quer dizer proximidade e interconhecimento intenso; menos (-) quer dizer distância e mais dificuldade de contactos face a face.

Assim, qualificam-se os quatro tipo de atitudes do seguinte modo: (1) a atitude de identificação com a investigação, que conjuga maior familiaridade e maior proximidade, relativa àqueles professores com quem mais aprendemos e que estiveram mais próximos de atribuir ao investigador um papel de ajuda formativa e reflexiva ao seu trabalho, factos que se manifestam através da situação qualificada como "A"; (2) a atitude de colaboração defensiva e formal, relativa aos professores que no início mais facilmente atribuiram ao investigador um papel de técnico-formador, procurando a proximidade e interconhecimento nessa modalidade, facto que posteriormente veio a não coincidir com o modo como actuávamos, daí uma relação pessoal mais intensa que depois foi acompanhada de estranheza, indicada através de um menor envolvimento no 2º ano, nas situações "B"; (3) a atitude de colaboração expectante e inconsistente, descrita na situação "C", onde aparentemente existe alguma contradição, pois uma maior familiaridade não implicou inicialmente, em igual proporção, mais proximidade e interconhecimento, provavelmente devido à necessidade de guardar distância do investigador enquanto as eventuais intenções avaliadoras ou a potencial arrogância intelectual face ao grupo não fossem diluídas, facto que se traduziu num maior envolvimento no 2º ano quando a implicação do investigador com o grupo se tornou mais vísivel; (4) a atitude de submissão e auto-exclusão, presente na situação "D", corresponde aos professores que mais dificuldades tiveram em deixar de ver a investigação como tendo algum tipo de objectivos avaliativos face ao seu trabalho, não tendo nós conseguido entretanto contrariar tal tipo de expectativas.

Julgamos que existem analogias entre estas atitudes e os papeis, atrás referidos, que no início do trabalho de campo pensamos terem-nos sido atribuídos: (1) à nossa presença na escola a atitude de identificação pode ser vista como um prolongamento do papel de colaborador valorizador; (2) a atitude de colaboração expectante pode ser entendida como uma extensão do papel de "aliado de luta"; (3) a atitude de colaboração defensiva como inscrita no papel de colaborador crítico; (4) a atitude de submissão entendida como um prolongamento do papel de conselheiro.

A qualificação das atitudes na relação social de investigação nestes dois planos, põe em evidência, agora de um ponto de vista mais relacional, as duas dimensões que já atrás tinhamos identificada no âmbito do faseamento da investigação: a dimensão

mais cognitiva (e cultural) que permite a familiaridade ou o estranhamento e a dimensão mais emocional (pessoal e contextual) que permite a proximidade ou a distância.

Teorizar a relação social de investigação

O pormenor e a esquematização que desenvolvemos sobre o faseamento do processo de investigação no campo e sobre as atitudes do grupo face à investigação pretendem elucidar e esboçar uma teoria auxiliar[136] à produção de conhecimentos sociológicos. Uma teorização da relação social de investigação adequada a estratégias etnográficas de pesquisa, capaz de objectivar os processos intersubjectivos que são levados a cabo e de situar os limites e efeitos do conhecimento produzido e da presença do investigador no campo.

Trata-se de uma teorização que pretende evitar dois desvios na análise dos processos sociais de investigação: o desvio objectivista de apenas ver os limites e os efeitos e não os acordos intersubjectivos; o desvio subjectivista que apenas ver a interacção e esquece que esta contém um estrutura de relações. Mais concretamente, julgamos que os dois desvios são aqui superados porque partimos da uma identificação das dimensões estruturais em que a investigação é construída (desigualdades culturais e simbólicas) e de seguida pomos em evidência as mediações (de informalização e culturalização) que necessitámos de criar para manipular e eventualmente diminuir aquelas desigualdades.

A identificação daquelas dimensões de mediação da relação social de investigação e as conrrespondentes aprendizagens mútuas, consubtanciam a articulação da componente vivencial do trabalho de campo com a da teoria, na construção do objecto, isto é, a existência de *rupturas epistemológicas por via vivencial*, tal como teoricamente desenvolvemos atrás, nos sub-capítulos I.1. e I.2. Deste modo, o posicionamento em que nos situamos distinguiu sujeito e objecto da investigação mas não os dicotomizou nem dissolveu, pois evidenciámos a subjectivação do objecto e a objectivação do sujeito, diluindo apenas as fronteiras entre eles[137].

---

136 O conceito de teorias auxiliares da investigação é retirado dos trabalhos de Madureira Pinto, tal como foi já referido atrás no sub-capítulo anterior. No entanto, neste contexto utilizamo-lo numa vertente auto-reflexiva do investigador sobre o processo social de investigação no campo, utilização que aparentemente não é procurada por Madureira Pinto.

137 Esta formulação do problema das relações entre sujeito e objecto inspira-se no quadro de reflexão epistemológica sobre a ciência de Edgar Morin (1984:9-21).

A formulação de uma teoria auxiliar envolveu a necessidade de construir conceitos que permitissem interpretar os processos descritos, podendo esses mesmos conceitos servir a reflexão sobre outras estratégias de investigação, com outras pessoas. A ser assim, a descrição e análise da metodologia desenvolvida não fica reduzida à experiência subjectiva e pessoal de quem a faz, permitindo que a etnografia deixe de ser representada apenas como uma "arte", isto é, uma prática guiada pela intuição e pelas características ideossincráticas do seu autor[138].

Deste modo, dá-se uma importante contribuição ao nível da avaliação da fiabilidade destes trabalhos, pois se a repetitividade (do processo de investigação) por outra pessoa, no mesmo local, não é possível de ter os mesmos resultados[139], o mesmo já não se dirá sobre a possibilidade que se abre de explicitar e teorizar procedimentos, tornando-os comparáveis com outros e fim de contribuir para o entendimento das semelhanças e diferenças entre multiplas estratégias de investigação qualitativa, a partir da identificação das suas componentes e factores de estruturação: formulações etnocêntricas relativizadas, modalidades de apropiração do investigador pelo grupo, faseamento do processo e respectivas negociações e conflitos, e atitudes do grupo face à investigação.

O desenvolvimento deste trabalho teórico é também uma contribuição para o esclarecimento das questões relativas à validade dos conhecimentos produzidos pela etnografia, pois o facto dos actores sociais serem capazes de se apropriarem dos resultados da investigação e reconhecerem "plausibilidade" (interpretações próximas das dos actores) e generalidade (interpretações comuns a outros locais onde está presente o mesmo grupo social) às interpretações científicas, apesar da conflitualidade e diversidades dos actores em presença[140], é revelador do ajustamento das considerações teóricas à realidade social.

Mas a formulação do problema da verdade científica só é aceitável, nestes termos, se fugirmos mais uma vez ao paradigma positivista de ciência e considerarmos que a verdade científica é um compromisso entre as evidências empíricas e os consensos na comunidade científica[141].

---

[138] Sobre este tópico, cf. Goetz e Lecompte (1988: 212-214).

[139] Sobre a quase impossibilidade de ter procedimentos fiáveis nos estudos qualitativos, de acordo com a definição do paradigma positivista, cf. Goetz e Lecompte (1988:215-223).

[140] Sobre este tópico, da validade científica do trabalho etnográfico, cf. Woods (1989:66-67), Goetz e Lecompte (1988:224-230) e Hébert, et al.(1994:80-89).

[141] Cf. Hébert, et al. (1994:65-67).

Não deixar de colocar os problemas da validade e da fiabilidade do trabalho etnográfico é ser capaz de os conceptualizar em novos termos, que não somente os positivistas, permitindo dar visibilidade e "iluminar" as componentes improvisadoras, experienciais e auto-reflexivas destas estratégias de investigação, evitando ocultá-las ou obscurecê--las.

CAPÍTULO II
Uma teoria da cultura: domesticar, escolarizar e racionalizar a mente social

O propósito deste capítulo é o de enunciar as relações e articulações que fomos construindo entre as teorias disponíveis sobre o objecto real em estudo (inicialmente exteriores ao investigador) e as interrogações e problemas, os conflitos cognitivos, como dissemos no capítulo anterior, que a nossa acção no campo, mediada pela nossa formação e percurso sociológicos, tornaram pertinentes colocar. Tal como já o fizemos no capítulo anterior, quando abordámos a metodologia do trabalho, pretendemos continuar a explicitar o processo de construção desta investigação, abordando agora a teoria mais abstracta que nos orientou e permitiu construir cientificamente o contexto de trabalho dos professores.

No conceito que temos deste processo, de relações entre teorias e interrogações no campo da acção investigativa, a prática da investigação foi sempre um contínuo de leituras de obras teóricas e de acções junto das pessoas, e não um processo em dois tempos: primeiro teoria e depois acção no campo ou vice-versa. No entanto, este contínuo, marcado pelas pequenas rupturas que os conflitos cognitivos originavam, não se desenvolveu sempre do mesmo modo, pois, inicialmente a teoria cumpriu um papel de orientação e de enquadramento da acção, de modo a evitar a excessiva dispersão de interesses e observações. Em momentos posteriores (1) permitiu reflectir e informar teoricamente a metodologia, assunto tratado no capítulo anterior; (2) permitiu fazer escolhas e "especializar" o nosso olhar em determinados aspectos da realidade e, consequentemente, informar o modo como viríamos a tratar e a categorizar os dados; (3) permitiu, por fim, relacionar e integrar diferentes aspectos do real em níveis de análise mais abstractos, quer macro quer micro, de modo a construir explicações.

Não houve ordem cronológica nestas tarefas realizadas através da teoria, pois elas foram-se misturando no tempo, ainda que as dimensões mais analíticas e explicativas e menos descritivas e tipológicas tendessem a ganhar mais conteúdo numa fase posterior e não inicial do trabalho. É esta tendencial aproximação à cronologia do processo que está presente no corpo total deste trabalho escrito: na 2ª parte abordamos o real numa vertente mais descritiva e tipológica, identificando dimensões mais particulares da cultura do grupo-professores; na 3ª parte abordaremos o mesmo real

mais numa vertente analítica e explicativa, onde as abstrações são de nível mais elevado. Esta dissociação, entre diferentes partes do trabalho, corresponde, na cronologia da sua elaboração escrita, a momentos diferentes: primeiro escrevemos a 2ª parte; em segundo lugar escrevemos a 1ª parte, onde se mostra o caminho que percorremos com a teoria, depois de, na 2ª parte, já a havermos operacionalizado; em terceiro lugar escrevemos a 3ª parte, explicitando as relações que permitiram, tendencialmente, comprovar a teoria utilizada, isto é, reconstruir as teorias disponíveis e antes accionadas, em articulação com os factos recolhidos e seleccionados.

O objectivo deste capítulo é mostrar como partindo de um propósito temático com evidências empíricas imediatas, *a cultura dos professores* numa escola concreta, procedemos a uma reconstrução do objecto real, de modo a ser formalizado num problema científico, que teoriza a noção de *cultura*. O problema teórico da *racionalização da cultura.*

Começaremos por situar este problema no primeiro sub-capítulo, no contexto da formação sociológica de professores, anterior a esta investigação, quando desempenhavamos o papel profissional de formador de professores. Neste espaço servir-nos-emos das contribuições da sociologia e da antropologia, circunscritas ao âmbito das temáticas da educação e da escolaridade. Seguidamente, no segundo sub-capítulo, alargaremos o tratamento do problema a contribuições da psicologia e da teoria social em geral, num âmbito mais vasto que se relaciona com a diversidade do uso do conhecimento, incluindo aqui aquele que se prende com as condições histórico-sociais de Portugal, enquanto país da semi-periferia do sistema económico (capitalista) mundial. Por fim, no terceiro sub-capítulo, sistematizaremos outras contribuições teóricas da sociologia (relativas às temáticas do trabalho e das organizações) e das ciências da educação (relativas à temática do trabalho dos professores), formulando as interrogações/hipóteses teóricas centrais e complementares da investigação.

Sub-capítulo/II/1
Problema teórico como reinterpretação de um problema social

As considerações, atrás apresentadas, chamam a atenção para o facto do pensamento, a que esta escrita dá corpo, ter sido construído através da acção. No entanto, esta acção e as interrogações que surgiram não se reportam estritamente ao período de tempo em que realizámos o trabalho empírico de pesquisa, junto dos professores. Reportam-se também, como identificámos no capítulo anterior, ao nosso trabalho passado de formação de professores. Assim, o problema teórico que pretendemos tratar nesta investigação começou por ser um problema social de formação. Como então dissemos um problema que tinha como centro a questão da utilidade do conhecimento sociológico para a acção social; no caso a acção profissional dos professores. Um problema que, como veremos de seguida, começou por ser pensado no âmbito da sociologia da educação e a pouco e pouco foi sendo "invadido" pela antropologia social e antropologia da educação.

Um problema social de formação de professores

Enquanto problema de formação, a questão colocava-se para nós do seguinte modo: como explicar que professores com uma formação escolar superior, familiarizados com as ciências sociais (licenciaturas em história, filosofia e geografia), capazes de dominar teoricamente os conhecimentos sociológicos transmitidos na formação e de desenvolver pensamentos críticos globais sobre a organização social e escolar (demonstrado através de trabalhos académicos), tivessem enormes dificuldades em reflectir sobre a sua experiência profissional.

Esta interrogação, constituiu o nosso ponto de partida para esta investigação e já anteriormente tinha conduzido a alguma reflexão, do ponto de vista pedagógico e epistemológico, sobre o ensino da sociologia (Caria, 1991d, 1992a, 1992b). Tratou-se duma reflexão que não contemplava a lógica do professor, a do outro, pois enquanto problema social estava subordinado à orientação prático-institucional de conseguir uma melhor formação em sociologia, dentro dos objectivos que o nosso poder simbólico sobre os professores permitia e determinava: queríamos modificar a situação, tentavamos explicá-la e procurámos encontrar vias de solução que passaram pelo tratamento de problemas sociais da escola, capazes de serem reconhecidos pelos professores como relevantes e oportunos para o seu contexto profissional. Apesar deste esforço prático-reflexivo o problema acima identificado

persistiu e por isso podemos dizer que estavamos longe de o comprender, pois o esforço reflexivo era feito apenas do nosso ponto de vista, do uso da ciência social na formação.

Esta formulação da questão justificou o percurso de aproximação metodológica à antropologia, que no capítulo anterior teorizámos. No entanto, o mesmo problema também justificou uma aproximação à antropologia do ponto de vista teórico--abstracto, por via da seguinte interrogação: havendo familiaridade com o conhecimento sociológico, havendo domínio teórico do mesmo conhecimento, como explicar que permaneça uma "falta" de capacidade de aplicação para reflectir sobre as práticas e que esta "falta" seja comparativamente maior do que a aplicação e reflexão que alguns outros professores, que dominam menos a teoria, fazem.

Antes porém, de respondermos a este problema e nos determos nas contribuições da antropológica, importa explicitar o percurso de reflexão que realizámos a partir da nossa (do autor) formação sociológica de base.

A reflexão em sociologia da educação

A importância desta interrogação tem particular significado, pois tem uma relação estreita com um dos principais paradigmas de explicação da sociologia da educação[1] para as desigualdades de conhecimento escolar (que se constituiu como um dos principais veículos de formação sociológica do autor). Referimos-nos aos trabalhos de Pierre Bourdieu e sua equipa, desde os anos 60 e 70 (Cancio, 1988), onde se produziu a tese, na sua versão mais simplificada, de que a familiaridade prática com um universo de conhecimento seria condição indispensável para a sua aprendizagem escolar.

Assim, os grupos domésticos que tinham práticas de consumo e produção culturais, ligadas aos campos da arte e da ciência, estariam em melhores condições de proporcionarem aos seus descendentes, uma familiaridade com o universo de exigências escolares do ensino secundário e do ensino superior, porque estes indivíduos teriam um conhecimento implícito desta cultura legítima, que proporcionava o desenvolvimento de esquemas práticos de percepções, disposições e de classificação simbólica da realidade social, que se transformavam num capital de

[1] Estamos implicitamente a excluir da análise tanto as teorias que abordam a escola numa perspectiva funcionalista e consensualista, como aquelas que a abordam numa perspectiva de conflito e desigualdade, mas que não reconhecem ao campo escolar autonomia relativa face ao conjunto do sistema social (Giroux, 1986:119-122).

saberes antecipados, face à escola: uma cultura incorporada num *habitus*, (Bourdieu,1972: 155 e ss.). Nesta linha de raciocínio, interessaria a uma escola não conservadora e elitista transmitir explicitamente os critérios e códigos de apreciação, hierarquização e classificação, uma pedagogia explícita dos conhecimentos escolares, pois deles dependeria a aprendizagem dos mais desfavorecidos (Bourdieu, 1987d).

No entanto, esta formulação é apenas parte do problema, pois, com uma pedagogia explícita, ou não, a codificação do conhecimento reporta-se a uma cultura legítima e não a qualquer cultura vivida, isto é, reporta-se, como o mesmo autor refere a um sistema de pensamento que produz uma *habitus cultivado* (Bourdieu, 1967) ou uma *cultura cultivada* na expressão de Jean-Claude Barthez (1979): uma cultura especializada, que se autonomizou do quodiano de vida e que se constituiu em campo de actividade com especificidade social, com instituições e agentes especializados e profissionais, onde um certo tipo de conhecimento é valorizado socialmente[2]; uma cultura que se constitui em recurso estratégico necessário aos jogos de poder no seio desse campo; uma cultura como um recurso possível de reconversão nos jogos de poder noutros campos sociais ou por referência à totalidade do espaço social. Nestas três vertentes uma cultura conceptualizada por Bourdieu (1979b) como um *capital cultural.*

Deste modo, quando se aborda a escolaridade está a analisar-se, fundamentalmente, os conteúdos de cultura, a informação, que põem à distância o vivido. No caso do nosso problema de formação, põe-no de tal forma à distância que o seu domínio torna o indivíduo incapaz de o transferir[3] para o seu quotidiano, ainda que seja o profissional (menos capaz comparativamente com outros). O problema torna-se mais premente e pertinente, porque, contrariamente ao que se costuma considerar em sociologia da educação não estamos a reflectir sobre a aprendizagem de crianças e jovens das classes populares. Estamos a referir-nos a adultos com alto capital escolar (títulos escolares de ensino superior), tanto mais alto quanto têm a função social de o trasmitir. Deste modo, facilmente poderemos tirar uma nova conclusão: (1) a de que é possível conhecer teoricamente, ou seja, possuir capital escolar, sem que isso traduza reflexibilidade social sobre as práticas, mesmo que se possa ter desenvolvido capacidades crítico-discursivas globais); (2) a de que a familiaridade com o

---

[2]Para uma clara definição e discussão do conceito de "campo social", cf Bourdieu e Wacquant, 1992: 71-84. Sobre o mesmo conceito, no quadro de uma problemática mais próxima da nossa, cf. Agusto Silva, 1994:33-34.

[3]A possibilidade de transferir ou transpôr o conhecimento supõe, segundo Bernard Rey (1996) a aquisição de competências transversais ou inter-contextuais. No entanto, como este autor refere, não de trata de saberes, saberes-fazer ou saberes-pensar isoláveis, mas sempre saberes que funcionam no quadro de uma relação social com o conhecimento; relação social que, no desenvolvimento deste capítulo, procuraremos elucidar e desenvolver.

conhecimento consagrado na escola, por via exclusivamente escolar, não é equivalente à familiaridade prática com o campo da cultura.

Este é o mesmo problema que procurámos tratar no capítulo anterior, pois como mostrámos, o domínio da teoria, dado pelo ensino universitário e transmissivo da teoria sociológica, nem sempre se traduz, no trabalho de investigação, em capacidade para teorizar a prática (científica), que permitiu aplicar aquela teoria, ainda que possa desenvolver o pensamento crítico do aprendiz. A mesma questão é enunciada por Ana Benavante (1990) quando identifica a existência de um grupo significativo de professores que, exprimindo formulações teóricas sobre a escola e as relações desiguais desta com as diferentes culturas de proveniência dos alunos, as faz acompanhar de acções para a mudança escolar, ficando-se pelas formulações críticas macro-sociais, ou seja, a crítica sem crítica prática. O mesmo problema é ainda identificado por Mariano Gago (1990) na revisão que faz sobre a literatura internacional, a propósito da educação em ciência, referindo como comprovado o facto da educação escolar em ciência, mesmo a de nível superior especializado, estar muito longe de contribuir para a construção de um universo de interpretações sobre o mundo físico de carácter científico, pois em contexto de vida social quotidiana é comum estudantes do ensino superior das ciências físico-naturais não fazerem uso das suas aprendizagens escolares, para explicarem fenómenos físicos do quotidiano.

Trata-se da questão geral do divórcio da escola em relação ao vivido, amplamente referido pelas ciências da educação, vincando-se o carácter académico e especializado do saber escolar e, por consequência, a sua falta de sentido para aqueles que não desenvolverem uma *disposição cultivada* com a cultura. Esta disposição é formulada por Pierre Bourdieu (1979a: 9-66; 365-464) como contendo uma *relação estética com a cultura*, onde o valor útil das obras e das técnicas e os seus usos sociais não têm que ser mencionados nem provados, pois os princípios que organizam a escolaridade seriam teóricos e não práticos.

É, aliás, esta questão que ciclicamente tem servido de base aos críticos da escolaridade para defenderem a descolarização da sociedade ou pelo menos a desinstitucionalização da escola, defendendo estes últimos a introdução no ensino dos conteúdos de outras culturas, por via das vivências sociais dos alunos e do meio social envolvente. Pode-se dar assim, segundo Reis (1996), uma potencial "folclorização" das culturas populares, pois esquece-se que as culturas do quotidiano e do vivido ao entrarem na escola são modificadas na sua natureza. Elas não existem enquanto reportório de conhecimentos fora da acção social, capaz de ser

descontextualizadamente aprendido. Daí que se tenha necessariamente que perguntar que sentido é que tem sistematizar e explicitar saberes fora dos seus contextos de vivência ? E que relação é que daí pode advir para a aprendizagem da cultura legítima, exigida inevitavelmente nos níveis mais elevados de escolaridade ?

A resposta a estas questões será deixada para mais tarde. Para já interessa-nos reter uma terceira conclusão: as relações entre capital escolar e capital cultural não são recíprocas, pois capital cultural implica capital escolar; mas capital escolar não implica igual grau de capital cultural. Assim, se o capital escolar é uma forma institucionalizada da cultura legítima, o capital cultural não é necessariamente uma forma prática da aprendizagem escolar, pois as vias de acesso e sucesso na escolaridade parecem não ser exclusivamente dependentes da familiaridade prática com a cultura legítima. É este fenómeno de não coincidência entre escolaridade e cultura legítima que Bourdieu (1966, 1987c; com Passeron, 1978, 1985) enuncia quando identifica nos grupos sociais mais ricos em capital cultural, uma atitude de desvalorização e desprendimento face ao trabalho escolar, cultivando um estilo de relação com o conhecimento baseado na ideologia dos dons e talentos e numa postura diletante face aos estudos. Como reverso deste fenómeno, o mesmo autor identifica nas classes médias e franjas das classes populares, que têm acesso ao ensino superior, processos de sobreselecção escolar e estilos de relação com o conhecimento que cultivam o esforço, o ascetismo e uma valorização decontextualizada do escolar[4], que denunciam outras vias de acesso/sucesso à cultura legítima consagrada na escola.

Estas investigações mostram como as vias de sucesso na escola estão dependentes dum ângulo de análise que enfatiza a relação social desigual com o campo cultural. Portanto, a aquisição de uma disposição mais ou menos próxima de uma relação estética com a cultura e eventual uso simbólico do conhecimento enquanto prática de distinção social[5]. Assim, o problema do uso social, contextual ou inter-contextual, do conhecimento está bastante limitado nestas análises. Apoiando-nos em Bernard Zarca (1978), diríamos que a utilização de um bem cultural, o conhecimento científico, por exemplo, é diferente da sua apropriação, pois no primeiro caso ela pode existir sem que o actor social tenha o domínio do enquadramento do seu uso, isto é, uma utilização num estilo não legítimo, segundo a definição dada ou consenso existente no campo específico da produção desse bem. Neste sentido, teremos de admitir a existência de

---

[4] A expressão utilizada é "valorização escolar do escolar".

[5] Sobre o funcionamento do campo cultural, numa perspectiva que se distancia das teses de Bourdieu e é bastante próxima daquela que aqui desenvolvemos para o campo escolar, cf. Augusto S. Silva, 1994:33-36.

usos e estilos, outras utilizações sociais do conhecimento, sem (que tenha que haver) a posse de um saber prático do/no campo, sobre o seu uso adequado ou legítimo.

A especificidade social da aprendizagem escolar

A conclusão que enunciámos atrás, permite-nos mostrar a necessidade de identificar uma especificidade do campo escolar e de pensar a possibilidade da sua autonomização relativa face ao campo cultural e aos jogos de poder a que o capital cultural permite aceder no conjunto do espaço social[6]. Assim, esta especificidade poderia ser enunciada do seguinte modo: a escolaridade constituiu-se como uma forma específica de aprendizagem porque tem por objecto transmitir um conhecimento sem o associar às aprendizagens quotidianas dos indivíduos, remetendo para estes a responsabilidade de fazer esta transposição. A possibilidade de fazer esta transposição, e portanto de dar sentido social ao conhecimento transmitido, está mais facilitada junto das classes sociais que têm maior capital cultural herdado, pois o conteúdo daquilo que se ensina tem relações estreitas com as suas práticas de consumo e produção nos campos culturais. Deste modo, podemos dizer que o campo escolar produz um efeito social global na sociedade que é o de ensinar conhecimentos de um modo descontextualizado. Apenas possíveis de contextualização por via de uma escolaridade prolongada, onde o sentido das aprendizagens de hoje está nas aprendizagens futuras, em níveis de escolaridade superiores.

Este efeito será particularmente significativo na escolaridade básica porque é aí que o ensino dos conteúdos da cultura legítima não têm ainda um carácter sistemático (sistema de obras culturais), mas somente uma aproximação às suas taxonomias e categorias de classificação[7] (Vieira, 1992), buscando, no essencial e segundo Bernard Lahire (1993), outros propósitos[8] não tão directamente relacionados com o conteúdo da cultura legítima. A provar esta formulação está a evidência empírica, encontrada em inúmeros trabalhos de investigação ao nível do ensino básico, de que as categorias sócio-profissionais que têm mais probabilidades de sucesso escolar são os filhos dos professores. Deste modo, existe aqui um processo social de aprendizagem, que pode ser encontrado antes da escola, que prepara os alunos para a terefa de "sofrerem" um

---

[6] Estamos aqui implicitamente a excluir da nossa abordagem a problemática da autonomização/dependência do escolar face ao campo económico, particularmente relevante nas vias profissionalizantes da escolaridade ou nas análises sobre o valor económico e social dos diplomas escolares. Sobre esta temática, relativamente a Portugal, veja-se, por exemplo, Stoer, Stoleroff e Correia, 1990; Grácio, 1986).

[7] Nesta acepção o capital escolar, na expressão de Bourdieu (1966) constitui-se em capital linguístico. Sobre a questão do uso da linguagem verbal como meio de selecção social na universidade, cf. Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1982).

[8] Mais à frente, estes outros propósitos serão explicitados.

ensino/aprendizagem, sem sentido social na escola. Como Bourdieu pôs em evidência, são estas as categorias sociais que mais dependem da escola, para assegurarem a sua reprodução social como grupo, especialmente quando se trata de grupos domésticos que têm um capital cultural bastante menor, porventura por se tratarem de grupos sociais provenientes das classes populares em processos inter-geracionais de mobilidade social ascendente. E, como tal, são aqueles que mais facilmente se submetem às práticas e juízos especificamente escolares, e que, por isso, mais facilmente incorporam a sua lógica e especificidade sociais.

O ênfase no contéudo da cultura

O reconhecimento de que a escola não ensina só conteúdos da cultura legítima mas também, de modo desigual, diferentes estilos de relação com esse conhecimento leva a que hoje seja praticamente consensual a identificação de um *currículo oculto* na escola, em grande parte gerido e manipulado interactivamente pelos professores, e quase sempre, sem que estes tenham consciência da sua existência. Assim, não será por acaso que, na recente reforma curricular em Portugal se entendeu como adequado formalizar estes ensinamentos num currículo oficial de *formação social e pessoal*.

Porventura estará aqui, para alguns, a solução para a escola, pois deste modo ela deixaria de se reduzir ao seu aspecto instrucional-informativo para passar a ter que reconhecer a sua dimensão formativa-pessoal. Por aqui, a escola poderia perder o seu carácter formal e descontextualizado, humanizando-se. No entanto, como Raúl Iturra (1992)[9] faz notar, este novo projecto de currículo visa instruir os alunos em normas abstractas de conduta social, decorrentes das concepções liberais de igualdade formal dos indivíduos, investindo, para este efeito, quer nos conhecimentos científicos aplicáveis, quer no senso comum, que suporta as normas legais e oficiais vigentes. A consequência mais óbvia será assim, segundo o mesmo autor, a de reforçar o peso dos saberes capazes de legitimar o disciplinamento dos alunos e a sua conformação, a uma ordem social e escolar. Entretanto este novo currículo disciplinar oculta a questão de saber como se vai lidar com a diversidade cultural que se pode revelar neste trabalho pedagógico? Que formação e que pressupostos enformam tais currículos para se saber lidar com o etnocentrismo, inerente ao confronto cultural de normas de conduta, estilos de vida e juízos morais ? Qual o risco de endoutrinamento

---

[9] Referimo-nos a um parecer, solicitado pelo Ministério da Educação, formulado por Raúl Iturra e sua equipa, de análise desta nova disciplina escolar de "formação social e pessoal".

que tal oficialização do saber social dominante comporta e, portanto, de perda de autonomia do campo escolar em relação ao campo político ?

Pela nossa parte, a conclusão que podemos tirar é a de que esta outra vertente do ensino escolar, na versão disciplinar ou oculta, tem em comum com o ensino da cultura legítima o facto de se pensar como centrada e tendo por fim o conteúdo-informação, pois, das duas uma: ou é um ensino implícito que só ganha relevância como pré-requisito de aprendizagem de um estilo de relação com o conteúdo da cultura legítima e para isto não se organizaria em disciplina escolar autónoma, ou é explicitamente ensinada e confunde-se com a informação que legitima a aplicação de um conjunto de normas sociais, dadas descontextualizadamente.

Outra alternativa, seria interrogar as normas sociais, através de confrontos culturais explícitos, usando para isso a nova disciplinar escolar de "formação social e pessoal", ou no mínimo, fora do quadro de uma disciplina escolar autónoma, deter-se nas normas escolares e fazer delas um uso que permitisse contextualizá-las e negociá-las em função da diversidade e utilidade das actividades escolares. No entanto, nenhuma destas alternativas parece ser vislumbrada na nova disciplina, facto que dá conta de como o carácter descontextualizado da escolaridade "obriga" a um quotidiano que, no fundamental, é feito de práticas sem sentido social imediato, e que por isso conduz a uma desvalorização do uso social do conhecimento escolar em favor do seu uso normativo e abstracto.

Julgamos que a possibilidade de não se sobrevalorizar a componente transmissiva e informativa do ensino decorre do facto de a escola não se questionar explicitamente sobre a sua utilidade social, ou não se dar a si explicitamente uma utilidade específica e autónoma doutros campos sociais. Este centramento, na análise do conteúdo da cultura, é também indirectamente enunciado por Bourdieu (com Wacquant, 1992:94), quando reconhece que o conceito de capital cultural, central na sua análise do campo escolar, dá conta de fenómenos que o reduzem a um capital-informação.

Perguntamos: o ensino escolar está condenado a ter como fim da aprendizagem as componentes informativas da cultura, ideias, valores, obras, porque veiculadas fora dos contextos possíveis do seu uso social?

Colocando a questão nos termos do problema original, trata-se de saber que valor social é que tem a aprendizagem de teorias sociológicas sobre a escola, se os actores sociais não conseguem aplicá-las à sua prática profissional. Tratar-se-á apenas de reconstruir representações sociais? Tratar-se-á apenas de aumentar a sua

capacidade de legitimação da sua acção social, através de um discurso mais elaborado, apto a mais facilmente participar nos jogos de relações de força e conflito de legitimidade, específicos ao campo escolar? Ou a de desenvolver práticas de consumo de obras de sociologia ? Haverá algum valor social deste conhecimento que não seja interno ao campo escolar ou que não opere por reconversão em capital cultural, enquanto conteúdo informativo de cultura legítima ?

A forma da cultura e os intermediários da transmissão

Julgamos que a possibilidade de dar uma resposta a estas questões decorre da perspectiva científica com que olhamos o campo escolar. Daí o interesse em procurarmos outras contribuições disciplinares, designadamente as provenientes da antropologia social.

Supomos que a melhor maneira de explicitar estas novas contribuições se fará através da resposta à seguinte questão: de que meios tecnológico-intelectuais — expressão utilizada por Jack Goody (1988:20) — a escola se serve para poder ensinar conhecimentos de modo descontextualizado em relação ao vivido ? A resposta só pode ser uma: a tecnologia de que a escola se serve é a da escrita.

Trata-se de uma colocação do problema que se centra não no conteúdo informativo da cultura, como atrás sempre era colocado, mas antes na *forma da cultura*. Assim, não se trata de analisar o conteúdo da cultura escrita da escola em si própria, como uma entidade monolítica e a-histórica, as categorias de linguagem, a organização interna, etc, mas antes, como referencia Bernard Lahire (1993) através do conceito de *formas sociais escriturais*: entender as relações sociais que suportam a escrita e são veiculadas por ela.

No caso presente, trata-se de entender o ensino veiculado pela escola, enquanto aprendizagem das relações sociais por via de textos escritos e de relações formais[10], e não por via do contacto com as pessoas. Deste modo, o uso da expressão "descontextualização", para enunciar a especificidade da escolaridade, é relativa ao facto de o ensino não visar o conhecimento de pessoas e de relações dessas pessoas com as coisas; mas antes um conhecimento de factos, tratando as pessoas como seus objectos e as relações sociais como instituições. Aliás, Bourdieu enuncia o problema de

---

[10] Endendemos a aprendizagem de relações formais no mesmo sentido em que Philippe Perrenoud (1984:242-252) enuncia a existência na escola de um currículo real que ensina o aluno a viver numa organização formal e a desempenhar papeis sociais, necessários à manutenção da ordem institucional. No dizer deste autor, trata-se do ensino de uma cultura organizacional (expressa num sistema institucionalizado e escrito de relações) que se confunde com a cultura curricular (ensino de conteúdos de cultura).

modo semelhante, pois ao conceptualizar um *habitus cultivado*[11] chama simultaneamente à atenção para o facto da sua aprendizagem depender de uma cultura objectivada num "sistema de obras culturais" (entenda-se: escritas e instituídas), pois doutro modo ela não poderia ser ensinada a outros pela escola, porque não poderia ser transmitida fora da acção e das pessoas que a produziram.

O que a escolaridade instaura é a <u>institucionalização de uma divisão entre o trabalho de concepção e execução de uma obra cultural e o de o transmitir a outros,</u> pressupondo que a obra entretanto foi consagrada nos currículos escolares, que a vão aprender de um modo que não é prático. Separa o mestre do aprendiz e cria uma categoria social de intermediários, nas nossas sociedades, que lidam com a escrita sem a ter produzido: o professor. Dá-se corpo à divisão social entre o trabalho mental e manual, na vertente que diz, especificamente, respeito ao conhecimento, pois manipula-se um conhecimento, sem que a sua aprendizagem seja suportada por um saber-fazer e um saber-ser que o use e actualize[12].

A reflexão antropológica sobre as culturas escritas

A reflexão antropológica em torno deste problema teve para nós fundamentalmente a ver com as contribuições teóricas de Jack Goody (1987; 1988; 1993) e Raúl Iturra (1990a; 1990b).

Pensamos que só é possível conceptualizar e relativizar o efeito sociológico da aprendizagem da escrita na escola, se se tiver em consideração a análise histórica que Goody faz sobre as consequências que a escrita teve na organização das sociedades humanas. Este autor põe em evidência como a escrita teve um papel importantíssimo no desenvolvimento de processos sociais de formalização (fixação de uma ordem de sentido e de acção sociais), de universalização (âmbito geral de aplicação de normas, negando as particularidades) e de racionalização (reordenação e maior sistematização dos sistemas de classificação) da vida social (Goody, 1987:151). Mais especificamente, teve influência ao nível dos sistemas mítico-religiosos orais das sociedades onde a escrita passou a ser utilizada, pois permitiu modificar relações sociais que conduziram à progressiva "domesticação" das religiões locais orais, integrando-as nas religiões monotéticas mundiais. Assim, as religiões escritas introduziram a percepção de fenómenos que até aí não se constituiam como problema social,

---

[11] Conceito já referenciado atrás.

[12] Os saberes-fazer e os saberes-ser, como atrás dissemos, quando ensinados pela escola tendem a ser normalizados e abstraídos dos contextos de utilização.

designadamente (1) a identificação de contradições entre crenças (escritas) e práticas; (2) a autonomização da palavra (escrita) do território mais imediato, onde se dava a interação social entre os participantes; (3) a tensão entre a lei, a aplicação da lei e a prática do crente; (4)o distanciamento dos guardiões dos dogmas religiosos escritos da generalidade dos crentes, contribuindo para a monopolização de um saber social por um grupo social particular, tendencialmente especializado e autónomo face a outras práticas sociais (Goody, 1987:19-43).

Dois modos de operar nas relações sociais

A análise deste conjunto de fenómenos, quanto ao religioso, é integrado por Jack Goody (1988:11-20) num conjunto de considerações epistemológicas sobre as teorias antropológicas, onde se põe em evidência a necessidade de combater os excessos do relativismo cultural e do evolucionismo a-histórico. Critica as continuadas tendências etnocêntricas das teorias antropológicas que dicotomizam a mente do "primitivo" da do "ocidental", mostrando a necessidade de entender em articulação os dois tipos de mentes sociais, pois historicamente elas reproduzem-se em modalidades tanto separadas como integradas. Assim, analisa o modo social de operar das tradições orais face à mudança e à diferença inter-individual em comparação com o modo social de operar da tradição escrita. Mostra como as tradições mítico-mágicas mudam, face às pressões sociais variadas, sem que haja uma consciência social dessas transformações (aparência de não existência de história), pois procura-se circunstancial e pragmaticamente responder aos problemas sociais, sendo os possuidores desses saberes legítimos os primeiros a operar essas mudanças simbólicas, sem que identifiquem as descontinuidades e rupturas verificadas. Deste modo, constrói-se uma memória social sempre no presente porque contrariamente à tradição escrita a palavra não está fixada, podendo por isso seguir o fluir e dinâmica das conjunturas das práticas sociais, com menos probabilidades de encontrar contradições e distinções entre as crenças e as práticas (Goody, 1988:22-45).

Em síntese, Goody afirma que a estrutura do pensamento mítico-religioso pode ser tão complexa e mutável quanto a do pensamento ocidental-científico. Ambos podem introduzir a ordem na desordem, a homogeneidade na diversidade, a regularidade na anomalia e a simplicidade na complexidade, havendo fundamentalmente diferenças no modo "técnico" de operar, pois o primeiro seria mais indutivo, dinâmico, particularista, circunstancial e pragmático e o segundo mais dedutivo, sistemático, formal, generalista e impessoal. O primeiro dependeria dos contactos face a face e das vivências quotidianas para produzir relações sociais, debatendo-se continuadamente

com o problema da acumulação, armazenamento e transmissão da cultura social face à renovação biológica da espécie e consequente morte dos detentores do conhecimento social. O segundo teria resolvido o problema da acumulação e do armazenamento — as ideias ao serem fixadas na escrita passam a poder perdurar para além das morte do seu autor — mas passaria a debater-se com o problema da dissociação dos actos de transmissão e de produção do conhecimento. As condições históricas e conjunturais, que justificaram um conhecimento ou permitiram a interpretação criativa dos sistemas teóricos ou míticos mais abstractos, não podem ser transmitidos mecanicamente, independentemente das novas condições sociais, pois, de contrário, os princípios passam a ter um uso dogmático e não pragmático: conforma-se a vida à tradição, expressa no livro, e não a tradição à vida social.

Se, por um lado, a escrita introduz esta possibilidade de uso dogmático das palavras, por outro, introduz, como "reverso da mesma moeda", a possibilidade de exercício continuado da reflexão crítica e do pensamento sobre o pensamento passado, pois existe um passado de ideias identificável, depois da morte dos seus autores. Daí que para Goody (1988:46-62) a mudança nas culturas escritas exija a identificação explícita das alternativas, pois à medida que se generaliza e se formaliza perde-se a capacidade para flexibilizar e aplicar a contextos particulares — associado ao ecletismo das tradições orais — a menos que se ponha em causa o sistema de ideias, tendendo-se a produzir revoluções sociais ou conversões simbólicas.

É justamente nesta última vertente, do modo social de operar nas relações sociais por via da escrita, que mais se liga à nossa primeira interrogação sobre a formação sociológica de professores, pois como dissemos estamos perante uma questão de dissociação entre a aprendizagem de uma razão escrita, para a qual o professor não vê a sua aplicabilidade (apesar da sua transmissão se fazer por referência a problemas reconhecidamente considerados como problemas da prática profissional). Deste modo, a escrita parece estimular no professor a disposição para fixar a realidade e as práticas sociais (uso dogmático), para, eventualmente, até as poder criticar por referência a outros sistemas de ideias (uso reflexivo, por comparação por exemplo, com os modos da psicologia ou do discurso político-ideológico interpretarem os mesmos fenómenos) mas não para agir em contexto profissinal.

Trata-se de admitir a dissociação entre as duas formas sociais de operar e manipular as relações sociais, não como um pressuposto abstracto e a-histórico (critica de Goody (1988:11-29) a algumas teorias antropológicas), mas de identificar a possibilidade de tal

acontecer em determinado tipo de aprendizagens sociais, situadas historicamente: a escolaridade das sociedades europeias e ocidentais.

As limitações da sociologia da educação

A partir dos contributos, atrás enunciados, relativos à reflexão em sociologia da educação, a possibilidade de eliminar esta dissociação dependeria do facto de já existir uma familiaridade prática com o uso da razão teórica, expressa através da aprendizagem nos grupos domésticos de uma linguagem taxonómica sobre a realidade social (conteúdos de cultura) próxima da linguagem escolar, isto é, próxima dos conteúdos de cultura ensinados na escola (capital de cultura-informação). Mas mais do que isto, seria, como dissemos, a aprendizagem de uma disposição que permitisse construir uma memória social (cultura estritamente escolar) que não tem uma relação imediata com o quotidiano vivido pelo seu grupo doméstico e social de pertença. No entanto, a sociologia tendencialmente não aborda esta outra dimensão da aprendizagem propriamente escolar, pois não desenvolve a análise da tecnologia que suporta a escolaridade: a da escrita e dos seus efeitos nas relações sociais ou a análise das relações sociais que produzem meios escritos de comunicação.

Como Raúl Iturra (1990a:43) refere, tende-se geralmente a pensar as desigualdades em termos de recursos (materiais, informativos, etc) mas raramente se aborda a desigualdade no acesso e uso dos meios intelectuais de entender o real. Assim, tal como muita justamente refere Bernard Lahire (1993: 60-61), a sociologia da educação esquece-se de explicar porque é que o insucesso da escola não incide somente nas classes sociais com menos capital cultural; esquece-se de explicar que as desigualdades escolares não são exclusivamente diferenças de recursos culturais.

É a este nível que importa a contribuição da antropologia social, pois permite-nos ir mais longe na análise do problema social da formação sociológica de professores, que originou esta investigação. Assim, não se trata apenas de dizer que a teoria se dicotomiza da prática, porque a primeira teria sido aprendida de modo escolar (por escrito). Falta explicar o facto de o domínio escolar da teoria parecer ser obstáculo (comparativamente) à reflexão profissional: verificámos que a aplicação da teoria existia por parte de alguns professores (eram capazes de se distanciar da prática) mas para isso tinham, os mesmos professores, que pôr também à distância a teoria, isto é, não evidenciar dominá-la (não a dissociar da prática), ainda que a usassem nalguns aspectos da reflexão profissional.

Do nosso ponto de vista, este facto aponta — para além de uma aparente dissociação entre o modo prático e o modo escolar de aprender, expressa em dois estilos legítimos de relação com o saber: o cultivado e o esforçado — para a possibilidade de existir um equilíbrio tensional entre a prática e a teoria que a escolaridade pode permitir e pode fazer perdurar. No entanto, no caso, foi necessário, na orientação que demos à formação sociológica de professores, que se cumprissem três condição: (1) valorizar-se a aplicação da teoria sem o domínio teórico desta, isto é, valorizar-se o uso do instrumento ou tecnologia (no caso a teoria sociológica) sem que houvesse o "apuro" do seu conteúdo; (2) valorizar-se a aprendizagem do conhecmento como meio, por via das possibilidades da sua utilização social (no contexto da vida profissional dos professores, sem estar imediatamente preocupado com o fim de se aprender o conteúdo global da teoria sociológica; (3) aceitar uma distância face à teoria (demostrando menor domínio dos seus princípios) para assim não ter que cortar totalmente com os laços experienciais e interpessoais que ligam o professor à sua prática profissional.

É em torno desta formulação do problema que esteve a contribuição teórica mais importante para este trabalho, pois foi com base nela que conseguimos formalizar teoricamente aquilo que do ponto de vista pedagógico — na nossa prática de formação de professores, associada com a reflexão teórica anterior — já se havia constituído como uma evidência: a necessidade de não ter uma concepção unidimensional do estilo de relação com o saber, isto é, a não sobrevalorização, no ensino/aprendizagem, da *disposição cultivada*, traduzida no uso descontextualizado da teoria.

A construção histórica da mente racional-positiva

Referimo-nos às contribuições, já atrás referenciadas, de Raúl Iturra. Este autor servindo-se dos trabalhos de Goody[13] — atrás enunciado nas linhas que, na nossa leitura, considerámos mais fundamentais — amplifica-os para a análise das sociedades capitalistas contemporâneas, permitindo assim de uma forma implícita responder a algumas das críticas feitas a Jack Goody (Reis, 1995:44-46), particularmente aquelas que se prendem com uma suposta tentativa de analisar o uso da tecnologia do escrito, fora das relações sociais e dos conteúdos de cultura.

Assim, segundo Iturra (1990a:15-42), hoje já não se trataria só de analisar o processo histórico de introdução da escrita nas culturas orais através dos seus processos mais

[13] Veja-se, no plano conceptual, o conceito, particularmente importante em Iturra, de "mente", enquanto conteúdo dos processos de cognição, distinto de produto-conteúdo ou das operações lógicas que o suportam (Goody, 1988:47)

típicos de formalização, generalização e racionalização das relações sociais. Tratar-se-ia hoje de analisar o modo como as formas culturais escritas foram inseridas em processos políticos e económicos típicos do capitalismo industrial (apropriados pela burguesia industrial e seus "intelectuais orgânicos") que tiveram em vista produzir um outro tipo de conhecimento que permitisse quantificar, objectivar e prever os fenómenos da natureza para os poder investir numa tecnologia de transformação, produção e domínio do mundo físico e natural. Mais especificamente, no plano político, a institucionalização (através da escrita do direito) dos meios de troca e equivalência universal, formal e racionalmente organizados: (1) formalização escrita da gramática e da matemática (com a fixação de regras estritas) e suas aplicações aos circuitos económicos nacionais e mundiais; (2) a comunicação à distância, o registo de transações e a contabilidade, etc, como meios capazes de anular as diversidades culturais locais e construir e consolidar mercados nacionais, à sombra da autoridade do Estado, necessários à lógica de acumulação capitalista. No plano económico, tratou-se de anular todos os entraves à livre circulação e à criação de uma força de trabalho livre, substituindo os dogmas e os estatutos inatos por uma razão (escrita) humana baseada na igualdade formal e abstracta de direitos de todas as pessoas enquanto indivíduos.

Para operar estas transformações, o saber social — particularmente aquele que era construído na esfera económica capitalista — deixou de se basear exclusivamente no dogma, na crença, na experiência directa do fazer e ver, na autoridade pessoal, na emoção e no parentesco, para passar a basear-se, cada vez mais, na prova, na igualdade de direitos individuais, no experimentação que manipula simulacros da realidade, na dúvida e no debate de ideias, na análise exterior da realidade e na autoridade do melhor argumento entre participantes iguais, isto é, passou a basear-se, cada vez mais, nos usos sociais relativos ao desenvolvimento e consolidação do conhecimento (escrito) científico.

Em síntese, segundo Iturra (1990a:43-59), produziu-se uma forma de entendimento do mundo, indissociável da escrita, que permitiu uma nova organização social do pensamento, de modo diferente do que até aí era feito: uma *mente racional/positiva*. Uma mente que, nas suas versões mais extremas, racionalistas e positivistas, visava excluir e anular as formas e os tipos de conhecer que pré-existiam — a *mente cultural* desenvolvida nas culturas orais — anulando todas as incertezas e subjectividades, em favor da visão de um mundo (incluindo o mundo social) hiper-ordenado e hiper-objectivado, exclusivamente determinado pela razão, de modo a permitir ao homem

ser senhor do seu destino, acabando com a necessidade de serem construídas entidades metafísicas e divinas para lidar com o inexplicável.

A reflexão da antropologia da educação

Nesta formulação conceptual encontramos assim a existência social de duas mentes — duas organizações sociais possíveis do pensamento — que decorrem das formas orais ou escritas de expressar e transmitir o conteúdo das culturas. Também aqui, tal como em Goody, trata-se das formas históricas que permitem articular ou desarticular, mais ou menos, as duas formas de construir o saber social. Deste modo, a visão de Iturra (1990a:61 e ss.; 1990b:14-76) sobre a escolaridade decorre do pressuposto de que a escola visaria formar as novas gerações dentro de uma mente racional-positiva, para a qual é essencial a aprendizagem das regras e estruturas da matemática e da gramática, pois é através delas que as formas escriturais de conhecimento permitem educar os estudantes num modo formalizado (ordenado e exterior), universalizado (geral e abstracto) e racionalizado (sistemático e regular) de entender o real. Aliás, segundo Reis (1995a; 1996) esta educação começaria, desde logo, na aprendizagem da leitura e escrita, pois este ensino, nas escritas alfabéticas como a nossa, é baseado no desenvolvimento de uma *consciência meta-fonológica*, que centra a aprendizagem do estudante na forma da fala e na sua universalização em norma. A palavra falada, na escolaridade deixa de ter valor pelo significado e uso contextual que lhe é dado, para passar a ter um valor formal que resulta do seu significante, relativo, por exemplo, à aprendizagem de que a língua é constituída por uma ordenação linear de sons audíveis (fonemas) que têm uma correspondência numa representação escrita dos mesmos (grafemas).

Dentro desta perspectiva é assumido que a aprendizagem da escrita tem efeitos cognitivos relevantes na escolaridade básica, pois o modo descontextualizado de ensinar, centrado nas formas de linguagem escrita, como meio de representação simbólica do pensamento, imposto pelo Estado, leva o aluno explicita ou implicitamente a ter que abstrair as condições locais, singulares e pragmáticas de construção da mente cultural do seu grupo social. Como refere Iturra (1990b:14-23; 77 e ss.), uma tecnologia do pensamento não pode ser aprendida sem ter um conteúdo cultural global que a suporte. Assim o seu ensino com sucesso tem que supôr um conhecimento das diversidades culturais de origem dos alunos, pois como Goody bem clarificou, trata-se de entender o uso da escrita para formalizar, racionalizar e generalizar conteúdos de cultura, e não para ela ser um meio de transmissão de novos conteúdos culturais. Deste modo, caso na escola e na mente dos professores esta

distinção não esteja clara, coloca-se uma dupla dificuldade de aprendizagem à entrada da escolaridade obrigatória: conteúdos novos sob a forma de uma nova linguagem (escrita), ambos, eventualmente, não conhecidos.

Escrita e racionalização da cultura

Esta dupla dificuldade tem duas formas possíveis de ser ultrapassada e de portanto atenuar e evitar o inevitável fracasso da escola: os alunos já conhecerem de modo prático os conteúdos culturais novos, pois eles não são igualmente novos para todos — contribuição da sociologia da educação; os professores fazerem um esforço de conhecimento de outras culturas, procurando que os alunos se exprimam mais espontaneamente para se poderem servir desses conteúdos para o ensino/aprendizagem. No entanto, como justamente Reis (1996: 67-73) enuncia e já referimos atrás, esta segunda abordagem corre de risco de "folclorizar" as culturas locais, pois a simples transposição do exterior para dentro da escola não parece ser suficiente para contrariar o insucesso desta: esquece-se que a fala que a escola admite ou valoriza não é a fala da mente cultural, pois esta supõe em paralelo a acção. Deste modo, mais do que falar é necessário que a escola tenha acção e palavras para acompanhar a acção.

Sistematizando: o que a escrita possibilita racionalizar não são as palavras em si (só para o código escrito é que existe este fechamento) mas sim o seu uso como instrumento de formalização da cultura-acção e de generalização de um determinado conteúdo de pensamento contextualmente construído — *a racionalização da cultura.*

Regressando, ao nosso caso de formação de professores, admitimos ter acreditado que ensinar pelo vivido, poderia ser ensinar (só) falando à distância do vivido (folclorização da cultura local). Pressuponhamos, erradamente, que a manipulação oral dos contextos de acção profissional dos professores seria suficiente para estes descobrirem um modo de acesso prático à teoria. Assim, os problemas profissionais identificados não se constituiram em matéria relevante e meio pertinente para permitir o domínio da teoria. Permitiu, no entanto, que alguns professores dominassem a teoria, fossem capazes de com base nela construir um pensamento crítico sobre a realidade escolar; um pensamento crítico generalista — dado ter como via de acesso privilegiada a escrita — sobre as relações entre a escola e a sociedade, que não contemplava os contextos da prática social que reproduzem ou transformam aquelas relações, mas que permitia, inclusivé, ser crítico sobre o efeito de descontextualização que a escola cria e das teorias que legitimam esta operação. Portanto, um *estilo crítico-reflexivo de*

relação com o conhecimento, sem qualquer equacionamento interactivo ou estratégico da acção, pois exterior à subjectividade dos actores sociais contextualmente situados. Do nosso ponto de vista um desvio positivista no ensino/aprendizagem da mente racional/positiva.

Dogma e domesticação da mente

Esta forma de insucesso da escola no ensino de uma mente racional/positiva pode, segundo Iturra, assumir outras formas, designadamente o ensino que se realiza num contexto de uma relação de dominação-subordinação e não a de uma relação de autonomização do aprendiz, tal como nós procurávamos e atrás explicitámos relativamente à formação de professores. Assim, mais importante do que levar os estudantes a reflectir é, para o Estado, segundo Iturra (1990a:91-130), difundir um tipo de conhecimento que tenda a diminuir e a desvalorizar as culturas dos grupos sociais que não participam na cultura legítima.

Quando este propósito é conjunturalmente bem evidenciado nas políticas educativas e facilitado pelos professores — por estar inscrito duradouramente na socialização escolar destes, efeito porventura da falta de autonomia do campo escolar face ao campo político — a escola tenderia a ensinar uma outra visão simplificadora da mente racional/positiva: a sacralização das palavras, tornando-as dogmas, pretendendo assim que as crianças e jovens repitam e memorizem a palavra do professor, escrita no livro. Um ensino que afirma o que "deve ser" (norma) como se esse fosse o sentido único possível da realidade, fosse a realidade ela mesma. Portanto, *um estilo dogmático de relação com o conhecimento*, potencialmente ilegítimo para a "cultura cultivada", sem que isso não deixe de existir legitimamente dentro da escola.

.

Supomos que esta simplificação não deixa de ter como uma possível fundamentação uma visão racionalista do conhecimento, pois procura-se anular o efeito da história e da mudança no pensamento social, substituindo a crença metafísica pela crença na razão dita científica. Julgamos que é este processo de substituição de crenças ou se quisermos de substituição de representações sociais sem possibilidades de transposição para a prática social, que melhor materializa aquilo que Iturra e Sobral (1984) designam como *domesticação da mente cultural:* a criação de uma relação de dominação-subordinação entre as culturas que fazem uso de uma mente racional-positiva e as culturas orais, suportadas apenas por uma mente cultural.

Retomando o nosso caso de formação de professores, a conclusão que podemos tirar é a de que a não valorização, no ensino de um estilo cultivado de cultura, implica não fazer um uso dogmático da teoria, por parte de quem ensina, para que o formando não faça um uso praticista da experiência — praticismo como recusa apriorística da razão teórica, por parte do aprendiz, para entender a prática, dado já ter uma mente cultural domesticada e em consequência entender a teoria como um dogma. A anulação do primeiro uso criaria condições mais propícias para não ocorrer o segundo uso, embora, do nosso ponto de vista experiencial, possa já existir, interiorizado nos formandos, através da sua socialização escolar, um estilo dogmático de relação com o conhecimento, que poderá tornar irrelevantes as tentativas de usar a teoria com fins racionalizadores sobre as práticas.

O uso pontual e não sistemático que alguns professores davam à teoria sociológica pode ser concebido como o desenvolvimento de um outro estilo de relação com o conhecimento: *um estilo pragmático-teórico de conhecer* que parte da mente cultural, e que por isso é capaz, pelo menos, de equacionar interactivamente a acção ou, indo mais longe, pensar estrategicamente a acção, fazendo uso da teoria para melhor elaborar e reflectir sobre os saberes (práticos) parcialmente já concientes.

Estilos (não) legítimos de cultura

A conclusão global que poderemos tirar do percurso reflexivo que aqui traçamos é a de que: ao lado dos estilos (legítimos) de relação com o conhecimento, centrados no investimento em capital cultural e portanto em disposições cultivadas e relações estéticas com a cultura — típica das abordagens em sociologia da educação de inspiração bourdiana — existem outros estilos de relação com o saber, outras produções culturais, que, segundo Augusto Silva (1994:31) podem situar-se na periferia do campo cultural ou mesmo não serem determinadas por este campo (serem exteriores a ele). No caso em análise, serem determinados por lógicas de funcionamento do campo escolar, relativas aos referidos estilos crítico-reflexivos, dogmáticos e pragmáticos-teóricos de relação com o conhecimento.

Poderemos considerar que a existência destes estilos de conhecimento no âmbito e autonomia do campo escolar, decorrem do facto de, tal como Perrenoud e Favre (1989) puseram em evidência, a escola e mais concretamente os professores do ensino básico não conseguirem seguir mecanicamente a lógica de reprodução escolar (a da violência simbólica) que requeriria aos agentes educativos serem indiferentes às diferenças culturais. Deste modo, no ensino básico os professores teriam necessidade

de procurar um ensino que não se limitasse a interagir com os interlocutores legítimos da cultura, segundo a lógica do campo cultural, e logo a desenvolver outros critérios de excelência e competência escolar[14].

Estilos, pedagogias e aquisições curriculares

Para melhor dar conta da especificidade desta nossa abordagem do campo escolar, podemos partir do conceito, formulado por Bourdieu e Passeron (1978) de violência simbólica. Assim, a escola no seu trabalho pedagógico não se restringiria a realizar uma dupla dissimulação — relativa ao arbítrio cultural que ensina e ao poder para impôr esse arbítrio cultural -, pois face aos atrás identificados estilos não legítimos de relação com o conhecimento ter-se-á que conceber: (1) a possiblidade de dissimular a cultura transmitida e não dissimular o poder de a impôr (estilo dogmático); (2) a possibilidade de dissimular o poder de a impôr (veja-se o caso do professor não problematizar o facto de ser agente da imposição) mas não o conteúdo do seu arbítrio (estilo crítico-reflexivo, que levaria o professor a ser crítico do conhecimento que ensina porque incapaz de ser contextualizado); (3) a possibilidade de não dissimular ambas as vertentes, abdicando de ensinar a cultura escolar de modo sistemático, centrado exclusivamente no escrito (estilo pragmático-teórico).

Dito noutros termos pretendemos conceber a possibilidade de na escola existirem outros tipos de trabalho pedagógico (outras pedagogias minoritárias e emergentes[15]), outras tipos de excelência escolar, correspondentes a outros estilos de aprender e de formas de conhecer, e não a outros conteúdos de cultura para ensinar.

Outro modo de dar conta desta nossa abordagem seria relacioná-la com diferentes modalidades de aquisição dos conhecimentos, modalidades que geralmente são referidas pela teoria curricular escolar como indicadores de reconhecimento, descodificação e aplicação dos conhecimentos escolares aprendidos. Assim, (1) ao estilo dogmático de relação com o conhecimento corresponderia uma aprendizagem que se limitaria a reconhecer o vocábulo ou imagem representativo do conhecimento, dentro de uma sequência de signos dada e reproduzível. À transição de um estilo dogmático para um estilo crítico-reflexivo de relação com o conhecimento corresponderia uma aprendizagem que seria capaz de descodificar o conhecimento, isto é, explicar o seu significado literal e pontual, ilustrando-o com exemplos, sem o

---

[14] A nossa principal divergência com estes autores é a de que analisam a não indiferença às diferenças ao nível interactivo ou organizacional e não também como veículo de uma lógica de funcionamento do campo que escapa à cultura legítima.

[15] Sobre este nível de análise, cf. Caria, 1992b.

relacionar com outros. Ao estilo crítico-reflexivo corresponderia uma aprendizagem que seria capaz de compreender e explicar o conhecimento pela sua integração numa rede de noções e conceitos com significado universalista. Ao estilo pragmático-teórico de relação com o conhecimento corresponderiam aprendizagens que dariam conta da apropriação do conhecimento que seria capaz de aplicá-lo a contextos-tipícos, para dar sentido e referenciar práticas, e de parcialmente explicá-lo numa rede de noções e conceitos com significado experiencial[16].

Sub-capítulo/II/2
Um problema teórico transdisciplinar: aprendizagem e reflexibilidade

O modo como concluímos o sub-capítulo anterior parece sugerir uma eventual superação das abordagens sociológicas da educação para passarmos a abordagens antropológicas. Como veremos neste sub-capítulo tal não é verdadeiro, pois passaremos em revista contribuições da psicologia e retornaremos à sociologia, de modo a construir um problema teórico na intercepção das fronteiras disciplinares.

Como princípios de organização do texto apresentado no sub-capítulo anterior estão a formulação de dois problemas científicos: (1) o efeito cognitivo da escolaridade, ao ponto de se poder conceber a formação de uma mente social independente dos contextos; (2) a reflexibilidade social que o conhecimento escolar e especializado permite e as condições históricas e sociais que as tornam relevantes. O primeiro problema é eminentemente de carácter psicológico e segundo tem conotações basicamente sociológicas.

A hegemonia da psicologia

A necessidade de fazer uso da psicologia decorre também do nosso percurso de formação profissional em sociologia, pois ele continha factores de conflito cognitivo (para o autor) que levaram a que a construção do problema teórico desta investigação não decorresse somente de um problema de formação de professores. Estas outras

---

[16] Excluímos a hipótese da aprendizagem permitir a aplicação de conhecimentos a novas situações, pois isso implicaria dominar a rede de relações conceptuais para poder produzir novos conhecimentos face às novas situações.

fontes de conflito resultaram de uma experiência profissional da sociologia da educação que sistematicamente se confrontava com a necessidade de legitimar os seus conhecimentos em confronto com a psicologia no âmbito do campo da educação, onde esta é hegemónica. Supomos que este percurso e os motivos que o informaram não são novos, pois, por exemplo, a obra de Philippe Perrenoud (1982; 1984; 1993) procura também integrar conhecimentos da psicologia, da psicanálise e da antropologia (mais das duas primeiras) num quadro de análise sociológica, embora se desenvolva numa perspectiva que consideraríamos mais estrutural e individualizada, do que aquela que aqui pretendemos traçar.

Contexto e capacidade geral

Deste modo, houve a necessidade de descobrir no património científico da psicologia a investigação e a linguagem que tornassem pertinentes os problemas atrás colocados, processo que nas suas origens é na nossa formação profissional cronologicamente anterior ao problema social de formação, abordado no sub-capítulo anterior Mais especificamente, interessava-nos uma psicologia que fosse capaz de conceber a estruturação do pensamento (identificação de uma mente) em associação com a acção[17] , sem deixar de considerar os contextos culturais de aprendizagem de partida, que estão na sua génese: necessidade de articular uma mente feita pela cultura com os processos que a permitem racionalizar.

Potencialmente a psicologia de origem piagetiana (Piaget, 1973a, 1973b) poderia ser uma solução para este nosso problema. No entanto, consideramos que esta psicologia, apesar de reconhecer a importância do meio cultural, privilegia o papel da transmissão cultural para acelerar as maturações biológicas ou para introduzir a matéria-prima informativa, sobre modelos sociais e valores morais, que suporta o pensamento (Piaget, 1973a:28). Esta componente social pode adquirir um maior valor ao reconhecer-se que a interacção social é factor de desenvolvimento, pois ela pode promover a discussão e o confronto de perspectivas para a resolução de um problema: papel dos conflitos sócio-cognitivos (Pozo, 1993:180-183). No entanto, ainda aqui a questão é sempre colocada tendo como pressuposto o entendimento de que o social fomenta o desenvolvimento psicológico de base natural (as maturações biológicas) e que portanto o social autonomamente não proporciona desenvolvimento psicológico.

De um ponto de vista conceptual o desenvolvimento psicológico é visto como um processo adaptativo de equilibração entre assimilação de informação (factor social) e

---

[17] Estamos a excluir da análise as correntes comportamentalistas ou behavioristas da psicologia.

acomodação das estruturas (factor psicológico de base natural) que a organizam (Piaget, 1973b:198-200). Assim, toda a organização psicológica do pensamento, de origem piagetiana, supõe a criação e desenvolvimento de esquemas de acção, internos ao sujeito, que têm uma correspondência com os objectos, meios e acontecimentos (entenda-se, contextos culturais) que permitiram a sua construção, sem que, no entanto, na sua forma e funcionamento se reduzam aos elementos da cultura que permitem a sua aplicação[18] (1973b: 14-21). Não se reduz porque se concebe uma estrutura interna de organização do sujeito (o psicológico com organização estrutural de esquemas de acção) que progressivamente se transforma numa capacidade geral para agir e pensar a realidade fora dos contextos de aplicação, passando-se a conceber a possibilidade de existirem formas superiores de desenvolvimento psicológico (estádio de desenvolvimento lógico-formal) que não estão confinadas ao seu conteúdo cultural.

Dito noutros termos, segundo Lacasa e Herranz (1989: 26-29), o social, para as teorias de origem piagetianas, é entendido como factor limitante do desenvolvimento, nos níveis cognitivos mais elevados, o contexto de acção cultural é visto como um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento formal, pois o objectivo será sempre o da superação e objectivação dos contextos de acção: transformá-los em objectos de conhecimento, habilitando o indivíduo a ser capaz de pensar fora da acção imediata e da interacção, isto é, o indivíduo ser capaz de pensar fora da sua cultura de origem, planeando hipoteticamente a acção do exterior, independentemente dos contextos sociais que possibilitam tal pensamento-acção. O papel do grupo no despoletar de conflitos sócio-cognitivos[19], apesar de poder fomentar o desenvolvimento psicológico, é sempre visto como um meio para o desenvolvimento individual e não como um dado de partida, potenciador do desenvolvimento de todos, a cultura.

Esta formulação do problema leva a pensar numa construção do pensamento humano que procura explicar o desenvolvimento de processos lógico-formais e de raciocínio dedutivo numa relação de divórcio progressivo com os contextos de acção, logo de descontextualização do pensamento. Operação que como vimos é tipicamente escolar. Assim, não será de estranhar que o desenvolvimento de capacidades psicológicas gerais e formais — geralmente designadas através do conceito psicológico de "inteligência" ou de "estádios de desenvolvimento" e avaliados através de provas psicológicas — tenha uma relação estreita com o facto dos mesmos actores sociais

---

[18] Na interpretação de James Wertsch (1988:60-62) o desenvolvimento psicológico define-se como uma relação de forças entre o natural e o cultural, na qual Piaget enfatiza o lado do natural sem o reduzir ao biológico.

[19] Cf. Perret-Clermont, 1978.

serem escolarizados (Rogoff, 1993:76-93; Wertsch, 1988: 50-57)[20]. Deste modo, concebe-se e vulgariza-se uma concepção psicológica do desenvolvimento (individualizado) que é função de uma instituição historicamente determinada, não sendo por isso adequada ao entendimento da mente social[21] dentro de uma linha antropológica, isto é, fora do etnocentrismo escolar .

A psicologia cultural[22]: o objecto *aprendizagem*

Será que, então, poderemos conceber uma mente socialmente construída que não se circunscreva ao funcionamento das estruturas psicológicas? Existirá uma psicologia que parta do pressuposto, empiricamente observável, que todo o desenvolvimento se constrói em contexto? Nem que seja o contexto tipicamente escolar, aparentemente descontextualizado, de repetição da palavra autorizada do professor (dogmatizando o escrito) ou daquele que está implícito na acção da escola e que reproduz a cultura legítima?

Julgamos que as contribuições da psicologia de origem vygotskiana[23] nos permitem responder afirmativamente a estas interrogações. Aliás, esta possível ligação entre a antropologia da educação e esta linha de investigação psicológica encontra-se desde logo nos próprios trabalhos de Goody (1993:201-264). Segundo Barbara Rogoff (1993: 28-34) trata-se de uma psicologia que não concebe os processos cognitivos a "frio" porque considera que não há cognição fora das emoções e das relações sociais[24], dado que todo o pensamento, que se formula na relação com a acção (construtivismo), implica ter que se debater com a necessidade de servir para resolver eficazmente os problemas quotidianos, inclusivé, do nosso ponto de vista, o quotidiano que contextualiza as práticas da investigação, as relações sociais investigador-investigados e os conflitos de legitimidade que, a partir daquelas, podem ocorrer no campo científico. Segundo a

---

[20] Ilustrativo também desta tese é o projecto, em curso na Guiné-Bissau, desenvolvido por Amélia Frazão-Moreira, entitulado *Classificações e usos das plantas num contexto social de transição.* Neste estudo mostra-se que são os indivíduos escolarizados segundo o modelo europeu que, em comparação com os não escolarizados e os escolarizados através do Corão (mulçulmanos), mais sistematizam as classificações das plantas da natureza local, segundo critérios e categorias morfológicos (portanto mais formais) e não segundo critérios de utilidade social local.

[21] A mente em sociedade, na expressão de Barbara Rogoff (1993:38)

[22] A expressão é de Mata e Ramirez (1989) enquanto modo da psicologia superar as dicotomias entre o nível individual e social de análise.

[23] Nos termos de Barbara Rogoff (1993:37) deve-se entender por psicologia vygotskiana aquela que se apoia nos trabalhos, dos psicólogos russos dos anos 20 e 30, de Vygotsky, Leontiev e Luria (1987 e 1988) e dos seus seguidores anglo-saxónicos contemporâneos Cole, Scribner e Wertsch.

[24] Veja-se a este propósito o trabalho, no âmbito da neuropsicologia, de António Damásio (1994) onde se prova a necessidade dos processos cognitivos estarem associados a elementos contextuais para que os indivíduos possam ser sociaimente competentes, mesmo quando se trata de indivíduos que do ponto de vista formal e estrutural evidenciam ter " inteligência acima da média".

mesma autora, o desenvolvimento psicológico em geral é sempre resolução de problemas e tarefas sociais, ainda que possam não ser intencionalmente procuradas e explicitamente definidas nas suas metas. Sendo uma resolução de problemas, o desenvolvimento cognitivo é sempre uma aprendizagem.

Noutros termos, uma capacidade geral de pensar só pode ser concebida enquanto maior domínio de destrezas e aumento de saberes relativamente a contextos específicos, pois como afirma Donaldson (1978) o nível de desempenho psicológico está sempre dependente da forma dos problemas colocados: o contexto relativo ao tipo de materiais, tipo de tarefas, tipo de linguagem oral, etc (Mata e Ramirez, 1989). Mas não será esta formulação do problema contraditória com a nossa formulação, presente no sub-capítulo anterior, de que teria sentido social e implicações cognitivas a separação entre forma e conteúdo da cultura ?

Cognição e instrumentos da cultura

Para responder a esta questão, importa ter presente que o conceito de *racionalização da cultura* pressupõe que a articulação entre uma mente cultural e uma mente racional-positiva não passa necessariamente só pela aprendizagem prática, com sucesso, da escolaridade. Pode passar, como referimos atrás, por vias não legítimas de manipulação da cultura; como dissemos, através de um *estilo pragmático-teórico de uso do conhecimento*, consubstanciado em usos não legítimos da escrita (do ponto de vista do campo científico), por um certo tipo de linguagem oral, não dogmática, ou por pedagogias não "violentas".

O melhor modo de elucidar este problema está na interpretação que James Wertch (1988:65-74) faz da obra de Vygotsky, sua equipa e actual investigação na mesma linha teórica de abordagem. Segundo este autor, o desenvolvimento cognitivo, pensado por via do contexto, poderia ser esquematizado a três níveis: (1) no primeiro nível a tarefa e o problema social estão vinculados informalmente ao contexto, sem que haja o uso de instrumentos de mediação da relação sujeito-objecto, isto é, o aprendiz faz como o mestre por via da tentativa de imitar os procedimentos motores deste, procurando ver reconhecida a competência dentro de um modelo de conduta que é inteiramente invisível para um observador exterior; (2) no segundo nível a tarefa e o problema social continua vinculados informalmente a um contexto, embora aqui já haja o uso de instrumentos de mediação da relação sujeito-objecto, isto é, junto ao desempenho motor do aprendiz existe uma linguagem oral, dinamizada pelo mestre, uma interacção social, que estrutura o desempenho na tarefa, faseia a aprendizagem e

guia, simultaneamente, o pensamento na acção e sobre a acção; (3) no terceiro nível existe uma tarefa e um problema social, para o aprendiz, que deixa de precisar da ajuda e guia do mestre, porque os instrumentos de mediação da relação sujeito-objecto já terão sido *internalizados*[25], permitindo ao indivíduo em causa ver reconhecida a sua competência social. Sendo assim, torna-se capaz de falar dela de modo legítimo, ainda que num espaço de conflitualidades, encontrando-se em condições de servir de guia a outros, pois passaria a dominar os instrumentos de mediação: uso adequado da tecnologia objectivável e uso da linguagem para adequar a acção a um modelo de excelência de desempenho.

Do nosso ponto de vista, será este domínio explícito do uso da linguagem e dos sistemas simbólicos — presente no nível 3, através de uma função que não seria somente comunicativa e expressiva como no nível 2 — que permitirá a sua possível codificação escrita, tornando vísivel para o observador externo o uso dos instrumentos (a função de mediação dos sistemas simbólicos) de um modo diferente, daquele para que, contextualmente e originariamente, foram criados. Deste modo, a tecnologia e meios que suportam o pensamento na acção e sobre acção, tornam-se uma matéria descontextualizada, passível de institucionalização na escolaridade.

Na formulação de Meridith Williams (1989: 117/8) o nível 2 e 3, atrás referidos, descreveriam a passagem do auto-controlo sobre o fazer para o auto-controlo sobre o pensar, isto é, da oralidade na acção para a oralidade sobre a acção e desta última para um registo escrito. Segundo Wertch (1988:78-83) seria a passagem entre estes diferentes usos da oralidade que permitiriam pensar a possibilidade do uso descontextualizado dos sistemas simbólico, pois o conceito de *internalização* em Vygotsky supõe a passagem de uma representação simbólica implícita da acção (denominada mas não pormenorizada ou explicada), para uma representação explícita da acção; de seguida, para a sua discussão interactiva sobre o sentido da acção e, por fim, para um discurso interno ao sujeito sobre as formas sociais da acção. Seria este discurso interno que representaria a possibilidade de transposição das aprendizagens situadas contextualmente para outros contextos, descontextualizando-as e recontextualizando-as.

A formulação do problema, nestes termos, leva-nos a dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento ao serem contextuais não obrigam a que inevitavelmente os actores

---

[25] O conceito é de Vygotsky. Segundo Wertsch (1988: 82/3) seria o processo intra-psicológico que permite realizar as funções psicológicas superiores enquanto relações sociais interiorizadas, isto é, enquanto processos internos ao indivíduo que reflectem certos aspectos da estrutura social. Segundo este autor, os níveis dois e três de funcionamento cognitivo seriam designados por Vygotsky como "funções mentais superiores".

sociais fiquem limitados aos contextos (resposta à interrogação final da secção anterior) . Pelo contrário, o processo de internalização, o fazer parte por via cognitiva e emocional de uma cultura, não tem que ser concebido como um obstáculo ao uso das aprendizagens noutros contextos, desde que a oralidade seja mediador do conhecimento dos instrumentos e meios de cultura. Para que tal aconteça o conhecimento dos meios e instrumentos (meta-cognição) não pode ser entendido como um processo espontâneo, pois implica, segundo Williams (1989:115/6), a ajuda particular de um sujeito mais competente e significativo[26] para o aprendiz, que guia a aprendizagem, enquanto processo de desenvolvimento cognitivo. Guia uma aprendizagem como desenvolvimento cognitivo porque não "queima" as etapas necessárias à transformação da oralidade na acção, baseada numa mente cultural[27], numa oralidade racionalizadora[28] de dimensões parciais da acção, baseada numa mente racional/positiva. Entende-se como oralidade racionalizadora aquela que ajuda a segmentar acções, que relaciona causas e efeitos ou meios e fins, que previne os efeitos antes de ocorrer a acção ou planeia o melhor modo de fazer e que explica e justifica as razões da mesma acção, isto é, aquela que permite tornar traduzir a palavra falada na palavra escrita

Uma boa ilustração, na investigação em sociologia da educação, deste tipo de oralidade é dada pelo conceito de *códigos sócio-linguísticos* de Basil Bernstein (Domingos et al., 1986), particularmente no que se refere ao *código elaborado*, pois através dele dá-se conta de um uso (oral) da linguagem que permite ao indivíduo, na escola e fora dela, aprender as operações significantes que suportam a codificação escrita e a normalização dos meios de expressão oral que a escolaridade procura. Neste caso todo o problema da escolaridade estará em saber se o uso da linguagem oral na escola é sujeito a um processo de aprendizagem prévio, que permita saber e fazer a passagem de um código restrito[29]para o dito código elaborado.

O fenómeno histórico da descontextualização

Aprender a pensar para além do contexto imediato, utilizando os instrumentos que a cultura, contextualmente transmitida, permite, não é um problema relativo estritamente ao funcionamento da instituição escolar, como eventualmente poderá ter

---

[26] Segundo este autor, esta seria a contribuição de Vygotsky de crítica ao intelectualismo cognitivista, que assim se distinguiria do construtivismo psicológico.

[27] Sobre estes processos de uso da oralidade em associação sempre com a acção, enquanto aprendizagem contextual de uma cultura, cf Amélia Frazão-Moreira, 1991.

[28] Na expressão de Goody (1988:128-144), uma oralidade estandarizada ou modos formais da oralidade.

[29] Uso da linguagem oral nos limites do contexto da acção imediata.

sido interpretado neste texto até ao momento. É um problema que se insere, segundo Anthony Giddens (1994:9-29), num processo histórico de transformação das sociedades que este autor designa como de *modernidade tardia*. Processo que conjuga os fenómenos relativos ao desenvolvimento do industrialismo, do capitalismo e do Estado--nação.

Segundo Giddens, esta conjugação dinâmica poderá ser sistematizada em três vertentes: (1) o da separação do espaço e do tempo; (2) o da descontextualização das instituições sociais; (3) o de uma nova reflexibilidade social. Pormenorizando, o autor afirma que o tempo deixou de ser definido a partir do lugar e das pessoas, em virtude de se ter universalizado através de unidades de medida padronizadas e gerais (uso do relógio, uso de calendários, equivalências entre diferentes calendários, existência de horas legais e de fusos horários, etc). A necessidade desta padronização correspondeu a transformações no espaço, pois cada vez mais a sua funcionalização e as consequentes deslocações físicas dos indivíduos no seu quotidiano (espaços de residência, de trabalho industrial, de lazer, de trabalho em serviços e no comércio, etc) obrigaram a que houvesse uma medida comum e geral para uniformizar os fluxos temporários que acompanham as pessoas nas suas deslocações geográficas[30]. Deste modo, as relações sociais deixaram de se confinar a locais determinados e passaram a implicar trechos e feixes de tempo e espaço, surgindo para este efeito instituições que não se confinam a nenhum contexto em particular, pois visam articular e integrar o conjunto do sistema social, dado ele já não depender das relações face a face contextualmente reproduzidas.

Este processo é designado por Giddens por *descontextualização das instituições sociais* e a ele corresponde também a necessidade de organizar institucionalmente a reflexibilidade social, pois as instituições sociais ao não se confinarem a um local tornam insuficiente a monitorização que a consciência interindividual tem sobre a acção. Cria-se a necessidade de haver trocas continuadas e regulares de informação entre as várias localizações das instituições de modo a assegurar uma visão e uma estratégia de acção de conjunto, a garantir, portanto, a ordem social em esferas parciais e especializadas da vida social, superando as distâncias espaço-temporiais. Assim, a reflexibilidade social inerente à acção humana é institucionalizada e especializada em esferas e dimensões da vida social[31], com correspondências às divisões que atravessam hoje o conhecimento científico e tecnológico.

---

[30] O horário de transportes seria um bom exemplo da nova reordenação das relações entre o espaço e o tempo.

[31] No quadro conceptual de Pierre Bourdieu estaremos a falar de campos sociais. Mais à frente o seu sentido será explicado.

A reflexibilidade social, agora institucionalizada, passa a ser obra de especialistas e deste modo mais do que institucionalizar divisões entre o trabalho intelectual de produzir conhecimentos e o trabalho de o aplicar contextualmente (divisão entre peritos e executantes), criam-se divisões que têm que contar com distâncias espaço-temporais e portanto com relações sociais que não são directamente reguladas e geridas pelas contextualidades locais (divisão entre produtores de conhecimento, peritos[32] que aplicam o conhecimento a um campo social, transmissores do conhecimento, executantes da orientação dada pelo conhecimento e consumidores do conhecimento).

Em síntese, a criação dum modo de pensar que se baseia em unidades de medida universais veiculadas pela escrita, a escola e o seu ensino descontextualizado, a escrita e os meios de comunicação à distância, e o papel do Estado como centro organizador de muitos dos processos de dominação e de integração do sistema social, elementos sobre os quais atrás nos debruçámos e referimos como contribuições da antropologia social, são retomados e inscritos, agora, num processo histórico mais geral, de modernização das sociedades à escala mundial.

Encontros entre especialistas e leigos

O aspecto desta análise que mais directamente se relaciona com o objecto teórico do nosso trabalho prende-se com o facto da descontextualização exigir sistemas abstractos e especializados de conhecimento e garantias simbólicas de que o conhecimento, entretanto produzido, tem um reconhecimento e uma aplicabilidade geral. Reconhecimento e aplicabilidade que dependem, em grande parte, da escola, pela relação de confiança-fé, que é inculcada nas novas gerações, de que os sistemas especializados de conhecimento, baseados na ciência, são universais e contextualmente aplicáveis (Giddens, 1992: 1-42).

Este reconhecimento geral e confiança, ao basear-se no relativo desconhecimento que os "leigos" têm sobre os sistemas de produção dos conhecimentos especializados, concorre para que os saberes práticos destes sejam desqualificados, pois os especialistas tendem a apropriar-se dos saberes quotidianos, a transformá-los e a reenviá-los em segunda mão aos práticos (1994:20). Assim o conhecimento prático dos leigos passa a incluir o conhecimento científico, inclusão que se torna problemática,

---

[32] A dissociação entre produtores de conhecimento e especialistas supõe, tal como Lucie Tanguy (1995) refere, problematizar o papel do Estado na consagração de determinados conhecimentos científicos e seu uso para legitimar a acção de especialistas, na abordagem das relações sociais que são consideradas pelos sistemas sociais instituídos como problemas sociais ou disfunções e erros do sistema.

pois as práticas concretas podem ser constantemente examinadas e reformuladas, dado a informação científica que as informa ser exterior aos indivíduos e poder ser objecto de constante reformulação e reflexão (1992: 30-32) .

Esta possibilidade de constante reformulação do conhecimento, que suporta as práticas, introduz a possibilidade de haver uma dúvida permanente sobre o seu sentido social e logo a necessidade dos práticos articularem o conhecimento social de base científica com as tradições e as certezas pré-modernas, de base metafísica, pois, como já atrás referimos, a mente racional/positiva continua a ter que coexistir com as divindades da mente cultural[33]. Aliás esta articulação, segundo Giddens (ibibidem), começa por ser feita pelos próprios especialistas, pois estes, fora das dimensões, em que profissionalmente trabalham são também leigos e práticos.

Face a esta articulação entre o pré-moderno e o moderno a relação de confiança-fé — consequência do relativo desconhecimento que os leigos têm sobre a lógica dos sistemas periciais-abstractos — é conjugada com um cepticismo permanente face ao conhecimento científico. O resultado é o de que a confiança tem que passar também a depender das pessoas específicas que representam ou são agentes dos sistemas abstractos. Daí, serem decisivos, segundo Giddens (ibidem: 61-70), para o aumento da relação de confiança-fé e diminuição do cepticismo, os pontos de encontro (contextos) entre os peritos e os leigos, pois será aí que os especialistas, através de uma "conduta de fachada", poderão manipular o conhecimento (reprodução da sua autoridade simbólica) de modo a diminuirem a margem de incerteza, dúvida e contingência, não perturbando a confiança dos leigos e dando fidedignidade ao uso do conhecimento especializado .

No entanto, como refere Giddens (1994: 97-127) fazer reconhecer a fidedignidade do conhecimento não anula totalmente a incerteza, e muito menos o erro humano. Daí que toda a reflexibilidade sobre a acção, informada pela ciência, tenha que lidar com o elemento *risco*. Risco, que segundo este autor, a modernidade procura monitorizar e institucionalizar mas que, não só não anula, como lhe dá maior visibilidade social, dado a sua manipulação passar a depender simbolicamente de factores sociais e não, como nas sociedades pré-modernas de entidades extra-sociais e metafísicas. Assim, ao lado daquilo que materializa as certezas do quotidiano e dá certeza ontológica aos actores sociais — rotinas, expectativas partilhadas na interação social e regras

---

[33] A expressão é de Raúl Iturra (1990a:30-35) quando critica as visões racionalistas do conhecimento que pretenderam eliminar as formas de conhecer que não apoiavam na ciência, isto é, eliminar os sabares que que pressupõem a existência de fenómenos naturais ou sociais inexplicáveis pela razão humana e portanto só explicáveis a partir de entidades metafísicas.

implícitas que regulam os contactos face a face e reproduzem as estruturas sociais[34] — existe o imprevisto e o incerto que é dado pela percepção que alguém tem de que é possível fazer e pensar diferentemente, num momento que se assume como decisivo. Portanto, o risco decorre do juízo e da avaliação que se faz no presente, variando conforme o uso que se faz do conhecimento, para diagnosticar e definir se o que está a acontecer merece e é possível de ser modificado[35].

Poder e desigualdade no uso do conhecimento

Colocar as questões nestes termos supõe reconhecer o poder desigual aos actores sociais, pois enquanto uns se limitam a reproduzir nos processos de interação as estruturas das relações sociais, outros são capazes de ver riscos onde para os primeiros só existem rotinas; ver oportunidades onde para os primeiros só existem determinismos. Por outro lado, os encontros entre especialistas e leigos não têm necessariamente sempre o resultado de diminuir o cepticismo face aos sistemas abstractos de conhecimento, pois a "conduta de fachada" que Giddens refere como necessária ao desempenho dos peritos pode ser: (1) desmistificada pelo leigo (o que pressupõe diferentes categorias de leigos e portanto diferentes distâncias culturais ao conhecimento abstracto); (2) não ser conseguida pelo especialista (mesmo perante actores sociais leigos bastante distantes culturalmente do conhecimento abstracto) dado haver uma "deficiente" formação no conhecimento abstracto, que deixa transparecer na interacção dúvidas e incertezas, associadas provavelmente à coexistência, na mente destes especialistas, de formas de conhecimento pré--modernos, que explicariam a existência de práticas profissionais ilegítimas por parte de algumas categorias de especialistas; (3) ser intencionalmente recusada pelo especialista por entender que, o conhecimento abstracto que utiliza, apropriou insuficientemente os saberes quotidianos, e, portanto, necessita de utilizar outros modos de legitimação que não passam pela "conduta de fachada", mas antes, por exemplo, pela diminuição da distância cultural entre especialista e prático.

---

[34] Este conjunto articulado de conceitos é também desenvolvido por Anthony Giddens (1989). No sub-capítulo a seguir desenvolveremos alguns dos seus elementos.

[35] Está aqui implícita uma concepção de poder, presente nos trabalhos já citados de Giddens, que parte de um contexto relacional e se define como capacidade para agir e pensar de modo diferente na interacção social, fazendo um outro uso dos recursos e modificando parcialmente regras. Factos que necessariamente implicam o domínio sobre outros para os levar a agir (e eventualmente a pensar) segundo a lógica de quem muda e faz mudar. Esta formulação está muito próxima do conceito de *poder relacional* (na interacção) presente em Crozier e Friedberg (1977:64-90), pois segundo estes autores poder é ser capaz de agir sobre outros (diríamos que, neste sentido, poder é dominação) e levar estes outros a participar na realização de interesses particulares que à partida não são de todos.

Em conclusão, referimo-nos a manipulações locais das relações que se estabelecem entre ciência, senso comum e prática, decorrentes estas do modo como se dão os encontros entre especialistas, leigos e práticos e das suas manifestações prático-simbólicas. Manipulações que podem ir, segundo Giddens (1994:124), das crenças, às práticas leigas e destas até às práticas escritas da teoria e vice-versa.

Mais do que recensear todas as possibilidades de interação entre especialistas e leigos do que se trata é de considerar, como faz Nicos Mouzelis (1991), que os actores sociais têm diferentes orientações face às estruturas de interação quando actuam em contexto, isto é, podem manipular regras e recursos de um modo tal que as estruturas de desigualdade não sejam automaticamente reproduzidas. Assim, segundo este autor, as orientações dos actores em interacção podem não ter exclusivamente uma reflexibilidade prática[36], isto é, podem não pretender satisfazer somente as expectativas e significados partilhados ou as condutas esperadas (estas necessariamente desigualitárias no caso de que partimos de relações entre especialistas e leigos) mas antes também desenvolverem reflexibilidades teóricas ou estratégicas. Segundo Mouzelis, tais orientações reflexivas supõem que os actores sociais conseguem distanciar-se dos contextos das suas condições imediatas de interacção com os outros e que, como resultado do poder que têm na relação sobre recursos e regras, conseguem usar meios-recursos de modo diferente (orientação estratégica) e consequentemente democratizar as relações sociais, ou usar conhecimentos para explicitar e modificar regras (orientação teórica) e consequentemente produzir outros efeitos de sentido[37].

Admitindo a conjugação das orientações estratégicas e teóricas ou não, esta contribuição de Mouzelis tem a virtualidade de melhor fundamentar o valor heuristíco do conceito atrás formulado de *estilos de relação com o conhecimento*. Assim, esta contribuição permite-nos colocar a hipótese de que as diferentes orientações dos actores para os contextos de interacção (prática, teórica e estratégica) supõem diferenças no uso e articulação dos saberes práticos e conhecimentos abstractos, e logo diferentes modalidades de aprendizagem e aplicação do conhecimento abstracto e científico. Aliás o conceito de *estilo* também é usado por Giddens (1994:112-113) para dar conta de como a modernidade — ao dar maior visibilidade social ao risco e

---

[36] Este autor designa-a como reflexibilidade pragmática. Mas nós preferimos designá-la como prática para que não se confunda com o estilo pragmático-teórico, atrás referido.

[37] Os efeitos multiplicativos destas transformações no espaço social local são também equacionados por Nicos Mouzelis (1991:99-116). Refere que os efeitos poderão não ser exclusivamente locais, e portanto capazes de se estender pelo conjunto do sistema social (vencendo os contrangimentos espaço-temporiais) caso o local ocupe uma posição central nos processos de decisão institucional ou caso os actores estejam envolvidos em movimentos sociais colectivos.

consequentemente à percepção de oportunidades e contingências sociais — introduz uma maior abertura e variabilidade no social, tendendo este a deixar de estar simbolicamente, tão estritamente fixado, pois as colectividades locais deixam de ter um papel tão relevante na regulação e controlo das condutas sociais. Deste modo, do ponto de vista prático-simbólico há uma proliferação de estilos, deixando a cultura de funcionar, apenas, por via dos contextos de co-presença dos actores sociais.

Em síntese, os diferentes estilos de utilização do conhecimento, quando contêm uma orientação teórica ou estratégica, podem servir como meio de mediação das relações sociais entre culturas, potenciando os efeitos de transformação social ao porem à distância as estruturas sociais contidas na interacção. Podem também simplesmente serem estilos, quando contêm uma orientação prática, que utilizam os conhecimentos apenas como meio de comunicação e expressão, potenciando os efeitos de reprodução social ao naturalizarem as estruturas sociais que estão contidas na interacção, efeitos que tenderão a ser tanto mais institucionalizados quanto a comunicação se fizer à distância através da escrita.

Estilos e mentes sociais

Relacionando este quadro analítico com os conceitos de estilos de conhecimento e de mentes sociais, que atrás já sistematizámos, quando abordámos a formação de professores em sociologia, poderemos agora identificar e melhor caracterizar diferentes categorias de actores sociais quanto ao uso do conhecimento, a saber: (1) aqueles que dogmatizam e parcialmente sacralizam o conhecimento, subordinando tendencialmente todo o conhecimento abstracto e especializado a uma lógica pré--moderna de certezas, de fé e de crenças — uso do conhecimentos exclusivamente segundo a lógica da mente cultural, segundo uma orientação prático-reprodutivista; (2) aqueles que usam simbolicamente conhecimento, sem saber aplicá-lo a contextos, desqualificando o seu saber prático, e sem o conseguirem requalificar por via do conhecimento especializado, pois tendem a resignar-se e a conformar a um destino ou fatalidade (Giddens, 1994:100) que apesar de ser social (e por isso criticável pelos próprios) é exterior às suas capacitações de acção e de reflexão sobre a acção (dicotomia entre mente cultural e mente racional/positiva, que separa critica social de acção social); (3) aqueles que subordinam o uso do conhecimento especializado à lógica dos contextos de acção, reconhecendo a fidedignidade dos sistemas periciais e requalificando os seus saberes práticos de modo pontual (ibidem: 123) — articulação pragmática da mente cultural e da mente racional-positiva, na qual a lógica da primeira tende a dominar, dado haver uma orientação estratégico-transformativa

para a acção; (4) aqueles que usam o conhecimento apenas numa versão aplicada e em abstracto tecnicamente eficaz, embora não requalificadora dos saberes práticos, porque se trata de um saber que não partiu da reapropriação dos saberes quotidianos (desconhecedora dos contextos) fazendo por isso aplicações macânicas dos conhecimentos (articulação normativo/técnica das duas mentes segundo uma visão simplificada (tecnológica) da mente racional-positiva); (5) aqueles que usam o conhecimento especializado de modo continuado e sistemático conseguindo requalificar os seus próprios saberes práticos, transformando-os em auto-conhecimento e construindo uma identidade pessoal com reconhecimento social e por isso apropriável por outros, enquanto identidade social colectiva (articulação teórica das duas mentes sociais, segundo a lógica da mente racional-positiva, numa orientação teórica-transformativa face à acção).

Em conclusão cinco estilos de uso do conhecimento abstracto (ou de relação com o conhecimento, como atrás referenciámos), que pela ordem de apresentação acima referida, designaríamos por (1) *prático-dogmático*, (2) *crítico-dicotómico*, (3) *pragmático-estratégico*,[38] (4) *técnico-normativo* e (5) *identitário-teórico*.

O terceiro e o quinto poderemos considerá-los como modalidades de *racionalização da cultura*, pois de um modo mais ou menos conseguido, logram articular as duas mentes sociais. O quinto estilo implica, provavelmente, a construção de uma *disposição cultivada* com o conhecimento abstracto, pois a razão teórica supõe o distanciamento do contexto da acção imediata, remetendo este uso reflexivo do conhecimento só para um momento posterior à acção. O terceiro estilo, não deixando de se situar no contexto, transforma-se, provavelmente, numa reflexibilidade apta a pensar os problemas estratégicos da acção, isto é, apta a redefinir componentes e aspectos parciais do sentido da realidade e em consequência capaz de agir e levar outros a agir de modo diferente (uma crítica prática). Deste modo, desenvolve capacidades que permitem pensar a acção globalmente, usando instrumentos e meios intelectuais mediadores da relação com os objectos, de uso universalizante (conceitos), para conseguir efeitos multiplicadores que não se confinam ao local, ainda que sejam sempre acções localizadas.

O segundo e o quarto estilos poderemos considerá-los como formas de *escolarização da cultura*, relativos aos desvios positivistas e racionalistas que a escolaridade, como ensino descontextualizado de conteúdos de cultura, tende a reproduzir, na

---

[38] No sub-capítulo anterior designámos este estilo como "pragmático-reflexivo", dado estamos situados num contexto institucional de formação onde a dimensão estratégica da acção não era relevante.

aprendizagem de uma mente racional-positiva, para aqueles que não têm uma familiaridade prática com a cultura legítima.

O primeiro estilo poderemos considerá-lo como uma forma de *domesticação da cultura*, pois existe enquanto simplificação do conhecimento especializado, que tende a naturalizar a cultura, passando a cultivar-se a prática pela prática (praticismo), sem deixar de haver subordinação aos sistemas abstractos de conhecimento; subordinação que nas suas formas mais extremas pode chegar à sacralização da palavra escrita.

Julgamos que será de todo o interesse interrrogarmo-nos até que ponto os estilos de conhecimento que se baseiam numa lógica de escolarização da cultura (estilo normativo-técnico e estilo crítico-dicotómico) constituem apenas uma modalidade de descrição de um contínuo (ainda que não seja imediato) entre uma mente cultural e uma mente racional-positiva ou, pelo contrário, podem constituir-se em forma de uso do conhecimento com traços estruturais relevantes para entender os obstáculos que existem à articulação destas duas mentes sociais.

Estamos mais próximos de considerar os efeitos estruturais da escolarização da cultura do que os meramente descritivos. E isto porque consideramos que poderemos construir algumas analogias entre este problema e a discussão que em Portugal tem sido feita quanto ao lugar intermediário (semi-periferico) que o nosso país ocupa no sistema económico mundial.

As contradições da semi-periferia em Portugal

Nas formulações de Boventura S. Santos (1990:105-150) e Madureira Pinto (1991b) a semi-periferia caracterizar-se-ia, em Portugal[39], por ter um conjunto de traços históricos que o colocam simultaneamente em posição de dominação e de subordinação na divisão internacional do trabalho. Estes factos históricos teriam levado na actualidade a uma duplicidade de posicionamento entre o modo como se desenvolvem as relações sociais de produção e o modo como se desenvolvem as relações sociais de reprodução. Análise que, para o primeiro autor, especificaria o

[39] Numa perspectiva que é em parte crítica desta orientação, cf Pires, 1990. Indo ao encontro destas críticas, julgamos que, no modo como operacionalizamos o conceito de semi-periferia, não caímos no erro de pensar esta posição intermédia no sistema económico mundial como uma diferença de grau e função ou de usar o conceito numa pespectiva positivista. Pelo contrário, o nosso objectifico é qualificar e especificar dimensões de análise, de modo a contribuir para uma melhor comparabilidade da multiplicidade de situações concretas que podem ser conceptualizadas como relações centro/ periferia

papel e efeitos particulares que o Estado desempenha em Portugal e, para o segundo autor, especificaria o papel e efeitos sociais particulares que a escolarização gera[40].

No essencial, de acordo com os dois autores, a semi-periferia em Portugal caracterizar-se-ia por uma grande coexistência de formas capitalistas e pré-capitalistas de produção e de reprodução da força de trabalho, associadas na actualidade a resistências e obstáculos ao aumento da competitividade industrial e da inovação organizacional. Simultaneamente, na esfera da reprodução, especialmente nas dimensões prático-simbólicas da conduta social, são cultivados estilos de vida, aspirações sociais e padrões de consumo que são tipicamente do centro do sistema económico mundial. Deste modo, a fim de gerir esta aparente contradição o Estado e os actores sociais que participam no campo político, desenvolveriam uma acção social dúplice, pois fariam coexistir uma produção legislativa e ideológica vanguardista — à frente das práticas sociais e dos movimentos sociais que a poderiam reivindicar — sem meios de controlo, avaliação e execução adequados, facto que se traduz numa actuação paralela do Estado que se torna assim cúmplice da não aplicação da legislação que ele próprio produziu.

As consequências destas contradições, especialmente aquelas que se referem à descoincidência entre as lógicas da esfera produtiva e reprodutiva, acabam por ter impacto nas políticas sociais desenvolvidas, designadamente na escolarização, produzindo, segundo Madureira Pinto (1991b:23-28), um efeito potencial de desencanto e frustração nas novas gerações, pois cria-se uma escolaridade de massas[41] que traz associado si um aumento médio das expectativas sociais de mobilidade social ascendente. Este aumento não consegue ser satisfeito e absorvido pela estrutura produtiva porque entretanto o tipo de procura de emprego e os níveis de produtividade atingidos ficam aquém dos tipos de oferta de emprego e do potencial de aplicação de conhecimentos abstractos gerados pela escolaridade.

Escolarização da cultura e semi-periferia

A analogia que pensamos poder estabelecer entre posicionamento semi-periférico e *escolarização da cultura*, resulta do facto de a segunda, tal como o primeiro, desempenhar um papel de intermediação entre duas formas sociais de (re)produção (económica ou de conhecimentos) e fazer perdurar acções que são dúplices e

---

[40] Sobre a mesma temática, do ponto de vista da produção científica de conhecimentos, cf. Stoer, 1986: 15-21.

[41] Sobre o contexto social e político da década de 70 que permitiu em Portugal democratizar o acesso à escolaridade, cf. Stoer, 1986; 71-200.

porventura justificam contradições sociais duráveis. Referimo-nos ao facto da escolaridade socializar as novas gerações em modelos de conhecimento técnico e crítico que na prática não têm valor contextual, a não ser sob formas que se aproximam mais de uma lógica de domesticação da cultura do que de racionalização da cultura, a saber: (1) um estilo técnico de uso do conhecimento que, em lugar de ter um efeito de melhoria da eficácia funcional dos sistemas sociais, tem um efeito normativo, dada a aplicação mecânica, e não criativa, que se faz do conhecimento, não treinando a mente na escolha de meios por referência a fins exteriores (aproximação a processos de racionalização, ainda que sem questionar os fins da acção social); (2) um estilo crítico de uso do conhecimento que inviabiliza a aplicabilidade deste, dado situar-se num plano que deslegitima o seu uso, pois reafirma-se a inutilidade de semelhantes ideias para agir, em virtude de implicitamente se considerar que os contextos são excessivamente distantes das ideias produzidas; o que corresponde ao reconhecimento da ineficácia dos sistemas abstractos para se apropriarem dos saberes quotidianos, isto é, o resultado da apropriação e importação a-crítica de conhecimentos produzidos para outros contextos, porventura os contextos dos países centrais do sistema económico mundial. A ser assim, será fácil admitir a hipótese de existirem actores sociais que são agentes e representantes dos sistemas abstractos de conhecimento, que cultivam estes dois estilos de conhecer com traços estruturais tipicamente escolares.

Como então aprender um conhecimento abstracto através de supostos peritos que são incapazes de fazer reconhecer a sua aplicabilidade social? A ser verdadeira a analogia entre este problema e a situação semi-periférica, tendencialmente não seria possível esta aprendizagem a não ser pelas vias que correspondem ao insucesso da escola na democratização da cultura legítima: transformar o conhecimento abstracto em dogma, levando o aprendiz a memorizá-lo de forma sistemática ou então este tem previamente a familiaridade prática com o conhecimento que lhe permite dar sentido social à aprendizagem. Aliás, por dedução desta conclusão, poderemos dizer que é condição, para este insucesso da escola, os professores serem "especialistas" que de modo sistemático não sabem usar contextualmente o conhecimento que transmitem, isto é, tendam a não o usar no seu quotidiano de vida como forma mais geral e formal de lidar com os problemas sociais, em que esses conhecimentos são aplicáveis.

A superação do insucesso da escola supõe mudanças estruturais como sejam: (1) a transformação das relações sociais de produção de modo a aproximá-las mais dos conhecimentos entretanto ensinados, descobrindo o perito, por via experiencial, já na prática profissional, as aplicações contextuais do conhecimento; (2) uma maior

especificação contextual do conhecimento ensinado, suportado por uma investigação e produção científicas, simultaneamente, mais teóricas e mais localizadas. Em qualquer caso, são mudanças que têm que ser construídas por actores sociais que, apesar dos constrangimentos estruturais, foram capazes de *racionalizar a cultura*, através de modalidades escolares de aprendizagem, descobrindo a pouco e pouco, por via experiencial, após a acção, o valor contextual do conhecimento abstracto.

Sub-capítulo/II/3
Perspectivas e hipóteses sobre a cultura dos professores

Neste sub-capítulo vamos concentrar-nos no conteúdo temático desta investigação. Assim, passaremos em revista conceitos que são essenciais para poder definir mais operacionalmente o objecto de estudo. Faremos isso com os conceitos de cultura, de profissionalismo e de campo escolar. Começaremos por reconceptualizar o conceito de cultura e inscrevê-lo no conceito de campo escolar. Seguidamente, situaremos o grupo social em análise, no quadro do campo social que lhe é particular e problematizaremos as alternativas de abordagem do seu trabalho. Por fim, formalizaremos a nossa hipótese central em torno dos conceitos de *subsunção* e de *racionalização cognitiva do trabalho*.

Interrogações em torno da "cultura"

O modo como desenvolvemos a nossa problemática, no final do sub-capítulo anterior, a propósito da obra de Giddens, pode permitir colocar algumas dúvidas quanto ao valor heurístico do uso do conceito de cultura. Assim, poderemos perguntar que sentido é que tem falar de cultura, quando a modernidade vai no sentido da diversificação de estilos, que cada vez menos são controlados e regulados pelos contextos de interacção local e que por isso manifestam formas de conduta social mais individualizadas ?

A ser assim, que sentido tem continuar a dar ênfase à tradição antropológica de análise das dimensões prático-simbólicas da acção social, por via do conceito de cultura, quando esta orientação sobrevaloriza os processos colectivos e locais, que aparentemente não têm nas sociedades modernas uma tão grande relevância social ?

Será que o caminho a seguir, como tradicionalmente faz a sociologia, é o de entender que as interações localizadas só poderão ser compreendidas por referência às relações sociais, por exemplo através do conceito de classe social, que atravessam o conjunto do espaço social ? Ou por referência aos jogos de poder, inscritos nas posições sociais que historicamente estruturam um determinado campo social? Ou, de abordar as construções simbólicas, como faz a psicologia social e parcialmente a sociologia, por via do conceito de "representação social", que, metodologicamente, leva a dissociar a mente dos actores sociais dos contextos de acção social[42] ?

A não querermos seguir este caminho, será que nos limitaremos a uma visão idealista de cultura, que apreende ideias e valores explícitos sem tomar em consideração as práticas sociais que as suportam, confundidndo os conceitos de contexto ou universo simbólico local, com cultura ? Ou será que, ao querer contemplar as práticas sociais, nos limitaremos a uma visão localista de análise dos processos sociais que esquece a sua inserção macro-societal ? E ao limitarmo-nos a uma visão localista não estaremos exclusivamente a situar a nossa análise nos limites da mente cultural, esquecendo-nos de analisar empíricamente os processos de *racionalização da cultura* ?

O funcionamento da cultura

As respostas a estas questões remete-nos para a necessidade de retomarmos algumas das nossas conclusões anteriores, particularmente aquelas que têm a ver com o conceito de mente cultural e seus principais traços estuturantes de funcionamento, a saber: aprendizagem localizada do social, feita em interacção, onde o valor e qualidade dos objectos e das pessoas não é apropriado fora da acção social, isto é, não existem numa forma objectivável e sistemática, passível de ser imediatamente apreendida pelas operações racionalizadoras e formalizadoras que a escrita realiza ou que uma oralidade mediadora das relações entre formas e conteúdos culturais prepara.

Foram estes pressupostos que nos permitiram dizer que todos os processos "racionalizadores" da acção — enquanto aprendizagem de instrumentos de cultura

---

[42] Sobre as metodologias de análise das "representações sociais", seus limites e seus impactos, Cf. Nicole Ramognino, 1984. Ver também a abordagem de Willem Doise (1986), onde o conceito de "representação social" é remetido, na sua génese, para dimensões estruturais e/ou individualizadas das relações sociais, em desfavor de dimensões contextuais e culturais. O mesmo autor, em conjunto com Palmonari (1986), refere a exterioridade que as "representações sociais" têm, à partida, em relação à experiência (entenda-se: pensamento e acção em contexto) e à consciência individuais. No mesmo sentido se pronuncia Morf (1984) falando das "representações sociais" como construções elaboradas que conhecimentos que estão para além da experiência social imediata.

que habilitam o actor a desenvolver uma reflexibilidade para além do local — implicam começar por pensar em contexto, a menos que queiramos, após a acção, debater-nos com o problema de ter desenvolvido racionalidades que não têm aplicabilidade ou pelo menos têm uma aplicabilidade que depende de relações de dominação simbólica e política.

É aliás neste ponto que, quanto a nós, se situa a principal contribuição de Herbert Simon (1989), pois este autor chama a atenção sobre a racionalidade da ciência (no seu caso, a económica, mais abstracta e quantitativa) ser eminentemente artificial, porque não contempla nos seus modelos analíticos os contextos limitadores da acção, relativos à disponibilidade local de recursos, regras implícitas e interactivas de grupo e capacidades psicológicas individuais, para reduzir a diversidade dos factores locais a acções e não a fórmulas matemáticas. Deste modo, segundo este autor, toda a racionalidade é limitada, desde que não se exerça conjunturalmente num sistema ditatorial ou monopolizador de poder, acrescentaríamos nós, pois não visa a maximização dos proveitos, mas somente um nível de satisfação maior, entendendo-se que os padrões que sustentam o aumento de satisfação são obra dos grupos sociais localizados; são obra de culturas que percorrem um caminho histórico racionalizador e objectivador dos seus instrumentos reflexivos, produtos e tecnologias materiais.

Dentro deste conjunto de pressupostos deixará de fazer sentido abordar e analisar práticas e construções simbólicas de modo separado. O que passará a definir uma análise do cultural, dentro da tradição antropológica que atrás referenciámos, é o facto de se centrar no funcionamento do social, no funcionamento das suas formas e modos de operar social (mente cultural), no seu processo constitutivo e não tanto nas suas estruturas (padrões de conduta, valores e ideias dominantes ou lógicas pré-reflexivas da prática — habitus) consideradas como exteriores aos indivíduos ou pelo menos vistas como independentes das suas capacidades reflexivas.

Julgamos ser neste ponto que a contribuição de Marshall Sahlins (1980) se torna relevante, pois para este autor a cultura (enquanto ligação entre conteúdos e formas de conhecer) não pode ser vista como instrumento de qualquer outra racionalidade (exterior) que não seja aquela que os actores são capazes de reconhecer como sua, isto é, na cultura não existem relações objectivas que não estejam investidas subjectivamente pelos actores sociais, mesmo que se esteja a tratar de dimensões da realidade que se prendem com a transformação da natureza, através do trabalho e de tecnologias materiais (a dimensão supostamente económica do social). Do nosso ponto de vista, vão na mesma linha as contribuições de François Dubet (1990) e Sharrock e

Watson (1990), quando defendem uma sociologia compreensiva que, dentro da tradição etnometodológica, entende que o estado das coisas objectivas é indissociável da actividade que os actores realizam sobre as coisas, tomando como objecto de análise a actividade de objectivação-subjectivação do mundo, necessária à interacção com outros, e a multiplicidade de possibilidades de ligações significativas entre acções e sentidos (contextos sociais).

Cultura: quotidiano, história e processos estruturantes

Ao ser sempre prática e pensamento, fazer e saber, interactivamente reproduzida, a *cultura* supõe um quadro de relações sociais locais estável e durável, isto é, um *quotidiano* de vivências de um grupo de pessoas, que geram e gerem relações sociais pelo interconhecimento recíproco e manutenção de solidariedades interpessoais. Não uma homogeneidade de condutas sociais ou igualdade de estatutos, mas sim divisão, hierarquia e diferenciação de papeis e estatutos, subordinados a uma necessidade funcional de reprodução da vida social em grupo, sem excluir a mudança colectiva ou individual, ritualizada.

Sendo a *cultura* o quotidiano de um grupo social, ela supõe, como afirma Giddens (1989:33-74), a capacidade colectiva de garantir segurança ontológica aos indivíduos, inscrevendo as práticas sociais em rotinas, regras implícitas e usos legítimos dos recursos e instrumentos disponíveis, permitindo à interacção social ser estruturante das regularidades sociais e dos processos desiguais de reprodução social. A formulação do conceito de cultura dentro deste quadro analítico, implica, segundo o mesmo autor, que a consciência humana desempenhe sempre um papel de monitorização da prática social, quanto mais não seja ao nível de uma consciência prática, que habilita qualquer indivíduo a ser capaz de fazer um relato das suas práticas e das razões contextuais que o motivaram, investindo inevitavelmente nesse relato os conteúdos subjectivos que lhes são inerentes, sem que tal tenha que passar pela interpretação das regras de interacção ou por um juízo que procure uma melhor utilização dos recursos utilizados, isto é, sem ter que passar por processos de racionalizadores da cultura.

Deste modo, a cultura tem uma base material de existência, que, sem ter que ser objectivável em produtos culturais, tem um valor objectivo e natural para os participantes (Berger e Luckmann, 1973), pois os seus processos constitutivos serão tendencialmente invisíveis à consciência individual das novas gerações, pois estas tendem a tomá-las como formas sociais imutáveis, fora da história, por força a

socialização etnocêntrica que lhes é inculcada. No entanto, como refere Bourdieu (1972:178/9), nem sempre as gerações mais velhas conseguem fazer este apagamento da história, pois manifestam-se no quodiano desfasamentos (efeito de hysteresys) entre as condições sociais passadas de produção do grupo, interiorizadas pelos mais velhos, e as condições actuais de funcionamento que envolvem o grupo e nas quais os mais novos são socializados, isto é, desfasamentos entre o que pode ser antecipado e estimado e aquilo que é mais ou menos censurado e sancionado por ser mais ou menos adequado ao momento; desfasamento entre o que era (e é) certo e correcto, para os mais velhos, e que no presente é colocado em dúvida pelos mais novos.

Neste quadro, as novas gerações têm um enquadramento socializador que não é só o dos esquemas práticos e implícitos do fazer e ver fazer , o *habitus*. É também o dos juízos e avaliações normativas que legitimem uma certa forma de fazer e saber, perante outras culturas ou conjunturas de mudança — *culturas orais*[43]. Deste modo, segundo Augusto S. Silva (1994:31-34), desenvolvem-se produções culturais-orais criativas que explicitam e reestruturam, ao nível da passagem da consciência prática à consciência discursiva, os esquemas práticos, sem que tal pressuponha a formalização institucional ou doutrinal da prática social, que a escrita ou uma oralidade formalizada podem corporizar, através do campo cultural.

Do nosso ponto de vista, a necessidade destas culturas orais será tanto maior quanto as culturas locais tiverem que se debater com a necessidade de se reproduzir em confrontos inter-culturais e em momentos conjunturais de ruptura ou crise do grupo local, pois, nestes casos, parte dos elementos da realidade, que foram naturalizados pelo grupo numa conjuntura anterior, são desocultados e, por isso, surge a necessidade de se reforçarem os meios (simbólicos) de legitimação da acção do grupo.

É um conceito de *cultura* deste tipo que explica, como já atrás referimos, o modo de operar face às mudanças das culturas orais, pois aparentemente só existe presente e colectivo, ignorando-se as dissonâncias que o passado e as divergências individualizadas podem conter. Deste modo, a análise da cultura por via de um quotidiano de vida social (e não por via de um campo social) não se pode centrar nas pessoas individualmente consideradas, nem nas construções simbólicas contraditórias, pois o conceito supõe a inovação e a indeterminação social como

---

[43] Segundo Augusto S. Silva (1994:64-65) estaríamos perante objectivações de 2º grau (as primeiras seriam relativas às disposições do habitus) expressas em discursos que justificam e tornam subjectivamente plausível e objectivamente disponíveis as objectivações de 1º grau.

excepção que confirma a regra, a rotina e a determinação social[44]. A cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade (histórica e inter-individual) garantindo simultaneamente que os indivíduos nas sua diversidade (histórica e biológica) se continuem a reconhecer subjectivamente como parte de um mesmo todo; continuem a pensar-se na acção e, eventualmente também, sobre a acção, dentro dos mesmos princípios estrututrantes da interacção, como uma *cultura*.

Em síntese, a conceptualização de *cultura* reune no mesmo quadro conceptual os conceitos de *mente social* (modo de operar pelo contexto), de *quotidiano* (interacção durável e permanente entre pessoas num local), de *aprendizagem* (modo de gerir e reproduzir a heterogeneidade social do grupo) e de *reflexibilidade* (uso criativo e adaptativo dos meios e instrumentos culturais para garantir a continuidade do grupo). Um quadro conceptual que, segundo Raúl Iturra (1988), define cultura sempre num espaço de *conjunturalidade*, isto é, um estado da estrutura social que não é estático, pois remete sempre os processos sociais não para a reprodução social, em geral, das relações sociais, mas antes para os processos de reprodução-transformação de grupos sociais concretos, incluindo os processos socializadores do grupo nas suas condições sociais de existência, historicamente determinadas: a experiência social colectiva de ter que gerir a heterogeneidade social no seu seio, sem deixar de continuar a existir como grupo de pertença para os actores sociais aí localizados..

Quadro de hipóteses sobre a cultura do professor

É a partir destas considerações, sobre o conceito de cultura, que poderemos desenvolver um conjunto de interrogações sobre o grupo em análise, os professores.

Em primeiro lugar, interessa-nos saber se, no local, existe um quotidiano de experiências colectivas capaz de estruturar um conjunto de solidariedades locais, um grupo, em compatibilidade com divisões e hierarquias informais, relativas a qualidades e valores individualizáveis. Em segundo lugar, interessa-nos saber se as divisões e hierarquias informais são compatíveis com o desenvolvimento de processos de socialização, guiados pelos mais velhos, potenciadores da aprendizagem dos mais novos, através da participação periférica destes na interacção social do grupo e da adesão dos mesmos a um contexto de práticas competentes e legítimas, definidas localmente (Lave,1991). Em terceiro lugar, interessa-nos saber se nestes processos de socialização, face às transformações históricas do grupo, as relações sociais são

[44] O quotidiano como união contraditória do certo e do incerto, do objectivo e do subjectivo, da rotina e do improviso, é continuadamente referido pelos autores da sociologia do quotidiano, cf. Pais, 1993, 1986; Martins, 1993; Rodrigues, 1993; Epinay, 1983: Crespi 1983; Balandier 1983.

aprendidas e manipuladas com base em procedimentos pragmáticos, circunstanciais e intuitivos, não baseados portanto na definição de critérios, objectos ou princípios explícitos e gerais para a acção. Em quarto lugar, interessa-nos identificar, ao nível das dimensões do quotidiano do grupo, quais as rotinas, as regras e os princípios implícitos que são manipulados na acção e na interação verbal entre os membros do grupo, que permitem e garantem a segurança ontológica dos indíviduos (estruturam o grupo), sem prejuízo da sua renovação histórica, expressa na improvisação individual não regulada pelo grupo, nos conflitos de legitimidade da acção, face às condições da prática, e no potencial fraccionamento do grupo face às definições legítimas da profissão.

O conjunto destes quatro tipos de interrogações permitir-nos-á identificar os quatro elementos que caracterizam, como atrás dissemos, uma cultura: uma memória local, uma aprendizagem, um quotidiano e um reflexibilidade em contexto. Nos termos em que temos vindo a argumentar, a cultura é uma forma colectiva de operar no quotidiano, que actualiza em contexto e conjunturalmente, a acção social face às transformações que envolvem e influenciam o local: a cultura é a representação simbólica, no presente, de um grupo social localizado, sobre as suas próprias condições históricas de existência.

Heterogeneidade, história e quotidiano parcelizado

Esta definição de *cultura* é particularmente pertinente porque neste trabalho manifestou-se, significativamente, o impacto das mudanças institucionais relativas à reforma educativa. Daí que, o que está em causa, quando analisamos este grupo não é só o problema da heterogeneidade grupo, relativamente à sua renovação social através das novas gerações, mas também o da heterogeneidade mais alargada e o quotidiano parcelizado que resulta de o local estar integrado em relações sociais que o transcendem. No caso, aquelas que resultam da sua inserção num campo social, o escolar, e aquelas que resultam de uma crescente mobilidade dos indivíduos em consequência dos deslocamentos espaço-temporais que, diariamente, ou ao longo das respectivas trajectórias sociais e profissionais são ou foram experienciados pelos professores.

Esta inserção no campo escolar e crescente mobilidade têm efeitos que importam salientar: (1) as diferenças geracionais no seio do grupo são função das transformações que se deram nos últimos 30 a 40 anos na organização, nos públicos e nas finalidades do sistema escolar, pois a passagem de uma escola elitista e

conservadora, a uma escola de massas e de acesso (mais) facilitado a todos, é algo recente que se manifesta no próprio percurso escolar e profissional de muitos professores; (2) esta expansão quantitativa da escolaridade, designadamente a do actual 2º e 3º ciclos do ensino básico, correspondeu também a um recrutamento social muito diversificado dos professores, a processos de formação profissional díspares ao longo do tempo e a uma grande mobilidade destes por diferentes escolas-locais, factos que tornam problemática a capacidade do grupo local, para regular e controlar as condutas escolares dos seus membros e fixar padrões de comportamento, surgindo categorias de professores que na tradição do grupo poderão ser contraditórias, como sejam, professores experientes na profissão mas novos no local, e professores novos na profissão, mas com antiguidade de estatuto equivalente aos mais velhos na profissão; (3) o quotidiano dos professores circunscreve-se a um espaço e a um tempo parciais do quotidiano, pois não integra a totalidade da vida social do grupo, apenas se relaciona com o tempo e espaço no qual o campo escolar se especializou, que para o grupo corresponde a um tempo de trabalho; (4) esta especialização do quotidiano dos professores tem consequências determinantes, pois, à partida, o espaço e o tempo estão previamente codificados pela organização escolar e pelo conhecimento abstracto que o serve, designadamente no tipo de horários , na divisão do conhecimento escolar em disciplinas, tendencial prescrição escrita dos conhecimentos (programas disciplinares) que são objecto do trabalho dos professores, nos tipos de espaços de trabalho e de sociabilidade, nos tipos de segregação de espaços de professores e de alunos, etc.

Em síntese, no caso concreto desta investigação, interessa-nos caracterizar e sistematizar o impacto e o significado, desta heterogeneidade de percursos profissionais e desta codificação organizacional do espaço e do tempo, na estruturação do grupo local.

Quadro complementar de hipóteses: improvisos, incertezas e conflitos

Por via da heterogeneidade social alargada a hipótese, acima referida, da existência de uma cultura local, com todas as características acima enunciadas, constitui-se como uma grande interrogação, pois, provavelmente, colocam-se problemas de integração social do grupo, resultantes do facto da intensidade das transformações e das mobilidades recentes e presentes terem muita visibilidade social e tornarem curto o tempo necessário à actualização das estruturas práticas do grupo. Por via do quotidiano parcelizado estamos apenas a circunscrever a nossa análise a um tempo e

a um espaço de trabalho, que, portanto, não integra a totalidade do quotidiano, facto que pode fazer-nos interrogar sobre se, os elementos relevantes à estruturação do grupo local, não dependerão muito mais de factores e relações sociais que estão para além das regras do grupo de trabalho local[45].

Uma das possíveis vias de contornar estas interrogações seria tomar por objecto central de análise os "habitus" e as "trajectórias sociais" dos actores individualmente considerados, e verificar a relação que existia entre tais dimensões estruturais e o modo como os mesmos professores se inseriam no contexto de trabalho, para assim poder averiguar sobre as eventuais incongruências que seriam explicativas de modo de agir e pensar também diversos: várias culturas [46].

Todavia tal procedimento implicaria a desvalorização da dimensão de análise contextual do grupo e a ver a cultura do professor numa relação de dependência explicativa face a dimensões mais estruturais, pensando a estrutura dos processos sociais a partir de determinantes sociais que seriam sempre exteriores aos contextos de interacção e, por isso, exteriores à consciência, mesmo que prática, dos actores locais. Estaríamos a desvalorizar a conceptualização de uma cultura, no âmbito do contexto do trabalho, enquanto, como Renaud Sainsaulieu (1987, 1988) refere, contexto de sociabilidade face a iguais condições objectivas de grupo. Tal contexto permite, segundo o mesmo autor (1987:164), aos actores sociais elaborarem regras, valores e práticas comuns para gerirem as relações de solidariedade e complementaridade técnica, as relações de dependência e subordinação e as relações de controlo e execução, face à estrutura formal da organização.

Nesta perspectiva, concebe-se que o grupo se auto-estruture na partilha de saberes e na comunicação, referenciadas a uma rotinização do quotidiano de trabalho (Pimentel et al., 1991); rotinização que, apesar de todos os constrangimentos tecnológicos e sociais, não impedem os actores sociais, segundo Patrick Pharo (1983), de investir simbolicamente os objectos e as coisas que os rodeiam, de construir saberes, por muito exteriores e ignorantes que sejam sobre a estrutura social em que se inserem, e de,

---

[45] A perspectiva de circunscrever a análise a uma parte do quotidiano poderia ter como consequência fechar o grupo sobre si mesmo, esquecendo as relações sociais que se estruturam (e estruturam o grupo) no espaço social local, relativo à sociabilidade noutros espaços e tempos extra-laborais (Wright, 1994:15). A nossa abordagem não fecha o grupo sobre si próprio, mas segue um outro caminho, pois situa o grupo no quadro de relações sociais mais vastas por via da acção no campo escolar.

[46] Esta perspectiva de análise é concebida por Madureira Pinto (1991a) no âmbito do conceito de identidade social, considerando este autor — numa perspectiva que consideraríamos crítica da que aqui desenvolvemos — que o apagamento da análise das estruturas incorporadas em "habitus", provenientes das experiências sociais dos actores noutros campos sociais, limitaria a possibilidade de avaliar o impacto socializador dos contextos de trabalho.

portanto, tornarem o trabalho um contexto socializador, relevante e significativo para os pares.

Situarmo-nos nas dimensões contextuais de análise tem como consequência, considerar que, ao lado dos processos sociais regulados pela mente cultural, existe uma proliferação de estilos mais individualizados de ser e estar na profissão, não imediatamente integráveis nos padrões de conduta do grupo[47] e sujeitos a um intenso trabalho de negociação e manipulação orais do sentido das práticas, desenvolvidos pela hierarquia informal do grupo, dada a necessidade de produção cultural grupal face às mudanças sociais envolventes com impacto no local. Não será, assim, de estranhar a possibilidade de se verificar a persistência continuada de conflitos de legitimidade e mesmo o risco de fraccionamento durável do grupo.

Este conjunto de considerações permite-nos reforçar a ideia de que não concebemos a cultura local como um dado à partida, uma essência típica de qualquer agrupamento social localizado ou uma pluralidade inevitável dada a diversidade de trajectórias sociais. Concebemos cultura como um processo continuado de construção colectiva na heterogeneidade e nos constrangimentos conjunturais. Deste modo, as certezas, as rotinas e as regras são questionadas por sectores do grupo, fazendo com que parte da realidade social e material do meio não tenha, para a generalidade dos presentes, um valor pré-reflexivo, objectivado e naturalizado.

Daí que nos interesse saber: (1) a diversidade de estratégias-práticas e estilos de fazer e conhecer desenvolvidos no quadro das rotinas e regras existentes no grupo-professores; (2) como é que são percepcionadas as incertezas, as inovações, as censuras e sanções que permitem adequar esta diversidade de práticas quer a um processo de estruturação do grupo, quer a uma adequação do local a condições sociais de mudança (conjuntura); (3) quais os conflitos que perduram e permanecem no grupo e que podem estruturar a sua possível divisão a prazo. Dito noutros termos, interessa-nos em concreto verificar como é que o novo e o improviso se transformam, por mediação da interacção social e da cultura oral, em rotina e em regra colectivas e como é que estas, entretanto, se adequam à novidade.

---

[47] Pierre Bourdieu (1979a:123) concebe cada posição social (entenda-se, como veremos mais à frente, cada grupo) como um feixe de trajectórias sociais, facto que implica não existir equivalências entre posições e disposições (habitus). No entanto, o envelhecimento social na posição leva a uma progressiva conformação das construções simbólicas aos limites da condição (ajustamento do subjectivo ao objectivo) e portanto permitem a equivalência entre posições e disposições. Na nossa abordagem este envelhecimento social não é um processo automático, pois a posição varia com as transformações históricas do campo, daí ter que implicar uma cultura oral que (de modo desigual) negoceia significados e expectativas entre gerações. Neste caso, a cultura é um ajustamento da subjectividade individual à subjectividade colectiva, mobilizada pelo quadro objectivo de relação de força que a conjuntura permite.

Cultura, campo e posição sociais

Mas se a inserção do local em relações sociais se dá por via de uma organização formal e é mediada por um saber especializado, o problema que importa colocar não é só o da grande diversidade ou dos constrangimentos sociais à acção do grupo. É, fundamentalmente, o espaço de autonomia e a capacidade de auto-determinação de uma cultura no trabalho. Aliás este problema da autonomia faz, desde logo, parte integrante da própria definição de *campo social*, pois estamos a referir-nos a um espaço social especializado de relações e posições sociais hierarquizadas entre instituições e entre instituições e agentes sociais (em vias de institucionalização)[48], no qual os professores se inserem, independentemente da consciência que tenham deste facto. Portanto, trata-se de analisar o cultural num processo social de dominação/ subordinação, onde inevitavelmente, como acima referimos, o saber prático e cultural tende a ser desqualificado, podendo entretanto requalificar-se na articulação com o conhecimento abstracto, isto é, o grupo pode inscrever-se em processos de domesticação ou de racionalização da cultura.

Numa abordagem mais simplificada, e não institucionalizada, estes processos de dominação-subordinação poderão ser vistos como um encontro de culturas relativas a contextos locais e sociais diversificados. Neste sentido, tende-se a conceber a existência de estruturas sociais e de lógicas práticas, inteiramente exteriores à consciência dos actores sociais, que regulam as interacções sociais no quadro de processos de dominação/subordinação. Assim, apesar de se poder conceber que as culturas foram construídas contextualmente, pressupõe-se que algumas delas poderão ter sido acritica e etnocentradamente exportadas para outros contextos. Esta descontextualização passa a vigorar e a manter-se, suportada por relações de força que impõem a determinados grupos sociais uma relação de subordinação face ao poder de outros para impôrem um arbítrio cultural.

Deste modo, todos os grupos sociais se confrontam com o problema de terem que lidar com conhecimentos e acções que não reconhecem como seus, porque exteriores aos contextos em que aprenderam a sua cultura. Há que manipular conteúdos, ideias e instrumentos culturais que provêm doutros contextos e que, por isso, não são imediatamente apropriáveis pelo grupo, segundo os príncipios que implicitamente o

---

[48] Seguimos aqui de perto a definição de Augusto S. Silva (1994:67/8), definição que é já uma reconstrução da de Pierre Bourdieu. Nesta reconstrução do conceito pretende-se, segundo este autor, enfatizar a margem de autonomia dos campos sociais e as hierarquias cruzadas entre diversos deles, mais do que a dependência estrutural face ao económico. No nosso caso, como fizemos no sub-capítulo/II/1, enfatizar a autonomia do campo escolar face à dependência do campo cultural.

estruturam. A diferença estará na posição social que se ocupa nas relações de força, quando estas se materializam em interacções sociais. Em qualquer caso, os encontros inter-culturais dão corpo a desigualdades estruturais de poder.

A cultura ao informar a actuação de um grupo no quotidiano, supõe um saber capaz de fazer face aos encontros inter-culturais, a interacções sociais onde se manifestam desigualdades de poder. Nesta linha de raciocínio, cultura é saber tomar posição perante culturas que são exteriores ao grupo local de socialização.

A frequência daqueles encontros inter-culturais e a regularidade com que eles são institucionalizados, formalizados e especializados num corpo de regras sociais, implícitas e explícitas, permite-nos identificar *campos sociais*, isto é, processos de dominação-subordinação à distância, veiculados através de sistemas institucionais e através da escrita, transformada em normativos legais ou oficiais. Assim, as culturas locais são colocadas perante a necessidade de se reproduzirem em campos sociais, onde ocupam uma posição social historicamente determinada, resultante da maior ou menor distância que os grupos sociais têm relativamente às instituições e agentes que ocupam uma posição central[49] e estratégica, nos processos de tomada de decisão, ou no controlo e avaliação da execução das decisões.

Em conclusão, a cultura não é só uma construção que corresponda à necessidade de socialização do grupo nas condições históricas locais de existência; é uma construção que socializa[50] o grupo na tomada de posições sociais no campo[51]; nas posições que colectivamente são admitidas como possíveis ocupar no quadro das relações de poder existentes.

---

[49] Supõe-se aqui os constrangimentos resultantes do espaço geográfico e físico, pois um lugar periférico a qualquer campo social tende, segundo Bourdieu (1993b: 159-167), a mais facilmente naturalizar as desigualdades de poder existentes no espaço social. Deste modo, a falta de recursos para intervir leva a que o actor tenha uma experiência do finito, isto é, uma prática social enquadrada por um local que o inibe de poder pensar para além dele e de tomar posição com impacto nos jogos de poder existentes no campo.

[50] Colocamos a questão em termos de socialização, pois consideramos, tal como Madureira Pinto (1991:18) enuncia, que este objecto (preferimos falar em aprendizagem, pois entendemos socialização como uma das modalidade de aprender) de análise é uma via privilegiada para ultrapassar o binómio acção-estrutura que aqui pretendemos também superar.

[51] Não confundir com o conceito de *identidade social*, sinónimo, do nosso ponto de vista, de "representação da posição social". Nesta abordagem, as dimensões mais individualizadas e estruturais (por exemplo, por via da trajectória social) tendem a ser favorecidas, através de uma metodologia de análise que opera por distanciamento face às condições objectivas de existência (discurso biográfico, estrutura social ou discurso dos "intelectuais" que representam o grupo), isto é, por separação do pensamento face aos contextos dos práticos. Deste modo, tende-se a pôr em evidência uma certa definição do grupo (o que somos?) para o exterior, ainda que tal definição possa ser reenviada para o interior do grupo, através da acção de movimentos colectivos e associações que actuam ao nível macro-societal. O nível local e interactivo de análise não existem ou estão subvalorizado.
Sobre este conceito, e sobre os conceitos afins de "representação", "condição" e "posição", em que nos baseamos para produzir esta distinção, cf. Dubar, 1991, Bourdieu, 1987a, Schmitt,1988; Zarca 1988.

Visões interpretativas sobre a posição social dos professores

No quadro daquilo que podem ser as posições sociais do grupo-professores no plano macro-societal, importa recensear várias visões interpretativas sobre o este problema.

Numa visão mais orientada pelo senso comum poderíamos talvez dizer que a posição social dos professores no campo escolar seria de subordinação e não de domínio. Para esta visão atenderíamos ao facto de nos estarmos a referir a uma escola 2º e 3º ciclo do ensino básico, onde se manifestam relações de dependência e subordinação face aos níveis de escolaridade mais elevados e a outros campos sociais, e ao facto de se estar a falar de um grupo social que tem a função de retransmitir e difundir um conhecimento cujo conteúdo e modo institucional de transmissão já estão previamente codificados, processos no qual o grupo não participou.

De um modo, mais elaborado e informado pela ciência social poderíamos afirmar, como fazem Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que os professores estão numa relação de subordinação face ao campo escolar porque são "vítimas" de uma separação estrita e dicotómica entre produção e difusão do conhecimento. Tal separação condena-os a desenvolver uma racionalidade técnica, ou seja, serem um meio para entender e fazer circular o conhecimento abstracto, esquecendo-se que os professores têm uma pluralidade de outros saberes experienciais a diversos níveis que importa considerar. Considerar, no sentido em que, segundo aqueles autores, apesar de experienciais têm uma eficácia e uma capacidade de se orientar por referência a fins e valores, que não se reduzem a uma competência técnica. Deste modo, o trabalho docente, especialmente aquele que é desenvolvido na sala de aula, supõe uma grande indeterminação e requer procedimentos cognitivos complexos, para ser bem sucedido.

A investigação sobre o "pensamento dos professores"

A complexidade deste trabalho, em várias dimensões da escola, tem justificado inúmeras investigações sobre o "pensamento do professor", temática que vem sendo desenvolvida, segundo François Tochon (1992), em duas orientações: (1) uma linha de investigação mais psicológico-cognitivista (por exemplo, Clark e Peterson, 1986; García, 1987; Tochon, 1990) onde se enfatiza os aspectos procedurais da profissão que permitem a racionalização da acção (processamento de informação, tomada de decisão e planeamento da acção); (2) outra linha de investigação mais histórico-reflexiva (por exemplo, Angulo, 1988; Elliot, 1990; Zeichner e Gore, 1990) onde se enfatiza os aspectos contextuais e afectivos da profissão (crenças, rotinas, teorias

implícitas e socialização no grupo) que permitem entender a colectivização das condutas sociais e profissionais.

Em qualquer caso, orientações na investigação que dão conta de duas dimensões do trabalho docente: uma mais interactiva e cultural, ligada ao fazer e pensar na acção; outra que permite pensar mais à distância o fazer, previamente ou após a acção, introduzindo procedimentos mais sistemáticos e formalizados no desempenho profissional (Arrufat, 1991; Sacristan, 1991; Perez e Gimeno, 1988). Do nosso ponto de vista, tratam-se de duas orientação que caminham em paralelo com o objectivo deste trabalho, pois, ao tenderem para a integração de perspectivas e resultados, possibilitam identificar tanto os componentes e elementos que caracterizam uma mente cultural, como os processos que permitem racionalizá-la.

A investigação sobre o "profissionalismo docente"

Outra visão interpretativa do trabalho dos professores é a que compara este grupo social com o tipo de exigências sociais doutras profissões, que no plano dos títulos escolares possuídos, lhes seriam equivalentes. Referimo-nos às análise da profissão docente no quadro da sociologia das profissões, investigações que tendencialmente comparam os professores com os advogados e os médicos, isto é, com as profissões ditas liberais (Nóvoa, 1987:23-56; Araújo, 1985). Nesta linha de análise os professores surgem diminuídos, pois as comparações reportam-se a grupo sociais que historicamente tiveram o poder social e simbólico de conseguir que o Estado delegasse neles, funções que seriam suas. Por esta via, dá-se uma monopolização do mercado de trabalho, protegido pelo Estado, e garante-se um grande controlo social sobre o recrutamento social das profissões liberais, tendendo este a ser feito junto das elites económicas e intelectuais, facto que vai reforçar os factores de monopolização anteriormente conseguidos. A conclusão mais óbvia é a de que os professores não têm o prestígio, o estatuto, o rendimento, a força política junto do Estado que outros grupos profissionais têm.

Os professores seriam assim, para alguns, uma semi-profissão (Tenorth, 1988), embora se trate, também, comparativamente com as profissões liberais, de um trabalho intelectual que tem um reconhecimento formal, através de um saber especializado e escolar. Daqui resulta um conjunto de críticas às visões funcionalistas das profissões, pois mostra-se, na linha dos trabalhos de Magali Larson (1977; 1988a), que a afirmação social de determinadas profissões não depende do valor funcional dos saberes possuídos (correspondência funcional e neutral entre necessidades sociais e

conhecimentos sociais especializados), depende antes do poder social e político dos grupos profissionais para intervir ao nível do Estado e legitimar o seu conhecimento; ou mesmo depende da iniciativa do Estado para criar necessidades quotidianas, tendo em vista resolver e dar visibilidade social a problemas sociais, entregando este trabalho (intelectual) a grupos profissionais particulares que têm a posse de um saber especializado, aplicável a determinados contextos e campos sociais.

Dentro desta linha de análise, segundo aquela autora (1988a:38/9), do ponto de vista estrutural, as profissões representam uma ligação entre o saber codificado e as práticas dos não conhecedores, entre o monopólio que o Estado tem de legitimação desta codificação do saber e o seu desdobramento pela sociedade civil, dos leigos. Do ponto de vista interactivo, a profissão é uma representação daquilo que os actores sociais no seu trabalho querem ser, em teoria, e que reivindicam para conseguirem que seja legitimado e protegido pelo Estado. É esta dimensão interactiva que passa pelo Estado enquanto trabalho simbólico de representação do que se quer (posição) ser (não necessariamente do que se é) que permite a Nóvoa (1987:56) afirmar que o profissionalismo é um processo histórico de mobilidade social colectiva, isto é, de representação da posição social dentro dos processos históricos de transformação do campo social da profissão.

No quadro destas visões críticas sobre a análise funcional das profissões surge outra corrente de análise, de origem marxista, que põe em evidência como os professores têm usado o profissionalismo como ideologia para permitir a afirmação estratégica e política do grupo, numa aproximação ao sindicalismo (Lawn e Ozga, 1981), pois, contrariamente, às ditas profissões liberais, sempre se tratou de um grupo assalariado na dependência política e ideológica do Estado. Neste âmbito as recentes transformações do campo escolar concorrem, segundo estes autores, para conduzir o trabalho docente a uma proletarização (Lawn e Ozga, 1988).

Em qualquer caso, os professores têm uma história de lutas sociais e políticas que, como mostrou António Nóvoa (1987:57-91; 1989) para o caso português, é contraditória, pois, em períodos históricos diferentes, tanto reivindicaram a aproximação ao Estado central, para garantir a autonomia e independência da profissão face ao campo religioso, como, mais tarde, reivindicaram o corte com as "amarras" políticas e administrativas estatais, entretanto criadas, com o mesmo propósito de autonomização, combatendo a sua "funcionalização". Estas aparentes aproximações e distanciamente face ao Estado levam a que, segundo Nóvoa (1987:765-793), a história do grupo-professores oscile entre uma funcionalização da profissão (definição

minimalista com base em normas oficiais escritas) e uma sua transformação em militantes políticos (definição maximalista com base na identificação de sectores do grupo com as normas oficiais e com as políticas educativas do Estado).

Para esta segunda vertente é particularmente importante o facto de, historicamente, as políticas de educação serem informadas por uma vincada ideologia democratizadora da sociedade[52], facto que não acontece em igual medida com as políticas de saúde e de justiça. Daí, as componentes políticas e ideológicas do Estado não afectarem do mesmo modo médicos e advogados. Aliás, é com base numa sobrevalorização desta dimensão político-ideológica que se justifica a observação de Burbules e Densmore (1992a)[53]ao considerar que o profissionalismo não teria provado ser uma garantia de educação para todos, pois, à imagem do trabalho das profissões liberais, traria consigo fenómenos de individualismo, formalismo, autoritarismo e elitismo, no desempenho da profissão, que a tornariam incapaz de lidar na educação, de modo construtivo, com a diversidade cultural.

As dependências políticas são também explicitadas por Félix Ortega (1992) ao invocar os efeitos contraditórios das políticas educativas actuais, dado as orientações mais recentes de partilha de responsabilidade de educação ao nível local, como meio de descentralização dos sistemas educativos, tenderem, segundo este autor a diluir o profissionalismo docente possível, no momento, isto é, aquele que se continua a inculcar nos processos de formação de que a especificidade da profissão estaria na posse de um saber especializado que lhes competiria transmitir. Deste modo, desenvolve-se na formação uma identidade da profissão que é dependente de um sistema escolar centralizado. A descentralização traduzir-se-ia, inevitavelmente, numa perda de estatuto social.

Trabalho e conhecimento especializado

As transformações mais recentes que têm levado as supostas anteriores profissões liberais a assumirem a condição de assalariados e de funcionários em sistemas institucionalizados dependentes do Estado, tem vindo a colocar a necessidade de encontrar outros paradigmas de análise do trabalho dos docentes e do trabalho (profissional) técnico ou especializado em geral (Couture, 1988; Nóvoa:1987:776-778;

---

[52] Stoer e Araújo (1992:19) vão mesmo mais longe longe quando afirmam que a escola é a instituição mais igualitária que é experienciada pelos grupos sociais dominados, isto é, mais do que uma ideologia a democratização da escolaridade pode ser uma prática social em contextos particulares, no caso, referido por estes autores, em contexto do assalariamento do campesinato por via de uma escolaridade obrigatória.

[53] Sobre este ponto de vista, ver a resposta de Sykes (1992) e a réplica dos mesmos autores (1992b)

Larson, 1988b). Outros paradigmas que não se baseiem estritamente numa dicotomia entre capital e trabalho, entre proprietários e produtores, entre trabalhadores intelectuais e manuais. Em síntese, uma análise que não tome por referência o modelo de proletarização operária ou o modelo de profissionalização liberal.

Julgamos que este outro modelo poderá ser formulado a partir do lugar cada vez mais relevante e determinante que o conhecimento especializado (científico e tecnológico) e que a produção, tratamento e circulação de informação, têm num processo produtivo, cada vez mais baseado em novas lógicas de acumulação capitalista, ditas pós-fordistas, pós-industriais ou de terciarização da sociedade (Saint-Pierre, 1991)[54].

Colocar o problema da transformação do trabalho profissional e do trabalho dos professores, a este nível tão elevado de abstracção teórica, tem relevância, porque as lógicas pós-fordistas trazem consigo tanto a transformação dos sistemas de trabalho industrial como a industrialização e maquinização do trabalho do sector dos serviços, quer sejam os públicos, quer sejam os de propriedade privada (ibidem:172; Freire, 1996: 90-149). Deste modo, cada vez mais a divisão do trabalho deixa de depender das categorias estritas de execução e concepção, pois a execução passa a conter dimensões de concepção e esta última a conter dimensões de trabalho de execução com maquinismos (exemplo da informatização quer da execução quer da concepção). Segundo Madureira Pinto (com Queirós, 1990) há uma reformulação das categorias de trabalho intelectual e trabalho manual, pois os saberes e qualificações adquiridas por via escolar transformam-se em elementos de estruturação da sociedade, por exemplo por via do conceito de classe social ou por via da revalorização das dimensões simbólico-culturais para entender as condições estruturais do social.

Numa primeira abordagem, as categorias profissionais, cujas qualificações e saberes no trabalho mais dependem dos títulos de escolarização formal e que, por isso, tenderiam a trabalhar em contextos que poderiam ser designados como não industriais, são sujeitas também a um processo de racionalização industrial do trabalho. Trata-se, segundo Jean Gadrey (1994:171) de transpôr para os serviços e sector terciário os métodos de gestão e de medida dos desempenhos, tidos como industriais, que permitem ganhos acrescidos de produtividade e de redução de custos, por via da optimimização económica do uso da ciência e tecnologia. É através deste processo que se dá a racionalização técnica dos serviços que estão a cargo das anteriores profissões liberais, hoje assalariadas, tanto no sector público de serviços

---

[54] No dizer de Derber e Schwartz (1988:75) estar-se-ia perante um conflito potencial entre capital económico e detentores do conhecimento abstracto.

sociais (mais nos sectores de educação, saúde, segurança social e justiça) como no sector privado (mais na educação, saúde, consultoria, marketing, etc.)

Uma das formas de explorar este problema será o seguinte: estabelecer uma analogia entre o actual processo de racionalização dos serviços profissionais e o processo, passado, de racionalização técnica do trabalho artesanal, ocorrido na passagem do capitalismo industrial para o capitalismo monopolista (Derber e Schwartz, 1988:56-60). Esta analogia[55] poderá levar-nos a pensar que tal processo conduzirá inevitavelmente à proletarização do trabalho nos serviços profissionais, tal como levou à proletarização do trabalho artesanal[56].

Esta perspectiva, no entanto, não integra na análise a modificação, a que fizemos referência, nas categorias que servem para pensar o trabalho. Assim, importa considerar três ordens de factores que levam a relativizar a possível proletarização do trabalho, a saber: (1) a actual transição de um capitalismo monopolista para uma lógica de acumulação pós-fordista tanto tende, simultaneamente, a ser interpretada como um processo de desqualificação de determinadas categorias ou sectores das mesmas categorias profissionais (tendencial proletarização) e como requalificação doutras (Madureira-Pinto e Queirós, 1990:132-133)[57], ou, mesmo entendido numa relação de dependência, a requalificação de uns implicaria a desqualificação de outros, ou a dependência hierárquica dos primeiros (Derber e Schwart, 1988:68-74); (2) a racionalização de tipo industrial-taylorista não parece ser, na actual fase de desenvolvimento do capitalismo, inteiramente compatível com a globalização dos mercados e, com os novos tipos de competitividade industrial, pois o conhecimento e a ciência, ao transformarem-se em forças produtivas, tenderam a revalorizar as qualidades do trabalho vivo, facto que está em ruptura com as fases anteriores do capitalismo (Horst e Shumann, 1984); (3) a industrialização dos serviços não é

---

55 Subscrevemos a análise crítica que Denise Demailly (1987:59-63) faz sobre a falta de articulação entre a sociologia da educação e a sociologia do trabalho que tende a levar a segunda a excluir-se da análise dos processos de trabalho na educação e a primeira a excluir-se dos processos de aprendizagem em contexto laboral. No caso da educação tal levaria a analisar o trabalho dos professores segundo o conceito de competência e não de qualificação, facto que teria como consequência analisar os professores com base numa perspectiva de conformidade a normas institucionais ou a expectativas sociais. No mesmo sentido vão as palavras de Duarte Pimentel (1986) ao considerar que a análise cultural dos contextos do trabalho implica convocar diferentes disciplinas, Sociologia, Psicosociologia e Antropologia

56 Somos críticos desta redução dualista entre trabalho e capital. Aliás, como pusemos em evidência no capítulo I, o que pretendemos analisar é o trabalho de categorias sociais intermédias, como é o caso dos professores: assalariados com elevado capital cultural. No quadro da teoria das classes sociais, na expressão de E. O. Wright (1976, 1987) trata-se de analisar "os lugares contraditórios de classe" e de elucidar indirectamente o modo como neste grupo social as relações de poder estão articuladas com as questões da consciência e da socialização por via do trabalho (formação da classe social).

57 Segundo este autor, a introdução de noções de medida para analisar as qualificações em nada clarificam os processos sociais em concreto existentes, pois tende-se a esbater os processos históricos, fazendo comparações que esquecem as diferenças qualitativas existentes entre qualificações diversas.

homogénea, pois há que distinguir os serviços que lidam com bens e produtos tangíveis e com a componente logística de registo e armazenamento de informação ou bens — mais virada para o interior das organizações e, portanto, mais facilmente permeável à racionalização técnico-industrial — e os serviços que lidam com bens intangíveis e com pessoas, factores que obrigam à existência de trabalhadores profissionais que são capazes de associar às competências técnico-científicas — necessárias para participarem em sistemas de trabalhos que lidam à distância com processos técnicos sobre bens e sobre informação — as competências relacionais (junto de clientes, fornecedores, utentes, consumidores) (Gadrey, 1994: 167; Demailly, 1992:435/6; Saint-Pierre, 1991:173-174; Freire, 1996: 115-126).

Das competências relacionais passa a depender a capacidade das organizações, inclusivé industriais, para se adequarem ao meio envolvente e tornarem-se mais competitivas em mercados abertos, por via da qualidade dos produtos e dos serviços prestados .

Trabalho artesanal e racionalização cognitiva

Este conjunto de factos permite-nos concluir que a analogia entre a racionalização do actual trabalho intelectual-profissional com a do passado trabalho artesanal, poderá ter algum valor como modelo de análise, desde que se considere que o actual processo de racionalização tem que ser analisado em concreto, e mais de perto, porque não é estritamente técnico-industrial como no passado. Como afirma Jean Gadrey (ibidem:174-179), trata-se, fundamentalmente, de um *processo de racionalização cognitiva,* centrado no valor e no uso de um conhecimento geral e especializado, contextualmente aplicável, tendo em vista pensar a acção local junto de pessoas, articulando várias acções contextuais de trabalho. Mais especificamente, segundo o mesmo autor, os serviços profissionais tenderiam a resistir à industrialização, porque, ainda que possa haver estandartização de processos e de produtos, e rapidez de execução apoiada em procedimentos uniformizados de recolha e tratamento de informação, tais procedimentos não anulam a necessidade de dar autonomia, responsabilidade e iniciativa ao executante-profissional no trabalho directo com as pessoas.

Neste trabalho, por um lado, há que adequar a tendencial uniformização dos produtos à singularidade das solicitações de clientes e utentes, pelo uso de um conhecimento especializado que permita orientar a acção em contexto, por referência a princípios gerais da organização. Por outro lado, toda a tentativa para especificar e

segmentar os procedimentos ou produtos, a fim de os dirigir a pessoas-tipo mais particulares, confronta-se sempre com a necessidade de depender dos saberes práticos dos profissionais que, contextualmente, trabalham junto dessas pessoas.

A relevância destas consideração é tanto maior quanto considerarmos que o trabalho dos professores, dentro do quadro democratizador que orienta as políticas educativas, tem em vista, na definição dos legisladores e dos decisores políticos, fundamentalmente, diversificar os processos de ensino de modo a, tendencialmente, satisfazer as aspirações sociais de todos, por via da escolaridade. Daí que importe saber em concreto até que ponto (1) essa diversificação do trabalho é desenvolvida, adequando a acção profissional à pluralidade de utentes da escola; (2) até que ponto essa maior ou menor diversificação é condicionada, significativamente, por processos racionalizadores, de estandartização e uniformização da informação, isto é, qual a margem de autonomia que o grupo tem na sua actuação em contexto.

Autonomia dos actores sociais no campo escolar

Em síntese, pretendemos analisar um grupo de trabalho pelo lado da sua diversificação e autonomia em contexto num quadro de constrangimentos organizacionais mais ou menos racionalizadores. Para tanto, analisamos os professores pelo lado da sua cultura, sem deixar de os inserir no campo escolar. No entanto, trata-se de uma análise que não está centrada nos jogos de poder de dominação-subordinação, mas se situa antes nos jogos de poder que a lógica dos actores permite em concreto (Berthelot, 1991). Deste modo, o que nos interessa é analisar a autonomia do grupo no trabalho, independentemente das finalidades e racionalidades mais gerais, que possam existir para garantir a reprodução do sistema social (homologias estruturais de posições sociais entre diferentes campos ou articulação hierárquica de campos sociais). Estas lógicas apenas nos interessam na medida em que seja o próprio grupo a reconhecê-las, tácita ou discursivamente, como parte dos constrangimentos à sua autonomia e à posição social que possam ocupar no campo social da profissão. Assim, interessam-nos todos os fazeres e saberes reproduzidos pelo grupo, mesmo aqueles que, na lógica formal da escola e na mente dos decisores políticos são considerados como ilegítimos, ou errados, por fugirem ao enquadramento institucional e ideológico dado pelo centro do campo escolar.

Na tradição daquilo que é hoje a sociologia das organizações (Scott 1986; Wright, 1994; Bernoux1985; Reed, 1992; Sackmann, 1991) não nos interessam as estruturas formais da escola ou as estritamente internas ao grupo. Interessa-nos antes, (1) tudo o que

sendo interior ao grupo é consequência do impacto do exterior sobre si próprio (no grupo) e que, por isso, é tomado como objecto de interacção social, para pensar e agir sobre o que lhe é exterior; (2) interessa-nos tudo o que seja informalização do formal, isto é, tudo o que são estratégias-práticas e automatismos do fazer e pensar que passam ao lado da organização formal, ainda que oficialmente sejam por ela enquadrada; (3) interessa-nos tudo aquilo que são modos de fazer e pensar inovadores e improvisados[58], dado serem relativamente desconhecidos pelo grupo e não estarem enquadrados pela estrutura formal do campo; (4) interessa-nos tudo aquilo que seja formalização da informalidade, isto é, modos de fazer e pensar que procurem legitimar-se e reproduzir-se no grupo, a partir da "colagem" a conflitos de legitimidade localizados no centro do campo escolar.

Em síntese, interessa-nos analisar aquilo que é a dinâmica auto-regulada do grupo, dentro das margens colectivas de autonomia[59] que a sua posição social e a conjuntura do campo permitem, através do trabalho colectivo realizado pela *cultura* local do grupo.

Processos de subsunção

Entendendo-se que a socialização na posição social, e as mudanças no campo escolar, podem tornar problemático, para o grupo, o modo como este se vai apropriar das margens de autonomia colectiva. Esta apropriação pode variar entre posicionamento ofensivos, defensivos ou reactivos.

Se situarmos a variabilidade destes posicionamentos no quadro da analogia, que acima fizemos referência, entre o trabalho artesanal e o trabalho intelectual-profissional poderemos dizer, como Karl Marx (1971: 191-223), que os professores ao situarem-se num contexto de conjunturalidade e mudança ficam potencialmente sujeitos a *um processo de subsunção:* processo de dependentização histórica do grupo face ao centro do campo escolar. Tal processo pode desencadear situações de *submissão real* do grupo (equivalente a posicionamentos reactivos) ou desencadear *submissão formal* do grupo (equivalente a posicionamentos defensivos). Inversamente, podemos também admitir que o grupo consiga participar nos conflitos e jogos de poder referenciados ao centro do campo escolar (equivalente a posicionamentos ofensivos).

---

[58] Segundo M. Certeau(1990), tratar-se-iam de *tácticas*.

[59] Inspiramo-nos no conceito de "margens de liberdade organizacional", formulado por Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977), embora num sentido mais colectivo (menos individualizado) e mais cultural (menos referenciado a uma racionalidade dos nteresses individuais).

Na linha de análise de Marx, acima referenciado, poderemos, hipoteticamente, assumir que os professores estão sujeitos a um *processo de subsunção*, na medida em que tomarmos por objecto de análise o controlo que o grupo tem (ou não) no campo escolar sobre o seu processo de trabalho. Este controlo, por analogia com a transformação do trabalho artesanal por acção do capital, pode ser concebido a três níveis, a saber: (1) risco de perda de controlo sobre o processo técnico de fazer, o que na obra de Marx é tratado ao nível da incorporação dos saberes em tecnologias, passando o capitalista, directa ou indirectamente, a dominar as técnicas e a deixar de depender dos saberes práticos artesanais; (2) risco de perda de controlo sobre o modo de pensar e avaliar resultados e fins do trabalho, o que na obra de Marx é tratado ao nível de uma maior ou menor dependência do grupo doméstico do mercado e consequentemente da necessidades de tempo para produzir bens com valor de troca (reconhecidos com valor pelo capital) e não bens de auto-subsistência[60]; (3) risco de perda de controlo sobre o enquadramento institucional e físico do trabalho, o que na obra de Marx é tratado ao nível da concentração dos trabalhadores num mesmo local de trabalho, debaixo do controlo directo, disciplinar e gestionário do detentor do capital económico.

Mais especificamente, no âmbito do trabalho dos professores, poderemos dizer que se está perante um processo de *subsunção*, por via de uma racionalização técnica do trabalho, se nos interrogarmos sobre quais os meios de trabalho de que o professor se serve. Qual o peso relativo dos meios construídos pelo grupo ou pelo professor individualmente considerado e dos meios construídos pelo exterior, tendencialmente impostos pelas políticas educativas e pelos processos descontextualizados de formação?

Estaremos perante um processo de *subsunção*, por via simbólico-ideológica, se tendencialmente o grupo não tiver controlo sobre o modo como se pensa e como avalia os resultados e os fins do seu trabalho, isto é, o grupo atribuir um sentido e valor aos resultados do seu trabalho, apenas na lógica mais geral de reprodução social que o campo escolar desenvolve, identificando-se, por isso, com as suas formas institucionais dominantes. No caso, poderemos perguntar até que ponto o trabalho profissional do grupo se confina ao ensino transmissivo de conteúdos, dos quais não é produtor cultural, preocupado, no fundamental, em preparar alunos para progredirem nos estudos escolares e em legitimar o seu trabalho por referência ao

---

60 Charles Derber (citado por Marta Jaén, 1988:234-236) chama a estas duas primeiras dimensões, respectivamente, de tendencial proletarização técnica e de tendencial proletarização simbólico-ideológica dos professores.

conteúdo da cultura legítima e aos critérios e valores da manifestam a excelência do seu domínio.

Se o grupo tendencialmente não tem controlo sobre o enquadramento do trabalho, então poderemos dizer que estamos em presença de um processo de *subsunção*, por via política ou burocrática. No caso, poderemos perguntar qual a importância dos controlos administrativos da escola (inspecção, interpretação restritiva de normas escritas, modo de gestão da escola etc) ou dos controlos externos, interiorizados e naturalizados em determinações sociais, como meios e modos de inibir acções e iniciativas diferentes ou de censurar acções minoritárias e/ou emergentes fora da lógica dominante.

A inexistência de controlo sobre o processo de trabalho nas três dimensões, levará, inevitavelmente, a considerar que estamos perante um posicionamento de *subordinação real* do grupo ao campo escolar (exterioridade face ao campo). Inversamente, havendo aspectos relevante de controlo do processo de trabalho nas três dimensões poderemos concluir que não estamos perante um processo de subsunção do grupo; o grupo é parte do campo, intervindo ao nível dos jogos de poder e confitos de legitimidade existentes no centro do campo. Poderá ainda acontecer que o processo seja contraditório: havendo tanto dimensões em que há controlo, como dimensões em que não há controlo sobre o processo de trabalho. Neste caso, estaremos perante uma situação de *subordinação formal*: o grupo apesar de formalmente ter o poder na escola, não teria os meios e recursos para contrariar uma possível "invasão" das suas competências profissionais pelas políticas centrais do campo escolar.

Estilos de conhecer e poder no campo — hipótese central

A nossa hipótese central de trabalho surge da conjugação de dois elementos referidos no texto deste sub-capítulo, a saber: um modelo de análise baseado numa perspectiva de *subsunção da profissão*, concebido a partir de um modelo de *racionalização cognitiva*, onde o centro da problematização do trabalho está no uso do conhecimento abstracto para a orientação da acção em contexto. Dito nos termos em que colocámos o mesmo problema, no sub-capítulo anterior, trata-se de analisar um modelo de racionalização do trabalho com base no conceito de *estilos de relação com a cultura ou de uso do conhecimento*

Daqui decorre a hipótese central deste trabalho, que pode ser assim formulada:

(1) os professores tenderão tanto mais a ter uma posição de *submissão real* no campo escolar quanto mais os estilos de relação com o conhecimento se basearem em formas de *domesticação da cultura*, pois, neste caso, os professores serão incapazes, do ponto de vista simbólico, político ou técnico, de se servirem de conhecimentos exteriores ao seu contexto de dominados, para percepcionarem margens de acção colectiva ou assumirem riscos que poderão desafiar o poder detido pelo centro do campo escolar. Tendencialmente, naturalizarão as suas condições de trabalho, julgá-las-ão como determinadas por forças exteriores e procurarão conservar aquilo que no seu contexto lhes dá certezas e reduz a percepção da heterogeneidade existente no grupo; (2) os professores tenderão a ter uma posição intermédia de *submissão formal*, quanto mais os estilos de conhecer corresponderem a modalidades de dicotomização dos saberes práticos e dos conhecimentos abstractos, portanto a processos de *escolarização da cultura*. Neste caso, os professores, ao mesmo tempo que criticam a lógica do campo escolar, como ineficaz face à diversidade de alunos, evidenciando a sua não sumissão simbólica-ideológica, poderão optar por ter uma prática da profissão inteiramente subordinada aos requesitos técnicos centrais (por exemplo: uso exclusivo do livro como instrumento didáctico, cumprimento estrito do programa, etc); (3) os professores tenderão tanto mais a ter uma posição de dominação no campo, quanto mais os estilos de uso do conhecimento corresponderem a modalidades que permitem requalificar os saberes práticos e logo *racionalizar a cultura*. Neste caso, tenderão a conseguir usar o conhecimento abstracto para construir instrumentos próprios de trabalho, adequados à diversidade do contexto, de forma a encontrar valores e finalidade para o seu trabalho e meios de institucionalização de práticas inovadoras, de modo a que o grupo não seja reduzido à condição de mero intermediário-instrumento da reprodução das desigualdades culturais e de uso do conhecimento abstracto.

II PARTE

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GRUPO LOCAL

dimensões teórico-descritivas do trabalho dos professores

CAPÍTULO III
A acção local do grupo face à heterogeneidade social

Pretendemos neste capítulo tratar a heterogeneidade social que envolve e contém o grupo social em estudo. Por um lado, a heterogeneidade exterior aos professores, abordada no primeiro sub-capítulo, referente ao meio social que envolve a escola e que é transposto pelo grupo para dentro dela. Por outro lado, a heterogeneidade interna ao grupo, abordada no segundo e, em parte, no terceiro sub-capítulos, especificada a partir dos percursos e trajectórias profissionais dos professores. Ainda no terceiro sub-capítulo, será posto em evidência como, no quadro desta heterogeneidade social, os professores conseguem localmente constituir-se e estruturar-se como grupo.

Com este percurso de análise, o nosso propósito central é o de evidenciar que o grupo social em estudo é activo e construtor, dentro dos constrangimentos e exterioridades com que é confrontado, construindo-se na medida em que é capaz de se apropriar do que lhe é exterior. Dentro deste propósito central serão abordadas várias temáticas, que têm em vista fazer uma caracterização do meio social envolvente à escola e do meio profissional dos professores.

Sub-capítulo/III/1
O meio social local envolvente da escola

A escola, na qual estudámos o grupo-professores, abrange alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e localiza-se numa cidade, sede de concelho, no interior norte de Portugal.

Esta primeira definição do meio social da escola, irá ser, neste primeiro sub-capítulo, mais pormenorizada. Assim, iremos caracterizar quantitativamente as populações que se situam no concelho e região, onde a escola está localizada. Caracterizaremos, também nos mesmos termos, a área geográfica de influência da escola, onde é recrutada a sua população escolar. Relativamente a esta área de influência desenvolveremos aspectos qualitativos de análise, por via das representações sociais e imagens que os professores têm do meio social envolvente mais próximo da escola.

Região e concelho

Quadro 7 - Características do meio social envolvente da escola

Estatísticas da População	Região Norte	Concelho de localização da escola	Cidade de localização da escola	Área de influência da escola
Residente 1991[1]	3472715	46300	12858	19809
Coeficiente Variação[2] Residente 1991/1981	+0,02	-0,02	+0,07	-0,05
Coeficiente Variação[3] Presente/Residente 1991	-0,01	0,00	+0,12	-0,01
Residente ≥ 60anos/1991	38,28%	39,28%	34,03%	41,63%
Residente < 15anos/19991	22,10%	21,17%	21,93%	20,56%
Activa no sector Primário 1991	10,58%	14,22%	1,23%	17,07%
Diferença %1991 %1981 Activa sector Primário	-9,09%	-20,21%	-1,98%	-20,42%
Activa no sector Secundário 1991	49,41%	23,23%	14,01%	21,15%
Diferença %1991 %1981 Activa sector Secundário	+2,89%	+0,44%	-3,94%	+1,36%
Activa no sector Terciário 1991	40,01%	62,55%	84,76%	61,77%
Diferença %1991 %1981 Activa sector Terciário	+6,20%	+19,80%	+5,92%	+19,06%
Residentes 1991 < 2º ciclo do Ensino Básico	63,58%	59,70%	(N.D.F.)[4]	(N.D.F.)
Residentes 1991 ≥ ensino secundário[5]	24,47%	23,70%	(N.D.F.)	(N.D.F.)

Fontes: XII Recenseamento Geral da População de 1981 e XIII Recenseamento Geral da População de 1991.

[1] Em valores absolutos.

[2] Coeficiente calculado a partir do quociente entre a diferença de valores absolutos existente entre a população residente em 1981 e em 1991 e o total da população residente em 1991.

[3] Coeficiente calculado a partir do quociente entre a diferença de valores absolutos existente entre a população presente e residente em 1991 e o total da mesma população residente.

[4] Valores não disponíveis em desdobramentos por freguesias

[5] Escolaridade igual ou superior ao 10º ano ou equivalente.

Sumariamente, a região e o concelho, em que se insere a escola, poderão ser descritos, quantitativamente, a partir dos indicadores de dimensão e evolução da população residente, de dimensão da população presente, de estrutura etária e níveis de instrução da população residente, de afectação da população activa a sectores de actividade económica e níveis de escolaridade da população residente.

O quadro 7 permite-nos apresentar estes indicadores[6]. As comparações entre os dados relativos à região e os dados do concelho, quanto ao sentido e dimensão das variações encontradas, permitem elucidar algumas das dimensões sociais caracterizadoras de uma situação social de interioridade, isto é, de uma situação tendencialmente afastada das principais dinâmicas, situadas no litoral, de desenvolvimento do país[7]. Assim, comparativamente com os dados da região, verificamos, a partir da análise do quadro, que existem no concelho tendências para: (1) uma diminuição e envelhecimento da população residente; (2) uma transferência da população activa do sector primário para o sector terciário, a um ritmo temporal muito rápido, sem que tal seja acompanhado por um aumento relevante do sector secundário; (3) uma menor penetração dos níveis de escolaridade mais elevados. Apenas os indicadores relativos à penetração da escolaridade básica elementar (1º ciclo) e à população presente apontam num sentido menos desfavorável ao concelho da escola.

Cidade e área de influência da escola

O mesmo quadro 7 permite-nos, ainda, fazer uma leitura mais pormenorizada sobre o meio social da escola. Referimo-nos aos dados relativos à cidade e à área geográfica de influência em que se localiza a escola.

Esta distinção entre dados da cidade e da área de influência justifica-se porque a escola, apesar de situada nesta localidade, encontra-se localizada mais no seu perímetro periférico, a sudueste do seu centro urbano. Deste modo, a área de influência da escola abrange ao todo treze freguesias do concelho, sendo apenas uma delas da cidade[8]. Esta freguesia, em 1991, representa apenas 29,83% do total da população residente servida pela escola (5910 em 19809 pessoas). A população residente, servida pela escola em 1991, representa 42,78% do total do concelho (19809 em 46300 pessoas).

---

[6] Pensou-se também em considerar as taxas de emigração. No entanto, as últimas estatísticas disponíveis eram desdobradas só até ao nível do distrito e relativas a 1982.

[7] Sobre esta temática inspirámo-nos nos trabalhos de João Ferrão (1985, com Butler, 1988).

[8] Esta freguesia da cidade contém 5910 pessoas, representando, em 1991, 46% do total da população residente na cidade.

Os dados apresentados no quadro 7 permitem-nos verificar que a situação de interioridade, por referência à região norte, é bastante mais marcada na área de influência da escola do que na globalidade do concelho. Assim, em todos os indicadores considerados, cujos dados se encontravam disponíveis, verificamos existirem frequências relativas de maior desfavorecimento social e económico do que os referidos para o concelho. Simultaneamente, em todos os dados relativos à cidade mostram-se indicadores que são mais positivos dos que os valores globais da região norte, facto que nos permite concluir sobre uma grande diversidade de situações e contrastes sociais na população que frequenta a escola.

A análise sobre a diversidade de situações sociais que se podiam encontrar na escola, no ano lectivo 1992-93, é apresentada no quadro 8, referente à origem social dos alunos. A fim de evidenciar a heterogeneidade social da população escolar, destacamos neste quadro os seguintes dados totais: (1) pouco mais de 32% da população escolar encontra-se de algum modo ligada ao sector primário, destacando-se neste grupo, pela sua maior dimensão (17%), as categorias profissionais de "operários e trabalhadores manuais ligados a tempo parcial à agricultura"; (2) pouco mais de 40% é proveniente das classes médias, destacando-se pelo seu maior peso os "patrões e os trabalhadores independentes da indústria, comércio e serviços"; (3) pouco mais do que 52% dos alunos é proveniente das classes populares, destacando-se neste grupo, pelo seu maior peso, os "operários e empregados desqualificados".

Saberes sobre a especificidade social da escola

Esta diversidade de proveniências sociais era reconhecida pelos professores, pois a localização periférica da escola face à cidade e a extensão da sua área de influência por inúmeras vilas e aldeias circundantes, são referenciadas nos seus discursos sobre o meio social envolvente. Segundo os seus termos e por comparação com outras escolas da cidade, esta escola era designada como "semi-rural" ou considerada como "a escola da cidade com mais peso de miúdos das aldeias".

Reflectindo sobre a evolução do meio social envolvente alguns professores mais velhos na escola referiam que a conduta social dos alunos tinha vindo a modificar-se: "há uns anos atrás os miúdos eram mais calmos, mais sossegados"; "os miúdos das aldeias agora com a emigração andam mais rebeldes, os pais já não têm mão neles"; "os miúdos aqui da cidade, do bairro, estão cada vez menos interessados na escola"; "há excepções mas os miúdos aqui do bairro não têm respeito nenhum por ninguém são uns mal educados.

Quadro 8 - Origem social dos alunos [9]

NÍVEIS (1-7) E CATEGORIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS		5º ANO	6º ANO	7º, 8º e 9º ANOS	TOTAL
(1) Quadros, Professores e Profissões "Liberais"		11 4,45%	10 4,29%	16 6,04%	37 4,97%
(2) Patrões e Independentes indústria, comércio e serviços		39 15,79%	39 16,74%	54 20,38%	132 17,72%
(3) Chefias e Empregados qualificados indústria, comércio e serviços		15 6,07%	17 7,30%	37 13,96%	69 9,26%
(4) Patrões agrícolas e Agricultores independentes		82 6,48%	67 9,01%	66 10,19%	215 8,59%
CLASSES MÉDIAS					
%(1) + %(2) + %(3)		26,32%	28,33%	40,38%	31,95%
%(1) + %(2) + %(3) + %(4)		32,79%	37,34%	50,57%	40,54%
(5) Operários e Empregados desqualificados, do comércio e serviços		16 33,20%	21 28,76%	27 24,91%	64 28,86%
(6) Operários e outros trabalhadores manuais a tempo parcial na agricultura		47 19,03%	37 15,88%	45 16,98%	129 17,32%
(7)Camponeses pobres e Assalariados agrícolas		19 7,69%	15 6,44%	12 4,53%	46 6,17%
CLASSES POPULARES					
%(5) + %(6) + %(7)		59,92%	51,07%	46,42%	52,35%
PROFISSÕES LIGADAS SECTOR PRIMÁRIO					
%(4) + %(6) + %(7)		33,20%	31,33%	31,70%	32,09%
Desconhecidos		18	27	8	53
	%	7,29	11,59	3,02	7,11
TOTAL		247	233	265	745
	%	100	100	100	100

Fonte: inquérito por questionário administrado a todos os alunos da escola durante o ano lectivo de 1992/93.

Estes comentários dão conta das modificações que se tem processado no espaço social de influência da escola e que os dados já atrás apresentados deixavam entender. Fenómenos de despovoamento das aldeias, de abandono das actividades produtivas tradicionais ligadas à agricultura e de aculturação das populações rurais nos modelos de consumo e aspirações típicos da vida urbana, concomitantes com o crescimento das migrações pendulares para a cidade, fixação de novas populações na sua periferia

[9] Considerou-se como indicador da origem social dos alunos a profissão e a situação na profissão do pai ou da mãe, ou substitutos. A opção por um ou outro dos pais ou substitutos dependeu da posição mais elevada que cada uma das profissões ocupasse na hierarquia dos níveis dos níveis sócio-profissionais (1 a 7) considerados. A identificação de "operários e outros trabalhadores manuais ligados ainda a tempo parcial à agricultura" foi conseguida através de uma pergunta sobre se algum dos pais era também agricultor, para além da profissão inicialmente indicada, mesmo que fosse a de uma "mãe doméstica".

urbana[10]. Como reflexo destas mudanças, as relações sociais baseadas em redes de solidariedade pessoal e hierárquica alargadas ao todo social, típicos das culturas rurais locais, tendem a deixar de desempenhar o seu papel na socialização das gerações mais novas de crianças das aldeias, sendo substituídas pelos meios de socialização típicos dos meios urbanos, de segmentação de espaços e grupos, de redes de solidariedade funcional e formal, de redução dos grupos domésticos a famílias nucleares e de relativo anonimato dentro da heterogeneidade e miscenização sociais urbanas.

É a modificação destas redes de solidariedade e socialização do rural para o urbano e de miscenização e aculturação dos diferentes grupos sociais no espaço social da cidade, que os professores na sua linguagem comum e experiencial dão conta. Assim, a escola sofre o efeito da mudança social que a cerca, deixando progressivamente de fazer sentido distinguir a população escolar relativa ao espaço social da cidade, da população escolar relativa ao espaço rural das aldeias circundantes. Passa, assim, a haver uma estrutura de desigualdades mais uniforme, reconvertendo-se as desigualdades anteriores.

O quadro 8 também nos dá alguma informação sobre o efeito destas desigualdades escolares, pois evidencia uma composição sócio-profissional diferente entre as populações escolares do 5º ano, do 6º ano e do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (3º ciclo de ensino básico). Assim, podemos observar que todas as categorias sócio-profissionais relativos às classes médias, mesmo as ligadas ao sector primário, vão aumentando a sua representação percentual na totalidade da população escolar à medida que se sobe na hierarquia escolar, passando, no conjunto da classe, de quase 33%, no 5º ano, para 37%, no 6º ano, e quase 51% no 3º ciclo. O situação inversa dá-se com as classes populares, havendo uma diminuição progressiva do seu peso relativo no conjunto da população escolar à medida que se sobe na hierarquia da escolaridade, chegando ao ponto, no 3º ciclo, de deixarem de ser maioritárias na escola.

A evolução da escola

A existência actual de de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico resultou de uma evolução da escola ao longo do tempo. Assim, quando começou a funcionar no ano lectivo de 1984/85 era apenas uma escola do 2º ciclo, isto é, "preparatória" como na

[10]Para uma análise mais pormenorizada sobre os fenómenos da semi-ruralidade em ligação com contextos escolares, cf. Stoer e Araújo, 1992: 29-143.

altura se designava. No entanto, desde logo, por razões de lotação do parque escolar da cidade, conteve alunos do 7º ano de escolaridade.

Esta situação manteve-se 3 anos até à abertura de uma nova escola secundária, que permitiu a esta circunscrever-se exclusivamente ao 2º ciclo, no quarto ano de funcionamento. No entanto, no quinto ano de funcionamente voltou, pelas mesmas razões, a conter alunos do 7º ano de escolaridade e a partir do sétimo ano de funcionamento (ano lectivo 1990/91) passou a conter todo o 3º ciclo do ensino básico, apesar de institucionalmente continuar a designar-se como escola preparatória. Esta situação "anómala" veio a ser corrigida no ano lectivo de 1993/94 ao ser formalmente transformada numa Escola Básica 2/3[11].

A extensão da população escolar ao 3º ciclo teve a particularidade de não conter todos os alunos que acabavam o 2º ciclo. Assim, por exemplo, no ano lectivo de 1993/94 existiriam potencialmente 9 turmas de 7º ano, dado ser este o número de turmas do 6º ano de escolaridade, e, no entanto, a escola apenas ficou, no ano lectivo seguinte com 4 turmas destas turmas, mantendo-se esse mesmo número no 8º e 9º anos. As restantes costumam serem transferidas para a escola secundária mais próxima, que inclue o 3º ciclo do ensino básico e que contém a mesma área de influência.

Reflexo do referido excesso de lotação do parque escolar da cidade é a evolução da dimensão da população escolar: no primeiro ano de funcionamento a população escolar era de 587 alunos, distribuídos em 37% pelo 5º ano, 34% pelo 6º ano e 29% pelo 7º ano de escolaridade. No terceiro ano de funcionamento (ano em que cessou o regime de instalação) a população escolar havia crescido em 8%, passando para 635 alunos, distribuídos em 41% pelo 5º ano, 32% pelo 6º ano e 27% pelo 7º ano de escolaridade

O pico de crescimento da população escolar, em relação ao primeiro ano de funcionamento, dá-se no oitavo ano de funcionamento (ano lectivo de 1991/92, com acréscimo de 40%), passando para 824 alunos, distribuídos em 34% pelo 5º ano, 34% pelo 6º ano e 33% pelos 7º , 8º e 9º anos de escolaridade. Foi no ano imediatamente a seguir, no qual iniciámos o nosso trabalho de campo (1992/93), que pela primeira vez a população escolar diminuiu (em 10%), passando para 745 alunos, resultado conjugado da baixa da taxa de natalidade e do fim da expansão da escolaridade obrigatória até ao 6º ano de escolaridade.

---

[11] Escola do ensino básico com população escolar relativa ao 2º e 3º ciclos, anteriormente designada como Escolas C+S.

Saberes sobre a diversidade das proveniências dos alunos

Este facto permite-nos regressar ao problema, atrás enunciado, da transformação dos espços sociais rurais e sua integração no espaço social mais vasto da cidade. Esta integração é em parte reconhecida pelos professores através de uma linguagem que põe em relevo a diversidade da origem residencial dos alunos. Deste modo, é comum os professores mais antigos na escola agregarem conjuntos de localidades por características sociais, a saber: uma zona da cidade, onde se situa a escola (zona A); uma primeira "coroa" em volta, tida como habitada por pessoas que na sua maioria trabalham na cidade e que por isso têm migrações pendulares frequentes e regulares (zona B); uma segunda "coroa", tida como habitada por pessoas com contactos mais parcelares e menos frequentes com o meio urbano.

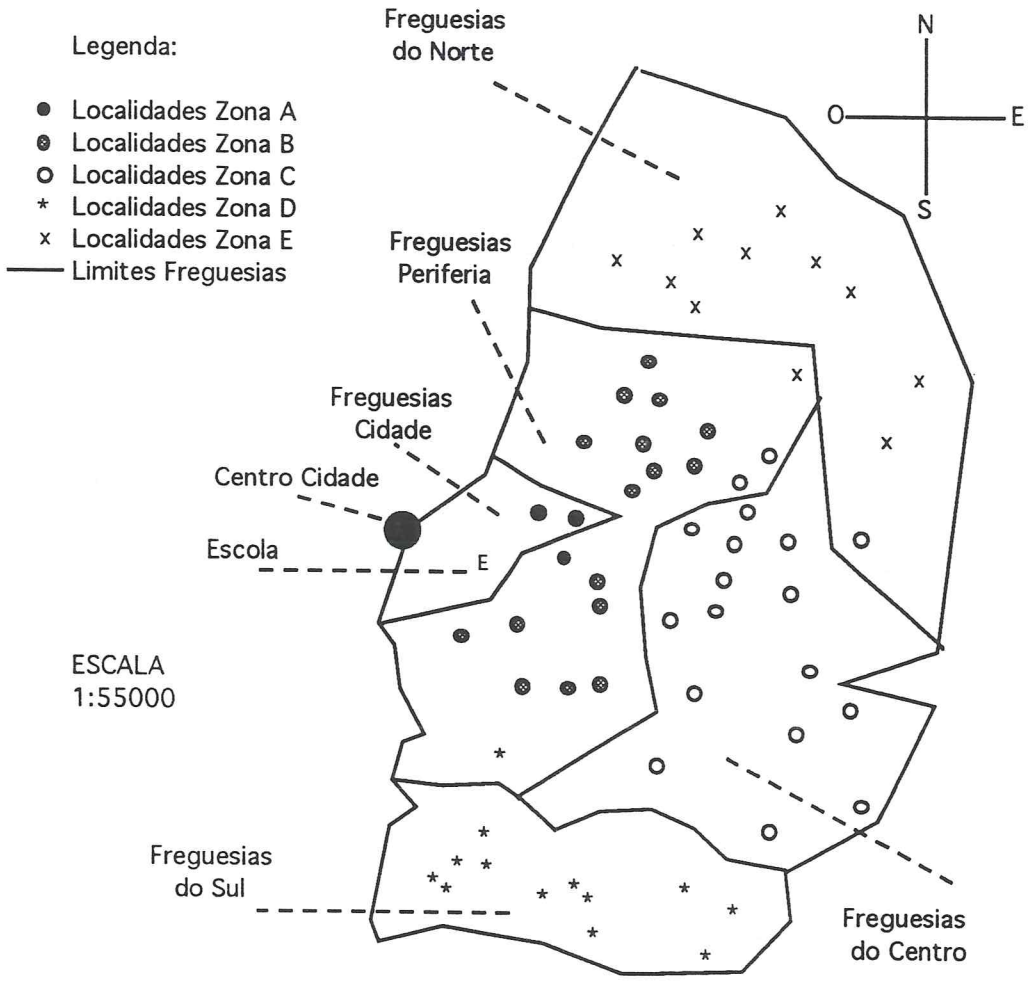


Figura 3 - Área de influência da escola e origem residencial dos alunos

Esta última zona desdobra-se em três áreas: uma a sul, referida pelos professores como tendo uma agricultura rica (zona D); uma no centro, considerada como tendo uma agricultura pobre, com muita emigração e maior isolamento (zona C); outra a

norte, também agricolamente pobre, ainda que não tão isolada, onde está situada uma "telescola", com a qual esta escola divide a frequência do 2º ciclo do ensino básico (zona E).

A figura 3[12], referente a área de influência da escola, mostra as cinco zonas residenciais referidas, assinalando as localidades que lhes correspondem. Veja-se que, grosso modo, este zonamento é sensivelmente coincidente com as divisões administrativas do concelho por agregados de freguesias.

Quadro 9 - Origem social dos alunos pelas zonas de residência

NÍVEIS (1-7) E CATEGORIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS	ZONA A cidade	ZONA B periferia	ZONA C centro	ZONA D sul	ZONA E norte	TOTAL
(1) Quadros, Professores	32	4	0	1	0	37
e Profissões "Liberais"	12,80%	1,84%	0,00%	1,33%	0,00%	4,99%
(2) Patrões e Independentes	47	48	13	8	16	132
indústria, comércio e serviços	18,80%	22,12%	12,04%	10,67%	17,39%	17,79%
(3) Chefias e Empregados qualificados	51	12	4	1	1	69
indústria, comércio e serviços	20,40%	5,53%	3,70%	1,33%	1,09%	9,30%
(4) Patrões agrícolas e	4	13	17	15	15	64
Agricultores independentes	1,60%	5,99%	15,74%	20,00%	16,30%	8,63%
CLASSES MÉDIAS						
%(1) + %(2) + %(3)	52,00%	29,49%	15,74%	13,33%	18,48%	32,08%
%(1) + %(2) + %(3) + %(4)	53,60%	35,48%	31,48%	33,33%	34,78%	40,70%
(5) Operários						
e Empregados desqualificados,	85	72	26	15	16	214
do comércio e serviços	34,00%	33,18%	24,07%	20,00%	17,39%	28,84%
(6) Operários e outros trabalhadores	17	44	25	21	22	129
manuais a tempo parcial na agricultura	6,80%	20,28%	23,15%	28,00%	23,91%	17,39%
(7)Camponeses pobres e	3	5	17	11	10	46
Assalariados agrícolas	1,20%	2,30%	15,74%	14,67%	10,87%	6,20%
CLASSES POPULARES						
%(5) + %(6) + %(7)	42,00%	55,76%	62,96%	62,67%	52,17%	52,43%
PROFISSÕES LIGADAS AO SECTOR PRIMÁRIO						
%(4) + %(6) + %(7)	9,60%	28,57%	54,63%	62,67%	51,09%	32,21%
Desconhecidos	11	19	6	3	12	51
%	4,40	8,76	5,56	4,00	13,04	6,87
TOTAL[13]	250	217	108	75	92	742
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: inquérito por questionário administrado a todos os alunos da escola durante o ano lectivo de 1992-93.

[12]Esta imagem foi extraída de um mapa geográfico e administrativo do concelho.

[13]O valor absoluto total não é igual ao do quadro 8, porque existem três casos que não conseguimos recolher informação sobre a sua zona de residência.

A fim de verificarmos a relevância social e escolar das representações sociais dos professores sobre a diversidade dos alunos, importará cruzar o zonamento das residências dos alunos com a origem social dos mesmos, já atrás referida, e com os anos de escolaridade, relativos à hierarquia escolar.

Origens social e residencial dos alunos e hierarquia escolar

O quadro 9 dá-nos informação sobre a relação entre origem social e origem residencial dos alunos. Estes dados permitem-nos caracterizar socialmente a população escolar de cada uma das zonas de residência, a saber: zona A- tem a maior proporção de classes médias e a menor proporção de classes populares e profissões ligadas ao sector primário; zona B - tem uma posição intermédia entre a zona A e as restantes zonas de residência; zona D - é aquela que mais distante está da zona A, pois tem a maior proporção de profissões ligadas ao sector primário e uma das maiores proporções nas classes médias e classes populares; zona C - é aquela que está mais próxima da zona D, embora a proporção de profissões ligadas ao sector primário não seja tão elevada e a proporção de classes populares seja ligeiramente maior; zona E - é aquela que está mais próxima da zona B, dado ter com esta zona uma proporção de classes populares quase equivalente, embora nas profissões ligadas ao sector primário tenha proporções equivalente à zona C.

Com base nesta caracterização, se quisermos estabelecer uma hierarquia sócio-económica, por ordem decrescente e por referência ao centro da cidade, entre as cinco zonas de residência, ordená-las-iamos do seguinte modo: zona A, zona B, zona E, zona C e zona D. Com acordo com os mesmos dados e caso não se queira considerar as "profissões ligadas ao sector primário" como critério de hierarquização, as zonas D e C trocariam de posições.

A fim de verificar a relevância escolar desta hierarquia sócio-económica, o quadro 10 apresenta-nos informação sobre a origem residencial dos alunos distribuída pelos anos de escolaridade.

Com base nestas dados podemos verificar que apenas as zonas A e B têm uma relação directa com a hierarquia escolar, pois no caso da "A" a proporção de alunos originários desta zona cresce sempre à medida que passamos do 5º para o 6º e para o 3º ciclo de escolaridade, enquanto que no caso da zona B decresce sempre. As restantes zonas podem sub-dividir-se em dois padrões de resultados: a proporção da zona D é aquela que mais se aproxima da zona A, pois do 6º ano para o 3º ciclo sobe, embora do 5º para o 6º ano desça, ainda que menos; as proporções das zonas C e E têm

um posicionamento intermédio, pois sobem ligeiramente do 5º para o 6º ano de escolaridade mas descem, ainda mais, do 6º ano para o 3º ciclo.

Com base nesta análise, diríamos que a hierarquia das zonas por ordem descrescente seria: zona A, zona D, zonas C e E, e zona B.

Quadro 10 - Origem residencial dos alunos por anos de escolaridade

ZONAS DE RESIDÊNCIA	5º ANO	6º ANO	7º, 8º e 9º ANOS	TOTAL
ZONA A	71	70	109	250
	28,74%	30,04%	41,13%	33,56%
ZONA B	80	71	64	215
	32,39%	30,47%	24,15%	28,86%
ZONA C	40	40	28	108
	16,19%	17,17%	10,57%	14,50%
ZONA D	23	16	34	73
	9,31%	6,87%	12,83%	9,80%
ZONA E	30	33	27	90
	12,15%	14,16%	10,19%	12,08%
Desconhecidos	3	3	3	9
	1,21%	1,29%	1,13%	1,21%
TOTAL	247	233	265	745
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: inquérito por questionário administrado a todos os alunos da escola durante o ano lectivo de 1992/93.

A conclusão mais geral que podemos tirar é a de que as representações sociais dos professores sobre a diversidade dos alunos têm alguma relevância social, ao terem relações próximas com a origem social dos mesmos, mas não uma suficiente relevância escolar para estar relacionada com as desigualdades de acesso à hierarquia da escola. Esta conclusão permite-nos duvidar sobre o grau de autonomia relativa que a escolaridade neste espaço social pode adquirir, pois dados apontam para que os factores sociais mais gerais se constituam como os elementos mais relevantes na construção simbólica da realidade escolar[14].

[14]Para a clarificação conceptual desta temática, no âmbito de uma investigação realizada nos finais dos anos 80 em escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, localizadas no interior norte de Portugal, cf Caria, 1991b, 1993a..

Sub-capítulo/III/2
Da heterogeneidade social dos professores à produção social da profissão

Iremos neste sub-capítulo pôr em evidência a heterogeneidade de percursos profissionais que caracterizam os professores da escola. A identificação da heterogeneidade destes percursos vai permitir situar o grupo social em estudo no âmbito das transformações sociais que se deram no campo escolar nas últimas décadas em Portugal. Deste modo, começaremos a mostrar como num contexto de heterogeneidade e transformações sociais o grupo se estrutura socialmente, produzindo a profissão.

A partir destes percursos começaremos a explicitar o modo como a heterogeneidade social dos professores é transformada numa estruturação do grupo profissional, analisando o tipo de laços de solidariedade que são criados entre a generalidade dos professores e analisando as condições estruturais e institucionais que produzem a profissão.

Comparações nacionais

Os professores desta escola[15] poderão ser caracterizados de modo descritivo por comparação com os dados nacionais para o mesmo nível de escolaridade. Os quadros 11, 12 e 13 dão-nos essa informação, respectivamente, quanto aos níveis de habilitações escolares, à idade e à sua situação profissional.

Quadro 11 - Níveis de habilitações escolares dos professores

	% NACIONAL 2º CICLO DO BÁSICO			% ESCOLA-LOCAL
NÍVEIS HABILITAÇÕES ESCOLARES	81/82	83/84	86/87	92/93-93/94
Cursos de Licenciatura	41,9%	48,6%	75,1%	57,33%
Bacharelato/Superior incompleto	20,7%	12,9%	17,3%	20,00%
Cursos não superiores	37,3%	38,5%	7,6%	22,67%

Fontes: Relatório do Ministério da Educação (1988) e inquérito administrado aos professores da escola.

A análise destes quadros permitem-nos concluir que estamos perante um grupo de professores que é mais antigo na profissão do que o grupo em geral a nível nacional, pois na idade são, em termos relativos, globalmente mais velhos, na situação profissional, globalmente, existem muito mais profissionalizados e,

[15] O número total de professores inquiridos durante os dois anos de trabalho de campo foi de 75. É com base neste número que foram apuradas as percentagens na escola-local nos quadros 11, 12 e 13.

consequentemente, têm habilitações escolares menores do que o grupo a nível nacional, dado tratar-se, na maioria, de professores que tiveram acesso à profissão, neste nível de escolaridade, num período histórico em que o número de licenciados no país ainda era reduzido, apesar de entretanto já se começar a manifestar uma grande procura de professores, como resultado das reformas democratizadoras de alargamento da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1988:1191-1195).

Quadro 12 - Intervalos de idade dos professores

IDADES	% NACIONAL 2º CICLO DO BÁSICO		% ESCOLA-LOCAL
	82/83	85/86	92/93-93/94
até 34 anos	61,0%	51,4%	33,33%
35-44 anos	22,9%	29,6%	42,67%
45-54 anos	9,8%	11,8%	16,00%
+ 55 anos	6,2%	7,1%	8,00%

Fontes: Relatório do Ministério da Educação (1988) e inquérito administrado aos professores da escola.

Quadro 13 - Situação profissional dos professores

SITUAÇÃO	% NACIONAL (2º, 3º ciclos e secundário)			% ESCOLA-LOCAL
PROFISSIONAL	81/82	83/84	86/87	92/93 e 93/94
Profissionalizados	47,6%	51,2%	54,2%	85,33%
Provisórios c/ hab.própria	37,5%	37,3%	34,3%	8,00%
Provisórios s/ hab.própria	14,9%	11,5%	11,5%	6,67%

Fontes: Relatório do Ministério da Educação (1988) e inquérito administrado aos professores da escola.

Quadro 14 - Taxa de feminização

% NACIONAL- 2º CICLO DO BÁSICO			% ESCOLA-LOCAL
64/65*	74/75	85/86	92/93 e 93/94
45,3%	66,2%	69,1%	64,0%

*dados relativos a todo o ensino secundário
Fontes: Relatório do Ministério da Educação (1988) e inquérito administrado aos professores da escola.

Os resultados apresentados no quadro 14 evidenciam as mesmas conclusões, pois a escola-local tem uma taxa de feminização bastante mais baixa do que os dados a nível nacional, facto que aponta para uma entrada na profissão mais antiga, para a maioria dos professores. Podemos considerar, também, que esta maior antiguidade na entrada na profissão se relaciona com uma menor feminização devido à situação social de interioridade na localização da escola, que se consubstanciaria na existência

de maiores e mais duráveis obstáculos sociais à entrada da mulher no mercado de trabalho.

O acesso à profissão

Uma forma de analisar a evolução da profissão, especificando as formas que em que ela assume na escola-local, é através de um periodização histórica da entrada na profissão.

O quadro 15 dá-nos alguma informação complementar sobre qual a relação, para os professores da escola, entre a feminização da profissão e os vários perídos históricos[16] em que se deu a entrada na profissão, pois apesar de as mulheres, em todos os períodos históricos considerados no quadro, serem maioritárias houve alguns em que se deu um subrecrutamento feminino, comparativamente com o masculino, dado este último ter estabilizado em termos absolutos.

Este subrecrumento de professores mulheres é mais vísivel nos três primeiros períodos históricos de entrada na profissão: antes da "reforma Veiga Simão" (<1968), quando ainda não existia ciclo preparatório (actual 2º ciclo do ensino básico); no período de debate e percursor da "reforma Veiga Simão" (1968/72); no período reformista subsequente, de ocorrência do 25 de Abril de 1974 e de transformação social que se lhe seguiu (1973-1977). O peso relativo do recrutamento de mulheres, comparativamente com o de homens, só aumenta nos três últimos períodos históricos de entrada na profissão: no período de normalização e institucionalização de alguns dos processos de transformação social antes vividos (1978-1982); no período seguinte em que se começou a esboçar uma nova política educativa (1983-1987); no período mais recente até à reforma iniciada em 1992-93, de relativa indefinição quanto à direcção da política educativa (1988-92).

Quadro 15 - Ano de entrada dos professores na profissão desdobrado pelo sexo

Professores da escola em 1992-93 e1993-94	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO						
	1951/68 n (%)	1968/72 n (%)	1973/77 n (%)	1978/82 n (%)	1983/87 n (%)	1988/93 n (%)	Total n (%)
ao todo	10 (13,3)	11 (14,7)	16 (21,3)	13 (17,3)	11 (14,7)	14 (18,7)	75(100,0)
Homens	4 (14,8)	4 (14,8)	6 (22,2)	4 (14,8)	4 (14,8)	5 (18,5)	27(99,9)
Mnulheres	6 (12,5)	7 (14,6)	10 (20,8)	9 (18,8)	7 (14,6)	9 (18,8)	48(99,9)

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

16 Para estabelecer esta periodização histórica inspirámo-nos em Luiza Cortesão (1982), Sérgio Grácio (1986) e Stephen Stoer (1986; com Correia e Storeloff, 1990)

Demonstrativo de quanto a feminização da profissão não era um dado ainda adquirido no período de 19973-77 está o facto de, no momento em que houve maior número de entradas na profissão, ainda não se verificar um sobrerecrutamento de mulheres. O facto de entre 1983/87 voltar a verificar-se um subrecrutamento de mulheres pode estar relacionado com a falta de oferta de novos postos de trabalho neste período, devido à crise económica que se viveu em Portugal nesta altura, reforçada, provavelmente, pela posição de interioridade em que se localiza a escola.

Quadro 16- Habilitações escolares dos professores por antiguidade dos professores na profissão, desdobrada por sexo

Habilitações Escolares	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO						
	1951/67 n (%)	1968/72 n (%)	1973/77 n (%)	1978/82 n (%)	1983/87 n (%)	1988/93 n (%)	Total n (%)
Licenciaturas	6 (60,0)	5 (45,5)	5 (31,3)	10 (87,0)	6 (54,6)	11 (78,6)	43 (57,3)
Lic. Ensino**	0	0	1 (6,3)	1 (7,7)	1 (9,1)	9 (64,3)	12 (16,0)
% Mulheres			100	100	0	66,7	66,7
Outras Licenc.	6 (60,0)	5 (45,5)	4 (25,0)	9 (69,3)	5 (45,5)	2 (14,3)	31 (41,3)
% Mulheres	33,3	60,0	75,0	66,7	80,0	50,0	61,3
Bac/Fq.Esp*	0	1 (9,1)	3 (18,8)	3 (23,1)	5 (45,5)	3 (21,4)	15 (20,0)
% Mulheres		100	66,7	66,7	60,0	66,7	66,7
Cursos não Superiores	4 (40,0)	5 (45,5)	8 (50,0)	0	0	0	17 (22,7)
Magist. Primário	4 (40)	0	2 (12,5)	0	0	0	6 (8,0)
% Mulheres	100,0		50,0				83,3
< superior***	0	5 (45,5)	6 (37,5)	0	0	0	11 (14,7)
% Mulheres		60,0	50,0				54,5
Total	10(100,0)	11(100,0)	16(100,0)	13(100,0)	11(100,0)	14(100,0)	75(100,0)
% Mulheres	60,0	63,6	62,5	69,2	63,6	64,3	64,0

* Bacharelatos e frequência de cursos de ensino superior; ** Licenciaturas de ensino, incluindo as equivalências dadas pelas Escolas Superiores de Educação na designação de CESEs; *** Outros diplomas escolares inferiores ao ensino superior.
Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

O quadro 16 permite-nos ter uma outra visão sobre a evolução do acesso à profissão, relacionando-o com as habilitações escolares. Assim, neste quadro, verificamos que: (1) o maior acesso à profissão sem curso superior ou o começo do acesso com frequência do superior e sem licenciatura, são coincidentes com os períodos históricos de maior transformação social e escolar (68-77), onde a procura de professores mais aumenta e logo existe a necessidade de fazer recurso a diplomados não licenciados; (2) como reverso deste fenómeno, é só a partir do

mesmo período (depois 1977) que o recrutamento de professores licenciados se torna maioritário; (3) só a partir de 1988, quando os licenciados em ensino começam a chegar à profissão é que o recrutamento de professores com frequência do ensino superior ou bacharelato parece diminuir de modo durável; (4) é nos cursos mais específicos para a profissão, Licenciaturas de ensino e Magistério Primário, e no período histórico de 78/82, que o peso relativo do recrutamento de mulheres aumenta; (5) globalmente ao longo dos vários intervalos de anos o peso relativo do recrutamento de mulheres, no quadro dos professores presentes nesta escola, tende a manter-se.

Quadro 17 - Grupos disciplinares por antiguidade dos professores na profissão

GRUPOS DISCIPLINARES	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO						
	1951/67	1968/72	1973/77	1978/82	1983/87	1988/93	Total
Línguas e Literaturas	2 20,0%	2 18,2%	2 12,5%	3 23,1%	2 18,2%	6 42,9%	17 22,7%
Ciências Sociais e Humanas	4 40,0%	0 0,0%	2 12,5%	3 23,1%	2 18,2%	3 21,4%	14 18,7%
Ciências Físico-Naturais	2 20,0%	3 27,3%	3 18,8%	4 30,8%	3 27,3%	1 7,1%	16 21,3%
Educações Expressivas	2 20,0%	1 9,1%	4 25,0%	3 23,1%	4 36,4%	4 28,6%	18 24,0%
Trabalhos Manuais	0 0,0%	5 45,5%	5 31,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	10 13,3%
TOTAL	10 100,0%	11 100,0%	16 100,0%	13 100,0%	11 100,0%	14 100,0%	75 100,0%

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

Por fim, o quadro 17 relaciona o acesso à profissão com os grupos disciplinares[17] em que os professores da escola-local predominantemente leccionavam. Os dados mostram que o recrutamento de professores para os diferentes grupos disciplinares tende, na maioria dos casos, a distribuir-se homegeneamente pelos vários períodos históricos. Excepção, para o caso, dos professores de trabalhos manuais, entre 68 e 77, período em que se dá o essencial do seu recrutamento para

[17] Os vários grupos disciplinares foram constituídos a partir da natureza das disciplinas em que os professores normalmente leccionam, facto que tem geralmente a ver com a área da sua formação inicial. Assim, o grupo de "línguas" agrega os professores de português, francês e inglês; o grupo de "ciências sociais e humanas" refere-se a história, geografia e moral e religião; o grupo de "ciências físico-naturais" refere-se a matemática, ciências da natureza e biologia; o grupo de "educações expressivas" agrega os professores de educação musical, educação física, educação visual; o grupo de "trabalhos manuais" refere-se às disciplinas de trabalhos manuais e trabalhos oficinais.

a profissão. Os grupos disciplinares de línguas e expressões parecem esboçar algumas tendências nos últimos anos para aumentarem o seu peso relativo no grupo profissional.

Representações sociais sobre o acesso à profissão

No plano qualitativo de análise o acesso à profissão é representado nos discursos dos professores a partir de três tipos de motivos.

O primeiro tipo de motivos é relativo aos professores que em resultado do seu percurso escolar afirmam que sempre se sentiram "atraídos pela profissão". Com diferentes valorações, os seguintes extractos discursivos, põem em evidência um sistema de representações sociais que vinca dimensões mais individualizadas no acesso à profissão e mais facilmente relacionáveis com algum tipo de "vocação" ou "gosto inato", que apesar das circunstâncias sociais variadas, é apresentado como se tendo manifestado de modo durável ao longo da trajectória social destes professores.

-(...)sempre pensei, que eu me lembre, tirar um curso superior e ser professora.

-(...)pensei tirar outro curso mas não havia vagas. Em qualquer caso era sempre para professora que ía, porque gostava.

-(...)sempre gostei de miúdos e quando escolhi o curso já me imaginava professora.

- (...)que me lembre desde muito miúda que dizia que ia ser professora. Mas por incrível que pareça achava que aí adorar fazer avaliações. Hoje detesto!

-(...)sempre fui uma boa aluna e por isso ser professora é para mim como um prolongamento. Apesar disso hesitei porque para o ser não era para dar facilidades. Dizem que sou exigente demais. Mas já sabem que comigo é assim.

-(...)ensinar sempre foi uma coisa que gostei. Que me lembre sempre me agradou ajudar os outros.

O segundo tipo de motivos prendem-se com o facto da profissão ter sido uma oportunidade social, dentro dos constrangimentos existentes, associando-a a valorações positivas. Neste sistema de representação social do acesso à profissão vinca-se o aspecto voluntário da acção, onde se descobre nalguns discursos processos de mobilidade social ascendente, associado à necessidade de romper com situações sociais desfavoráveis.

-(...)sabe naquela altura nesta zona havia pouquíssimos professores com habilitações adequadas e o meu curso dava para dar quase tudo. Por isso os colégios privados andavam sempre atrás de mim para eu ir dar aulas. Até que me convenceram e eu fui. Não era porque precisasse mas estar com os mais novos sempre me cativou.

-(...)na minha altura uma menina ir estudar já era um bocadinha fora do comum e então ir para outra terra estava fora de questão. Daí que entre não estudar e ir para professora preferi ser professora. Até porque não era uma coisa que à partida me desagradasse.

-(...)queria tornar-me o mais depressa possível independente daí que quase logo no princípio do curso, quando ganhei habilitações fui logo dar aulas.

-(...)o meu pai é um bocado atrasado para os tempos que correm. Daí que tive que tirar o curso de professora ao pé dele, que era o que havia mais ligado ao que eu gostava.

-(...)o dinheiro era pouco lá em casa e por isso teve que ser o que havia mais perto e mais rápido.

-(...)primeiro tinha outro trabalho. Depois comecei também a dar uma aulas e gostei. Como pouco depois fiquei desempregado optei por ser professor.

-(...)no final do curso vi que o mercado de trabalho estava muito mau e que tudo dependia muito das "cunhas" para arranjar um trabalho. Comecei então a dar aulas e vi que era possível compatibilizar com a profissão do curso que era o que eu gostava. E melhor porque assim não estamos tão dependentes daquele dinheiro para sobrevivermos e podemos só aceitar os trabalhos que queremos. Tudo porque temos algo de seguro, que é o ensino.

-(...)o curso que eu queria tinha médias muito altas para entrar. Então fui para o que se aproximava mais. No caso era de ensino. Era o que gostava mas só dava para professor. Comecei e não desgostei.

-(...)na altura quando comecei comparativamente com os empregos que tinha tido até se ganhava bem, era ainda uma promoção na vida.

O terceiro tipo de motivos no acesso à profissão apresenta-a como um mal menor dada a não existência de outras oportunidades mais desejáveis, perante a situação vigente no mercado de trabalho. É aqui que as valorações são de sentido mais negativo, remetendo para um sistema de representações sociais em que a profissão é vista como uma fatalidade social. É neste contexto que é mais usada a expressão, "dar aulas" e não tanto as de "ser professor" ou "profissão".

-(...)já se sabe que a maioria das pessoas que vem para o ensino é porque não tem mais nada. Eu fui um caso desses. Comecei a dar aulas... e acomodamo-nos.

-(...)com o meu curso já se sabe, só para o ensino.

-(...)o meu curso não é de ensino mas lamentavelmente é como se fosse, porque não dá para mais nada.

-(...) vim porque dava jeito enquanto não arranjava mais nada. Como nada aparecia ainda me inscrevi noutro curso mas depois com os miúdos muito novos acabei por desistir e ficar só a dar aulas.

-(...)quando comecei a dar aulas era uma exploração. (...) Procurei fazer outro curso mas era muito difícil as deslocações, a falta de apoio na Universidade e depois com os filhos,... nada feito.

-(...)uma mulher nesta cidade, quando vim para cá com o meu marido, ou era médica ou advogada ou tinha que ser à força professora, se quisesse ter uma profissão. E mesmo assim já vim tarde depois de ter os miúdos mais crescidos.

-(...)enquanto estudava comecei a dar uma aulas, para ajudar, e depois por cá fiquei.

O conjunto destas representações sociais não foram sistematicamente realizadas com todos os professores da escola e mesmo muitos dos extractos aqui incluídos resultam mais de conversas informais do que de entrevistas formais. Grosso modo os extractos discursivos apresentados, provavelmente, em termos quantitativos correspondem a metade dos professores da escola. No entanto, consideramos que eles são representativos, pois tivemos o cuidado de inquirir sobre a temática, tanto homens como mulheres, tanto novos como velhos, tanto professores profissionalizados como provisórios. Daqui resulta, alguma dificuldade em relacionar as variáveis atrás identificadas de medição do acesso à profissão com os vários tipos de motivos para justificar a entrada na profissão. No entanto, existem tendencialmente algumas regularidades que importa fazer realçar: (1) a antiguidade e a situação na profissão não parecem ter qualquer relação significativa com os vários sistemas de representações sociais identificados; (2) o sexo, pelo contrário, parece ter uma relação estreita, pois as representações baseadas numa ideia de vocação para a profissão são exclusivas de mulheres e, por outro lado, a grande maioria dos homens, partilham uma representação social que vê (ou viu) a profissão como uma oportunidade social; (3) o tipo de habilitações escolares também poderá ter alguma relação com as representações sociais, pois, nenhum dos inquiridos que tinham um curso para o ensino expressou ideias que se possam inserir em representações sociais fatalistas.

A mobilidade na profissão

Para além das condições do acesso à profissão, outro factor poderá ser identificado como elemento de heterogeneização do grupo social em estudo. Referimos-nos à mobilidade profissional que os professores experienciaram antes de se conseguirem fixar nesta escola ou chegarem a ela entre 1992-94. Tomámos como indicadores desta

mobilidade as variáveis de "número de distritos em que se leccionou", "número de escolas em que se leccionou" e "ciclos de escolaridade em que se leccionou". Os quadros 18, 19 e 20 relacionam a mobilidade com o acesso à profissão e mostram quanto a mobilidade é extremamewnte grande na profissão.

Quadro 18- Número de distritos em que leccionou, desdobrado por sexo, pela antiguidade na profissão

Número de Distritos	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO							
	1951/67 n (%)	1968/72 n (%)	1973/77 n (%)	1978/82 n (%)	1983/87 n (%)	1988/93 n (%)	Total n (%)	Total só Mulheres
1 distrito	3 (30,0)	4 (36,4)	2 (12,5)	2 (15,4)	6 (54,5)	6 (42,9)	23 (30,7)	15 (65,2)
2 distritos	4 (40,0)	4 (36,4)	10 (62,5)	8 (61,5)	3 (27,3)	5 (35,7)	34 (45,3)	20 (58,8)
≥ 3 distritos	3 (30,0)	3 (27,3)	4 (25,0)	3 (23,1)	2 (18,2)	3 (21,4)	18 (24,0)	13 (72,2)
Total	10(100,0)	11(100,0)	16(100,0)	13(100,0)	11(100,0)	14(100,0)	75 (100,0)	48 (64)

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

Os dados apresentados nos quadros 18 e 19 permitem dizer que existe alguma associação entre as duas dimensões de análise. Assim, destacamos: (1) nos dois últimos períodos históricos de acesso à profissão a mobilidade diminuiu, pois a maioria dos professores passou apenas a leccionar num distrito ou em menos do que 5 escolas; (2) apesar de nos quatro primeiros períodos históricos de entrada na profissão a maioria dos professores ter leccionado em 5 ou 6 escolas e em 2 distritos, entre 73 e 82, quando se dá a maior procura de professores como resultado das reformas

Quadro 19- Número de escolas em que leccionou, desdobrado por sexo, pela antiguidade na profissão

Número de Escolas	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO							
	1951/67 n (%)	1968/72 n (%)	1973/77 n (%)	1978/82 n (%)	1983/87 n (%)	1988/93 n (%)	Total n (%)	Total só Mulheres
1 ou 2 escolas	0	0	0	0	1 (9,1)	4 (28,6)	5 (6,7)	3 (60,0)
3 ou 4 escolas	0	3 (27,3)	2 (12,5)	2 (15,4)	6 (54,6)	7 (50,0)	20(26,7)	12 (60,0)
5 ou 6 escolas	5 (50,0)	6 (54,6)	8 (50,0)	6 (46,2)	4 (36,4)	3 (21,4)	32(42,7)	24 (75,0)
7 ou 8 escolas	4 (40,0)	2 (18,2)	4 (25,0)	3 (23,1)	0	0	13(17,3)	5 (38,5)
≥ 9 escolas	1 (10,0)	0	2 (12,5)	2 (15,4)	0	0	5(6,7)	4 (80,0)
TOTAL	10(100,0)	11(100,1)	16(100,0)	13(100,1)	11(100,1)	14(100,0)	75(100,1)	48 (64,0)

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

democratizadoras do ensino, a proporção das categorias de maior mobilidade (7 e mais escolas e 3 ou mais distritos) crescem ligeiramente em comparação com os anos anteriores a 73; (3) as mulhesres sofrem mais o efeito da mobilidade na profissão do que os homens, pois os dados evidenciam uma sobrerepresentação das mulheres nas categorias de "3 ou mais distritos", de "5 ou 6 escolas" e "9 ou mais escolas", que indicam maior mobilidade.

Quadro 20- Ciclos de escolaridade em que se leccionou, desdobrado por sexo, pela antiguidade na profissão

Ciclos de escolaridade	ANO EM QUE INICIOU A PROFISSÃO							
	1951/67	1968/72	1973/77	1978/82	1983/87	1988/93	Total	Total só Mulheres
1º e 2º ciclos	5 50,0%	1 9,1%	0 0,0%	1 7,7%	0 0,0%	1 7,1%	8 10,7%	4 100%
só 2º ciclo	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 7,7%	2 18,2%	5 35,7%	8 10,7%	4 50%
2º e 3º ciclos	1 10,0%	9 81,8%	10 62,5%	6 46,2%	3 27,3%	4 28,6%	33 44,0%	22 66,7%
2º, 3º ciclos e secund.	4 40,0%	1 9,1%	6 37,5%	5 38,5%	6 54,5%	4 28,6%	26 34,7%	14 53,9%
TOTAL	10 100,0%	11 100,0%	16 100,0%	13 100,0%	11 100,0%	14 100,0%	75 100,0%	48 64%

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

A estrutura dos dados do quadro 20 é diferente. Assim, podemos realçar o seguinte: (1) os professores que deram aulas, simultaneamente, no 1º e 2º ciclos são em grande parte relativos às pessoas mais antigas na profissão; (2) inversamente, os professores que apenas deram aulas só ao 2º ciclo são na sua grande maioria os mais recentes na profissão; (3) os professores que deram aulas simultaneamente ao 2º e 3º ciclos entraram na profissão na sua maioria entre 68 e 82, portanto num período coincidente com as políticas de democratização do ensino, que criaram estes níveis de ensino; (4) o recurso a professores que leccionaram no secundário apenas é mais evidenciado no período entre 83-87.

A conclusão mais geral que podemos tirar é a de que a mobilidade na profissão é elevada, existindo alguma associação entre ela e a heterogeneidade social do acesso à profissão.

Os saberes sobre as ambiências escolares

Apesar da grande heterogeneidade de percursos profissionais, filtrados pela história do próprio sistema escolar, verificámos que existia uma grande homogeneidade de discursos, quando os professores falavam e comparavam as ambiências das várias escolas-locais por onde haviam passado.

Basicamente, nesta dimensão de análise, os professores deram ênfase a três tipos de saberes sobre as escolas: o meio social envolvente da escola; a dimensão das escolas; a variabilidade da idade dos alunos, consoante os ciclos de escolaridade a que tinham dado aulas.

No que se refere aos meios sociais dos alunos, os professores compararam o facto de se tratarem de escolas do interior rural ou de escolas da cidades e, dentro das cidades, se tratarem de escolas sub-urbanas ou escolas mais centrais com uma população mais "favorecida". Com base nestes considerandos falaram dos alunos mais rebeldes ou mais educados; alunos mais pobres ou remediados; alunos mais motivados para a escola ou mais desinteressados, associando este último facto a exemplos de turmas onde o peso relativo de alunos reprovados era maior do que o normal[18].

O discurso sobre esta temática foi geralmente associada à temática da dimensão das escolas para pôr em evidência o ambiente mais ou menos anónimo (escolas maiores) ou de conhecimento inter-pessoal (escolas pequenas) que haviam experienciado. Deste modo, as escolas rurais do interior apesar de constrangedoras para os professores naturais do litoral em termos de distância são apreciadas pelo seu ambiente humano e de convívio entre pares, que se estende para além da vida interna à escola, dado o fenómeno de mobilidade abranger simultaneamente no mesmo local vários professores. Esta componente humana na vida profissional leva, segundo os professores, a que se crie também nestas pequenas escolas um ambiente de relações entre professores e alunos também mais próximo e pessoal, que não deixa de ser recompensador face à pobreza ou à distância cultural que os alunos têm da cultura escolar nestes locais.

O elemento mais referido pelos professores, na comparação que fazem entre escolas, prende-se com o facto de terem dado aulas em escolas só do 2º ciclo, em escolas do 2º e 3º ciclos ou em escolas secundárias. Aqui as preferências tornam-se variadas e polarizam-se entre os alunos do 2º ciclo e os alunos do secundário. Para uns,

---

[18]Esta questão será objecto de uma análise pormenorizada no Capítulo IV.

especialmente aqueles professoras que desde cedo, enquanto jovens, se sentiram atraídas para a profissão, é preferível dar aulas ao 2º ciclo pois aí os alunos são mais espontâneos, "mais tranparentes, mais miúdos e carinhosos". Para outros é preferível os do secundário, que "já sabem o que querem", "já levam isto a sério" e "exigem mais de nós em termos de conhecimentos". Parece haver unanimidade, que a faixa etária mais problemática é a dos 7º e 8º anos de escolaridade (3º ciclo), pois estes alunos "já querem ser tratados como homenzinhos e mulherzinhas mas depois, em troca, não se portam como tal, ainda não levam a sério a escola". Aqueles professores que prefeririam dar aulas ao secundário acabam por leccionar no 3º ciclo, valorizando o facto dos conteúdos e conhecimentos serem mais aprofundados e portanto mais interessantes para os próprios professores.

As estratégias de entrada face à mobilidade na profissão

A existência de um período prolongado de tempo na profissão sem uma ligação fixa a uma escola-local, dado a enorme mobilidade, tem como consequência, no dizer dos professores, terem-se entretanto casado, tido filhos e fixarem residência numa localidade, o que por arrastamento traz uma nova motivação para a mobilidade profissional: o de "se aproximar de casa" ou alternativamente a mobilidade residencial com vista a aproximar a casa da escola.

Esta dissociação entre o local de residência e o local de trabalho, impossível de ser vencida diariamente tem como consequência o professor viver durante os dias de trabalho no local da escola e só regressar ao local de residência no fim da semana.

Este período da vida profissional é referido espontaneamente em várias entrevistas, especialmente quando se tratam de mulheres não naturais do concelho e distrito da escola. Nas referências este período é apresentado com algum dramatismo, mostrando situações pessoais e sociais que foram dolorosas e marcantes na vida das ditas professoras, especialmente quando o afastamento da família coincidiu com a existência de filhos muito novos. Como consequência são as próprias a afirmar que tiveram nessa altura em grande parte que "escolher entre ser mãe ou ser professora", pois não tinham tempo nem disponibilidade para se dedicarem à profissão e à escola.

Este distanciamento da família, que acompanha a mobilidade na profissão nos primeiros anos da profissão, quando entretanto houve casamento, faz com que sejam indicados pelos professores estratégias de entrada na profissão e de fixação

aos locais que procuram anular ou mesmo evitar um período de tempo demasiado prolongado em escolas afastadas da residência.

As estratégias que recenseamos foram as seguintes, nas seguintes condições: (1) casos em que o agregado familiar comporta a possibilidade de ser apenas um dos cônjuges a estar empregado — atraso na entrada na profissão (normalmente a mulher) deixando passar alguns anos após a conclusão do curso para poder criar os filhos enquando mais novos, ao mesmo tempo que se vai sondando outras possibilidades de emprego que não impliquem deslocação espacial; (2) casos de residência em áreas de periferia com falta de professores nas escolas — atraso na candidatura à profissionalização e efectivação (dado implicar normalmente deslocação para outra zona do país) ou pedido de equivalências a um curso de ensino, concorrendo entretanto só às escola mais próximas da residência, tirando partido da legislação, quando o cônjuge é funcionário público, ou de conhecimentos pessoais para ter acesso a lugares/horários que não vão a concurso; (3) casos em que o curso dá habilitações para leccionar em vários grupos disciplinares- concurso a lugares de professor em grupos disciplinares para os quais o professor se sente menos vocacionado, mas em que há mais vagas, para que mais rapidamente consiga lugar para profissionalização; (4) caso de trabalhadores-estudantes - entrada na profissão através de concursos de âmbito local ou regional, antes de acabar o curso, de modo a que com a experiência profissional tida pudessem ser mais tarde melhor classificados no concurso a nível nacional e por isso ter maior margem de escolha sobre a escola desejada.

Face ao facto de, do ponto de vista económico, o agregado familiar do professor requerer dois salários ou no caso de se viver numa área geográfica com escolas sem vagas para o curso que se possui, a alternativa que resta, como parecem indicar os dados acima referidos, tende a ser mais para os homens a de encontrar outra profissão (desligando-se da docência) e mais para as mulheres a de sofrer o processo de mobilidade na profissão (dado o seu mercado de trabalho ser mais restrito). Alternativamente ainda há a possibilidade de mudar de residência.

Exclui-se deste conjunto de estratégias de mobilidade, aqueles professores mais novos que entraram na profissão já com o estágio profissional, resultante do facto de possuírem um curso de ensino.

Mobilidade na profissão e ligação ao local

O uso de estratégias interpessoais para ter acesso a horários nas escolas mais próximas da residência é um fenómeno que pode estar relacionado e ser facilitado por uma "naturalidade" do professor coincidente com a localização da escola. O quadro 21 dá bem conta do efeito, relativo, que a "naturalidade" dos professores desta escola teve sobre a redução global da mobilidade na profissão.

Quadro 21 - Mobilidade na profissão pela naturalidade dos professores[19]

Número escolas	NATURALIDADE COM ANO DE ENTRADA NA PROFISSÃO ENTRE 1951/87			Número distritos	NATURALIDADE COM ANO DE ENTRADA NA PROFISSÃO ENTRE 1951/87		
	do concelho da escola ou próxima	distante do concelho da escola	Total		do concelho da escola ou próxima	distante do concelho da escola	Total
1 a 4 escolas	8 25,0%	4 18,2%	12 22,2%	1 distrito	12 37,5%	3 13,6%	15 27,8%
5 a 6 escolas	14 43,8%	11 50,0%	25 46,3%	2 distritos	16 50,0%	10 45,5%	26 48,1%
> 6 escolas	10 31,3%	7 31,8%	17 31,5%	≥3 distritos	4 12,5%	9 40,9%	13 24,1%
TOTAL	32 100,0%	22 100,0%	54 100,0%	TOTAL	32 100,0%	22 100,0%	54 100,0%

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

Os dados do mesmo quadro mostram que, em proporção e na globalidade, os professores naturais do concelho da escola ou concelhos limítrofes tendem a passar por menor número de escolas e de distritos do que aqueles que têm naturalidades mais distantes da escola.

Quadro 22- Fixação dos professores na escola por habilitações escolares

Fixação dos professores na escola	ANO DE ENTRADA NA PROFISSÃO ENTRE 1983-93		TOTAL professores da escola
	Cursos de ensino	Outras habilitações	
presentes nos dois anos	3 42,9%	6 31,6%	47 62,7%
presentes só num dos anos	4 57,1%	13 68,4%	28 37,3%
TOTAL	7 100,0%	19 100,0%	75 100,0%

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

[19] Não foram considerados os professores mais novos, entrados na profissão entre 88-93, porque tendencialmente encontram-se ainda em mobilidade profissional ou porque estão na situação à parte de terem uma licenciatura de ensino

A mobilidade na profissão teve também um efeito particular no trabalho de campo, pois, como mostra o quadro 22, apenas 62,7% dos professores[20] estiveram presentes na escola nos dois ano de trabalho de campo.

Profissionalização e efectivação na profissão

A fixação numa escola tem uma relação estreita com a posse de um estágio profissional. A existência de inúmeros professores com cursos que dão acesso a habilitação para leccionar sem que tenham estágio profissional faz com que a fixação numa escola seja globalmente mais demorada para estes professores do que, comparativamente, com os professores que têm uma habilitação profissional integrada no curso, os cursos de ensino. O quadro 22 comprova esta ideia, pois verificamos que nos dois anos de trabalho de campo em que permanecemos na escola a proporção dos professores que se fixaram na escola é maior para aqueles que têm cursos de ensino do que para os restantes professores.

Estando em grande parte a fixação e respectiva efectivação numa escola dependente da realização do estágio profissional, interessará pôr em evidência a diversidade dos processos de profissionalização que permitem a efectivação numa escola.

Quadro 23- Antiguidade da efectivação e tipo de profissionalização dos professores*

	NPR n (%)	PIC 90/1 n (%)	FS 90-92 n (%)	FS87-89 n (%)	PE84-86 n (%)	PE81-83 n (%)	EC n (%)	TOTAL n (%)
Total profes-sores	15(20,0)	7 (9,3)	11(14,7)	10(13,3)	13(17,3)	10(13,3)	9(12,0)	75(99,9)
só Mulheres	9 (18,8)	5(10,4)	9(18,8)	8(16,7)	9(18,8)	4(8,3)	4(8,3)	48(100,1)

*NPR - professores não profissionalizados; PIC 90/1- Efectivação em 1990 ou 91 resultante de profissionalização integrada no curso; FS 90/92 - Efectivação entre 1990 e 92, resultante de profissionalização na formação em serviço; FS 87/89 - Efectivação entre 1987 e 89, resultante de profissionalização na formação em serviço; PE 84/86 - Efectivação entre 1984 e 86, resultante da profissionalização em exercício; PE 81/83 -Efectivação entre 1981 e 83, resultante da profissionalização em exercício; EC - Efectivação antes de 1981 resultante do estágio clássico.
Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

No universo dos professores da escola pudemos identificar vários períodos temporais de efectivação correspondentes a diferentes modelos de estágio e profissionalização[21]: o "estágio clássico", realizado na dependência dos serviços centrais do Ministério que vigorou até 1979; a "profissionalização em exercício", realizado fundamentalmente na dependência das escolas-locais, que vigorou até 1986; a "formação em serviço", realizado na dependência das Universidades e das Escolas Superiores de Educação,

[20] Não se incluem os professores que iniciciaram a profissão antes de 1983, porque durante esse período não existiam ainda diplomados com cursos superiores de ensino.
[21] Para a definição desta tipologia, cf. Cortesão, 1991.

que vigora actualmente; a profissionalização integrada nos cursos de licenciaturas de ensino dos Universidades e de diplomas de estudos superiores especializados das Escolas Superiores de Educação (ESEs). A partir destes intervalos temporais podemos identificar o grau de antiguidade da efectivação e o tipo de profissionalização realizado.

Quadro 24- Antiguidade na efectivação pela situação na profissão na escola

Situação profissão	ANTIGUIDADE DA EFECTIVAÇÃO/ TIPO DE PROFISSIONALIZAÇÃO*							
	NPR	PIC 90/1	FS 90/2	FS 87/9	PE 84/6	PE 81/3	EC	Total
efectivos da escola	0	4	4	7	13	10	7	45
	0,0%	57,1%	36,4%	70,0%	100,0%	100,0%	77,8%	60,0%
efectivos fora da escola	0	2	7	3	0	0	2	14
	0,0%	28,6%	63,6%	30,0%	0,0%	0,0%	22,2%	18,7%
não efectivos	15	1	0	0	0	0	0	16
	100,0%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	21,3%
TOTAL	15	7	11	10	13	10	9	75
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*NPR - professores não profissionalizados; PIC 90/1- Efectivação em 1990 ou 91 resultante de profissionalização integrada no curso; FS 90/92 - Efectivação entre 1990 e 92, resultante de profissionalização na formação em serviço; FS 87/89 - Efectivação entre 1987 e 89, resultante de profissionalização na formação em serviço; PE 84/86 - Efectivação entre 1984 e 86, resultante da profissionalização em exercício; PE 81/83 -Efectivação entre 1981 e 83, resultante da profissionalização em exercício; EC - Efectivação antes de 1981 resultante do estágio clássico.
Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

O quadro 23 apresenta a distribuição das categorias de efectivação, desdobradas em períodos temporais e por sexo dos professores. Nos dados podemos constatar que: (1) a profissionalização da generalidade dos professores é recente, pois mais de um terço foi feita nos últimos 5 anos e mais de metade foi feita nos últimos 10 anos, havendo ainda uma percentagem relevante de não profissionalizados; (2) as mulheres parecem tender para uma efectivação mais tardia do que os homens, especialmente nas categorias de efectivos após 1981.

A associação entre profissionalização e efectivação é bem vísivel no quadro 24, pois verificamos que a grande maioria dos professores mais antigos na profissionalização são também aqueles que mais rapidamente se efectivaram na escola, acontecendo o inverso com os professores mais recentes na profissionalização.

O quadro 25 permite-nos saber a relação que existe entre os processos de profissionalização e o acesso à profissão. Assim, podemos constatar que: (1) existe

uma associação entre as duas variáveis, pois, tendencialmente, quanto maior é a antiguidade na profissão maior é também a antiguidade da efectivação e vice-versa; (2) de acordo com esta associação, a maioria dos professores mais antigos na profissão, anteriores a 1972, profissionalizaram-se nos níveis 5 e 6, os professores que entraram na profissão nos períodos intermédios profissionalizaram-se na sua maioria nos níveis 3 e 4 e, por fim, os professores que se profissionalizaram mais recentemente fizeram-no nos níveis 1 e 2; (3) o relativo atraso das mulheres professoras comprova-se, fazendo com que a associação entre as duas variáveis tenha um outro padrão de resultados, pois no caso das professoras mais antigas na profissão a maioria efectiva-se nos níveis 3 e 4, tal como as que iniciaram a profissão em 73/77 e no caso das professoras que inicaram a profissão entre 78/82 a maioria efectiva-se no nível 2, tal como as que iniciaram a profissão em 83/87.

Quadro 25- Antiguidade da efectivação pela antiguidade na profissão, desdobrada por sexo

*Antiguidade efectivação /Tipo de profissionalização	ANO EM QUE INICIOU PROFISSÃO						
	< 1968 n (%)	1968/72 n (%)	1973/77 n (%)	1978/82 n (%)	1983/87 n (%)	≥ 1988 n (%)	Total n (%)
nível 0							
NPR	0	1 (9,1)	1 (6,2)	0	5 (45,5)	8 (57,1)	15 (20,0)
só Mulheres	0	1 (14,3)	1 (10,0)	0	3 (42,9)	4 (44,4)	9 (18,6)
nível 1							
PIC 90-91	0	0	0	0	1 (9,1)	6 (42,9)	7 (9,3)
só Mulheres	0	0	0	0	0	5 (55,6)	5 (10,4)
nível 2							
FS 90-92	0	0	0	6 (46,2)	5 (45,5)	0	11 (14,7)
só Mulheres	0	0	0	5 (55,6)	4 (57,1)	0	9 (18,8)
nível 3							
FS 87-89	2 (20,0)	0	3 (18,8)	5 (38,5)	0	0	10 (13,3)
só Mulheres	2 (33,3)	0	3 (30,0)	3 (33,3)	0	0	8 (16,7)
nível 4							
PE 84-86	2 (20,0)	3 (27,3)	6 (37,5)	2 (15,4)	0	0	13 (17,3)
só Mulheres	2 (33,3)	3 (42,9)	3 (30,0)	1 (11,1)	0	0	9 (18,8)
nível 5							
PE 81-83	3 (30,0)	2 (18,2)	5 (31,3)	0	0	0	10 (13,3)
só Mulheres	1 (16,7)	1 (14,3)	2 (20,0)	0	0	0	4 (8,3)
nível 6							
EC	3 (30,0)	5 (45,5)	1 (6,2)	0	0	0	9 (12,0)
só Mulheres	1 (16,7)	2 (28,6)	1 (10,0)	0	0	0	4 (8,3)
TOTAL	10(100,0)	11(100,1)	16(100,0)	13(100,1)	11(100,1)	14(100,0)	75 (99,9)
só Mulheres	6(100,0)	7(100,1)	10(100,0)	9(100,0)	7(100,0)	9(100,0)	48 (99.9)

*NPR - professores não profissionalizados; PIC 90/1- Efectivação em 1990 ou 91 resultante de profissionalização integrada no curso; FS 90/92 - Efectivação entre 1990 e 92, resultante de profissionalização na formação em serviço; FS 87/89 - Efectivação entre 1987 e 89, resultante de profissionalização na formação em serviço; PE 84/86 - Efectivação entre 1984 e 86, resultante da profissionalização em exercício; PE 81/83 -Efectivação entre 1981 e 83, resultante da profissionalização em exercício; EC - Efectivação antes de 1981 resultante do estágio clássico.

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94.

O quadro 26 permite-nos, ainda, relacionar a efectivação e o tipo de profissionalização com a mobilidade na profissão, através de duas das variáveis já atrás introduzidas. Assim, podemos constatar que as relações entre estas duas dimensões de análise não são tão estreitas quanto as existentes no quadro 25. No entanto, será importante destacar que: (1) as categorias de maior mobilidade na profissão têm proporções relativas mais elevadas nos níveis mais elevados de efectivação (nível 6 para "≥ 3 distritos" e nível 4, 5 e 6 para "≥ 7 escolas"); (29 as categorias de menor mobilidade na profissão têm proporções relativas mais elevadas nos níveis baixos de efectivação (níveis 1, 2 e 3 para "1 a 4 escolas" e níveis 1 e 3 para "1 distrito"); (3) é nos níveis intermédios de mobilidade que as relações com os níveis se efectivação são menos estreitos, pois encontramos proporções relativas mais elevadas tanto em níveis de efectivação baixos como elevados.

Quadro 26- Antiguidade da efectivação* pela mobilidade na profissão

Antiguidade efectivação /Tipo de profissiona-lização	NÚMERO DE ESCOLAS E DE DISTRITOS EM QUE SE LECCIONOU						
	1 a 4 escolas	5 a 6 escolas	≥ 7 escolas	1 distrito	2 distritos	≥ 3 distritos	Total
nível 0 NPR	9	6	0	8	6	1	15
	36,0%	18,8%	0,0%	34,8%	17,6%	5,6%	20,0%
nível 1 PIC 90-91	5	2	0	2	2	3	7
	20,0%	6,3%	0,0%	8,7%	5,9%	16,7%	9,3%
nível 2 FS 90-92	6	4	1	4	5	2	11
	24,0%	12,5%	5,6%	17,4%	14,7%	11,1%	14,7%
nível 3 FS 87-89	0	6	4	2	5	3	10
	0,0%	18,8%	22,2%	8,7%	14,7%	16,7%	13,3%
nível 4 PE 84-86	1	5	7	3	7	3	13
	4,0%	15,6%	38,9%	13,0%	20,6%	16,7%	17,3%
nível 5 PE 81-83	2	4	4	3	5	2	10
	8,0%	12,5%	22,2%	13,0%	14,7%	11,1%	13,3%
nível 6 EC	2	5	2	1	4	4	9
	8,0%	15,6%	11,1%	4,3%	11,8%	22,2%	12,0%
TOTAL	25	32	18	23	34	18	75
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*NPR - professores não profissionalizados; PIC 90/1- Efectivação em 1990 ou 91 resultante de profissionalização integrada no curso; FS 90/92 - Efectivação entre 1990 e 92, resultante de profissionalização na formação em serviço; FS 87/89 - Efectivação entre 1987 e 89, resultante de profissionalização na formação em serviço; PE 84/86 - Efectivação entre 1984 e 86, resultante da profissionalização em exercício; PE 81/83 -Efectivação en

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

Evolução da efectivação na escola

Mais especificamente sobre a efectivação na profissão, poderemos entrar no pormenor da sua evolução, na escola que temos vindo a analisar.

No primeiro ano de funcionamento (ano lectivo de 1984-85) leccionou na escola um total de 46 professores, sendo 59% destes, professores provisórios[22]. No terceiro ano de funcionamento o número de professores era de 49, com 43% de professores provisórios. No nono ano de funcionamento (1º do nosso trabalho de campo) o número de professores era de 63, só com 18% de provisórios. Deste modo, mais significativo do que o aumento do número de professores (sempre limitado pela lotação da escola), é o facto do número de professores efectivos passar de 21 para 56, isto é, um acréscimo de mais do que 100% concentrados só na segunda metade da década de 80.

Quadro 27- Situação na profissão pelos grupos disciplinares, desdobrados por sexo e presença na escola entre 1992-94

Situação profissão	GRUPOS DISCIPLINARES					
	Línguas	C. Sociais	C. Fís-Nat.	Ed.Exprs.	Trb. Manuais	TOTAL
efectivos da escola	12 26,7%	5 11,1%	10 22,2%	10 22,2%	8 17,8%	45 100,0%
só Mulheres	8 29,6%	3 11,1%	8 29,6%	4 14,8%	4 14,8%	27 100,0%
presentes na escola 92-94	11 27,5%	3 7,5%	9 22,5%	9 22,5%	8 20,0%	40 100,0%
efectivos fora escola	1 7,1%	5 35,7%	4 28,6%	2 14,3%	2 14,3%	14 100,0%
só Mulheres	1 9,1%	3 27,3%	4 36,4%	2 18,2%	1 9,1%	11 100,0%
presentes na escola 92-94	0 0,0%	2 33,3%	2 33,3%	1 16,7%	1 16,7%	6 100,0%
não efectivos	4 25,0%	4 25,0%	2 12,5%	6 37,5%	0 0,0%	16 100,0%
só Mulheres	3 30,0%	3 30,0%	2 20,0%	2 20,0%	0 0,0%	10 100,0%
presentes na escola 92-94	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%
Total	17 22,7%	14 18,7%	16 21,3%	18 24,0%	10 13,3%	75 100,0%
só Mulheres	12 25,0%	9 18,8%	14 29,2%	8 16,7%	5 10,4%	48 100,0%
presentes na escola 92-94	11 23,4%	6 12,8%	11 23,4%	10 21,3%	9 19,1%	47 100,0%

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

A fim de melhor entender este acréscimo de efectivos poderemos pormenorizá-lo por grupos disciplinares: em línguas e ciências sociais[23] passou-se de 30% de efectivos, em 1984/85, para 81%, em 1992/93; em ciências físico naturais[24] passou-se de 45%

[22]Professores não profissionalizados.

[23]Professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Francês, História, Geografia e Moral.

[24]Professores das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Biologia e Saúde.

para 81%; nas áreas expressivas[25] passou-se de 43% para 75%; em trabalhos manuais[26] passou-se de 60% para 100%.

O quadro 27 permite-nos verificar, através da variável "situação na profissão", a relação entre a efectivação na escola, em 1992-94, e a diversidade de grupos disciplinares. Os dados indicam-nos que: (1) ; os professores efectivos da escola estão mais concentrados nos grupos disciplinares de "ciências físico-naturais" e de "línguas", excluindo-se o primeiro grupo quando se desdobram os dados por "presença na escola entre 92-94" e acrescentando-se o grupo de "trabalhos manuais" quando se desdobram os dados por sexo; (2) os professores efectivos exteriores à escola estão mais concentrados nos grupos disciplinares de "ciências físico-naturais" e de "ciências sociais", acrescentando-se o grupo de "educação em expressões" quando se desdobram os dados por sexo; (3) os professores não efectivos estão mais concentrados nos grupos disciplinares de "educação em expressões" e de "ciências sociais", acrescentando-se o grupo de "línguas" quando se desdobram os dados por sexo.

As fracções geracionais da profissão

As regularidade sociais que encontrámos entre as várias dimensões de análise da heterogeneidade social dos professores, permitem-nos considerar que a antiguidade na profissão e na efectivação e a mobilidade na profissão são um conjunto de traços estruturantes do grupo que são incorporados pelos actores sociais como propriedades sociais da profissão. Poderemos designar este processo histórico como uma produção social da profissão.

A incorporação deste processo social de diversificação da profissão ao longo das histórias dos percursos profissionais dos professores, filtradores da história mais geral do campo escolar, permite-nos conceptualizar a existência de *fracções geracionais* dentro do grupo. Numa perspectiva mais macro-societal, que não se restrinja aos percursos profissionais, poderemos conceber estas fracções tanto a partir dos períodos históricos de entrada na profissão como a partir da idade dos professores, pois em ambas as dimensão as diferentes fracções do grupo experienciaram conjunturas históricas e objectivas particulares, que potencialmente tiveram um impacto relevante na heterogeneização e estruturação histórica do grupo.

---

[25] Professores das disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação Musical.

[26] Professores das disciplinas de Trabalhos Manuais e Trabalhos Oficinais.

Assim, poderemos identificar as várias fracções de professores conforme os períodos históricos em que se deu, nos primeiros anos de escolaridade, a sua socialização escolar, junto à antiguidade na profissão, já atrás referenciados. Assim, quanto à socialização escolar podemos identificar os seguintes períodos[27]: (1) fase repressiva e de guerra - professores com mais de 50 anos, em final de carreira, nascidos numa conjuntura de ascenso do fascismo em toda a Europa, de consolidação do Estado Novo e de preparação e despoletamento da II Guerra Mundial; (2) fase de estagnação e crise- professores com idade entre 41 e 50 anos, nascidos na conjuntura do pós-guerra, onde são goradas as expectativas de renovação interna da ditadura, em contra-corrente ao que entretanto se passava em toda a Europa, e onde por isso se intensificam as lutas sociais; (3) fase de abertura - professores com idade entre 31 e 40 anos, nascidos numa conjuntura de relativa abertura ao desenvolvimento económico, começo da democratização do acesso ao ensino pós-primário e onde se intensificam as manifestações democráticas de oposição à ditadura; (4) fase de democratização - professores com menos de 31 anos, nascidos numa conjuntura de decadência da ditadura, de início e desenvolvimento da guerra colonial, de democratização do acesso ao ensino secundário e superior; professores contemporâneos da Revolução de 1974, pois no máximo apenas teriam 9 anos nesse momento.

A fim de identificar e qualificar mais facilmente a incorporação destas conjunturas históricas na produção diversificada da profissão, designaremos cada um destes sub-grupos de professores, respectivamente, como "reprimidos", "desencantados", "modernos" e " democráticos".

Quando aos períodos históricos de início da profissão, operámos alguma agregação em função das segmentações mais relevantes que encontrámos nas relações que estabelecemos com mobilidade na profissão e antiguidade da efectivação. Assim, foram considerados os seguintes períodos: (1) fase do ensino elitista e conservador- professores que iniciaram a profissão antes de 1968; (2) fase da abertura e democratização- professores que inciaram a profissão no período relativo à reforma Veiga Simão (1968-72) ou no período revolucionário pré e pós-Abril de 74 (73-77); (3) fase de normalização e institucionalização- professores que iniciam a profissão no pós-período revolucionário quando se desenvolvem as políticas educativas de consolidação de alguns dos avanços na democratização do ensino e se começaram a desenhar as primeiras políticas de "modernização" do ensino (78-87); (4) fase da modernização e reforma - professores que iniciam a profissão após 1987, no contexto das políticas

---

27 Para a definição desta tipologia inspirámo-nos em Fernando Rosas (1994: 243 e ss.) e Luiza Cortesão (1982: 21-132)

educativas de modernização e no contexto de preparação e lançamento da actual reforma educativa.

A fim de, também, identificar e qualificar mais facilmente a incorporação destas conjunturas históricas na produção diversificada da profissão, designaremos cada um destes sub-grupos de professores, respectivamente, como "elitistas", "reformadores", "estabilizadores" e "contemporâneos".

As conjunturas históricas de produção da profissão

O cruzamento das duas dimensões de análise está representado no quadro 28. Os dados permitem-nos constatar a existência de uma estreita associação entre as duas váriáveis, facto que nos permite conceptualizar 4 tipos de conjunturas históricas de produção da profissão: (1) a conjuntura ditatorial, mais à frente designada como fracção geracional 4 (n=7, reprimidos+elitistas); a conjuntura de crise, mais à frente designada como fracção geracional 3 (n=17, desencantados+reformadores); a conjuntura democrática, mais à frente designada como fracção geracional 2 (n=21, modernos+estabilizadores); a conjuntura reformista, mais à frente designada como fracção geracional 1 (n=13, democráticos+contemporâneos). Se quisermos estabelecer uma hierarquia da profissão, baseada na antiguidade da experiência profissional, apagando as diferenças qualitativas entre as diferentes conjunturas, poderemos defini-la por ordem decrescente da fracção geracional 4 até à fracção geracional 1.

Quadro 28- Conjunturas históricas de produção social da profissão[28]

Períodos históricos de socialização escolar	PERÍODOS HISTÓRICOS DE INÍCIO DA PROFISSÃO				
	Elitistas	Reformadores	Estabilizadores	Contemporâneos	Total
Reprimidos	7	← 3	0	0	10
Desencantados	↑ 3	17	← 1	0	21
Modernos	0	↑ 7	21	0	28
Democráticos	0	0	↑ 2	13	15
Total	10	27	24	13	74

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola. nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

O quadro permite-nos ainda identificar as situações híbridas que fogem às tendências globais de associação entre as duas variáveis, resultantes de uma antecipação ou de um adiamento da entrada na profissão em relação às classes modais das variáveis.

[28]Foi excluído o caso de um professor que apenas vivia em Portugal há dois anos. Daí que o total seja de 74 professores.

Assim, encontramos os seguintes cruzamentos: (casos 1) elitistas+desencantados, relativos a professoras com Magistério Primário, curso que por ser mais curto permitiu a sua entrada mais rápida no mercado de trabalho; (casos 2) reformadores+reprimidos, relativos a professoras que adiaram a entrada na profissão; (casos 3) reformadores-modernos, relativos a professores, de ambos os sexos, que começaram a leccionam enquanto estudantes-trabalhadores, antes de concluírem o curso, ou relativos a professores que frequentaram cursos não superiores e que por isso mais rapidamente entraram na vida activa; (casos 4) estabilizadores-desencantados, equivalente aos casos 2; (casos 5) estabilizadores-democráticos, equivalente aos casos 3, só enquanto estudantes-trabalhadores.

Os casos de antecipação da entrada na profissão poderão ser considerados como um sobreinvestimento profissional, pois parecem indicar processos de mobilidade social por via do sistema escolar. Daqui resulta a opção em os incluir nas fracções geracionais respectivas por via do período histórico de início da profissão. Pelo contrário, os casos de adiamento da entrada na profissão poderão ser vistos como situações (ainda que, porventura, apenas transitórias) de subinvestimento profissional, provavelmente relacionadas com grupos domésticos de elevada posição social, comparativamente com o grupo profissional de professores. Daqui resulta a opção em os incluir nas fracções geracionais respectivas por via do período histórico de socialização escolar. Assim, tal como apontam as setas do quadro 28, os casos 1 e 2, serão incluídos na fracção geracional 4 (n=7+3+3), os casos 3 e 4 na fracção geracional 3 (n=17+7+1) e os casos 5 na fracção geracional 2 (n=21+2).

As divisões simbólicas do grupo e as aprendizagens intra-geracionais

A questão que importará considerar é a de saber em que medida este fraccionamento do grupo, por via geracional, constitui elemento de referência dos professores quando se trata de falar do acumular de experiências de socialização dentro do grupo. Assim um dos tópicos tratados nas conversas com os professores sobre os seus percursos profissionais relacionou-se com o intercâmbio de experiências e trocas profissionais ao longo do percurso profissional de cada um.

Os dados recolhidos em torno desta temática permitiram-nos sistematizar alguma informação qualitativa sobre: o do ambiente e relações entre pares em cada escola, o do apoio e ajuda dos professores mais velhos aos mais novos e as condições e processos de estágio profissional. Como veremos, apesar da diversidade também evidenciada

nestes sub-temas, encontramos representações sociais comuns, quanto a alguns dos traços principais que definem uma aprendizagem profissional, independente do lugar onde ocorrem.

No que se refere ao ambiente profissional em cada escola, basicamente, foram referenciadas duas situações: (1) os ambientes das escolas mais novas (normalmente pequenas e médias escolas) com poucos efectivos, em que não haveria divisões entre professores, pois haveria mais comunicação e um convívio entre todos, convívio que não se restringiria aos aspecto profissionais, pois na sua generalidade seriam professores novos que estavam na sua maioria em iguais circunstâncias de serem estranhos ao local; (2) os ambientes das escolas com maior número de efectivos, geralmente escolas mais antigas e também maiores, onde estariam bem marcadas as divisões entre professores, particularmente nos círculos de convívio da sala de professores e nos temas de conversação quotidiana. Neste último caso foi referido por vários professores que a divisão dentro do grupo pode assumir a forma dos horários, ficando os efectivos geralmente da parte da manhã e os mais novos da parte da tarde.

Do ponto de vista simbólico, enquanto que os professores mais novos entrevistados descreviam e representavam predominantemente a situação de divisão em termos de diferença de gerações, os professores mais velhos e efectivos na escola descreviam a situação de divisão em termos de situação na profissão (efectivos da escola e não efectivos) e de conhecimento do meio local (escolar e social).

O que nos parece relevante aqui fazer ressaltar é o facto de em ambos os tipos de escolas, independentemente do facto de haver maior ou menor divisão do grupo, os professores frisarem, na sua maioria, que o fundamental das aprendizagens que permitem saber estar e saber lidar com os alunos nas aulas não derivam das trocas com os mais velhos mas sim com os pares da mesma idade, da mesma situação na profissão e da mesma condição de distanciamento face ao meio local. É esta igualdade de condição no percurso profissional e portanto de conjuntura de socialização profissional que parece tornar-se facilitadora do diálogo e das aprendizagens colectivas, tanto para os que já hoje são mais antigos na profissão como para os que ainda são jovens na profissão. Estamos, portanto em presença em presença dum processo de construção social da profissão que é mais intra-geracional do que inter-geracional.

Pontualmente é referida a acção de um membro de Conselho Directo ou de um delegado de disciplina que, numa escola em particular, num ano particular, de facto

ajudou diariamente na preparação de aulas, dos testes ou no conselho sobre situações concretas com os alunos, mas este apoio quando existe acontece, segundo os próprios que recontam, quase sempre no contexto de uma relação de confiança e laços pessoais entretanto criados, que está para além da condição de ambos serem professores, e é vista e avaliada como uma situação privilegiada comparada com o que aconteceu à generalidade dos colegas.

Noutros casos, é referido que se tomou a iniciativa de tirar uma dúvida com um determinado professor "mais velho e mais aberto", dúvida geralmente de caráter científico. Mas na generalidade, dos poucos casos contados, em que os mais novos tomaram a iniciativa de perguntar aos mais velhos, estes dizem que tiveram uma resposta evasiva e pouco esclarecedora sobre como fazer ou uma resposta que indicava "coisas que já sabiamos ou fazíamos, nada de novo que já não tivessemos realizado".

Assim, não é de estranhar que a generalidade dos mais novos ou dos mais velhos quando falam dos primeiros anos de profissão tenham-nos transmitido a ideia de que terem sentido "entregues a si próprios" ou nos melhores casos entregues a si próprios em conjunto com outros nas mesmas circunstâncias profissionais.

As limitações históricas à aprendizagem inter-geracional

Na falta do apoio dos mais experientes na profissão e com as limitações de recursos experienciais dos colegas da mesma geração, os professores ao falaram do início da profissão referem dois outros meios que permitem "orientar a aprendizagem profissional", assumindo complementarmente um certo auto-didactismo e experimentalismo (fazer diferente para ver o que dá), pois aquilo que designam como orientação não indica tanto como fazer, em concreto, mas mais como não fazer ou o que idealmente se deve pretender fazer.

No caso particular, daqueles que fizeram um curso de ensino, o que nos contam é do mesmo tipo, pois refere-se que tiveram uma formação, que, exceptuando o estágio, era "apenas teórica" e "muito distante daquilo que temos que ensinar depois", tendo apenas sido dado "algumas orientações gerais, em algumas disciplinas, e isso só em algumas".

Assim, quando falam de orientação na aprendizagem profissional referem-se ao enquadramento institucional da profissão, da política educativa seguida e aos modelos de acção aprendidos na prática com os professores que se teve enquanto

alunos. É nestes três níveis orientadores que aparece a acção dos mais velhos na profissão junto dos mais novos porque, segundo os professores, é com os mais velhos que se "sabe como agir na instituição", isto é, o que é legítimo fazer, dizer e pensar a propósito do meio local e da actividade de sala de aula, face à política educativa central constrangedora e limitadora da acção de cada um. São eles também que foram os professores que se teve, que os novos, eventualmente, não gostariam de ser. Pontualmente, são referidos os professores que se teve que se gostaria de "imitar" mas mais no "aspecto da atitude com os alunos" e no "prazer que transmitiam quando ensinavam, que nos levou a gostar de vir a ser professor" e não nos modos de fazer na sala de aula, pois aí há pouca comparação e pouca imitação a fazer: "os tempos são outros", "a generalidade dos alunos são outros" "o que se quer hoje da escola é outra coisa".

É a percepção destas transformações históricas no campo escolar que explica o facto dos mais novos dizerem que "pelo que os mais velhos vão dizendo entre eles sobre o que fazem, nós, os mais novos, vamos comparando e falando entre nós, a ver se nos interessa". Ou então dizerem "com os mais velhos a gente aprende muita coisa, a saber como tratar da papelada, o que escrever, a legislação e os direitos que temos, como justificar as coisas..., tudo o que tem a ver com a Escola em geral".

Na falta de suficiente orientação ou trocas com os iguais no primeiro ou segundo ano de docência, acaba por ser a imitação do professor que se teve qundo se era estudante que constitui o primeiro recurso. Mas um recurso que é apontada pelos professores, mesmo os mais novos no momento, como pouco eficaz, conducente a sofrer-se e a ter-se problemas com os alunos, porque "hoje já não há aquela autoridade e quase reverência pelo professor que havia no nosso tempo ou pelo menos eu tinha" ou porque "são alunos diferentes de nós, pois não têm o sucesso e o interesse pela escola que nós tivemos, por alguma razão chegámos a professores...". Daí que se diga: "temos que aprender por nós mesmos, não serve querer imitar".

Em resumo, constatamos a existência de uma construção social da profissão onde as aprendizagens inter-geracionais são filtradas pela distância que o tempo histórico permite, isto é, o contínuo de gerações parece ter sido quebrado como consequência das roturas políticas e escolares que se deram.

Estas aprendizagens, ao terem que lidar com a distância histórica, ficam apenas a "orientar" a experiência que se vai acumulando, isto é, ficam a "orientar" numa relação pessoal historicamente distante entre velhos e novos.

A aprendizagem e a crítica à solidariedade funcional no grupo

Dentro das palavras que atrás citámos fica-nos outra ideia: "a orientação" que os mais velhos dão na aprendizagem da profissão desempenha um papel relevante no que se refere à identificação dos limites do possível e do necessário, pois os mais novos apreciam e reconhecem a acção dos mais velhos quando ela se refere ao conhecimento das normas e das regras que localmente são reconhecidas pela instituição, através dos orgãos que dirigem a escola. Assim, a acção mais pessoal dos mais velhos, junto dos mais novos, confunde-se com a própria instituição, pois trata-se de uma aprendizagem que sendo colectiva produz uma *solidariedade funcional*, pois lida fundamentalmente com a aprendizagem do papel institucional a cumprir, isto é, uma socialização que ensina o que deve ser feito dentro daquilo que tem legitimidade institucional, a fim de que cada um (individualmente) saiba lidar (dentro do consensualmente definido no grupo) com o problema do controlo institucional (do Ministério) sobre a sua acção.

Este tipo de socialização tem consequências sobre o que é o grupo, pois deste modo reforça-se, do ponto de vista experiencial, o espaço individual de cada professor que objectivamente a própria instituição já havia determinado: a actividade de cada professor na suas salas de aula. Ao acontecer assim é a própria identidade do grupo à escala macro-societal, com as suas consequências em termos de mobilização social sobre a política educativa (sobre o centro do campo escolar), que é inviabilizada ou no mínimo bastante limitada, ficando, por hipótese, apenas remetida à escala local e à periferia do campo escolar[29].

Existem sectores do grupo que têm plena consciência deste facto e como tal afirmam a necessidade de serem combatidas na escola "posturas" e atitudes na profissão de indiferença face ao meio social e aos acontecimentos entre alunos fora das aulas — a *funcionalização* da profissão. Assim, é vulgar ouvir-se no grupo dizer que "o professor não pode estar só na escola para dar aulas e ir-se embora" ou "há quem consiga ser indiferente com os alunos, fora da aula, como se a relação acabasse quando se sai da aula", ou ainda, "pudesse fazer muita coisa com os alunos fora do tempo da aula, eles libertam-se mais quando toca para o intervalo e entram em confidências que depois nos são muito úteis no tempo de aulas". Trata-se provavelmente de combater e compensar, no plano da cultura do grupo, uma forma de estar na profissão por via de

---

[29] Esta hipótese será desenvolvida no capítulo VI.

uma relação mais "humanizada" com os alunos[30]: "eles verem que eu gosto deles"; "eles às vezes tratam-nos como uma 2ª mãe"; " é necessário que eles vejam que a escola já não é autoritária como a que os pais tiveram; "podemos criar um ambiente na aula que a transforma numa 2ª família, pois existem muitas carências, a todos os níveis" .

Maior humanização que não deixa de ter conotações "maternalizadoras" da profissão, expressas através dos termos "2ª mãe" e "2ª família", e de, provavelmente, por esta via levar a esquecer ou tornar menos premente o problema das solidariedades e tipo de relações entre pares do grupo, canalizado-o exclusivamente para a necessidade de haver uma "vontade explícita de ser diferente" daqueles que "funcionalização" a profissão, utilizando como via privilegiada as relações pedagógicas na sala de aula entre professores e alunos[31].

Este conjunto de críticas internas no grupo teve particular relevância e actualidade na conjuntura em que permanecemos na escola, porque, no fundamental, o local era atravessado por um conjunto de clivagens e conflitos latentes sobre o tema, pois havia diferentes visões de como a política de gestão local da escola poderia ou não fomentar a "humanização" do seu ambiente .

A socialização na solidariedade funcional: os estágios

O facto de se produzir uma socialização funcional, com vista a saber-se lidar com o controlo institucional, faz com que perca relevância o processo de aprendizagem do "ver fazer" e do imitar os mais velhos no modo como fazem. Deste modo, nas descrições que nos fizeram dos estágios, no fundamental, é o aprendiz que é visto e avaliado pelo professor orientador e efectivo, sem que antes o primeiro tenha "visto fazer", havendo inúmeros relatos de antigos estagiários que nunca viram os colegas, mesmo os da mesma geração, a dar uma aula.

Os relatos dos estágios levam-nos a pensar que este período não é tanto como um período privilegiado de aprendizagem, mas antes um momento decisivo onde se vai verificar se o candidato a professor aprendeu o necessário e suficiente até ao momento

---

[30] Este mesmo facto é referido por Stoer e Araújo (1992:69-75) no âmbito da conceptualização de um *ethos escolar* em ligação com meios sociais semi-rurais de proveniência dos alunos.

[31] Esta centração da cultura da profissão na sala de aula e as conotações femininas que lhe aparecem associadas, são também referidas nos trabalhos sobre as professoras do 1º ciclo do ensino básico desenvolvidos por Ana Benavente (1990) e por Helena Araújo (1994). Aliás tal não será de estranhar, pois como vimos a presença de antigas professoras do ensino primário e de novas professoras, formadas pelas ESEs, com estágio no 1º ciclo, não é de desprezar.

para que possa ser considerado como um igual, controlando-o e sancionando-o, como se se tratasse de um exame quotidiano durante um perído de tempo prolongado, e não ajudando-o, como se se tratasse de um aprendiz. Esta ideia, de se estar perante um exame, é marcante quando a generalidade dos professores avalia o seu estágio. Assim, a maioria professores quando fala dos estágios profissionais refere que o facto de ele apresentar exigências e implicar esforços que são considerados excessivos, se não mesmo "sobre-humanos", sendo unânimes em dizerem que a realização do estágio implicava a permanência na escola "de manhã à noite", das "8 às 8".

Este sobresforço aparece, associado, na maioria dos professores nos seus relatos, com a identificação de sintomas psicológicos de depressão, de stress e "desorientação cognitiva" e com o surgimento de ideias com vista à desistência do estágio e eventual abandono da própria profissão. Estes sintomas de crise são explicados de modo variável, com base em três factores: (1) necessidade de efectivação perto do local de residência, implicando tal a obrigação de ter uma classificação alta; (2) estágio implicar trabalho de animação da vida da escola e de formação junto dos colegas, dinamizado pelos estagiários, fazendo com que os mais novos se exponham ao juízo da generalidade dos professores efectivos da escola, dado uma parte da avaliação depender do seu Conselho Pedagógico[32]; (3) críticas pouco construtivas e sem indicações alternativas para a acção que eram dadas pelos orientadores de estágio, quando observavam e avaliavam as aulas dos estagiários.

A partir destes elementos é vincada a relação distante que, na maioria dos casos, se tem com o orientador, facto que procura ser recompensado através de um trabalho em grupo, reforçadora da socialização intra-geracional entre estagiários, independentemente da disciplina a que pertencem. Trabalho que cria uma solidariedade entre estagiários que visa fazer com que todos façam e digam do mesmo modo ou apresentem trabalhos mais ou menos iguais, de modo a que individualmente ninguém seja exposto em demasia e que as críticas individuais sejam inibidas. Deste modo, busca-se, em termos de classificação de estágio diminuir ao máximo a diferenciação individual, inibindo a competição entre estagiários, pois entende-se que seria apenas dos colegas nas mesmas condições que poderia vir algum apoio e não dos orientadores.

Pontualmente são indicados casos de orientadores que tinham uma conduta diferente: aqueles que já conheciam pessoalmente algum dos estagiários e que por

---

[32]Refere-se ao tipo de profissionalização atrás identificado como "profissionalização em exercício"

isso criavam cumplicidades que levavam a baixar os níveis de exigência, a sobrevalorizar determinados desempenhos e a demitirem-se de avaliar os pares colaborando na igualitarização das classificações concedidas. Referenciam-se ainda os orientadores que criticavam construtivamente porque explicavam o porquê e fundamentavam e indicavam alternativas possíveis de acção, levando a que "se pudesse estar mais à vontade". Com os primeiros "podia-se conversar, eles eram os primeiros a comprender as nossas dificuldades, porque também já tinham passado por elas"; com os segundo "até se aprendia bastante, embora fosse à mesma a doer, com muito trabalho".

Os poucos casos relatados em que se observou aulas de orientadores correspondem quase sempre a orientadores do 2º tipo, apostados em exigir, mas também em ajudar. Outros que também, pontualmente e nem sempre, se apontam, como dando alternativas de acção e fazendo críticas construtivas, são os orientadores da última fase de estágios (pós-1986), com formação de mestrado em didácticas.

A estratégia de igualitarização e de inibição da competição e as cumplicidades com orientadores relatadas, não são referidas pelos professores que tiraram um curso de ensino, pois o contexto escolar e estudantil de competição pré-profissional não o permite, se bem que o clima de exame, associando sintomas depressivos, de stress e as críticas pouco construtivas também sejam referidas.

Mas também casos houve que, não tendo curso de ensino, falam dos problemas que tiveram, não com os orientadores, mas antes com os colegas em estágio. Basicamente estes problemas decorreram do facto de estes "fazerem diferente dos colegas", distinguindo-se deles e portanto aumentando o leque possível de diferenças de classificações no estágio. Deste modo, descrevem-se situações de hostilização e marginalização de professores-estagiários, por parte dos pares, por não colaboram com as estratégias de igualitarização do grupo. Segundo a visão dos outros "haviam casos de estagiários que não diziam tudo no grupo e depois íam para casa fazer melhor à sua maneira"; "não eram colegas, armavam-se em doutores, queriam mostrar que eram mais e melhores que os outros".

Aparentemente, dadas as poucas descrições que obtivémos deste tipo, a possibilidade de diferenciação face ao grupo de estagiários parece ser mais facilmente tolerada quando o professor em causa tem laços e cumplicidades pessoais com os professores efectivos da escola, onde faz o estágio, facto que lhe dá um capital de influência na

escola e prestígio perante os outros estagiários, que lhe concede na prática um estatuto diferente .

O distanciamento entre velhos e novos, experienciado antes e durante o estágio, é apresentado como potencialmente dissolvido após o estágio, pois o ex-estagiário torna-se um igual, deixando a partir desse momento de "ter que prestar contas a qualquer outro professor, passando apenas a fazê-lo ao Ministério". Nos relatos dos professores sobre a nova situação profissional, ao lado da questão do fim da mobilidade profissional, o elemento que aparece é o de poder passar a fazer parte de uma escola, "sentir a escola como se também fosse nossa", pois "até aí, quer porque andávamos sempre a saltitar quer porque fazíamos parte de um grupo à parte, os provisórios eramos sempre uns estranhos nas escolas".

O ritual de controlo: o acto de planificar

No âmbito da observação e avaliação do orientador sobre o trabalho de sala de aula do estagiário, o instrumento referenciado, sempre, como fundamental, independentemente do tipo de estágio em causa, é o da planificação de sala de aula. É a partir dele e com ele que os professores afirmam terem sido avaliados quando foram observados no estágio.

As planificações que nos foram descritas acentam na ideia de pôr por escrito numa tabela a previsão dos objectivos que se pretende atingir com os alunos numa aula, a concepção das actividade e dos processos (meios) a desenvolver que servem tais objectivos e os instrumentos de informação a utilizar que permitem avaliar se os objetivos foram atingidos.

Trata-se assim, da introdução de um pensamento racionalizador e técnico na actividade de sala de aula, típico do pensamento económico capitalista: previsão, adequação meios/fins e medição da eficiência. Este trabalho é suportado por uma linguagem planificadora, genérica a todas as disciplinas, do tipo: estratégias, materiais, objectivos específicos, objectivos gerais, conteúdos, feed-back, etc. A construção dos objectivos tem como pressuposto a existência de uma taxonomia que pretende conceber uma hierarquia de aquisições escolares e de desenvolvimento de capacidades pessoais nos alunos.

O aspecto deste trabalho que nos interessou particularmente, nos relatos, foi o facto de ser através dele que mais os professores referiram ter sido controlados e constrangidos na sala de aula e mais criticados negativamente pelos orientadores de

estágio. Na maioria das descrições um dos principais objectivos dos avaliadores era verificar se os professores conseguiam, no tempo disponível para uma aula, ministrar os conteúdos que estavam previstos, nem a mais nem a menos.

Era, portanto, um processo de avaliação que buscava finalidades típicas do processo de trabalho capitalista, apostado na eficácia dos processos a longo prazo, pois, segundo os professores, a planificação aula a aula inseria-se numa planificação anual onde se visava o cumprimento da totalidade do programa da disciplina que se leccionava.

Da aplicação deste processo de trabalho aos estágios, os professores, na sua generalidade, fazem um balanço negativo, pois, segundo eles, ou a turma era muito especial e então era possível que os alunos interagissem só no contexto daquilo que estava pervisto ou, de facto, como acontecia geralmente, os alunos tinham respostas e comportamentos imprevisíveis que condicionam e prejudicam a execução temporal do planeado, facto que, no âmbito do estágio, era razão, segundo os professores para um juízo negativo sobre o estagiário.

Quando assim não acontecia, segundo foi relatado, era porque acontecia uma de três condições: (1) combinava-se com os alunos como é que eles deviam agir e praticava-se uma pedagogia extremamente directiva; (2) tratava-se de uma turma escolarmente muito boa; (3) os orientadores não valorizavam a componente temporal e as planificações não se restringiam a uma aula. Nesta última condição os professores em causa descrevem situações em que entraram em conflito directo com os orientadores ou descrevem situações em já eram conhecidos da escolas e dos orientadores, portanto já gozavam de um estatuto que na prática que os colocava ao mesmo nível dos orientadores.

Em consequência disto a generalidade dos professores recusam este processo de planificação das aulas, mas alguns deles apesar disso reconhecem valor à planificação porque deu "uma linguagem e um processo de organização do trabalho que até aí não tinha" e porque permitiu "construir um método de trabalho que é infalível quando se quer cumprir o programa".

Isto é, para aqueles professores que antes ou depois do estágio não construiram instrumentos racionalizadores da sua acção e que sentem muito de perto o controlo das políticas educativas centrais de cumprimento do programa disciplinar sobre a sua acção profissional, a planificação, nos termos em que a aplicaram no estágio, continua a ser um modelo a seguir. Deste modo, transpõe-se para a sala de aula os

actos e as lógicas que presidiram aos estágios e deste modo corre-se o risco de também "funcionalizar" a relação com os alunos. Daí o combate de alguns em humanizar a escola, por via da relação com os alunos, como meio parcial e pontual de combater a solidariedade funcional do grupo.

Para a maioria que usou a planificação no estágio ele é um exercício artifical e excessivamente complexo que não serve o quotidiano profissional de pensar as aulas e realizá-las. Sendo assim, os instrumentos de planificação do estágio assumem, para estes, um valor simbólico que está para além das suas representações e discursos: o de ter sido um ritual de controlo, que pretende no plano simbólico tornar solidárias pessoas que têm percursos profissionais muito heterogéneos e roturas muitos marcantes no seu contínuo geracional.

A possibilidade de conceber a planificar da aula como um "guia" e não como um controlo, como uma racionalização dos saberes próprios e não como uma imposição externa de uma racionalidade central, foi apenas referida por muito poucos professores e de um modo particular ao investigador, e não publicamente no grupo.

A conjuntura de presença do Ministério na escola

A produção de uma solidadriedade funcional no grupo foi particularmente visível e exercida durante o período em que realizámos o trabalho de campo, pois foi desencadeado nesse período de tempo, neste ciclo escolaridade, a reforma educativa. Assim, estavamos perante uma conjuntura em que a presença do Ministério se fazia sentir diariamente, tornando-se objecto de comentários e reflexões quotidianas a propósito das circulares, normas e esclarecimentos que continuadamente chegavam à escola para clarificar intepretações sobre a nova legislação entrada em vigor

A necessidade do desenvolvimento da solidariedade funcional nesta conjuntura particular resultava do facto de grande parte das condições da prática profissional dos professores, especialmente o seu núcleo pedagógico central, se terem modificado por decreto de um dia para o outro: programs das disciplinas, livros, sistema de avaliação dos alunos, alcance e objectivos da actividade interdisciplinar (área-escola) e enquadramento geral da actividade de animação da vida da escola (projecto educativo de escola)[33].

---

[33] O modo como aqui nos referimos à "área-escola" e ao "projecto educativo" de escola não é rigoroso face à legislação mas segue de perto os termos em que tais medidas legislativas foram interpretadas na escola.

Deste modo, a maioria dos professores sentia-se como se estivesse a reaprender a profissão, apesar da idade e do percurso profissional entretanto desenvolvido. Estavamos perante uma situação em que os professores se sentiam como que desapropriados dos seus instrumentos de trabalho, perante uma entidade que lhe era hierarquicamente superior e perante um processo político ambicioso para o qual os professores duvidavam das suas capacidades e formação.

Estavam assim reunidas as condições que tornavam similar este processo social, de mudanças institucionais, ao processo de estágio que a grande maioria deles haviam vivido no passado. Em consequência, os professores desenvolviam uma *disposição* aprendida, uma atitude defensiva e de desconfiança perante o Ministério, pois os primeiros meses da reforma foram vividos em quase permanente "stress", como se estivessem a reviver o ritual de controlo por que já haviam passado, independentemente do conteúdo da reforma poder estar mais ou menos próximo ou distante do que já era conhecido ou mesmo praticado pelos professores.

Sendo assim, os instrumentos da reforma que visavam, pelo contrário, diminuir os constrangimentos externos e centrais sobre a profissão, dando maior autonomia à gestão da escola e aos espaços profissionais do grupo, acabaram por ser interpretados como incompletos, incoerentes e inconsequentes, pois o que era esperado estruturalmente pelos professores não seria potencial o desenvolvimento da profissão e implementar novas aprendizagens, mas antes avaliar e controlar o grupo, procurando intencionalmente os erros, as falhas, as incompetências, etc, dos professores.

Sub-capítulo/III/3
A estruturação do grupo no local

Depois de termos posto em evidência a heterogeneidade social dos professores e o modo como ela se estrutura em fracções geracionais, de modo a permitir a existência de divisões simbólicas no seio do grupo, interessa-nos neste sub-capítulo analisar o modo e os processos pelos quais essa heterogeidade social é contextualizada no local, permitindo dar coesão e integração social ao grupo, numa escala de interacção social e de conhecimento inter-pessoal.

As actividades e espaços escolares de estruturação do grupo

O processo de estruturação do grupo começa por manifestar-se no modo como os espaço e as actividades organizacionais são apropriadas em concreto pelos professores. Assim, encontrámos espaços e actividades formais ou informal, espaços e actividades colectivas ou individuais, públicas ou privadas e actividades que se circunscrevem aos espaços internos, intra muros da escola, ou que se desenvolvem para além deles, externamente.

Acontecem no plano formal em consequência de serem espaços e actividades que são vistos pelo grupo como inscritos em obrigações institucionalizadas pelo Ministério, eventualmente deliberadas pelos ODE[34] como sejam: aulas, reuniões com pais ou organismos do Ministério, dias ou semanss comemorativas promovidas colectivamente pelos grupos disciplinares[35] e actividades da área-escola[36]. São informais quando são actividades que decorrem do fluxo do quotidiano da escola sem serem deliberadas ou intencionalmente provocadas ou realizam-se em espaços com uma marcação simbólica fraca, como sejam: os clubes[37], o convívio na sala dos professores, as festas escolares[38], os passeios, a rádio escolar[39] e os contactos pontuais com pais. São actividades públicas/colectivas quando são realizadas em conjunto por vários professores e públicas/individuais quando são feitas por um professor em

---

[34] Referimo-nos aos Orgãos de Direcção da Escola. No caso, o Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico.

[35] Referimo-nos a actividades protagonizadas pelos alunos, como, por exemplo, os dias comemorativos do "ambiente" e da "floresta", normalmente organizadas em complemento das matérias de ensino das disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia. Referimo-nos também, por exemplo, à "semana da língua francesa", onde se deu a conhecer aspectos da cultura francesa, através de actividades de animação variadas. Tratam-se em ambos os casos de actividades que foram organizadas colectivamente nos respectivos grupos disciplinares.

[36] Actividade lançada pela reforma educativa que é definida como interdisciplinar (devendo envolver vários professores da mesma turma ou ano escolar) e curricular, podendo ter como finalidades a aplicação de conhecimentos, a ligação da teoria à prática ou/e a ligação das aprendizagens escolares à vida exterior à escola.. Este carácter curricular e interdisciplinar também se verifica noutras actividades, não inseridas na área-escola, geralmente designadas como "projectos pedagógicos" desenvolvidas e financiadas no âmbito de programas centrais do Ministério. O facto de ter um financiamento próprio faz com que, nesta escola, tenha uma ligação ao exterior, aspecto que nem sempre se verifica na área-escola.

[37] Actividades exteriores aos horários dos alunos (voluntárias) e integradas nos horários dos professores que visam aprofundar os conhecimentos numa determinada área (interdisciplinar ou não) fora dos constrangimentos dos horários e dos programas das disciplinas previstas. No caso existiam os clubes de "etnografia","ambiente" e "europeu", animados por 2 professores cada. Existiram ainda outros grupos do mesmo tipo mas com actividade mais pontuais e cujos horários dos professores não as contemplavam (portanto também voluntárias para os professores): "teatro", "música" e "caça cigarros".

[38] Actividades geralmente de música, canto, dança ou teatro tradicionalmente realizadas nos últimos dias de aulas do 1º período (evocando o Natal) e do final do ano lectivo (de despedida das aulas), organizadas pelos clubes ou grupos/clube respectivos.

[39] Actividade organizada e financiada no âmbito do programa-projecto "Viva a escola" (criado a nível central pelo Ministério) com a finalidade de prevenir a toxicodependência. Do mesmo tipo é a actividade de "desporto escolar".

presença de outros professores ou tornam-se conhecidas de alguma forma pelo grupo, dados os efeitos provocados.

Dissemos actividades públicas porque são excluídas as actividades privadas, entendendo-se como tal aquelas que sendo realizadas por um professor não são feitas em presença de membros do grupo nem são objecto do conhecimento deste.

O quadro 29 identifica e classifica de modo mais sistemático os espaços e as actividades que observámos no local, especificando a sua natureza predominante. O mesmo quadro permite-nos ficar com uma ideia da enorme diversidade de actividades em que os professores estão envolvidos. Esta riqueza de actividades é apontada pela generalidade do grupo como demonstrativo do facto desta escola, comparativamente com outras do mesmo ciclo e da mesma cidade, ter um corpo profissional de professores "bastante empenhado". No dizer de uma parte dos professores este empenhamento já teria sido maior quando no passado a escola havia sido melhor coordenado pelos ODE e no dizer de outra parte do grupo ele seria variável e funcionaria por ciclos (com picos nuns anos e quebras noutros)[40].

Quadro 29- Espaços e actividades dos professores no local

	INTERNO		EXTERNO	
	COLECTIVO	INDIVIDUAL	COLECTIVO	INDIVIDUAL
INFORMAL	-sala de professores -desporto escolar -festas escolares	-clubes -grupos/clubes -rádio escolar	-passeios -desporto escolar	-Contactos pontuais com pais -clubes
FORMAL	-reuniões orgãos da escola -área-escola -comemorações	-aulas	-visitas de estudo -exposição trabalhos -projectos pedagógicos	-reuniões com pais -contactos com organismos do Ministério e escolas

A apropriação interactiva das actividades e dos espaços

Como dissemos a classificação dos espaços e das actividades foi feita pelas tendências predominantes ou maioritárias, excluindo da análise os espaços e actividades privadas. No entanto, a apropriação simbólica dos mesmos espaços e actividades pode variar com os contextos de interacção tornando-os mais formalizados ou informalizados, mais internos ou externos e mais colectivos ou individualizados.

---

[40] Estas diferenças de auto-imagem da acção do grupo na escola estão ligadas a conflitos internos que serão abordados mais à frente no capítulo VI.

O exemplo mais claro é-nos dado pelo espaço de aula que é predominatemente privado mas que pode também funcionar como espaço público individual quando, por exemplo, as aprendizagens numa disciplina afectam outras, sendo isso objecto de diálogo entre os pares. O mesmo espaço pode ainda funcionar dentro duma maior delimitação de papéis entre professor e alunos (plano formal) ou conter uma relação mais pessoalizada (informalizada) sendo isso também objecto de diálogo entre professores quando é necessário lidar com alunos que, do ponto de vista da aprendizagem ou da conduta na escola, são problemáticos.

Outro exemplo poderá ser o da área-escola quando esta passa a actividade individual, pois pode depender apenas de um professor[41], quando os restantes não participam, mas apesar disso ser objecto de diálogo entre os pares em virtude de haver uma avaliação a fazer ou uma motivação acrescida dos alunos face à escolaridade que necessariamente é falada no grupo. A mesma actividade pode ainda transformar-se e aumentar a sua ligação ao exterior aproximando-se daquilo que geralmente, na linguagem dos professores, são "projectos pedagógicos"

Outros exemplos ainda: a sala de professores ou um passeio perdem informalidade ou ganham-na transformando-se, respectivamente, num espaço de reuniões de orgãos da escola ou numa visita de estudo e vice-versa; o clube transforma-se numa actividade colectiva ao organizar uma actividade comemorativa ou uma actividade na festa escolar que implica a participação de outros professores ou transforma-se numa actividade mais exterior através de um passeio ou excursão; uma exposição de trabalhos escolares perde o seu carácter externo ao dirigir-se apenas aos alunos da escola; uma aula ganha informalidade ao integrar actividades de clubes ou grupos/clubes; a rádio escolar transforma-se numa actividade mais formal e colectiva ao divulgar informação relativa a determinadas disciplinas e ao contar para isso com a colaboração de professores.

No conjunto dos processos de transformação interactiva das actividades e espaços ocupam lugar central dois lugares particulares: (1) as reuniões do Conselho Pedagógico (CP) que podem colectivizar, aumentar a ligação ao exterior e formalizar em maior grau todas as actividades., porque concentram e difundem a todos informação sobre a actividade interna da escola e sobre ligações ao exterior ou formalizam a actividade da escola numa planificação e calendarização, "plano de

---

[41] Referimo-nos aos casos em que um único professor numa disciplina, para a realização desta actividade, abordar e/ou usar conhecimentos de outras disciplinas, modalidade de trabalho que poderíamos designar como transdisciplinar.

actividades anual"; (2) o convívio do grupo na sala de professores, que pode informalizar e colectivizar em maior grau todas as outras actividades, ao tornar as acções e discursos do grupo parte do fluxo do quotidiano escolar, sem necessidade de os marcar simbolicamente e separar fisicamente, pois aí tudo é falado e eventualmente organizado com todos, dado que aí todos os professores permanecem um determinado tempo em presença dos outros; a sala de professores pode ainda promover a integração do "novo", do "acontecimento", do "caso" que é exterior e/ou pouco familiar tornando-o parte da vida interna da escola.

Em resumo, enquanto que a sala de professores é um instrumento privilegiado de colectivização, mais virado para a informalização e internalização (tornar interno o que é externo) da actividade profissional, o CP é o instrumento, também privilegiado de colectivização, embora mais virado para a formalização e a externalização (projectar para fora o que é interno) da actividade.

O lugar do quotidiano — a sala de professores

Sendo a sala de professores o lugar privilegiado de colectivização, informalização e internalização das actividades do grupo organização, ela torna-se o lugar onde o quotidiano interpessoal da profissão se (re)constrói e onde o grupo garante os processos de integração social na profissão.

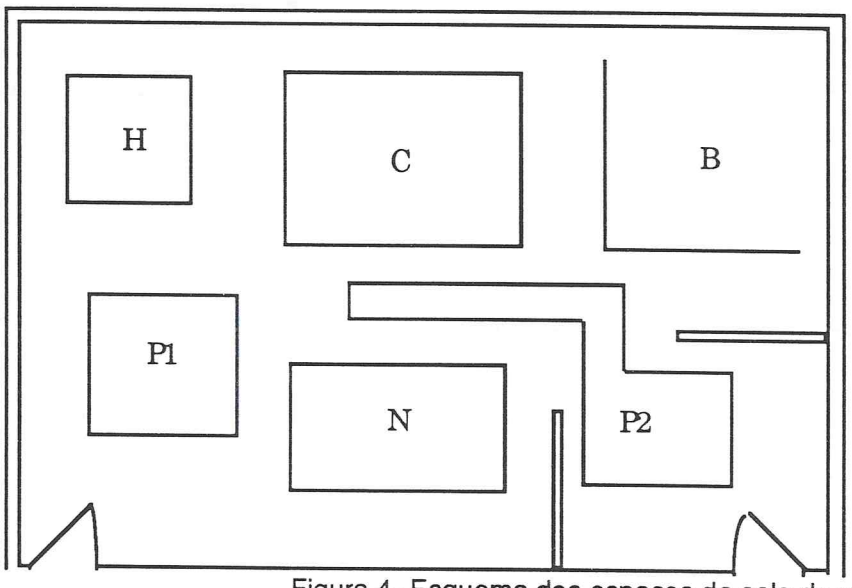


Figura 4- Esquema dos espaços da sala de professores

A sala de professores permite a troca de saberes e o estabelecimento de consensos sobre o que é exterior e formal ao grupo[42]. Funciona como se se tratasse de um "mercado profissional", onde saberes e experiências profissionais diversos são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos pelo grupo e pela sua hierarquia profissional, potenciando ou limitando os investimentos de capital profissional, de cada um, nas actividades e espaços da escola. A figura 4 é um esquema da sala de professores onde se identificam os seus vários espaços de convívio que permitem materializar tal "mercado profissional" e a acção da hierarquia do grupo.

O esquema apresentado permite identificar um espaço, central, tendencialmente mais feminino e predominatemente frequentado pelos professores que ocupam posições cimeiras na hierarquia profissional. Esta relativa predominância feminina no espaço central, resulta do facto de existir um espaço quase exclusivamente masculina (lado esquerdo-alto). Apesar desta relativa dissociação masculino/ feminino, no espaço dos mais novos tais divisões de sexo não se verificam. Observa-se também um espaço junto ao bar, muito heterógeneo, por onde todos os professores passam, ainda que sejam poucos os que aí permanecem regularmente. Por fim, observámos vários espaços privados, onde permanecem professores isolados ou em pequeno grupo com conversas privadas, não possíveis de contarem com a participação de outros que estejam próximos. Outro local onde se verificam muitas conversas privadas é nas circulações entre os espaços dos novos, do bar e central.

O espaço "central", o dos "homens" e o dos "novos" são os que mais marcam as divisões entre os professores, mas, simultaneamente, são também aqueles que devido à disposição dos assentos em formato de "U" tendem a inibir as conversas mais privadas e a facilitar a integração dos recém-chegados nas conversas quotidianas. Deste modo, estas conversas quotidianas tendem a ser bastante públicas nestes três espaços, pois facilmente audíveis por qualquer professor que neles permaneça.

Mas para além dos públicos, podemos dizer que, no quotidiano interactivo dos professores, os espaços distinguem-se pelas temáticas típicas das conversas. Mais especificamente, nos três espaços que mais se distinguem quanto à especificidade dos seus públicos, pudemos identificar recorrentemente os seguintes temas de conversa: (1) espaço central- comentários sobre a política educativa e a actuação do Ministério; formulação de juízos sobre alunos ou turmas; conversas sobre factos familiares,

---

[42] O processo de construção destes consensos e relações de troca desigual, em reuniões, será objecto de análise pormenorizada no Capítulo IV.

particularmente aos relativos aos filhos; comentários sobre decisões dos ODE; comentários sobre acontecimentos da cidade fora do comum; acertos de datas, horas e actividades relativos a trabalhos (reuniões e actividades extra-curriculares ou da área-secola) a realizar em conjunto por diversos professores; censuras públicas a pessoas ou a orgãos da escola; (2) espaço dos homens- comentários sobre acontecimentos desportivos, predominantemente nacionais; comentários sobre acontecimentos políticos, locais ou nacionais; conversas sobre o estado da agricultura local e o avanço ou atraso dos trabalhos agrícolas no ano; (3) espaço dos novos- acertos de datas e horas relativos a trabalhos (reuniões e actividades extra-curriculares ou da área-secola) a realizar em conjunto por diversos professores; formulação de juízos sobre alunos ou turmas; troca de ponto de vista sobre acontecimentos e estratégias desenvolvidos no trabalho pedagógico de sala de aula; troca de pontos de vista sobre a vida quotidiana da cidade e as maiores ou menores facilidades de integração dos recém-chegados ao local.

A especificidade das temáticas das conversa quotidianas faz com que haja a necessidade de haver alguma circulação de professores, pois a classificação dos espaços não é mutuamente exclusiva. Assim, encontramos professores que, ao incorporarem critérios de classificação que se sobrepõem, servem de meios de comunicação entre as diferentes partes da sala, a saber: (1) circulação de homens pelo espaço central, particularmente daqueles que ocupam posições cimeiras na hierarquia das profissão, que vão participar nas conversas sobre política educativa e sobre decisões dos ODE, reproduzindo-as pontualmente no espaço dos homens; (2) circulação dos mais novos na profissão, com mais ligação local à escola no espaço central da sala, especialmente professores do sexo feminino, a fim de participar na formulação de juízos sobre os alunos ou turmas e acertos de datas, horas e actividades relativos a trabalhos a realizar em conjunto, reproduzindo tais conversas no espaço dos mais novos; (3) circulação dos professores-homens mais novos pelo espaço masculino para falarem de desporto; (4) a circulação pontual[43] de professoras de educação física pelo espaço dos homens, abordando assuntos relativas ao desporto; (5) circulação dos mais velhos na profissão e mais antigos na escola pelo espaço do bar (espaço mais heterógeneo) a fim de integrar os mais novos na ambiência da escola e de fazer circular de um modo mais directo, pelos diferentes sub-grupos, os comentários e os juízos sobre a actuação mais recente do Ministério, formando uma "opinião

[43]Dizemos circulação pontual porque obervámos este facto poucas vezes e porque geralmente os professores de educação física, ao contrário das outras disciplinas, permaneciam muito menos tempo na sala de professores, dada a distância a que o seu local de trabalho, o pavilhão gimno-desportivo, dela ficava, facto que justificava a existência de uma outra sala de convívio, junto do pavilhão.

pública" dominante sobre os factos decorrente da execução da política educativa central.

O posicionamento relativamente marginal da maioria dos homens face às discussão que se desenvolveram na escola sobre a política educativa, justifica tal tema não ser objecto regular de conversa no seu espaço. No entanto, tal ocorrência não deverá ser entendida como resultado de um desinteresse sobre o tema ou entendida como se este sector da escola tivesse menos dúvidas ou maior formação para implementar as políticas educativas.

Os homens ou pelo menos a sua maioria parecem antes abdicar de, sobre a política educativa, realizar uma regulação interactiva no grupo, sobre o seu sentido, parecendo preferir tratá-lo de um modo mais privado junto dos pares, homens, que têm poder na hierarquia formal da escola[44]. Deste modo, por um lado, evitam reconhecer publicamente, perante a generalidade do grupo, os seus desconhecimentos e, por outro lado, aparentam criticar o interesse dos professores pelas políticas educativas, afirmando textualmente que: "o Ministério não é para levar muito a sério"; "os ministros passam e os professores ficam". Assim, enquanto que no espaço "central" da sala a maioria das mulheres fala "demasiado a sério da reforma" e "dramatiza-se muito as políticas do Ministério"[45], a maioria dos homens parece preferir colectivamente "brincar" com a política educativa, dando piadas e gozando com os governantes.

Outro tipo de explicação, para esta conduta marginal da maioria dos professores-homens, poderá estar relacionada com uma menor prioridade concedida à participação na vida mais geral da escola. Indicador desta possibilidade está o facto de 70% dos professores (18 em 26) que têm outras actividades profissionais regulares e remuneradas fora da escola serem do sexo masculino, representando esta amostra 72% da totalidade dos homens.

As fracções localizadas do grupo

As divisões simbólicas entre os professores identificadas na sala de professores, ao suporem processos interactivos e interpessoais, introduzem a necessidade de considerar a existência de mediações locais à conceptualização da hierarquia

---

[44]Referimo-nos mais concretamente aos membros do Conselho Directivo, todos homens.

[45]Juízos formulados por homens, no seu espaço, sobre os professores em geral, que pelo contexto da conversa e dos factos a que se referiam pudemos identificar como relativos a professores-mulheres.

profissional do grupo. Assim, as fracções geracionais do grupo, atrás apresentadas, deverão ser conjugadas com dimensões mais locais da mesma hierarquia.

Estas mediações mais localizadas de fraccionamento do grupo foram consideradas a partir de duas dimensões, particularmente referenciadas no quotidiano das conversas entre os professores, a saber: a "antiguidade no local" e a "influência na dinâmica da escola".

No que se refere à "antiguidade no local", ela foi medida a partir de dois instrumentos de recolha de informação: por um lado, junto dos arquivos da escola obtivémos a informação sobre qual o primeiro ano lectivo em que cada um dos professores presentes na escola tinha nela começado a dar aulas; por outro lado, no início do 1º ano de trabalho de campo, ano lectivo 1992/93, perguntámos, junto dos professores que sabiamos mais antigos, desde quando é que cada um dos professores trabalhava na escola. O primeiro tipo de informação permitiu-nos identificar o número exacto de anos que cada professor tinha leccionado na escola e o segundo tipo de informação permitiu-nos verificar quais os intervalos de anos que subjectivamente eram avaliados como mais próximos ou mais distantes da fundação da escola e da actualidade. Assim, pudemos verificar que no discurso dos professores inquiridos estabelecia-se uma divisão entre aqueles que começaram no 1º, 2º e 3º ano de funcionamento da escola ("está cá desde o ....ano") e aqueles que estavam na escola há 1, 2 ou 3 anos ("está cá há ...anos"). No meio ficaram aqueles que tendo chegado à escola no ano lectivo de 1988/89 eram apresentados como estando nela "há quatro anos" (tipo de expressão para os mais novos) ou eram apresentados como estando nela "desde o quarto ano" (tipo de expressão para os mais antigos).

Identificámos 4 níveis de categorias de professores, quanto à antiguidade no local: nível 4 - os "fundadores", do 1º ano de funcionamento; nível 3 - os que tinam vindo para a escola no 2º, 3º ou 4º anos de funcionamento; nível 2 - os que tinham vindo para a escola no 4º 5º, 6º e 7º anos de funcionamento; nível 1- os "recém chegados", que entraram na escola nos anos em que decorreu o trabalho de campo (8º e 9º anos de funcionamento).

Relativamente à dimensão de análise "influência na escola", identificámos os professores que na história do local haviam ocupado cargos em orgãos da escola[46] (de modo regular (e não pontual, só num ano) e que de um modo regular, enquanto

[46] Referimo-nos a professores que fizeram parte da Comissão Instaladora da escola, fizeram parte dos Conselhos Directivos e Pedagógicos, foram Delgados de Disciplina ou foram Coordenadores de Directores de Turma.

fizemos o nosso trabalho de campo, foram voluntários na dinamização da vida da escola: actividades extra-curriculares variadas, planeadas ou não pelos ODE[47]; ocupação de pelouros ou grupos de trabalho na dependência dos ODE, para a realização de actividades específicas. Assim, pudemos identificar, a partir da variável "cargos e actividades extra-curriculares" 4 níveis de categorias de professores: o nível 4, daqueles que ocuparam cargos e, simultaneamente, para além disso realizaram actividades variadas de dinamização da vida da escola; o nível 3, daqueles que apenas ocuparam ou ocupavam cargos; o nível 2, daqueles que apenas realizavam actividades de dinamização escolar; o nível 1, daqueles que não tiveram cargos nem fizeram dinamização escolar.

Quadro 30- Influência no local pela antiguidade na escola-local

CARGOS E ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES	ANO DE INÍCIO DA ACTIVIDADE NA ESCOLA				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Total
Nível 1	19 (76,0%)	← 8 (53,3%)	↵ 6 (27,3%)	0	33 (44,0%)
Nível 2	↑ 6 (24,0%)	4 (26,7%)	↓ 4 (18,2%)	↵ 1 (7,7%)	15 (20,0%)
Nível 3	0	↑ 2 (13,3%)	1 (4,5%)	← 2 (15,4%)	5 (6,7%)
Nível 4	0	1(6,7%) ↗	↑ 11 (50,0%)	10 (76,9%)	22 (29,3%)
TOTAL	25 (100,0%)	15(100,0%)	22(100,0%)	13(100,0%)	75(100,0%)

Fonte: inquérito administrado aos professores da escola nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

O quadro 30 permite-nos constatar que: (1) a grande maioria dos mais novos na escola não têm nenhuma influência local; (2) a maioria dos professores mais novos na escola, ao nível 2, continuam, na sua maioria, a não ter nenhuma influência no local, ainda que os restantes se dispersem por todos os níveis de influência; (3) pelo contrário, a maioria dos professores mais antigos na escola, de nível 3, tem muita influência no local; (4) a grande maioria dos professores "fundadores", de nível 4, tem também muita influência no local.

Quadro 31 - Hierarquia profissional local, desdobrada por sexo

	Fracção1	Fracção2	Fracção3	Fracção4	Total
TOTAL	33	12	20	10	75
	44,0%	16,0%	26,7%	13,3%	100,0%
só Mulheres	22	9	13	4	48
	45,8%	18,8%	27,1%	8,3%	100,0%

[47] Não incluímos as actividades de área-escola, dado o seu carácter obrigatório e curricular.

A partir do cruzamento destas duas dimensões de análise podemos identificar os *fracções localizadas do grupo*, apresentadas no quadro 31. De um modo simplificado (ver setas no quadro 30), a fim de reduzir ao mínimo o número de categorias, poderemos considerar existirem 4 fracções: a fracção 4 (n=10; nível 4+nível 4), que contém os professores que incorporam propriedades sociais com capital profissional local mais elevado; a fracção 3, (n=1+2+4+11+1+1; restantes níveis 4+níveis 3, simultaneamente em ambas as dimensões+ nível 3 na antiguidade e nível 2 na influência), ainda com capital profissional elevado; a seguir a fracção 2 (n=4+6+2; restantes níveis 3+ níveis 2 simultaneamente em ambas as dimensões) com menos capital profissional; por fim, a fracção 1 (n=19+8+6; restantes níveis 2+ níveis 1 simultaneamente em ambas as dimensões) quase sem capital profissional local.

Este fraccionamento do grupo, na medida em que está relacionado com a maior ou menor influência dos professores sobre a sua vida profissional colectiva da escola, tanto no aspecto formal como informal da escola, define, tal como atrás fizemos com as fracções geracionais, uma hierarquia profissional, se bem que agora contextualizada localmente — uma *hierarquia profissional local*.

Evolução da ocupação dos cargos institucionais locais

O quadro 30 permite-nos, ainda, constatar que a ocupação de cargos (níveis 3 e 4 de influência local) está bastante concentrada nos professores mais antigos na escola, pois, dos 27 professores que ocupam ou ocuparam cargos em orgãos da escola, 24 deles (88,9%) são professores de níveis 3 e 4 de antiguidade. A conclusão é a de que existe uma associação estreita entre as duas variáveis.

A centralização na ocupação de cargos na escola é também visível quando procuramos ver a associação entre estas duas variáveis, numa perspectiva histórica. Assim, pudemos constatar que em 1992-93: (1) dos 56 professores efectivos existentes, desde que a escola entrou em funcionamento, apenas 28 deles é que rotativamente haviam ocupado cargos nos orgãos institucionais da escola; (2) no que se refere ao Conselho Directivo (CD) nos 4 mandatos que até ao momento haviam existido, eles foram ocupados por 6 professores, num total de possibilidade de 12 lugares (3) lugares por cada mandato); (3) no cargo de Coordenador dos Directores de Turma (CDT) existiram 5 mandatos, sendo eles ocupados por 2 professores que já haviam ocupado lugares no CD (em 3 dos 5 mandatos) e por mais 2 professores que já haviam ocupado lugares de Delegados de Disciplina (DD); (4) no que se refere aos cargos de Delegados de

Disciplina (DD) e considerando apenas os de Português e Matemática[48], os 5 mandatos existentes para cada uma foram respectivamente ocupados por 2 e 3 professores, tendo sido um deles membro de CD.

De destacar que a maioria dos membros dos vários Conselhos Directivos e as suas presidências, foram sempre constituídos e ocupados por homens, apesar da escola ter tido sempre um corpo docente maioritária e largamente feminino.

Este conjunto de dados mostra, do nosso ponto de vista, uma grande fixação na escola dos professores que ocuparam cargos institucionais, embora isso apenas represente 50% do total dos efectivos. Revelando que existe uma significativa concentração de cargos nas mesmas pessoas, facto que inicialmente poderia ser explicado por um número escasso de efectivos. No entanto, outro factor parece limitar uma maior desconcentração dos cargos: a existência de conflitos internos entre os professores efectivos quanto à orientação a dar à gestão local da escola[49]. É este problema que explica que tenha havido do 1º para o 2º mandato do CD uma mudança de pessoas e que posteriormente ela tenha sido travada como resultado do processo eleitoral para o 3º mandato do CD: aparecimento de 2 listas que no essencial se dividiam entre os apoiantes da gestão desenvolvida no 1º mandato e os apoiantes da gestão desenvolvida no 2º mandato. Dissemos que a renovação de pessoas foi travada porque a lista vitoriosa para o 3º mandato (que na sua maioria era a mesma do 1º mandato), continuou a ser eleita para o 4º mandato[50]. Pensamos que esta relativa inércia na renovação das equipas dos CD, trouxe por arrastamento a mesma inércia junto dos DD, particularmente nos grupos disciplinares com maior peso eleitoral.

No entanto, apesar deste facto, existiram grupos disciplinares que renovaram bastante os seus delegados. Caso dos grupos de História e de Francês, pois cada um deles, em 5 mandatos, teve 4 professores diferentes.

A hierarquia social na profissão

Importará verificar em que medida as duas modalidades de fraccionamento do grupo estão associadas: uma mais macro e histórica e ligada à socialização na profissão; outra mais micro e localizada e ligada à dinâmica da escola-local. À imagem da síntese de dados apresentados no quadro 31, relativamente ao segundo

---

[48]Onde existem maior número de cargas horários e portanto de professores a leccionar.

[49]Este tópico será desenvolvido no Cap.VI.

[50]O conflito aludido resurgiu nas eleições para o 5º mandato, no final do nosso 2º ano de trabalho de campo, com o mesmo tipo de divisões que já se haviam verificado nas eleições para o 3º mandato. A vitória (da maioria) da mesma equipa voltou a verificar-se.

fraccionamento, o quadro 32 permite sintetizar os dados atrás apresentados no quadro 28, relativamente ao primeiro fraccionamento.

Quadro 32 - Fraccionamento geracional do grupo, desdobrado por sexo

	Fracção1	Fracção2	Fracção3	Fracção4	Total
TOTAL	14	22	25	13	74
	18,9%	29,7%	33,8%	17,6%	100,0%
só Mulheres	10	14	15	9	48
	20,8%	29,2%	31,3%	18,7%	100,0%

Lugar 1,1 N= 13 - 17,6% Mp=2; Mm=7 Hp=1; Hm=3	**Lugar 1,2** N= 13 - 17,6% Mp=1; Mm=7 Hp=2; Hm=3	**Lugar 1,3** N= 5 - 6,8% Mp=3; Mm=1 Hp=1	**Lugar 1,4** N= 1 - 1,4% Mp=1
Lugar 2,1 N= 1 - 1,4% Mp=1	**Lugar 2,2** N= 4 - 5,4% Mp=3 Hm=1	**Lugar 2,3** N= 3 - 4,1% Mm=1 Hp=2	**Lugar 2,4** N= 4 - 5,4% Mp=4
Lugar 3,1	**Lugar 3,2** N= 5 - 6,8% Mp=3 Hp=2	**Lugar 3,3** N= 8 - 10,8% Mp=6 Hp=2	**Lugar 3,4** N= 7 - 9,5% Mp=3; Mm=1 Hp=1; Hm=2
Lugar 4,1	**Lugar 4,2**	**Lugar 4,3** N= 9 - 12,2% Mp=3 Hp=6	**Lugar 4,4** N= 1 - 1,4% Hp=1

Figura 5-Matriz dos lugares profissionais no grupo

Legenda: Mp - mulheres presentes na escola nos dois anos de trabalho de campo; Hp - homens presentes na escola nos dois anos de trabalho de campo; Mm - mulheres em mobilidade na profissão, presentes na escola só num dos anos de trabalho de campo; Hm - homens em mobilidade na profissão, presentes na escola só num dos anos de trabalho de campo. Na horizontal as fracções localizadas e na vertical as fracções geracionais do grupo.

Com base nestes dois tipos de dados poderemos, em termos hipotéticos, encontrar quatro lugares estruturais de hierarquização profissional do grupo. A figura 5, através do eixo que a cruza, permite identificar esses quatro lugares: o 2º e 4º quadrantes correspondem, respectivamente, às posições profissionais dominantes e posições subordinadas, em que existe concordância entre ambos os fraccionamentos, dado os níveis 3 e 4 ou níveis 1 e 2 encontrarem-se sobrepostos em ambos os parâmetros de fraccionamento; o 1º e 3º quadrantes dão conta de duas posições intermédias, pois, respectivamente, correspondem aos professores que na hierarquia são mais antigos na profissão mas que não investem tanto a sua experiência nas mediações locais do seu capital profissional (subinvestimento profissional) e correspondem aos professores que tendo uma posição na hierarquia menos elevada investem mais nas suas mediações locais (sobreinvestimento profissional), como meio de, eventualmente, melhorarem a sua posição social no grupo. Esta última posição intermédia indica, provavelmente, um processo de transição entre as posições subordinadas e as dominantes do grupo.

A mesma figura permite-nos ainda destacar que: (1) as posições profissionais presentes no 4º quadrante do eixo podem ser consideradas como relativas a professores recém chegados à profissão que, na sua grande maioria, ou estão em situação de mobilidade na profissão (lugares 1,1 e 1,2) ou estão em processo de integração social na vida do grupo (lugares 2,1 e 2,2), facto que, em termos diacrónicos, aproxima estes últimos das posições intermédias de transição, referidas para o 3º quadrante do eixo; (2) as posições 1,4 e 2,4, de sub-investimento profissional, presentes no 1º quadrante, correspondem em muitos casos a professores que estão próximos de se aposentarem; (3) no 2º quadrante verificamos que existe alguma polarização de sexos, pois para igual fracção geracional de nível 3 ou 4, o peso de mulheres é maior nas fracções localizadas de nível 3 e o dos homens é maior nas fracções localizadas de nível 4, factos que indicam uma sobrerrepresentação dos homens nas posições mais cimeiras e dominantes do grupo.

Quadro 33 - Posições sociais dos professores na profissão

Dominante masculina	Dominante feminina	Intermédia +Velhos	Intermédia + Novos	Subordi-nada	Total
11	14	13	10	26	74
14,9%	18,9%	17,6%	13,5%	35,0%	100,0%

O conjunto destas considerações leva-nos a conceber a existência de cinco posições sociais de hierarquização do grupo. O quadro 33 quantifica-as. Serão: (1) posição dominante masculina - da qual fazem parte todos os professores-homens do 2º

quadrante da matriz; (2) posição dominante feminina - da qual fazem parte todas as professoras do 2º quadrante da matriz; (3) posição intermédia dos mais velhos - da qual fazem parte todos os professoras do 1º quadrante da matriz; (4) posição intermédia dos mais novos - da qual fazem parte todos os professoras do 3º quadrante da matriz mais os professores referenciados nos lugares 2,1 e 2,2; (5) posição subordinada - da qual fazem parte os professores referenciados nos lugares 1,1 e 1,2 da matriz.

O tipo e a evolução dos deslocamentos na sala de professores

A selecção de públicos, para que as divisões da sala de professores apontam, pode ser verificado de um modo mais sistemático e quantitativo a partir do modo como os professores se deslocam na sala. Assim, pudemos observar[51] os espaços que cada professor frequentava mais tempo e mais regularmente, modo como o fazia e se a frequência se modificava ao longo do tempo.

Para a análise que aqui vamos realizar construímos uma tipologia de deslocamentos dos professores na sala[52]: (1) os professores fixos e exclusivos que apenas frequentavam continuadamente e sempre um tipo específico de espaço da sala (exemplo, só e sempre o espaço central); (2) os professores móveis e exclusivos que só frequentavam um tipo de espaço mas que o modificaram ao longo do tempo (só frequentavam o centro da sala e depois passaram a frequentar só o espaço dos mais novos); (3) os professores fixos e dispersos que sempre frequentavam os mesmos e variados tipos de espaços da sala; (4) os professores móveis e dispersos que frequentavam vários tipos de espaços e entretanto também os modificaram ao longo do tempo.

Quadro 34- Tipo e evolução dos deslocamentos na sala de professores

	Fixos	Móveis	Total
Exclusivos	40 (54,1%)	15 (18,9%)	54 (73,0%)
Dispersos	13 (17,5%)	7 (9,5%)	20 (27,0%)
Total	53 (71,6%)	21 (28,4%)	74(100,0%)

Fonte: registos de observação directa sobre as deslocações do grupo na sala de professores da escola, nos anos lectivos de 1992-93 e 1993-94

[51] A observação foi formalizada em dois registos para cada professor: um em meados do primeiro ano de trabalho de campo (Fevereiro/Março) outro no final do segundo ano. Para os professores que não permaneceram na escola nos dois anos de trabalho de campo fizemos um outro registo intermédio: no final do primeiro ano, para os professores do primeiro ano, e um no início do segundo ano para os professores do segundo ano.

[52] Para esta tipologia tomámos por referência o 1º registo de todos os professores.

O quadro 34 permite constatar a distribuição dos professores pelos diversos tipos de deslocamentos na sala. Assim, será de destacar: (1) mais de metade são "professores fixos e exclusivos", facto que indica uma elevada capacidade da sala para promover a integração social do grupo, pois existe um núcleo significativo de professores que duravelmente e continuadamente marca simbolicamente a divisão do espaço e com ela materializa as diferentes posições sociais no grupo; (2) o facto de 27% dos professores serem "dispersos" permite concluir sobre a existência de um fraco grau de circulação e troca entre espaços; (3) o facto de só pouco mais de 28% serem "professores móveis" é indicador do quanto a sala é pouco aberta a mudanças na estrutura de divisões simbólicas atrás identificadas.

A figura 6 permite-nos relativizar as medidas encontradas quanto aos indicadores de integração social, circulação e mudança na estrutura da sala de professores, ao considerar-se na contagem não o número total de professores, mas sim o número total de professores por cada espaço, fazendo com que o mesmo professor seja repetidamente contado sempre que frequenta mais do que um espaço, como é o caso de todos os "professores dispersos". Neste caso, os valores de integração social diminuem e aumentam os de circulação e mudança, dados que indicam uma maior abertura do grupo à reestruturação das suas divisões simbólicas, no quadro da sala de professores.

As figuras de 7 a 11 dão-nos uma imagem mais aproximada, a partir dos mesmos indicadores, de quais os espaços da sala que propiciam uma maior ou menor integração social, circulação e trocas e mudanças.

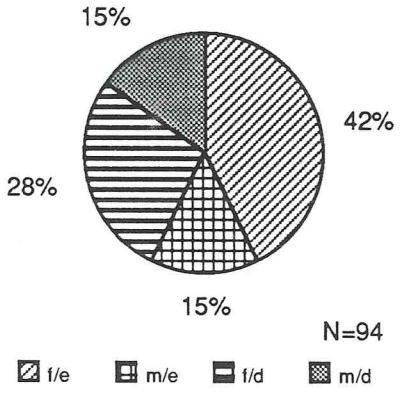


Figura 6 - Tipos e evolução dos deslocamentos na totalidades dos espaços da sala de professores

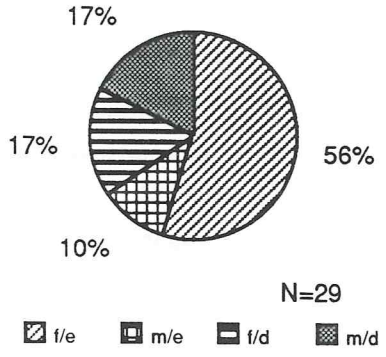


Figura 7 - Tipos e evolução dos deslocamentos no espaço central da sala de professores

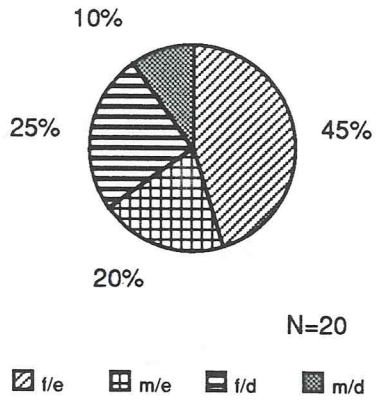


Figura 8 - Tipos e evolução dos deslocamentos no espaço dos homens da sala de professores

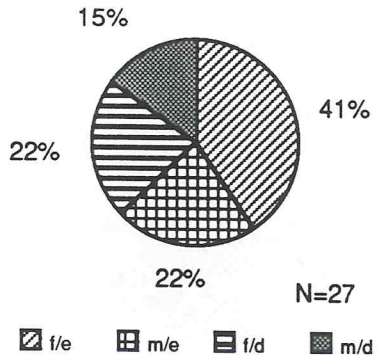


Figura 9 - Tipos e evolução dos deslocamentos no espaço dos novos da sala de professores

Assim, podemos constatar que: (1) os espaços "central" e "o do bar" são, respectivamente, aqueles que manifestam um maior e um menor nível de integração social e de menor e maior nível de circulação na sala: (2) o espaço dos "homens" é aquele que nas dimensões, de integração social e de circulação na sala, mais se aproxima do espaço "central"; as maiores mudanças verificam-se tanto nos espaços "central" e dos "novos", facto que, porventura, indica a existência de algumas transferências directas do segundo para o primeiro espaço e indica alguma diluição da estrutura do centro da sala como resultado dos conflitos dentro do grupo[53]; tanto na integração como na circulação o espaço dos "novos" tem valores intermédios, facto que indica a transitoriedade da sua frequência para quem entretanto se fixa na escola.

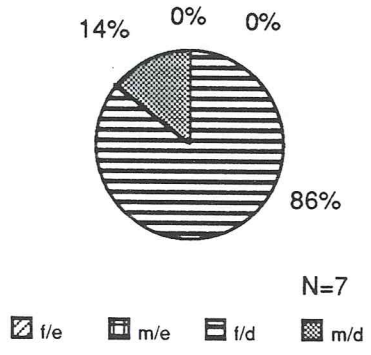


Figura 10 - Tipos e evolução dos deslocamentos no espaço do bar da sala de professores

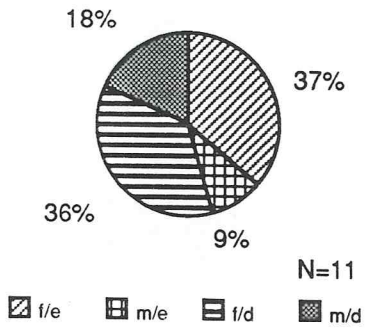


Figura 11 - Tipos e evolução dos deslocamentos nos espaços privados da sala de professores

53 A conflitualidade interna ao grupo será objecto de análise pormenorizada no Capítulo VI.

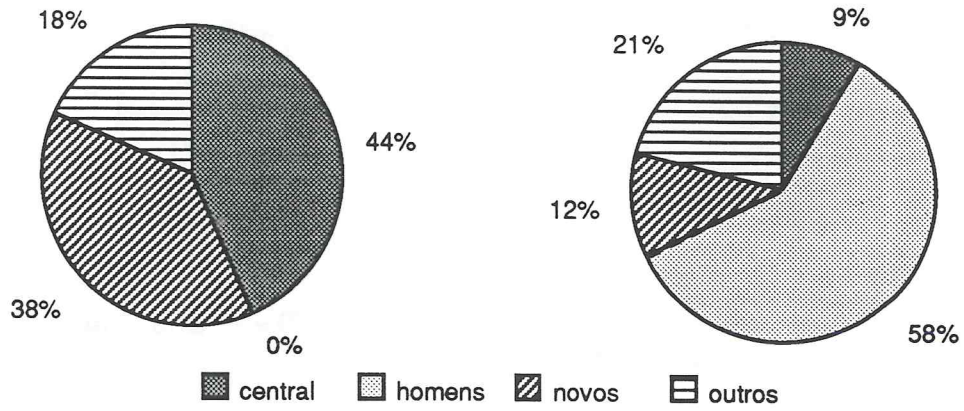


Figura 12 e13 - Distribuição da totalidade das deslocações das mulheres (figura da esquerda) e dos homens (figura da direita) na sala dos professores pelos diferentes tipos de espaços

A importância das divisões entre sexos na apropriação dos espaços da sala pode ser verificada de um modo mais pormenorizado através das figuras 12 a 15. Assim, podemos constatar que: (1) existe uma enorme disparidade de valores relativos entre os espaços "central" e dos "homens", particularmente enfatizado nos valores de 0% em ambos os sexos quando se trata de deslocações de tipo fixo/exclusivo, que indica uma polarização, na apropriação dos espaços da sala, pelo sexo dos professores; (2) o espaço dos "novos", embora com valores relativos não tão díspares, também manifesta alguma polarização entre sexos como resultado de uma menor proporção de homens novos na profissão comparativamente com as mulheres.

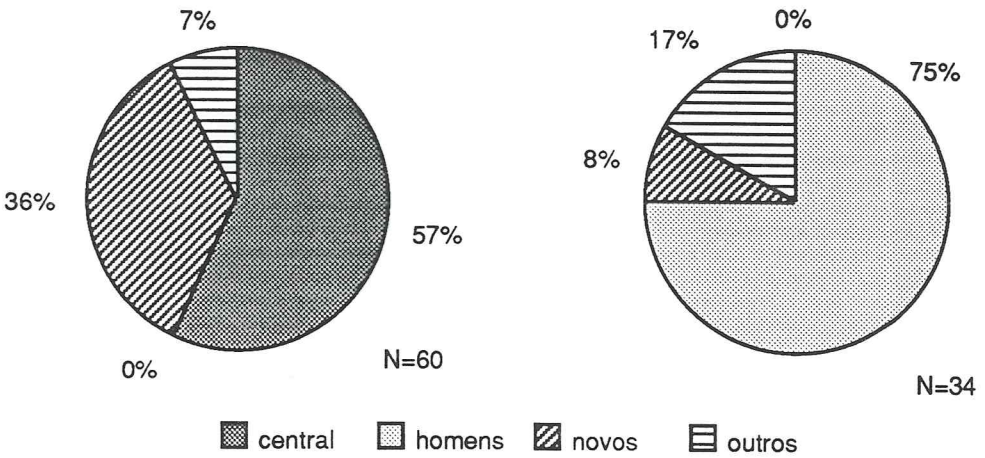


Figura 14 e15 - Distribuição das deslocações de tipo fixo/exclusivo das mulheres (figura da esquerda) e dos homens (figura da direita) na sala dos professores pelos diferentes tipos de espaços

Posições sociais e selecção dos públicos da sala de professores

A influência da hierarquia profissional na selecção dos públicos dos vários espaços pôde também ser quantificada e sistematizada. Recordemos que atrás identificámos cinco posições sociais na hierarquia do grupo: os dominantes-homens (Dom.H), os dominantes-mulheres (Dom.M); os intermédios-velho (Int.V); os intermédios-novos (Int.N); os subordinados (Sub.).

As figuras 16 e 17 permitem-nos, respectivamente, verificar o peso relativo de cada uma destas categorias na totalidade dos deslocamentos na sala de professores e só nos deslocamentos de tipo fixo/exclusivo. De destacar o maior peso relativo das posições sociais "dominantes-mulheres" e "subordinados" e a menor circulação e mudança existente nestas mesmas categorias, pois as maiores percentagens existentes na figura da esquerda são as que aumentam quando passamos para a figura da direita. Inversamante, os mesmos dados indicam uma maior circulação e mudança nas posições intermédias e na posição dominante masculina.

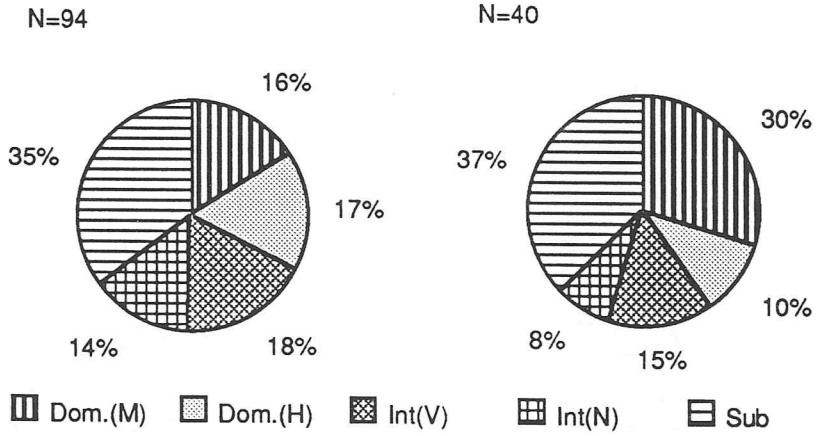


Figura 16 e 17 -Posições sociais no grupo na totalidade dos espaços da sala de professores pela totalidade dos tipos de deslocação (figura da esquerda) e pelas deslocações de tipo fixo/exclusivo (figura da direita).

Nas figuras 18 e 19, relativas ao espaço central da sala, será de destacar a ausência de professores "subordinados" e dos "dominantes-homens" na figura da direita, indicativo da grande circulação e mudança que estas categorias têm neste espaço. De destacar, o papel preponderante ocupado pelos professores "dominantes-mulheres", facto que para nós indica uma grande identificação simbólica deste espaço com o sexo feminino, mais do que inicialmente deixámos entender.

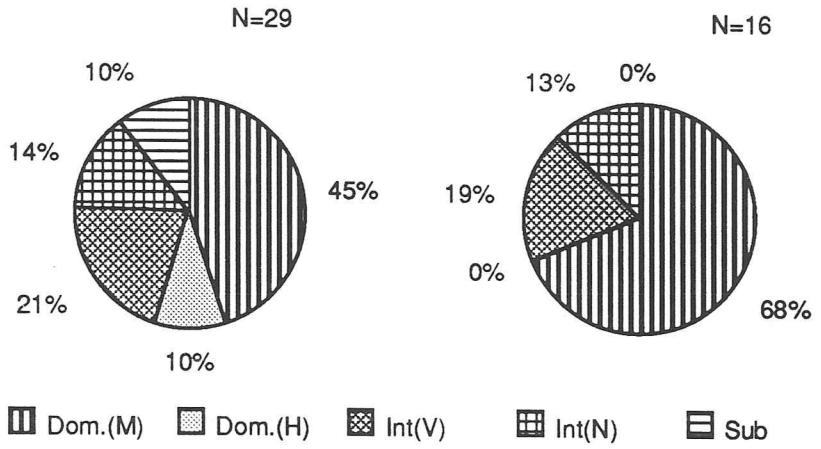


Figura 18 e 19 -Posições sociais dos professores no espaço central da sala de professores pela totalidade dos tipos de deslocação (figura da esquerda) e pelas deslocações de tipo fixo/exclusivo (figura da direita).

As figuras 18 e 19 destacam a preponderância dos professores "dominantes-homens" no espaço do seu sexo e a exclusão das professoras "dominantes". Estes homens, no entanto, não são fixos e exclusivos, pois quando passamos para a figura da direita a preponderância passa a caber aos professores "subordinados", ainda que, como vimos atrás, sejam sempre só homens.

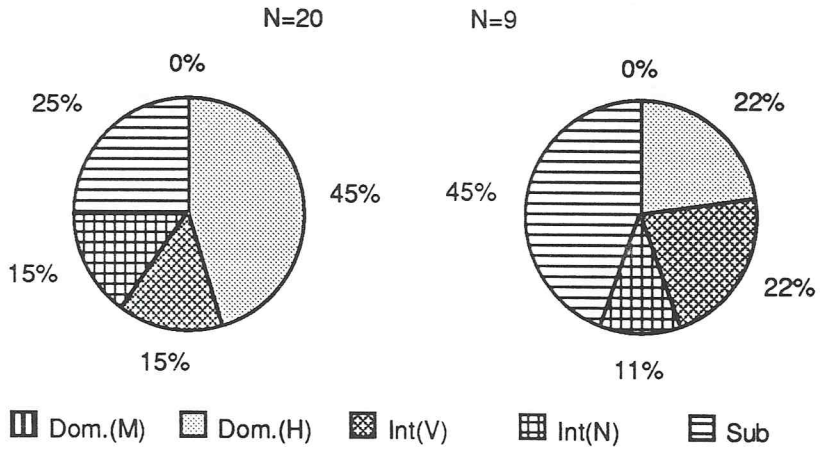


Figura 20 e 21 -Posições sociais dos professores no espaço dos homens da sala de professores pela totalidade dos tipos de deslocação (figura da esquerda) e pelas deslocações de tipo fixo/exclusivo (figura da direita).

No caso do espaço dos "novos", apresentado nas figuras 22 e 23, dá-se a situação inversa à do espaço "central", pois as posições dominantes encontram-se sempre excluídas. Será de destacar também o facto dos professores "intermédios-velhos" terem valores relativos maiores do que os professores "intermédios-novos", facto que

para nós é indicativo de que este espaço tem também conotações simbólicas de auto-exclusão face à dinâmica escolar local.

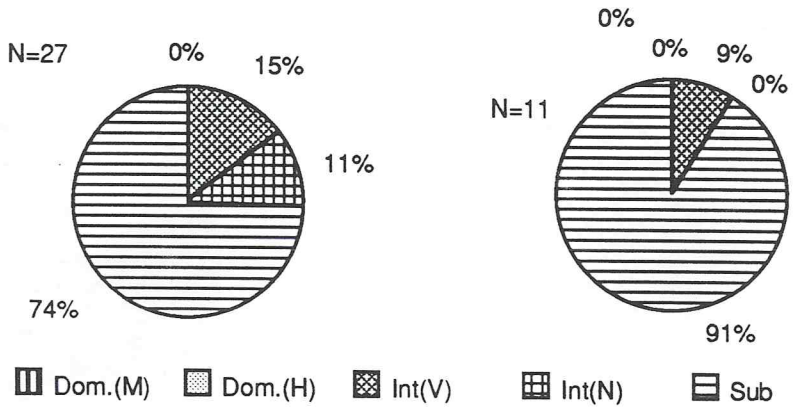


Figura 22 e 23 -Posições sociais dos professores no espaço dos novos da sala de professores pela totalidade dos tipos de deslocação (figura da esquerda) e pelas deslocações de tipo fixo/exclusivo (figura da direita).

Contrariamente ao que acontecia em todos os espaços até aqui referenciados, as figuras 24 e 25 permitem constatar que nas deslocações nos espaços privados e no espaço do bar existe um grande equilíbrio nas proporções das diferentes posições sociais. A figura da direita, no entanto, parece indicar alguam predominância das posições dominantes-masculinas.

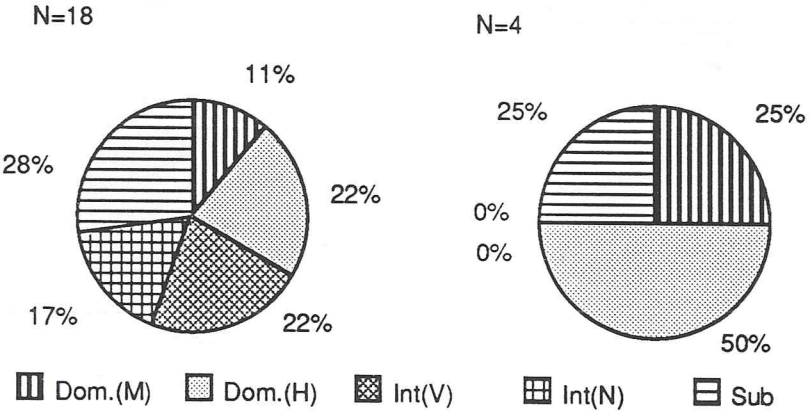


Figura 24 e 25 -Posições sociais dos professores nos espaços privados e do bar da sala de professores pela totalidade dos tipos de deslocação (figura da esquerda) e pelas deslocações de tipo fixo/exclusivo (figura da direita).

Modificações na estruturação da sala de professores

Havendo modificações nas regularidades verificadas nas deslocações dos professores na sala, como resultado da chegada e da partida de novos professores do 1º para o 2º ano e como resultado de uma maior dispersão dos professores por vários espaços em

simultâneo, podemos introduzir um nível de análise mais específico sobre estas mudanças verificadas. Para este fim, nas figuras que se seguem, comparamos o 1º registo que fizemos, sobre as deslocações na sala, com o último.

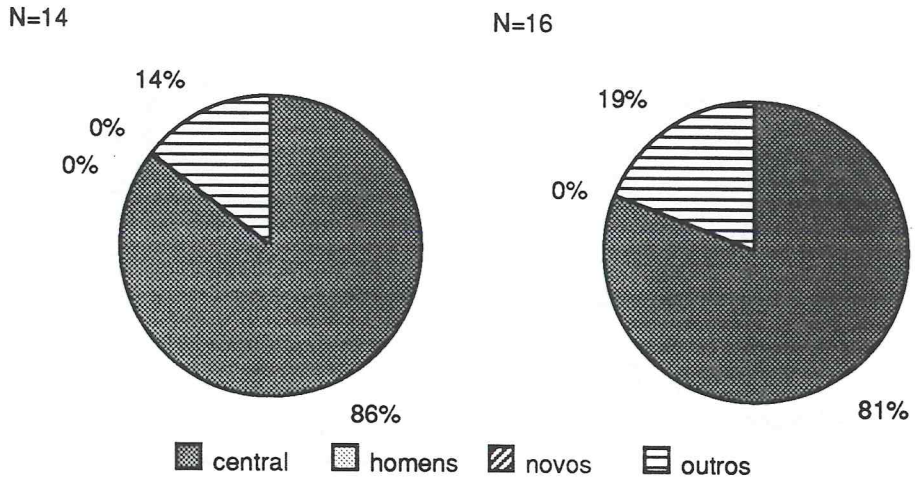


Figura 26 e 27 - Distribuição da totalidade das deslocações dos "professores dominantes-mulheres" pela totalidade dos espaços da sala de professores em meados do 1º ano de trabalho de campo (figura da esquerda) e no final do 2º ano de trabalho de campo. (figura da direita)

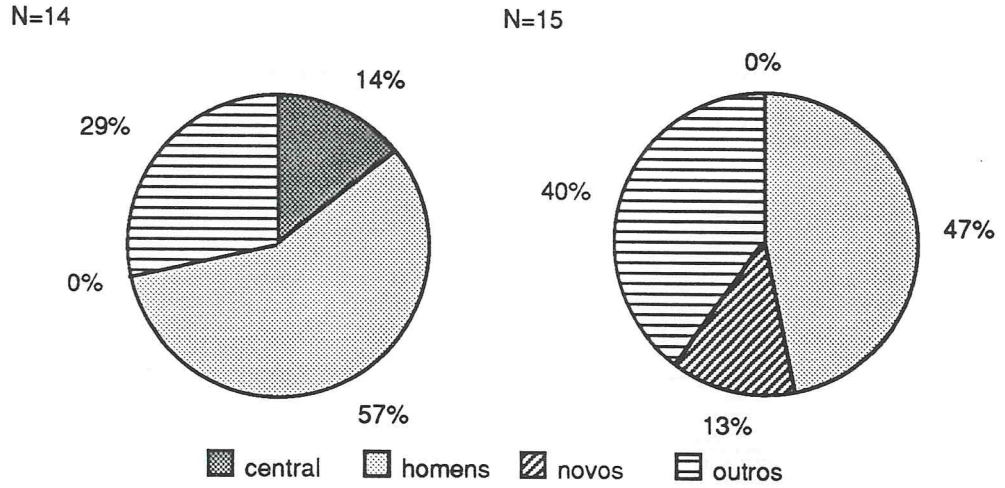


Figura 28 e 29 - Distribuição da totalidade das deslocações dos "professores dominantes-homens" pela totalidade dos espaços da sala de professores em meados do 1º ano de trabalho de campo (figura da esquerda) e no final do 2º ano de trabalho de campo. (figura da direita)

As figuras 26 e 27, relativamente aos "professores dominantes-mulheres" mostra que não há mudanças de relevo, pois esta posição social continua a ocupar um lugar preponderante no "espaço central". Já com os "professores dominantes-homens" as mudanças são de enorme relevo, pois, como podemos constatar nas figuras 28 e 29, esta posição social auto-exclui-se completamente do espaço central, passa a frequentar o "espaço dos novos" e reforça significativamente a sua proponderância nos "espaços

privados" e no "espaço do bar". No entanto, o grosso dos seus efectivos continuam a ser preponderantes no espaço do seu sexo.

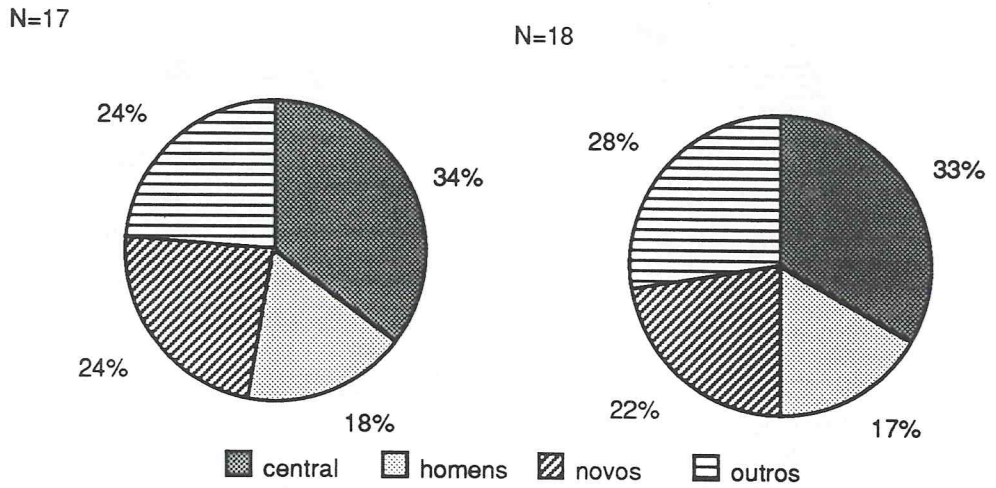


Figura 30 e 31 - Distribuição da totalidade das deslocações dos "professores intermédios mais velhos" pela totalidade dos espaços da sala de professores em meados do 1º ano de trabalho de campo (figura da esquerda) e no final do 2º ano de trabalho de campo. (figura da direita)

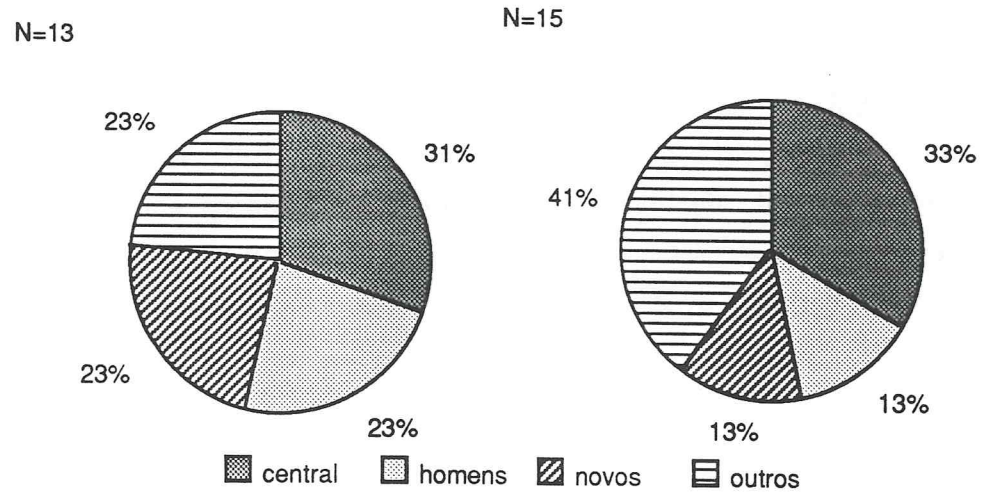


Figura 32 e 33 - Distribuição da totalidade das deslocações dos "professores intermédios mais novos" pela totalidade dos espaços da sala de professores em meados do 1º ano de trabalho de campo (figura da esquerda) e no final do 2º ano de trabalho de campo. (figura da direita)

A posição social intermédia mais velha, apresentada nas figuras 30 e 31, mantém no essencial a sua estrutura de distribuição na sala, sendo aquela que manifesta menos mudanças ao longo do tempo. Pelo contrário, os "professores intermédios mais novos" evidenciam bastantes modificações nos deslocamentos, pois existe um aumento ligeiro da frequência do "espaço central" e um grande aumento dos "espaços privados" e do "espaço do bar".

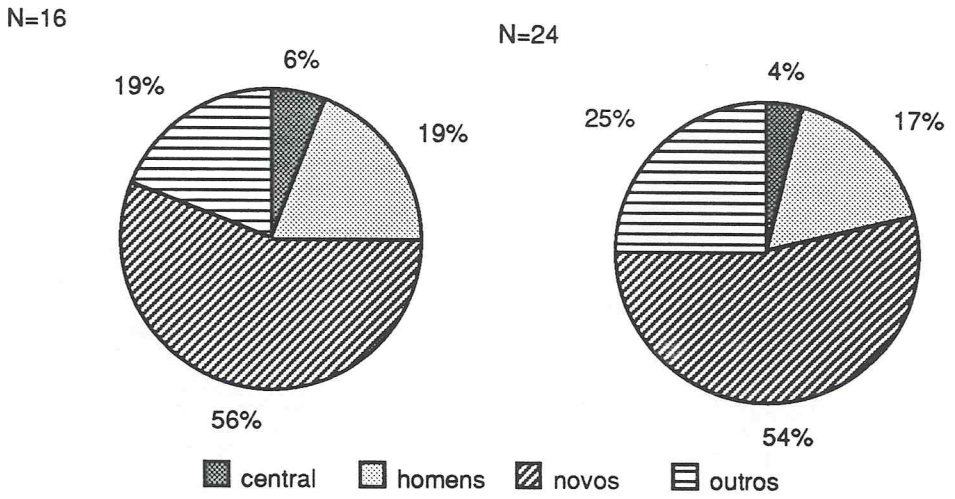


Figura 34 e 35 - Distribuição da totalidade das deslocações dos "professores subordinados" pela totalidade dos espaços da sala de professores em meados do 1º ano de trabalho de campo (figura da esquerda) e no final do 2º ano de trabalho de campo. (figura da direita)

Por fim, as figuras 34 e 35 evidenciam o facto dos "professores subordinados" continuarem a ser preponderantes no "espaço dos novos" embora também aqui haja um aumento relevante da frequência dos "outros espaços".

A conclusão global que poderemos tirar é a de que, com o tempo, a marcação simbólica da sala de professores, feita através dos espaços "central", "homens" e " novos", é em parte diluída, de modo desigual, em benefício dos espaços em que existe maior mobilidade e maior miscenização das posições sociais na profissão. No entanto, o essencial da estruturação do grupo, que atrás descrevemos, mantém-se.

CAPÍTULO IV
A acção do grupo na construção interactiva de juízos sobre os alunos

O objectivo central deste capítulo é o de descrever e analisar os processos interactivos desenvolvidos nas reuniões de professores, com vista a serem construídos juízos, sobre os alunos, quer gerais sobre as turmas e/ou a totalidade das disciplinas, quer específicos sobre alunos e/ou disciplinas em particular. Constataremos que a construção destes juízos pode ser analiticamente diferenciada entre tarefas de "caracterização" ou tarefas de "avaliação formal" dos alunos, ainda que, no contínuo do quotidiano escolar, estas duas tarefas se possam confundir.

Esclareceremos e desenvolveremos os aspectos e os elementos que, na construção dos juízos sobre os alunos, são variantes, mostrando, através deles, aqueles, outros, que se repetem em determinadas circunstâncias, as *rotinas* de acção, ou aqueles que permanecem independentementes das circunstâncias, os *princípios estruturantes* da acção. Como veremos, as rotinas e os princípos estruturantes da acção são identificáveis em processos interactivos que não ocorrem ao acaso e manifestam-se através dum saber acumulado, desigualmente distribuído no grupo, sobre as situações sociais e escolares, não inteiramente fora da consciência dos professores.

Sub-capítulo/IV/1
A construção da consensualidade

No que se refere à nossa análise, neste primeiro sub-capítulo, veremos o modo como se ajuíza os alunos na tarefa de "caracterização". Veremos como esta construção colectiva dos professores varia no conteúdo e uso dos significados que a expressam e na sequência e forma dos processos interactivos que a suportam, oscilando entre significados mais globais ou mais especializados ou processos mais informalizados ou mais formalizados.

A actividade de "caracterização" dos alunos

Uma das primeiras preocupações dos professores no início do ano lectivo, quando se encontram e convivem na sala de professores, depois das primeiras aulas, ou se

reunem em conselho de turma[1] (CT) pela primeira vez é a "dar uma definição" da realidade da turma e/ou de alunos em particular, tomando como objecto de conversa a conduta dos alunos na sala de aula, isto é, visa-se "dar uma definição" do que os alunos são, partilhando oralmente as informações que cada um possui sobre a sua experiência, entretanto adquirida com cada turma.

Esta tarefa é denominada por "caracterização", na linguagem oral dos professores, ou denominada por "análise da situação da turma", na linguagem escrita das ordens de trabalhos (OT) dos CT.

Esta "definição" sobre os alunos é particularmente importante porque todos os anos lectivos a grande maioria dos professores desta escola tem novas turmas e portanto alunos que desconhece. Pontualmente quando um ou outro professor da turma, conhece alguns alunos ou mesmo a maioria da turma, de anos lectivos anteriores, tende a tomar a iniciativa de se constituir como uma fonte privilegiada de informação para os restantes professores. No entanto, a tomada desta iniciativa tende a ser só desenvolvida por professores que não são jovens na escola e na profissão, pois, de contrário, o professor mais novo tenderá a duvidar que as suas informações sejam reconhecidas como relevantes para os mais velhos.

Este trabalho de "caracterização" dos alunos é, geralmente realizado de uma forma continuada e informal ao longo de todo o primeiro período de aulas (de Setembro a Dezembro), sendo de destacar como o seu principal momento de síntese e conclusão a reunião de conselho de turma (RCT) do final do 1º período de aulas. Quando dizemos que é feita durante este período de aulas, tal não quer dizer que, pontualmente, não se possam "definir" alunos noutra altura do ano, especialmente quando se detectam casos individuais que manifestaram mudanças positivas ou mudanças negativas, que trazem associados problemas graves de relacionamento com professores. Quando se "definem" alunos noutras alturas do ano, tal trabalho é feito no contexto do trabalho de avaliação, e não já num contexto de "caracterização".

Em alguns anos lectivos, como foi o caso do segundo ano de trabalho de campo, a RCT de final de 1º perído é, na generalidade das turmas, a única realizada. Noutros anos lectivos, como foi o caso do primeiro ano de trabalho de campo, realizou-se em meados do 1º período (meados de Novembro) outra RCT, denominada reunião intercalar. Esta variação, nos momentos temporais formais dedicados à "caracterização", dependeu

[1]Orgão da escola que reune todos os professores da mesma turma, de todas as disciplinas, presidido pelo "Director de Turma".

da decisão dos ODE[2], pois as normas do Ministério, nestes anos lectivos, não o determinavam taxativamente. No passado da escola e nas experiências contadas por professores noutras escolas, esta tarefa havia ganho maior importância formal, pois alguns professores lembraram a realização de reuniões intercalares com a tarefa específica e única de fazer a "caracterização" da turma e dos alunos, e mais importante, segundo estes, acordar formas de actuação conjunta.

A forma e o conteúdo das trocas de informação sobre os alunos, não têm diferenças significativas[3], quando são feitas no âmbito dos espaços informais da sala dos professores ou nos espaços formais das RCT, pois a informalidade dos primeiros é prolongada para os segundos. A maior diferença estará no facto das reuniões terem um número maior e fixo de professores (a conversa passa a ser entre 8, 9 ou 10) e dela ter que resultar um registo escrito de parte do que foi referido oralmente, o texto da acta da reunião. Quanto à ambiência e estilo de relacionamento entre os professores, as RCT são equivalentes ao de um conversa na sala de professores.

Esta informalidade explica o facto de o tema da "análise da situação da turma" não justificar por si próprio a necessidade de promover as RCT. Existiram sempre outros assuntos para serem tratados pelos professores nestas reuniões, ao lado da caracterização dos alunos. Aliás, no segundo ano de trabalho de campo não se realizaram as reuniões intercalares porque, contrariamente ao que tinha acontecido no ano anterior, não se considerou haver assuntos prementes que justificassem uma directiva dos ODE para se convocarem RCT. No ano anterior os temas da "área-escola" e das novas modalidades de "apoio pedagógico acrescido", ao serem considerados como prioritários pelos ODE, justificaram reuniões intercalares e, por essa via, a antecipação do tema da "caracterização" dos alunos, antes do final do 1º período de aulas.

A informalidade das interacções em torno da "caracterização" também é visível nas reuniões, quando se passa para outros assuntos, pois nessa altura o estilo de relacionamento e o modo como a reunião é dirigida tende a modificar-se, assumindo um carácter menos "conversacional".

Dada a continuidade de conversas, de estilo de relacionamento e de informalidade, quanto à "caracterização" dos alunos, entre a sala de professores e as RCT, os dados

---

[2]Orgãos de Direcção da Escola: Conselho Directivo (CD) e Conselho Pedagógico (CP).

[3]As algumas poucas diferenças serão referidas mais à frente quando se compararem diferentes CT, com ambientes mais ou menos informais.

empíricos em que baseamos a nossa análise, neste sub-capítulo, referem-se predominantemente aos registos de observação das interacções entre professores verificadas nos CT do 1º período de aulas, nos dois anos de trabalho de campo realizados, e não tanto às conversas nos espaços informais da escola. Esta opção resultou do facto de nestes espaços formais ser mais fácil realizar um registo sistemático das interacções entre professores, dado podermos fazer uma observação directa e distanciada das ocorrências.

Os conteúdos de "caracterização" dos alunos

Antes de entrarmos propriamente na descrição e na análise do contexto de interacção que permite caracterizar uma turma e os seus alunos, importa explicitar quais as categorias de linguagem que são usadas, para assim melhor comprendermos o conteúdo significativo do que é trocado.

A actividade de "caracterização" permite, como dissemos, uma "definição" da turma. Daí que se tenha em vista responder à questão de saber quem são os alunos?

Esta definição apoia-se, geralmente, em narrações de acontecimentos e em comparações entre alunos e turmas, que os permitem qualificar, sem necessidade de justificação racionalizadora, isto é, sem necessidade de estar a explicar o porquê da definição. Esta eventual necessidade de legitimar o juízo num discurso, explicando ou tentando explicar os factos ocorridos, aparece quando os alunos levantam problemas de relacionamento, ou de aprendizagem, isto é, os discursos legitimadores aparecem para mais facilmente manipularem conflitos.

No diálogo entre professores, os alunos são caracterizados através de determinadas expressões orais, por referência a factos e acontecimentos que são narrados e cujos protagonistas são adjectivados, com valor negativo ou positivo, utilizando para tal uma grande profusão de sinónimos. Esta profusão de sinónimos permitiu-nos identificar diferentes tipos de expressões, relativas a diferentes dimensões de significado sobre os alunos: (1) a aparência física; (2) o carácter pessoal; (3) a conduta no trabalho escolar; (4) o valor escolar.

Na caracterização dos alunos pela aparência física observámos o uso de categorias de linguagem relativas à higiene, à saúde física ou à apresentação pessoal, respectivamente: "cheira mal"; "anda todo sujo"; "muito fraquinho"; "débil"; "todo arranjadinho", "todo desarranjado"; "anda de qualquer maneira".

Na caracterização dos alunos pelo seu carácter pessoal, as categorias de linguagem utilizadas podem ser desdobradas em diferentes tipos de sentido: (1) com sentido patológico ("estranho", "tem panca", "é diabólico", "esquisito", "parado", "problemas afectivos"); (2) com sentido normativo e valor negativo ("perturbador", "rebelde", "revoltado", "conflituoso", "mafioso", "desordeiro", "agressivo", "mau", "desestabilizador", "instável", "problemático", "um caso", "barulhento", "turbulento", "irrequieto", "mau comportamento" (ou outras categorias de grau), "mal educado", "mal integrado"; (3) com sentido normativo e valor positivo ("educado", "bom", "respeitador", "correcto", "sossegado", "afectividade normal", "enquadrado", "sem problemas afectivos"); (4) com sentido personalizador e valor negativo ("envergonhado", "superprotegido", "mimado", "queixinhas", "gozão", "mexido", "magano", "despistado", "distraído", "descuidado", "introvertido", "inibido", "tímido", "medroso", "falta de confiança", "infantil", "difícil", "despassarado", "falador", "conversador"); (5) com sentido personalizador e valor positivo ("porreiro", "amoroso", "querido", "consciente", "calmo", "humilde", "meigo", "auto-confiante", "sociável", "quer mostrar-se", "quer dar nas vistas").

Quanto à conduta no trabalho escolar pudemos identificar as seguintes categorias de linguagem: (1) com sentido negativo ("indiferente", "disparatado", "desorganizado", "desatento", "desconcentrado", "desliga", "não liga", "interrompe muito", "não quer", "não faz", "não reage", "incomoda", "marrona", "não pensa", "irresponsável", "estraga tudo", "erra", "desatinado", "só faz borrada", "só faz asneiras", "desmotivado", "desinteressado", "atitude desfavorável", "dificuldades", "sem hábitos de trabalho", "competitivo", "não gosta", "falta de controlo"); (2) com sentido positivo ("organizado", "atento", "concentrado", "responsável", "certinho", "atinado", "trabalhador", "aplicado", "expressivo", "faz bem", "esforçado", "escuta", "impecável", "arranjadinho", "interpreta bem", "trabalhador", "participa", "colaborador", "criativo", "motivado", "interessado", "com iniciativa", "acompanha a aula", "tem hábitos de trabalho", "intervem", "gosta", "adora", "atitude favorável", "disponível").

Por fim, na caracterização dos alunos pelo seu valor escolar, as categorias de linguagem utilizadas podem ser desdobradas em diferentes tipos de sentido: (1) com sentido negativo ("mal preparado", "não se aproveita", "incapaz", "não tem muitas capacidades"(ou outras categorias de grau), "não tem possibilidades", "pouco aproveitamento"(ou outras categorias de grau), "bastantes dificuldades"(ou outras categorias de grau); (2) com sentido positivo ("interpreta bem", "é artista", "bem preparado", "tem bases", "aproveita-se", "é capaz", "tem muitas capacidades"(ou outras categorias de grau), "tem conhecimentos", "raciocina bem", "tem

possibilidades", "bom aproveitamento"(ou outras categorias de grau); (3) com sentido patológico ("tolo", "atrasado", "tem problemas", "deficiente").

Como identificámos, algumas das expressões utilizadas fazem-se acompanhar do uso de categorias de grau ou intensidade[4]: (1) com valor negativo - insatisfatório, fraco, muito fraco, pouco, muito pouco, não tem, falta, mau, mal, negativo, baixo, sem, irregular, muito baixo, menos, menor, pequeno, nada; (2) com valor positivo - razoável, satisfatório, bom, muito bom, regular, médio, positivo, muito, tem, bem, bastante, algumas, grande, mais, maior.

Os usos interactivos da "caracterização" dos alunos

Sem pretendermos fazer qualquer tipo de generalização, dado termos verificado existir uma grande variabilidade de usos das "definições" dos alunos, poderemos afirmar, por um lado, que existe a tendência geral para que a dimensão "carácter pessoal dos alunos" e as expressões de sentido negativo sejam as mais usadas pelos professores. Por outro lado, os professores tendem a usar mais as dimensões relativas à "conduta no trabalho escolar" ou as relativas ao "valor escolar dos alunos" conforme, respectivamente, o trabalho de "caracterização" decorre em espaços informais e fora do contexto de reuniões de avaliação formal (reuniões finais do 1º período) ou dentro das reuniões de avaliação formal.

Reconhecemos ainda a existência de quatro tipos de uso das expressões de linguagem oral, atrás discriminadas: (1) as expressões generalistas que são invariantes com os sentidos negativo ou positivo ("comportamento", "aproveitamento", "acompanhamento", "participação", "nível", "rendimento", "capacidade", "bases"), fazendo-se por isso associar sempre a categorias de grau ou intensidade; (2) as expressões globalistas que usam apenas as categorias de grau ou intensidade (ver, atrás, aquelas que estão sublinhadas) para qualificar o todo-aluno, sem ter que usar nenhuma outra expressão substantiva; (3) as expressões dicotómicas que variam em dois graus, um positivo e outro negativo [exemplo de (des)motivado, (in)capaz, des(atento), (tem/não tem) hábitos de trabalho, (com/sem) iniciativa, (não) faz, (não)quer, (mal/bem)educado, (ir)responsável, etc.]; (4) as expressões singulares que apenas são usadas ou com valor positivo ou negativo (dificuldades, irrequieto, barulhento, sossegado, esperto, etc).

[4]Os sublinhados referem-se àquelas expressões que podem ter um uso globalista, como veremos mais à frente.

Quanto aos contextos de uso destes quatro tipo de expressões podemos dizer, por um lado, que a quantidade e a variedade de expressões orais de diferentes tipos aumenta quanto mais elas são singulares e diminue quanto mais elas são generalistas. Por outro lado, quanto mais generalistas são, mais elas se aproximam do conceito de "parâmetros" (analisando dimensões ou aspectos de uma totalidade) e por isso mais uso têm na escrita das actas, no formalismo das reuniões e das avaliações dos alunos; quanto mais singulares, mais uso têm nos espaços informais e na informalização das reuniões e menor na escrita das actas.

Quando a "caracterização" se refere às turmas são mais usadas as expressões generalistas, por se referirem a uma pluralidade de alunos, enquanto que as expressões singulares são usadas para se referirem a alunos em particular. As expressões globalistas têm um uso indiferenciado, tanto para a turma como para alunos em particular, mas só são possíveis de usar quando as realidades que se pretende caracterizar são consideradas bastante homogéneas. As expressões dicotómicas são mais usadas sem explicitação dos aspectos do aluno que se estão a referir e têm um uso indiferenciado, tanto para turmas como para alunos em particular. Provavelmente, por terem este uso indiferenciado é que se prestam mais a facilitar a tradução das expressões generalistas em expressões singularistas e vice-versa. Conseguem-no quando, na interação verbal, servem para estabelecer comparações entre indivíduos particulares, associadas por vezes às expressões "mais" ou "maior" ou "menos e menor"; na escrita, realizam uma maior especificação das expressões generalistas, parecendo desempenhar a função de critérios, isto é, de indicadores, como expressões mais descritivas do parâmetro em análise.

As formas discursivas legitimadoras dos juízos sobre os alunos

Apesar de serem pouco frequentes, como dissemos, observámos os professores utilizarem três tipos de legitimação dos juízos sobre os alunos, muitas vezes dados pelas mesmas pessoas em momentos diferentes dos RCT. Como dissemos elas surgem porque se destinam a lidar com situações problemáticas, relativas a conflitos internos entre professores, quanto à "definição" dos alunos, ou a conflitos entre professores e alunos, relativos a relações na sala de aula.

As situações problemáticas a que estes discursos procuram responder referem-se a três das dimensões de caracterização dos alunos, a saber: o "valor escolar", relativamente aos alunos considerados "perdidos" para a escola; o "carácter pessoal",

relativamente aos alunos que contestam as normas escolares; a "conduta no trabalho escolar", relativamente aos alunos que apenas investem no trabalho escolar, apesar que tenderem a alcançar as exigências mínimas curriculares.

(1)Os "alunos perdidos[5]"e o fatalismo sócio-pedagógico

Um dos tipos de legitimação visa justificar globalmente a falta de capacidades dos alunos para aprenderem, evidenciando a sua falta de valor escolar. Refere-se a situações problemáticas nas quais os alunos, segundo os professores, não aprendem ou não aprendem o suficiente para que se admita que com o tempo conseguirão ter um sucesso escolar mínimo. Põem em evidência, também, as condições sociais de extrema pobreza dos alunos, fazendo referência à sua aparência física, introduzindo um tom paternalista nos juízos produzidos e evidenciando a impossibilidade da escola poder fazer algo por estes alunos (fatalismo socio-pedagógico). Neste contexto, os professores consideram que estes alunos, para além de não aprenderem, são submissos e inibidos nas aulas. Do ponto de vista social, estes alunos são referenciados como provenientes das aldeias mais pobres do meio rural[6] e como tendo famílias indiferentes à escola, consideradas geralmente como incompetentes para educar os filhos por "lhes ligarem pouco" e fazerem um demasiado uso da violência física sobre os seus filhos. Apesar destes juízos extremamente negativos, o tom paternalista tende a desculpar as famílias destes alunos.

(2) Os "alunos rebeldes" e a marginalidade sócio-escolar

O segundo tipo de discurso legitimador visa justificar a conduta dos alunos em recusarem o trabalho escolar e, principalmente, a de contestarem, explícita ou implícitamente, as normas de conduta da sala de aula, pondo em evidência a potencial marginalidade dos alunos e a sua potencial "esperteza". Segundo os termos dos próprios profesores tratam-se de "alunos que não aprendem porque não querem, pois têm capacidades". Trata-se de um discurso que racionaliza as situação problemáticas que decorrem dos alunos terem conflitos pessoais com professores e influenciarem, negativamente, outros alunos a não realizarem trabalho escolar. São alunos que normalmente são referenciados como tendo uma origem suburbana pobre e que, por contestarem as normas escolares, são ajuízados geralmente como casos suspeitos de terem "perturbações patológicas da personalidade" ou de terem uma "moral duvidosa". Tais juízos aparecem associados a considerações sobre as

---

[5]Esta designação, assim como as seguintes, é nossa. Tal terminologia procura tipificar os traços principais de conflitualidade que os diferentes alunos apresentam e terá um uso mais pormenorizado quando abordarmos a avaliação formal no sub-capítulo 3, deste capítulo.

[6]Este tópico tem relações estreitas com o zonamento da área de influência da escola, referido no Capítulo III através da denominação de zonas "C" e "D".

respectivas famílias que vincam a falta de interesse e apoio dos pais em se responsabilizam pela educação dos filhos, indicando-os em muitos casos como cúmplices dos filhos na contestação da escola.

(3)Os "alunos fronteira" e a desvalorização social e escolar do escolar

O terceiro tipo de discurso legitimador visa justificar a impossibilidade de se cumprirem as exigências curriculares mínimas de cada disciplina, pondo em evidência as condições "culturais" dos alunos, que, não sendo de pobreza material, são consideradas como de "privação cultural", utilizando-se discursos do tipo: "nem mesmo eles valorizam a pouca cultura que têm"; "não são carne, nem peixe, nem rurais nem urbanos não são nada". Assim, são geralmente alunos que são referenciados como residindo do meio rural mas com famílias ligadas parcialmente, no presente ou no passado, a profissões no meio urbano e à emigração para países da Europa ou alunos provenientes de famílias exclusivamente rurais com uma agricultura que lhes dá rendimentos razoáveis (zona sul de influência da escola, próxima ou inserida na área da vinha do Douro). As situações problemáticas que este tipo de discurso procura referenciar relacionam-se com a "falta de bases" que o ensino primário forneceu a estes alunos, apesar deles manifestarem "capacidades que desenvolvem pouco", pois "pouco investem no trabalho escolar". Este pouco investimento traduz uma atitude de desvalorização do escolar que é explicado pela sua indiferença face às avaliações escolares, às justificações morais da escola sobre o seu trabalho escolar e à utilidade económica da função selectica e certificadora da escola. Neste quadro, são alunos que têm uma relação ambígua com a escola, pois tanto desvalorizam o trabalho escolar em geral como desvalorizam as disciplinas mais académicas, privilegiando uma relação favorável com as disciplinas menos académicas e com todo o trabalho escolar que tenha uma vertente mais expressivas (desvalorização escolar do escolar). As famílias são consideradas indiferentes ou expectantes face à escola, conforme, respectivamente, os filhos reprovam ou "passam", oscilando-se os professores em considerá-las como "ignorantes e desintessadas pela escola" ou como suficientemente "espertas para mandarem ou ajudarem os filhos a estudar"

No contexto do trabalho de "caracterização" dos alunos as discursos legitimadores que mais surgem são aquelas que estão relacionadas com os alunos "fronteira" e "rebeldes", isto é, os discursos legitimadores que lidam com os alunos e as famílias que de um modo explícito ou implicíto põem em causa o poder da profissão docente.

Raramente são referenciados nestes discursos os alunos com sucesso escolar proveninentes do meio urbano e de famílias que seguem de perto ("são "atentas" e "não fazem ondas"), de um modo "educado e conhecedor", as orientações que os professores transmitem, colaborando no mando ou na ajuda aos alunos seus filhos. Percebe-se que a escassez de referências decorre de se tratar de alunos que não apresentem condutas escolares potenciadoras de conflitos com os professores.

Estes discursos sobre os alunos podem ter dois tipos de uso: (1) para os professores melhor pensarem a acção, respondendo a procuras de mudanças ou de melhor orientação nas interacções entre professores e alunos, isto é, como instrumentos reflexivos e racionalizadores da acção, porque instalam a dúvida sobre se se estará a agir da melhor forma, visando saber se os meios postos em acção são os mais adequados (2) para simplificar o sentido da heterogeneidade do social, isto é, como produtos resultantes do uso de estereótipos, com vista a socializar (a fazer circular um saber) os mais novos no enquadramento social da escola e a reforçar o etnocentrismo do grupo.

O uso mais comum é o segundo, pois ao serem discursos que se inserirem numa actividade de "caracterização", de definição dos alunos, o objectivo maior é simplificar a realidade e diminuir a sua complexidade. Assim, estes discursos sobre os alunos ocorrem mais em duas situações-tipo: para reforçar o sentido de uma definição, perante diferenças de juízos entre professores, sobre um determinado aluno; para comentar condutas escolares ou atitudes face à escola que são consideradas inesperadas.

O uso de estereótipos nestes discursos é também visível quando os professores manifestam surpresa face a descoincidências entre o meio social de proveniência e a conduta escolar do aluno. Nestes casos observámos manifestações de surpresa face a: (1) alunos de meio rural ou de meio suburbano, pobres, que manifestam capacidades e valor escolar que são prognóstico de um desempenho escolar médio[7], acima dos "alunos fronteira"; (2) alunos de meio rural com ligações regulares ao meio urbano por via de migrações de familiares, em que os pais manifestam uma atitude de "veneração" dos professores, não realizando uma desvalorização social do escolar; (3) alunos de meio urbano de fraco valor escolar, considerados não pobres materialmente

[7] Podemos especular que estes alunos poderão ser objecto de um processo de sobrevalorização do seu valor escolar, por via da comparação na mesma turma, distintiva, com outros do mesmo meio social, fruto de processos de avaliação comparativa..

nem privados culturalmente, cujas famílias não vêm à escola à escola e parecem manifestar atitudes de desvalorização social do escolar.

Construir um consenso global

O processo de interacção que permitem caracterizar alunos e turmas não envolve nenhuma componente decisional, pois não existem, relativamente a este assunto, nas RCT, actos formais de votação ou de discussão de propostas alternativas.

O CT procura construir um consenso global sobre o que os alunos são, entendendo-se o global quer em relação ao conjunto dos professores do CT, quer em relação ao conjunto dos alunos da turma. As trocas verbais entre os professores, relativamente a uma turma, tendem, na maioria dos casos, a tomar como referência alguns alunos, tidos como mais ilustrativos da ambiência da turma, quer pelo constraste quer pela influência que têm sobre os outros. Neste contexto consideramos a discussão, exclusiva, de casos de alunos, como uma tarefa exterior ao trabalho de "caracterização", pois geralmente é uma interacção verbal que só ganha relevância no 2º período de aulas, quando as questões centrais da relação entre professores e alunos já não se colocam no plano do conhecimento mútuo, mas mais no plano dos resultados escolares negativos, entretanto conseguidos.

A possibilidade de se chegar a um consenso global depara com o problema da diversidade de quem caracteriza e da diversidade de quem é objecto de caracterização, tanto a diversidade interna a cada aluno como a diversidade entre alunos. Daí que tenham que ser postos em acção processos sociais que minimizem ou ignorem as diferenças de categorização, especialmente quando estas não assumem, nas categorias de linguagem utilizadas, aspectos muito marcantes.

Em geral, a construção interactiva de um consenso entre diferentes professores começa por uma acumulação ou crescendo de falas, que fazem um mesmo diagnóstico da realidade, utilizando, para isso, uma sequência temporal de intervenções orais, baseadas em narrações de acontecimentos, seguidas de qualificações e adjectivações dos alunos (ou vice-versa) por outro professor, ou pelo mesmo.

As narrações, ao relatarem factos, enquanto caracterizam os alunos, usam predominantemente expressões orais que põem em evidência o carácter pessoal dos alunos, através de expressões globalistas e singularistas. As qualificações, ao afirmarem e confirmarem (ou a anteciparem os factos que vão ser relatados de

seguida) a caracterização que a narração construiu, destinam-se a mostrar que quem falou primeiro tem o acordo dos seguintes. Nelas usam-se predominantemente expressões orais que põem em evidência a conduta no trabalho escolar e o valor escolar dos alunos, através de expressões generalistas ou dicotómicas.

O consenso, numa RCT, acontece quando todos os professores se exprimem, sobre o que os alunos são, no mesmo sentido positivo ou negativo, isto é, o consenso acontece quando os vários aspectos que são referidos pelos professores coincidem e justapõem-se para definir a turma em geral ou os alunos mais ilustrativos dela, dentro de um juízo negativo ou dentro de um juízo positivo, ainda que estes possam variar em grau. Quando as diferenças de juízos são mais do que de grau, elas são deixadas coexistir, sem que sejam identificadas como dissonantes, acabando, no contexto das falas, por desaparecer, auto-remetendo-se os seus autores ao silêncio, isto é, a dissonância deixa de existir porque deixa de se exprimir, deixando os seus autores, geralmente professores mais novos na profissão, de renovar a sua presença na interacção verbal.

Deste modo, o consenso não exclui a diferenciação dos professores na acção de "caracterização" dos alunos, pois, à partida ou no desenrolar da interacção, as diferenças de grau e de categorias de linguagem são facilmente admitidas e circuladas, sem que isso cause qualquer esforço adicional para se obter maior acordo entre os presentes, desde que estes não se contradigam: uns expressem um juízo negativo e outros um juízo positivo.

A construção do conteúdo do consenso, para se formular um mesmo juízo, pode acontecer de três modos: (1) a interacção verbal referir-se às várias dimensões de caracterização (as quatro atrás referidas, fazendo-se em todas elas um juízo negativo ou positivo, em virtude de existir uma homogeneidade escolar e social dos alunos dessa turma; (2) a interacção verbal concentrar-se apenas nalgumas dimensões que mais se desviam da norma, fazendo a economia dos outros aspectos, dado estas últimas, implicitamente, estarem dentro do normal ou esperado; (3) a interacção verbal concentra-se só em determinados alunos considerados mais problemáticos, devido a problemas de (des)ordem na sala de aula, concentrando-se também nos aspectos desviantes, tomando-se os restantes alunos, implicitamente, como irrelevantes, pois estariam dentro da norma, ou seriam cúmplices de um mesmo ambiente.

No segundo e terceiro modos, implicitamente, aceita-se a eventual existência de desiquíbrios entre as diferentes dimensões de caracterização dos alunos, dado haver dimensões e alunos que são ignorados.

Em conclusão, o consenso é tanto mais fácil quanto mais houver homogeneidade nos alunos (inexistência de desequilíbrios entre as dimensões de caracterização e entre alunos) e homogeneidade nos juízos formulados (inexistência de dissonâncias entre professores). A construção do consenso pode ser mais demorada, por haver mais diferenças, mas isso não obstaculiza a que aconteça, pois os processos de auto--silenciamento de participantes e de "esquecimento" de outras dimensões de caracterização concorrem sempre para conseguir uma economia de esforços e palavras.

O consenso global informal

Uma das formas de evidenciar um consenso global verifica-se quando, à coincidência e justaposição de juízos num mesmo sentido, se junta a sobreposição das próprias falas dos professores, fazendo com que, progressivamente, a acumulação sequencial de intervenções seja substituída pela sua sobreposição: os que até então tomaram a palavra começam a falar ao mesmo tempo com os pares mais próximos, parecendo não haver ordem na reunião. Nesse momento, a evidenciação do consenso corresponde ao grau mais elevado de *informalização* do CT; trata-se de um consenso global informal.

Esta informalização permite mais facilmente fazer o silenciamento, se fôr o caso, de vozes dissonantes, porque estas, tendo poucos ou não tendo interlocutores para se fazer ouvir, calam-se ou acabam por também relatar acontecimentos que, apesar de tudo, não deixam de concordar com a maioria, dando conta implicitamente de uma mudança de opinião. Através deste processo o CT consegue dar uma aparência, real ou fictícia, de homogeneidade entre professores, evitando que as diferenças entre pares produzam processos decisionais, que levariam inevitavelmente à imposição da perspectiva da maioria à minoria.

O consenso global informal não é apenas resultado de um momento particular da reunião, depende do clima que se criou para que tal processo possa acontecer. Nos CT que observámos alguns houve em que as *rotinas de interacção* evidenciaram essa informalidade, vejamos um exemplo:
1º acto- caracterização global da turma a partir da referência a 4 alunos em particular (que ilustram o que é a turma), através das intervenções (predominantemente

narrativas) de 3 professores, em que misturam os assuntos relativos à caracterização com outros e sem que o Director de Turma (DT) tenha dado início formal à reunião ou se destaque na condução da sequência de intervenções;

2ºacto- multiplicação e sobreposição das falas, dos já falantes e de outros professores, gerando-se um aparente ambiente de desordem, que tem um pico e progressivamente vai decrescendo, continuando-se a abordar outros assuntos

3ºacto- ponto de ordem de alguém, para passar à caracterização de cada aluno individualmente;

4ºacto- começa outro professor a falar referindo-se aos alunos por ordem, qualificando-os; a seguir fala outro professor para comparar os alunos referidos com outros, acrescentando uma narração; outro professor toma a palavra para regressar à ordem numérica dos alunos, qualificando comparativamente dois outros alunos e referindo outros assuntos;

5ºacto- alguém discorda do facto de se seguir a ordem dos alunos, justificando-se com o adiantado da hora e regressa aos 4 primeiros alunos falados, qualificando-os;

6ºacto- repete-se globalmente o 2ºacto;

7ºacto- repete-se globalmente o 4º acto;

8ºacto- alguém sinaliza que se está a chegar ao fim do tempo da reunião, e que importa tratar outros assuntos;

9ºacto- o secretário da reunião toma a inciativa (pelo que ouviu e, depreende-se, pelo que já sabia antes da reunião), de dizer o que pensa pôr em acta, em duas pequenas frases, sobre os alunos; alguns professores complementam as palavras do secretário com mais informação, relativa à sua disciplina, embora sem a intenção de pretenderem acrescentar mais nada à acta, enquanto que outros dão a sua anuência gestual ao secretário;

10ºacto-outros professores intervêm, abordando outros assuntos;

11ºacto- alguns professores pedem a folha oficial da acta para assinar, enquanto o secretário redige o rascunho da mesma e outros professores têm conversas dispersas e particulares;

12ºacto- a acta é concluída (sem ser lida para todos) pelo secretário que a entrega aos professores que não assinaram ainda, enquanto os que já a tinham assinado vão saindo da reunião.

Em conclusão, tomando como referência a rotina descrita e os elementos atrás referidos quanto aos processos de construção dos consensos globais, podemos dizer que os consensos globais informais têm como princípios estruturantes:(1) a caracterização é feita sempre a partir e sobre casos de alunos; (2) a sobreposição de falas na narração

de acontecimentos; (3) o papel diluído do DT na condução da reunião; (4)o papel supérfluo e marginal da acta, relativamente à dinâmica desenvolvida na RCT; (5) a misceginização de vários assuntos, para além do assunto de caracterização dos alunos, num mesmo contexto de interacção verbal; (6) juízos sobre os alunos com intensidade variável dentro de um mesmo sentido, com valor positivo ou com valor negativo.

O consenso antecipado

Outra das modalidades de produzir um consenso sobre a "caracterização" dos alunos é, desde logo no início da RCT, colocar o assunto em termos da necessidade de o grupo se pronunciar sobre como agir, partindo do princípio que todos estarão de acordo sobre a definição dos alunos, que por se pressupôr problemática, de igual modo, para todos os professores, carece de medidas de acção. Há assim um consenso antecipado sobre o que existe, porque foram entretanto reunidas duas condições: (1) o consenso informal global já foi criado fora da reunião ou numa reunião extraordinária, porque (2) existem alunos problemáticos na turma, que criam conflitos pessoais aos professores no modo como poderão gerar ordem na sala de aula. Dito noutros termos, a turma e mais especificamente determinados alunos, já foram objecto de demoradas conversas informais, normalmente ocorridas na sala de professores, facto que faz com que no CT já não tenha tanto por objecto a tarefa de caracterizar, mas antes a construção de um consenso sobre a justeza e adequação das acções desencadeadas.

Do conjunto destas acções são de destacar as medidas de admoestação e disciplinamento dos alunos, incluídas nas narrações sobre os factos ocorridos. Das medidas, que foram referidas pelos professores, com uso mais comum, recenseámos as seguintes: (1) censurar publicamente o comportamento do aluno, frente à turma, logo a seguir ao facto ocorrido; (2) censurar publicamente o comportamento do aluno, frente à turma, no final da aula; (3) censurar, em particular, o comportamento do aluno, no final da aula; (4) ameaça pública e colocação do aluno fora da aula, marcando-lhe falta e/ou apresentando queixa ao DT; (5) ameaça pública e envio de recado escrito para os pais no caderno diário; (6) ameaça de convocar o encarregado de educação a vir à escola falar com o DT; (7) ameaça de, em conjunto com o DT, "montar" um processo disciplinar ao aluno; (8) dar uma "lição de moral" à turma sobre as vantagens de se ter outra conduta na aula, sem confrontar directamente o aluno em causa, e pedindo a colaboração de outros alunos na condenação de determinados actos; (9) ameaça de retirar privilégios ou não realizar actividades de que o aluno gosta particularmente; (10) colocar o aluno sózinho na sala, numa

carteira à parte ou na secretária do professor; (11) ameaçar e levá-lo ao CD; (12) exigir trabalhos escolares repetitivos e aborrecidos; (13) infligir pequenas agressões ao aluno; (14) recordar e/ou debater regras de conduta na sala de aula, acordadas entre todos, e com base nelas pedir explicações ao aluno.

Dizemos que a interacção verbal aborda as acções já desencadeadas, e não a desencadear, porque o facto de se colocar o problema em termos de acção, e não já de definição da realidade, não implica que se consiga chegar a um acordo sobre o modo colectivo de como agir, pois isso implicaria uma componente decisional na reunião que a informalização do CT tende a não permitir. Os poucos casos, neste âmbito, em que vimos consensos (não decisões) sobre as acções a desenvolver, decorreram de algo já desenvolvido por alguns, a saber: (1) indicação de acções a desenvolver pelo DT, por sua própria iniciativa, na sequência de medidas que o DT já havia desenvolvido; (2) indicação de acções a desenvolver pelo DT, por parte de outros professores mais velhos na profissão, de início ou na sequência de medidas que o DT já havia desenvolvido; (3) ndicação de acções de carácter abstracto e geral, relativas às relações pessoais entre qualquer professor e qualquer aluno; (4) indicação de acções já desenvolvidas com valor exemplar, tanto positivo (pareceram dar algum resultado) como negativo (o efeito desejado foi pervertido).

Do nosso ponto de vista, a introdução de uma componente decisional neste âmbito implicaria uma discussão que associasse tipos de medidas com tipos de condutas desviantes, procurando níveis de coerência, generalidade e igualdade de processos, que rompessem com a *pessoalização* das relações sociais entre professores e alunos, tanto relativamente aos desvio, como relativamente ao modo como se reage aos desvios. Esta pessoalização é evidenciada quando: (1) se comentam, negativamente, as punições institucionais de alunos, em Conselhos Disciplinares (CDp), por acções que ocorrem por toda a escola com outros alunos, não sendo estes outros punidos e não havendo, portanto, qualquer preocupação em conseguir alguma igualdade de tratamento; (2) se afirma que a gravidade da conduta do aluno não está tanto no acto em si mas com quem (professor) era praticado e qual a atitude do aluno, depois de haver cometido o erro, se era de arrependimento ou não.

Reflexo de que os procesos de punição institucional dos alunos são inibidos em favor de processos informais inter-pessoais, é o facto da instauração de processos disciplinares aos alunos não parecer ser bem vista pelo hierarquia do grupo, gabando-se inúmeros professores, mais velhos na profissão, de sempre terem sabido tratar este tipo de problemas na sala de aula, sem necessidade de os abordar fora dela, isto é,

sem necessidade de se comparar com outros colegas e outras situações de fuga às normas.

Em resumo, no fundamental, o consenso que se constrói não é para a acção mas antes sobre a acção, de modo a legitimar a actuação de cada um, perante o grupo, no emprego de determinadas medidas, com maior ou nenor grau disciplinador. Em resposta, o consenso demonstrado prova que o grupo aceita as acções desencadeadas porque faz reconhecer que se está em presença de um fenómeno que é geral a todos os professores e não de uma situação pontual com um professor particular; não se tratando portanto da incompetência de alguém, porque atinge todos.

Mas mais do que um problema de legitimação de cada um no grupo, surgem aqueles discursos legitimadores que operam como instrumentos de reflexão e racionalização sobre a acção, para melhor saber agir e pensar sobre a realidade, procurando encontrar algum distanciamento dela. No entanto, o distanciamento face à realidade num contexto marcado pela informalidade colectiva e pelo envolvimento emocional nas situações é, no plano da interacção verbal, muito pouco sistematizado, verificando, na maioria das situações deste tipo, uma inflacção de narrações de acontecimentos e de sobreposição de falas que ilustram a gravidade com que o problema é sentido pelos professores.

As narrações descrevem as medidas que, individualmente, cada professor já desencadeou para conseguir controlar a conduta dos alunos em causa e são cortadas por inúmeros comentários depreciativos, relativos ao carácter pessoal dos alunos, concentrando-se progressivamente em expressões orais sobre a conduta normativa, tendendo-se a patologizar as condutas identificadas. Ao lado das afirmações patologizadoras ouvem-se afirmações sobre a excassez de meios de acção dos professores, suficientemente enérgicos para disciplinamento dos alunos, acabando-se por considerar que, caso o assunto não corra bem (o professor não se consiga controlar e se exceda), o Ministério daria mais facilmente razão ao aluno do que ao professor. Assim, tende-se a associar a identificação e descrição do problema com expressões do tipo: "não sei o que lhe hei-de de fazer"; "nada dá resultado"; "já tentei todos os meios"; "será que podemos fazer alguma coisa com estes casos?"

Vejamos, de seguida, a *rotina* interactiva duma RCT, onde se encontra presente um "consenso antecipado":

1ºacto- comparações entre vários alunos-caso, feita por vários professores, através de falas desordenadas e parcialmente sobrepostas, utilizando expressões que os tendem a patologizar e fazendo comentários de impotência perante o verificado;
2ºacto- o DT refere a necessidade de serem tomadas medidas que façam frente à situação, mas antes indica a necessidade de primeiro se atribuírem as classificações formais a todos os alunos;
3ºacto- atribuem-se e registam-se as classificações formais dos alunos;
4ºacto- descrição com pormenores, feita por 2 professores de modo ordenado, de situações verificadas na aula que se complementam e onde são identificadas medidas e acções desencadeadas com o fim específico de controlar os alunos em causa;
5ºacto- multiplicação e sobreposição de falas que narram outras medidas tomadas e os acontecimentos que os motivaram, associando outros alunos e outros assuntos;
6ºacto- da sobreposição de falas faz-se ouvir mais uma das vozes que conta uma história particular que leva os restantes a calarem-se, retomando-se globalmente o 3º acto
7ºacto- retoma-se globalmente o 4º acto;
8ºacto- o DT relatata as iniciativas que já tomou junto dos encarregados de educação;
9ºacto- um professor sugere outra acção a que o DT dá a sua anuência gestual;
10ºacto- retoma-se globalmente o 3º acto;
11ºacto- o secretário (encarregue de redigir a acta) pergunta se os alunos e as medidas apontadas são para ficar em acta, ao que os presentes dão a sua anuência gestual e o DT pergunta sobre o que vai registar; de seguida o secretário lê as notas que tinha tomado que irão ficar em acta, com algumas correcções e confirmações de vários professores;
12ºacto- enquanto o rascunho da acta é escrito, retoma-se globalmente o 4ºacto e outros professores vão assinado a acta;
13ºacto- o DT declara que vai continuar a desenvolver esforços para resolver os problemas (sem especificar o quê) e deixa entender algum desânimo sobre a eficácia das acções possíveis (os restantes professores vão assinando a folha ofocial da acta);
14ºacto- vários professores referem a falta de condições que têm para disciplinar os alunos, indicando o Ministério como principal responsável, enquanto os professores que já assinaram vão saindo da reunião e o secretário vai escrevendo a acta.

Comparativamente com a rotina atrás apresentada, verificamos uma inflacção de interacções, que multiplica as sobreposição de falas e a riqueza narrativa, elementos que decorrem do envolvimento afectivo directo dos professores com situações conflituais e fazem aumentar a informalidade da RCT em muiutos momentos. Este

envolvimento parece inibir as possibilidade de descentramento pessoal de cada professor das situações narradas, daí que esta multiplicação de falas e narrações exija a formalização de alguns aspectos da interacção, a cargo do DT, de modo a sinalizar para o exterior do grupo o poder formal que o grupo tem sobre o espaço escolar, embora reconhecendo dentro do grupo a sua falta de eficácia.

A acção menos diluída do DT, comparativamente com os consensos globais informais, resulta numa maior concentração da interacção verbal na tarefa de "caracterização" (já não há tanta mistura de assuntos), numa intervenção de maior relevo na sintetização da informação recolhida e numa maior especificação do conteúdo do texto da acta.

Por fim, importará não esquecer que fazer circular no grupo a palavra sobre formas de acção tem, especialmente para os mais novos, um valor formativo implícito, pois aí aprendem-se quais as acções que são reconhecidas como legítimas pelo grupo para este fim e em que situações elas poderão legitimamente ser empregues (informação dada pela narração dos acontecimentos). Aprender no grupo chama-nos à atenção para o desigual conhecimento profissional que existe entre os professores, de acordo com a antiguidade na profissão e na escola, aspecto que passaremos de seguida a abordar.

A acção da hierarquia profissional

A diluição da acção do DT e o ambiente de *informalização* existente no trabalho de "caracterização" dos alunos realizado nas RCT, está associado, como vimos, à existência de professores cujas informações e discursos legitimadores sobre os alunos são mais ouvidos no grupo e à existência de silêncios ou progressivos silenciamentos da parte de outros professores que expressam juízos dissonantes sobre os mesmos alunos. Estes factos mostram a existência de um fenómeno que ordena a dinâmica informal da reunião e normaliza a diversidade de pontos de vista, que não se confunde com a estrutura formal da escola e, por isso, com os professores que momentaneamente ocupam cargos nos orgãos existentes. Referimo-nos à influência da hierarquia profissional do grupo na sequência, ritmo e ambiente dos CT.

Verificámos que os professores mais novos, na profissão e na escola-local, quando têm dificuldades em lidar com determinados alunos (situações problemáticas) ou discordam de caracterizações produzidas pelos mais velhos, preferem não falar do que a falar e não terem apoio destes. Pontualmente poderão narrar acontecimentos cujo sentido é dissonante mas fazem-no de uma forma implícita (não manifestando

expressamente a sua discordância), na convicção de que terão apoios de outros professores mais velhos, dado os contactos informais na sala de professores lhes ter dado essa percepção.

Em tais casos, pode criar-se uma situação em que os mais velhos se encontram divididos, não se chegando a um consenso, já que as vozes dissonantes tiveram apoio, persistiram em fazer ouvir-se, não se tendo remetido ao silêncio, e transformaram-se em divergências de perspectivas. A possibilidade de tal acontecer na "caracterização" de alunos é muita escassa, pois apenas o observámos uma vez. No caso, correspondeu a divergências que tinham por detrás conflitos pessoais entre professores. A transformação das dissonâncias em divergências é muito rara porque não sendo a "caracterização" dos alunos uma tarefa prescrita pelo Ministério, ela pode não ser conseguida, não se obrigando por isso os professores a desencadear um processo decisional que resolva as divergências.

A hierarquia profissional manifesta-se tanto mais quanto: (1) os cargos hierárquicos formais de DT e de secretário forem ocupados por jovens professores, pois estes tendem, normalmente, a inibir a sua conduta, esperando que os mais velhos tomem a palavra para fazer uma primeira caracterização da turma; (2) quanto na construção dos consensos informais manifestar juízos diferenciados que têm que ser regulados pela voz daqueles que são mais ouvidos; (3) quanto for necessário lidar com situações problemáticas que introduzem elevados graus de incerteza e indeterminação, sendo os professores mais velhos, eles próprios, os primeiros a manifestarem dificuldades em lidarem com a situação. Inversamente, o poder da hierarquia profissional do grupo torna-se menos evidente quanto mais se confunde com os cargos institucionais formais, mais existe homogeneidade de juízos caracterizadores dos alunos e menos situações problemáticas.

Estes três factores podem ser considerados como *princípios estruturantes* da acção de "caracterização" dos alunos em RCT, complementando os já atrás referidos, relativamente ao papel do DT.

A possibilidade de ultrapassar as dissonâncias depende tanto da acção da informal desenvolvida pela hierarquia profissional, como da acção do DT na arbitragem das dissonâncias, ao fazer valer o peso do seu cargo formal para declarar um consenso para a acta que não é real ou para ditar expressões, que ficam em acta, que dão conta da impossibilidade de se chegar a um consenso.[8] Nestes casos, quando o DT assim

[8]Ver mais à frente outras modalidades de consensos, onde estes fenómenos se verificam.

age, verifica-se uma menor frequência de sobreposições de falas e de narrações de acontecimentos, uma maior disponibilidade para detectar juízos dissonantes e identificar opiniões maioritárias e uma certa tendência para evitar abordar situações problemáticas com alunos, isto é, procede-se de modo a combater todas as dinâmicas que *informalizem* a reunião e que lhe dêem uma aparência de maior *formalização* de processos. São estas outras modalidades de construção de consensos, que passam por um ritmo, uma sequência e um ambiente mais formal dos CT, que passaremos a tratar nas secções que se seguem.

Verificámos que este modo de agir do DT, mais formalizador de processos, tende a ocorrer mais frequentemente quando o cargo de DT é desempenhado por professores-homens que ocupam posições sociais[9] dominantes na hierarquia do grupo, isto é, quando são professores do sexo masculino que corporizam a sobreposição entre a hierarquia formal da escola e hierarquia profissional. Inversamente os DT do sexo feminino, que ocupam posições dominates no grupo, tendem a procurar a informalidade na acção de caracterização dos alunos, exceptuando os casos de "consensos antecipados", onde identificámos algumas limitações.

Supomos que não se trata das diferenças de género terem implicações directas no modo mais ou menos informal de lidar com os fenómenos escolares, pois tal seria uma visão que provavelmente reproduziria os estereótipos sociais vigentes. Como referimos no sub-capítulo/III/3, supomos, por hipótese, que as diferenças de desempenho na direcção das RCT, estarão relacionados com o facto dos homens preferirem fazer humor com as situações problemáticas ou com o facto de terem uma posição relativamente marginal no grupo. Deste modo, por um lado, faltam-lhes interlocutores nas reuniões, dada a predominância feminina (no que observámos, normalmente existe 1, 2 ou 3 homens em 8, 9 ou 10 professores), por outro lado, participaram de modo limitado na preparação dos consensos de caracterização, no "espaço central" da sala de professores, antes de se chegar às reuniões.

O consenso prévio

O modo mais comum, logo no início do CT, de se travar a informalidade na dinâmica da reunião, é o DT começar por dar uma definição prévia de caracterização da turma, utilizando para tal a linguagem oral que mais serve a escrita: expressões de carácter generalista, com respectivas intensidades, sem introduzir qualquer narração,

[9]Sobre as diferentes posições sociais na hierarquia do grupo, ver capítulo III.

comentário ou abordar alunos em particular. Dado este carácter antecipado da definição dos alunos, chamamos a esta modalidade de consenso, "consenso prévio".

Nestes casos, o curso da reunião leva os professores a falar, segundo o papel institucional que ocupam, como professores de uma determinada disciplina, dado o DT pretender saber se a sua definição é compatível com o que se verifica em cada disciplina curricular e não já com o que acontece com cada pessoa/professor ou com cada aluno. Assim, as dimensões de caracterização que mais são referidas passam a ser as relativas ao "valor escolar" dos alunos e às "condutas no trabalho escolar" na sala de aula, e não tanto ao "carácter pessoal" dos alunos.

Não queremos com isto dizer que não são abordados casos de alunos, mas antes que tal é feito num momento claramente posterior e bem sinalizado pelo DT, quando este, especificamente, pergunta se há problemas com alguns alunos. O momento da acta também é claramente sinalizado e incluído logo a seguir, não a remetendo para o final da reunião, pondo-se, explicitamente, à consideração dos presentes o texto exacto da acta sobre o assunto, identificando-se, junto, se for caso disso, a opinião da maioria.

Um exemplo deste tipo RCT, está presente numa *rotina* que observámos, onde o DT era um dos homens mais antigo na escola e na profissão:
1ºacto- o DT dá uma definição geral da turma;
2ºacto- intervêm quatro professores referindo-se à sua disciplina de um modo sucinto e abordando, predominatemente, aspectos relativos ao valor escolar dos alunos;
3ºacto- o DT explícita, numa frase, a apreciação que, previamente, tinha feito e pergunta se pode ser assim, justificando-se ao dizendo que lhe pareceu que a maioria concordava com ele; face ao silêncio da resposta, o DT diz ao secretário para registar em acta nos termos em que o disse;
4ºacto- o DT pergunta se há casos de alunos a tratar;
5ºacto- dois professores intervêm para se referirem a alunos em particular, centrando-se nos aspectos relativos à conduta no trabalho escolar e introduzindo outro assunto, relativo aos mesmos alunos;
6ºacto- o DT chama a atenção sobre os outros assuntos que serão para tratar posteriormente e pergunta se pode passar ao ponto seguinte;
7ºacto- um dos professores que havia falado diz que seria importante haver uma referência na acta relativa ao aluno que tinha indicado;
8ºacto- o DT, vendo o secretário a tomar nota do pedido, diz que vai passar ao ponto seguinte. A reunião continua com outros assuntos.

Verificámos que esta modalidade de consenso ocorria em duas situações: numa turma muito homógena dentro da norma escolar, da qual os mais velhos excluem a necessidade de falar demoradamente (particularmente se já se está num 2º dia de reuniões consecutivas, da parte da tarde) e/ou numa turma sobre a qual já há um consenso global informal, construído antes da reunião, entre os mais velhos da escola, não requerendo qualquer processo de legitimação da acção.

Anormalmente, podem ocorrer casos de turmas relativamente heterogéneas em que um DT, quando é um homem com posições cimeiras na hierarquia profissional do grupo, motivado pelo interesse em acabar rapidamente com a reunião, define à partida a turma, sem que antes se saiba existir consensos globais informais. Esta atitude é geralmente mal recebida pela sector feminino dominante da hierarquia profissional do grupo, notando pequenas manifestação de desagrado: encolher de ombros, olhares interrogativos, sinais de indiferença face ao que acontece, saída do CT logo imediata assim que se acaba, sem demorar com mais conversas, etc. Para este desagrado concorre sem dúvida o facto do DT marginalizar a voz da experiência profissional na identificação de uma maioria e tratar no mesmo pé de igualdade os novos e os velhos, impondo-se uma "caracterização" a alguns dos mais antigos na profissão.

O que aqui ressalta, essencialmente, é o facto da *formalização* da interacção anular a construção interactiva do consenso, substituindo-o pelo consenso que a pessoa que dirige a reunião vai gerando, transformando o global e o informal numa quase institucionalização do juízo sobre os alunos.

O consenso limitado

A *formalização* da interacção, através da acção do DT, logo no início da reunião, pode levantar um problema de falta de consenso global, caso a turma seja julgada como heterógenea e não tenha havido a possibilidade, nos espaços informais e colectivos da profissão, de construir o consenso. Como deixámos entender atrás, esta falta resulta do facto de a *formalização* da dinâmica do CT empobrecer o conteúdo semântico das interacções, inviabilizando a sua construção pela sobreposição de falas e multiplicação de qualificações.

As soluções que estão ao dispôr do DT para lidar com a inexistência de consensos na "caracterização" dos alunos são de dois tipos: reconhecimento em acta da situação de incerteza e duvida, com expressões do tipo "são alunos heterogéneos" ou "são alunos irregulares" face à diversidade de juízos; seguir o critério das disciplinas mais

académicas, especialmente se os professores destas disciplinas têm posições dominantes no grupo.

Seguindo estes dois tipos de procedimento, o DT consegue lidar com as divergências, sem ter que se impôr aos pares. Este modo de proceder pode, pelo contrário, ser desejado pelo CT, pois verificámos que existiam situações em que face à identificação de desacordos entre professores com posições dominantes na profissão, havia como que um acordo tácito na interacção de economia de esforços e discussões, que levava os presente a procurarem não confrontar-se, a fim de preservar a coesão do grupo e evitar correr o risco de se desenvolverem conflitos pessoais[10]. Neste contexto, prefere-se que o DT, necessariamente também um professor com uma posição dominante na profissão, use a autoridade formal que o cargo lhe concede para tomar a iniciativa de dizer como proceder ou como definir, evitando os presentes falar para, segundo o comentário de alguns professores, "não complicar, ainda mais, a situação".

Revelador de como este acordo tácito é parte da cultura do grupo, está o facto de, face a situações equivalentes, os presentes acompanharem a justificação das suas opiniões com expressões que tendiam a desvalorizar a importância dos desacordos: "bom, eu não concordo, mas isso não quer dizer que eu faça questão disso, porque se calhar é só na minha disciplina"; "eu não concordo bem com o que se está a afirmar mas isso não quer dizer que queira impôr a minha opinião a vocês"; "existe uma maioria de opiniões, mas isso não quer dizer que os outros tenham que pensar do mesmo modo".

As poucas RCT em que observámos discussões sobre divergências, por não se ter verificado este acordo de economia de esforços e discussões, em virtude do DT não ter autoridade profissional sobre os presentes, foram desencadeadas por professores que tinham uma posição social intermédia na profissão. Professores recém-chegados ao local mas mais velhos na profissão, que por isso tinham um capital de experiência, ligado às escolas por onde já tinham passado, que lhes permitia ter voz, não se inibindo de falar e de contradizer outros mais antigos na escola. Basicamente os esforços destes professores iam no sentido de informalizar o ambiente da reunião para se chegar a consensos globais. Manifestavam, implicitamente, discordância no modo como a reunião estava a ser conduzida pelo DT, atitude que deparava com a falta de interesse dos restantes professores em seguirem o seu exemplo.

---

[10] Em referência a estes factos e aos já referidos no capítulo III, sobre o igualitarismo no grupo, no capítulo VI identificaremos um *ethos* da profissão.

Vejamos um caso de RCT, onde a *rotina* identificada dá corpo às considerações que fizemos:

1ºacto- o DT dá uma definição geral da turma, acompanhada da narração de acontecimentos que ilustram o anteriormente referido;

2ºacto- falam dois professores que manifestam concordância com a definição dada

3ºacto- falam dois professores que se centram na dimensão da "conduta no trabalho escolar", manifestando implicitamente divergências com o até então foi dito;

4ºacto- gera-se uma parcial sobreposição de falas, interrompida desde logo pelo DT que reafirma a sua definição inicial;

5ºacto- falam dois professores (um deles já tinha falado), relatando acontecimentos que apoiam o DT;

6ºacto- um professor, explicitamente, refere as divergências existentes, mas desvaloriza-as, justificando-se com o argumento dos alunos serem diferentes conforme as disciplinas; outro professor reforça a mesma ideia, pondo em evidência a heterogeneidade da turma

7ºacto- o DT identifica a definição dada pela maioria pelos presentes, acrescentando que, para além disso, deveria ficar em acta, também, que a turma é heterogénea (olhando para o secretário que toma nota). O DT declara que vai passar a outro assunto, caso ninguém tenha mais nada a dizer. A reunião prossegue com outro assunto.

Comparativamente com as rotinas atrás apresentadas será relevante apontar que: (1) existe um "consenso prévio" que o DT exprime, mas este tem que ser justificado desde logo, pela narração de acontecimentos, face, provavelmente, ao conhecimento que se tem sobre a existência de divergências; (2) as divergências começam por ser, primeiro implicitamente apresentadas, depois recebem apoio explícito, embora sejam desde logo desvalorizadas; (3) o compromisso decidido pelo DT não é em nada contestado, embora as divergências persistam. É esta última solução de compromisso que torna claro a existência de um "consenso limitado".

Entre os consensos informais e prévios

As rotinas que apresentámos, que ilustravam os "consensos globais informal" e os "consensos prévios" são casos extremos e por isso pouco comuns nas observações realizadas. Trataram-se das dinâmicas de RCT em que, respectivamente, maiores foram os traços de informalidade na interacção e maiores foram os traços de formalização de processos. Como também dissemos, as rotinas ilustradoras de

"consensos antecipados" e de "consensos limitados" também foram raramente observadas.

O interesse em identificar rotinas tão singulares está no facto de elas permitirem isolar mais facilmente os *princípios estruturantes* de interacção dos professores, na construção de juízos sobre os alunos. Assim,as rotinas de interacção têm dois ideais--tipo possíveis: o ambiente informal, com sobreposições de falas e com multiplicações de qualificações sobre os alunos; o ambiente mais formalizado, com um DT que avança com uma definição prévia dos alunos.

O mais comum que observámos nos "consensos informais" foi o DT (1) fazer alguns pontos de ordem, (2) fazer tentativas de conclusão, apoiado nas sobreposições de falas verificadas e (3) discriminar os assuntos tratados, após eles terem sido misturados; foi a acta (4) não se referir a alunos em particular, ficando por uma definição geral da turma, embora o seu texto exacto tivesse sido lido para todos. Tratam-se de "consensos informais dirigidos".

O mais comum que observámos nos "consensos prévios" foi a (1) introdução de algumas narrações e qualificações sobre alunos da turma, quanto à conduta normativa, (2) a referência à acta só no final das interacções verbais sobre o assunto, (3) a abordagem mais pormenorizada e demorada de alguns alunos em particular e (4) uma menor evidenciação da definição do DT sobre os alunos, em favor da opinião da maioria dos presentes. Tratam-se dos "consensos prévios negociados".

Tentando sistematizar os elementos estruturantes centrais dos consensos identificados, apresentamos o quadro 35, o qual, julgamos, tornará mais claro as principais diferenças abordadas.

Quadro 35 - Tipos de consensos sobre "caracterização" dos alunos

Tipo de consenso	Informal	Prévio
1.objecto	parte de casos de alunos	parte da turma em geral
2.modo de construção	com base na interacção verbal, orientada pela hierarquia profissional do grupo	com base numa definição inicial, avançada pelo DT
3.identificação	sobreposição de falas e silenciamento das dissonâncias	identificação da vontade da maioria face a divergências
4.assuntos tratados	mais miscigenados	mais segmentados
5.pormenores	mais narrações de ocorrências	mais qualificações e definições
6.DT	papel mais diluído	papel mais marcante
7.Acta	papel mais diluído	papel mais marcante
8.Tipos de significados	mais singulares e globais	mais invariantes e dicotómicos
9.dimensões de "caracterização"	mais sobre o carácter pessoal dos alunos	mais sobre o valor escolar dos alunos

Princípios estruturantes e mente cultural

Como grande conclusão, podemos considerar que a possibilidade de se desenvolverem consensos sobre os alunos, independentemente das modalidades que indicámos, decorre de quatro princípios estruturantes da actividade de "caracterização", a saber: 1º princípio - contextualização própria, que distingue a caracterização da avaliação formal dos alunos; 2º princípio - existência antecipada de situações problemáticas ou divergências, quer entre professores, quer entre estes e os alunos; 3º princípio - grau de homogeneidade ou heterogeneidade dos alunos contidos na mesma turma; 4º princípio - posição profissional no grupo e sexo do DT.

O que observámos leva-nos a dizer que só por si nenhum destes quatro princípios é determinador da dinâmica interactiva do grupo, sendo sempre da sua conjugação sistémica, com pesos relativos desiguais, que surge um processo ou modalidade particular de consenso global no grupo.

A função social da realização destes princípios, no processo interactivo do grupo, é o de garantir a legitimação no colectivo dos saberes (individualizáveis) sobre os alunos, entretanto já adquirido por cada professor. Deste modo, garante-se a formação de uma vontade colectiva, sem que ela entre em contradição ou oposição com a individualidade de cada professor, pois a informalidade e a consensualidade identificados permitem entender a cultura dos professores enquanto processo social, enquanto construção de uma mente cultural, e não como norma ou estrutura social.

A identificação de elementos de formalização dos proceesos interactivos, contidos nas modalidades de consensos prévios, deixa entender a existência de elementos racionalizadores da mente cultural do grupo, capazes de virem a ser utilizados pelos professores como meios para conceber estratégias de acção.

Sub-capítulo/IV/2
O lugar da escrita face à tradição do grupo e à conjuntura de mudança

A comparação entre as duas grandes modalidades de consenso sobre os alunos, os informais e os prévios, põe em evidência e em complementaridade duas facetas do processo interactivo: uma faceta mais informalizadora e colectiva nos processos e mais singular ou narrativa na linguagem; outra mais formalizadora e individualista nos processos e mais generalista e analítica na linguagem. A segunda, mais formalizadora, tem como necessária a primeira, mas a primeira não passa necessariamente pela segunda.

Racionalização e escrita

Do nosso ponto de vista, a existência e articulação destas duas vertentes no trabalho colectivo dos professores pode ser concebida como inscrita num processo de *racionalização da cultura* porque através delas a acção directa e imediata à posta à distância, pois explicitam-se saberes e clarificam sentidos, antes somente práticos, fazendo-se uso de procedimentos que inibem e limitam a simples conversação sobre os acontecimentos ocorridos. Neste distanciamento os professores passam a poder pensar a acção, antes verificada, sobre os alunos, podendo ser tal processo concebido como uma manifestação de controlo e poder simbólicos, colectivo, sobre os alunos, e, por hipótese, uma manifestação da hegemonia do grupo sobre a a realidade escolar. Dizemos por hipótese porque importa saber até que ponto esta manifestação de poder nos processos interactivos e a criação de uma linguagem sobre os fenómenos, se inscreve num processo mais geral de afirmação do poder do grupo, ao nível do campo escolar, isto é, de um poder que não se circunscreve e não se limita ao local e não se esgota na interacção verbal e colectiva do grupo.

Dito noutros termos, interessa-nos saber até que ponto o saber explicitado e clarificado nas palavras do grupo assume formas institucionalizadas, que embora colectivas, têm autor e perduram no tempo para além do seu autor. Referimo-nos ao uso da escrita como meio de fazer circular e afirmar um saber individualizável, um pensamento sobre a acção, que tem como destinatários outros, o exterior do grupo, para além do local. Deste modo, interessa-nos analisar o conteúdo das actas das RCT que trataram da "caracterização" dos alunos.

Em suma, podemos estar perante um processo de *racionalização da cultura* dos professores (1) se os saberes manifestados na interacção forem capazes de ser codificados na escrita, para por esta via ultrapassarem as limitações contextuais que presidem à sua construção inicial, podendo, deste modo, (2) ter um valor e manifestar um poder que está para além do local, ao manifestar uma deslocalização do saber dos professores.

A escrita das actas e a codificação do saber

Numa primeira abordagem, relativa à codificação do saber interessa-nos perguntar, quais as relações que são construídas entre o contexto cultural do grupo, relativo à "caracterização" dos alunos, e a codificação escrita do saber manifestado na interacção. Mais concretamente, analisar se a codificação escrita do saber tem as marcas interactivas dos processos desenvolvidos que expressam os saberes próprios e específicos dos professores nesta actividade, ou, pelo contrário, distanciam-se de tal modo da interacção ocorrida que a escrita deixa de ter sentido para o próprio grupo, deixa de codificar o seu saber, limitando-se a satisfazer exigências institucionais externas.

Não se trata de estabelecer qualquer tipo de correspondências entre interacção e processos de codificação escrita[11], pois uma não se reduz à outra, nem a relação é transparente entre ambas. Existe sempre uma distância entre ambas, relativa à especificidade dos códigos e princípios organizadores. Mas a distância não tem que implicar necessariamente o divórcio ou dicotomia, tratando-se portanto de saber qual o grau de distanciamento da escrita face à interacção.

Sem pretendermos fazer qualquer tipo de generalização, partimos da hipótese, tendencialmente e pontualmente observada, de que: é condição necessária, mas não suficiente, para que as actas tenham as marcas da interactividade, portanto não estejam divorciadas do contexto do grupo, que à informalização do ambiente se juntem processos mais formalizados de condução das reuniões, isto é, estejamos em presença de "consensos informais dirigidos" ou de "consensos prévios negociados", onde existe uma "oralidade organizada", tendo em vista realizar um determinado fim, e não simplesmente viabilizar um processo conversacional em grupo.

Com base nesta condição, podemos dizer que, quer os excessos de informalização, quer os excessos de formalização das RCT, contribuem, ambos, para um maior

[11] Mesmo que pretendessemos analisar esta correspondência, tal não seria possível, pois isso o número seria muito pequeno, pois apenas ainteressariam as actas cujas RCT tinhamos observado.

distanciamento da escrita face à interacção, gerando actas que não reflectem um esforço de codificação da cultura do grupo.

Os contextos institucionais de uso das actas

A possibilidade do texto das actas das RCT, introduzir as marcas da interactividade, relativas à "caracterização" dos alunos, começa logo de início por estar bastante condicionada pelo formato da folha de acta. Trata-se de uma folha impressa pelo Ministério da Educação, tipo formulário (cf. anexos IX e X), preponderantemente vocacionada para a avaliação formal dos alunos, isto é, para a satisfação de uma exigência institucional que é exterior à actividade de "caracterização". Fruto deste primeiro condicionamento é a continuada referência, na interacção do grupo, ao desinteresse em "escrever sobre coisas que ninguém vai ler", quando se trata de preencher formulários do Ministério, qualquer que seja o seu tipo, e a perplexidade dos professores quando se aperceberam do nosso interesse pelo conteúdo das actas, comentando imediatamente, de forma peremptória, a mostrar a irrelevância do objecto de estudo, que "a acta não serve para nada"[12].

Deste modo, escrever através dos meios institucionalizados sobre as RCT, é exterior ao grupo, não podendo por isso o seu conteúdo dar conta dos seus saberes. Assim, quando começamos a analisar as actas das RCT, de final do 1º período, dos dois anos, onde a actividade de "caracterização" aparecia como ponto da ordem de trabalhos, verificámos que: apenas se escrevia sobre a generalidade da turma, aparecendo a referência a alunos, em particular, sem a sua caracterização e apenas com o objectivo de serem indicados para o apoio pedagógico acrescido (APA[13]); a diversidade de expressões e dimensões orais de descrição ou análise dos alunos aparece reduzida e simplificada a tipos de significados de uso generalista e invariante, registados através das expressões "comportamento" (comportamento normal; comportamento (in)satisfatório; comportamento razoável, comportamento negativo, comportamento sem nada de relevante a assinalar, etc.) e "aproveitamento" (aproveitamento médio, aproveitamento bom, aproveitamento razoável, baixo aproveitamento, fraco aproveitamento, etc.), respectivamente, relativas à "conduta normativa" e ao "valor escolar" das turmas, associadas sempre a categorias de intensidade e grau.

---

[12] Referimo-nos a "feed-backs" dados, por alguns professores que se interessaram em ler uma primeira versão provisória e reduzida deste sub-capítulo.

[13] Sessões de trabalho escolar, individualizadas ou em pequeno grupo, com os alunos que têm dificuldades em determinadas disciplinas, fora do seu horário curricular e fora do horário lectivo dos respectivos professores.

Em conclusão, a "caracterização" perde a sua especificidade, relativa à sua riqueza de significados, quando é referenciada na escrita da acta de finais do período, pois, ao ser reconstextualizada na "avaliação formal" dos alunos, tende a entrar em ruptura com a *informalização* da ambiência da reunião, que atrás descrevemos, e logo a deixar de ser um veículo de codificação dos saberes dos grupo.

Contrariamente a esta conclusão, as actas das RCT intercalares do 1º ano de trabalho de campo, onde não existiam ainda preocupações de avaliação dos alunos, manifestam em geral uma maior riqueza linguística, mais próxima, portanto, do processo interactivo verificado[14]. Assim, apesar de continuar a verificar-se a predominância das dimensões de caracterização relativas à "conduta normativa" e ao "valor escolar" dos alunos, com sentidos negativos, as actas intercalares têm um menor uso relativo de expressões generalistas e invariantes, um maior uso de expressões blobalistas e singulares e contêm expressões relativas à dimensão de "conduta no trabalho escolar", antes ausentes.

Tipologia de análise do distanciamento da escrita face à interacção

Face a estes factos, concentrámos a nossa análise nestas últimas actas, tendo construído para o efeito uma tipologia de análise subdividida em duas dimensões: (1) a informalidade dos processos; (2) a expressividade da linguagem. Como pólos inversos destas dimensões foram consideradas, respectivamente, as dimensões de "formalização da interacção" e de "linguagem analítica". Os indicadores que a seguir descrevemos permitem dar uma ideia mais clara do conteúdo destas quatro dimensões.

Considerámos como indicadores de "informalidade" da interacção os factos, escritos, que: (1) evidenciassem falta de ordenação nos assuntos tratados, através de uma escrita que mistura outros assuntos tratados na RCT, nos parágrafos relativos à caracterização dos alunos ou vice-versa e duma escrita que não segue a ordem de trabalhos (OT) previamente determinada ou não referencia a qualquer OT; (2) evidenciassem a pessoalização dos processos, através de uma escrita que identifica as pessoas que intervêm e/ou a sequência temporal dessas intervenções; (3) fossem relativos, explicitamente, à "caracterização" de alunos em particular; (4) ajuízassem os alunos por referência a uma norma implícita. Inversamente, na falta destes critérios a escrita da acta tenderá a apresentar factos escritos que poderão ser

[14] As folhas utilizadas continuam a ser os impressos enviados pelo Ministério, fazendo-se um uso mais extensivo do verso, entitulado "assuntos e deliberações" (cf. anexo IX).

considerados como como indicadores de *formalização* dos processos: (1) ordenação e segmentação dos assuntos tratados; (2) impessoalidade nas considerações feitas, sistematizando e uniformizando a diversidade de falas em conclusões ou afirmações peremptórias; (3) juízos gerais sobre as turmas; (4) juízos sobre os alunos numa escala hierárquica de valor, a partir do uso de expressões de grau ou intensidade.

Considerámos como indicadores de "expressividade" da linguagem das actas, os factos, escritos, que: (1) evidenciassem uma "caracterização" mais descritiva dos alunos, através de uma escrita narrativa de acontecimentos e/ou usando expressões singulares ou dicotómicas; (2) evidenciassem uma globalização da "caracterização", referindo-se ao carácter pessoal dos alunos; (3) dessem conta de reflexões, relativas a incertezas da acção (dúvidas, conjecturas, incapacidades). Inversamente, na falta destes critérios a escrita da acta tenderá a apresentar factos escritos que poderão ser considerados como indicadores de uma linguagem mais analítica: (1) "caracterização", através do uso de expressões invariantes, tanto para exprimir um valor negativo, como positivo, definindo sem descrever; (2) especificação ou especialização da "caracterização", identificando aspectos ou dimensões dos alunos; (3) referência a factos e ocorrências externas ao contexto da sala de aula que estão para além das possibilidades de acção imediata.

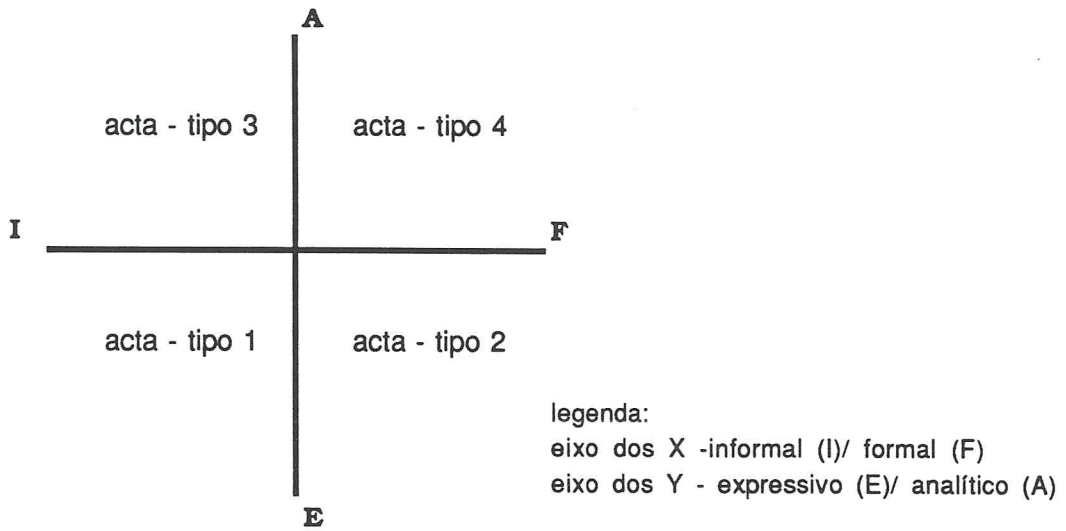


Figura 36- Tipos de distanciamento face à interacção do uso da escrita nas actas das RCT

Em síntese, por ordem de apresentação, a componente informal/formal contém, respectivamente, os critérios de[15]: 1- (des)ordem; 2- (im)pessoalidade; 3- particularismo/ generalidade; 4- normatividade/ hierarquização. A componente

[15] A numeração incluída neste parágrafo servirá de referência, mais à frente, para identificar os indicadores de outra tipologia de análise utilizada.

expressividade/ análise contém, respectivamente, os critérios de: 5- descrição/ definição; 6-globalização/especialização; 7- reflexibilidade/ factualidade.

Do cruzamento das duas dimensões, representadas na figura 36, surgem 4 tipos de distanciamento do uso da escrita face interacção: tipo 1- informalidade e expressividade (I, E); tipo 2- formalidade e expressividade (F, E); tipo 3- informalidade e análise (I, A); tipo 4-formalidade e análise (F, A).

O tipo 1 será aquele que mais se aproximará das marcas do processo interactivo do grupo, podendo ser considerado como uma *ormalização da tradição* do grupo. Inversamente, o tipo 4 será aquele que mais se afastará da tradição e mais indicará uma *dicotomia entre a escrita e a acção*, entre o saber e o fazer, entre a prática e o pensamento. Os restantes dois tipos representarão situações intermédias que se aproximam duma maior complementaridade entre o uso da escrita e a acção: o tipo 3, concebêmo-lo como uma forma de *reflexão sobre a acção*, pois conjuga a proximidade da acção interactiva com uma linguagem escrita mais analítica; o tipo 2, concebêmo--lo como a explicitação de uma *estratégia de acção*, pois a linguagem escrita mais próxima da acção é conjugada com um maior estruturação de processos.

De acordo com o enquadramento teórico atrás enunciado, os tipo 1 e tipo 4 de actas tenderão a inviabilizar a possibilidade de se estar perante um processo de *racionalização da cultura* dos professores, porque, respectivamente, manifestam falta de distanciamento ou excessiva dissociação da escrita face à acção.

Articulação da escrita com a interacção (?)

Para situar cada turma no eixo da figura 36 começamos por fazer o somatório das ocorrências de factos indicadores de I, F, E, ou A, de acordo com os critérios definidos, atrás apresentados (cf. anexo XI). De seguida, em cada eixo, apenas considerámos os indicadores (I ou F e E ou A) que se encontravam em maior número, desprezando os restantes de sinal contrário. Sempre que se verificaram factos que eram indicadores opostos no mesmo eixo de análise (F e I ou E e A, simultaneamente) optou-se por registar como I ou E. Em duas actas não encontrámos nenhum indicador da dimensão "expressividade", pelo que foi considerado como tendo um valor igual a zero.

Quando o número de indicadores de sinal contrário era igual nalgum dos eixos (I igual a F ou E igual a A), optou-se por considerar esse eixo como tendo valor igual a

zero, situando essa turma sobre a linha do eixo em causa (ver exemplo das turmas VII/6º, I/8º, VIII/5º, III/8º, etc).

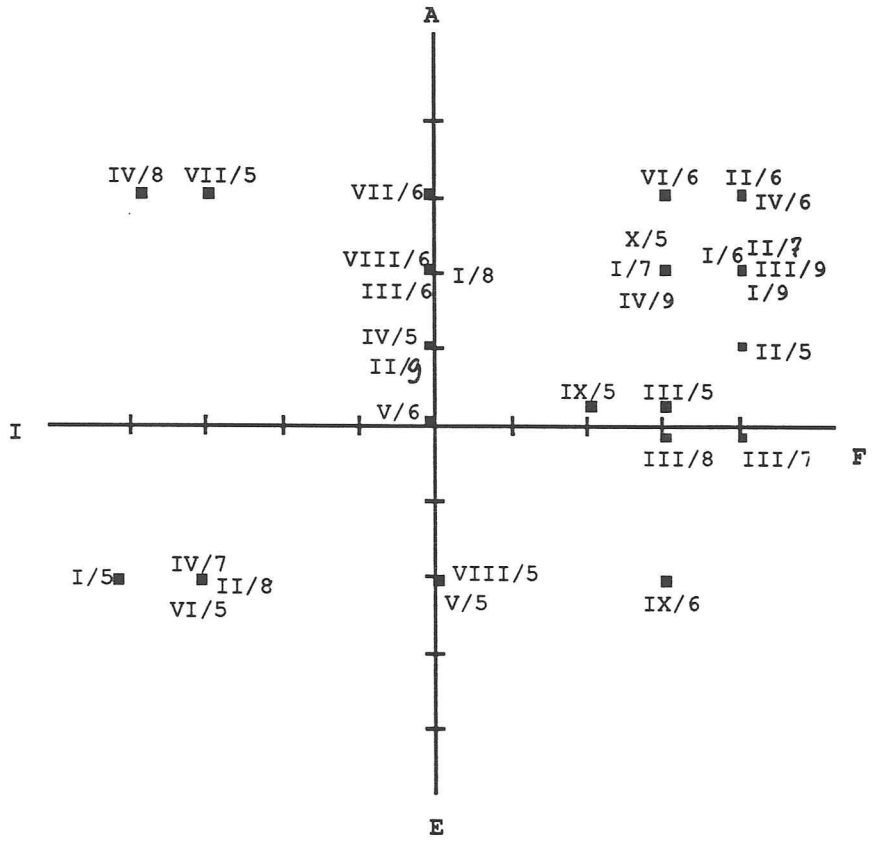


Figura 37 - Localização de cada turma na tipologia de análise da relação escrita/ interacção

A figura 37 identifica a localização no eixo cartesiano de cada uma das actas analisadas, relativas às 31 turmas existentes na escola, no ano lectivo de 1992/93.

A partir desta figura podemos concluir que o conteúdo das actas, na sua maioria, não está dissociado dos processos de interacção, pois só 42% das actas (n=13) são de tipo 4. No entanto, apenas 29% das actas (n=9) se podem considerar como claramente articuladas com os processos interactivos observados(tipos 1, 2 e 3). Esta diferença deve-se ao facto de também 29% das actas estarem numa zona de transição, ainda próxima das actas tipo 4.

A escrita das actas e a deslocalização do saber

A fim de verificar a nossa hipótese, sobre a possibilidade das actas poderem estar inscritas num processo de *racionalização da cultura* dos professores, resta saber, numa segunda abordagem do conteúdo das mesmas, se o poder simbólico que é manifestado nos processos interactivos, no seio do grupo, se exprime numa escrita

que não se circunscreve às pessoas e às circunstâncias locais, isto é, como dissemos atrás, exprime-se numa escrita que está para além do local e pode servir como veículo de afirmação do poder do grupo no campo escolar.

Trata-se de conhecer se o saber codificado na escrita das actas pode ser deslocalizado, isto é, ser compreendido fora do local e das pessoas que são seus protagonistas. Para isso será necessário que a escrita apresente duas características: (1) "universalidade e complexidade" na linguagem utilizada; (2) identificação de procedimentos de "generalidade" e manifestação de "controlo" sobre as situações ocorridas. Serão pólos inversos destas características, ou dimensões, os factos escritos que indicarem, respectivamente, "circunstancialismo e simplificação" na linguagem e indicarem "singularidade de procedimentos" e "descontrolo sobre as situações ocorridas.

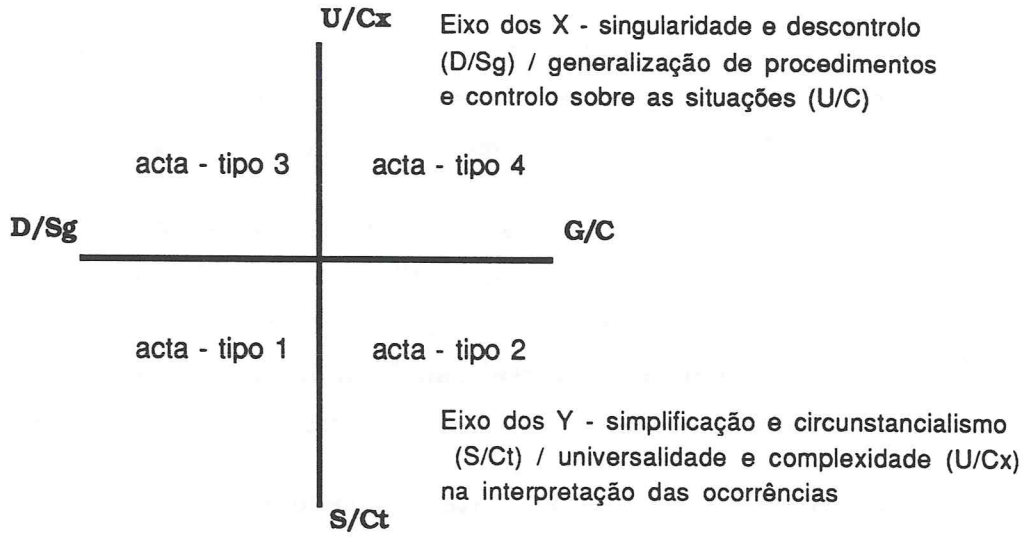


Figura 38- Tipos de deslocalização do uso da escrita nas actas das RCT

Na figura 38 encontramos o cruzamento das dimensões consideradas, delas resultando quatro tipos de actas: o tipo 4, onde é marcante a *deslocalização do sentido da escrita* das actas, e, portanto, maior possibilidade existe de serem usadas como forma de afirmar o saber do grupo, para além da escola-local; o tipo 1, inverso do anterior, com o sentido mais localizado, evidenciando a impossibilidade do grupo se afirmar para além do local e, portanto, manifestando um grande *localismo no uso da escrita*; o tipo 2 corresponderá a uma situação híbrida, pois aparenta-se ter poder nas situações mas o modo como são interpretadas manifestam localismos, facto que aponta para uma *artificialização da deslocalização ou normalização do saber do grupo*, pois tende a estar subordinado às exigências institucionais e centrais do Ministério de generalização de procedimentos, embora sempre circunscrito a uma linguagem localista; o tipo 3, corresponderá a uma situação intermédia, de

mobilidade ou evolução do saber do grupo de uma versão localista no uso da escrita para uma deslocalização do saber codificado.

Tipologia de análise da deslocalização do saber

Para a análise das duas dimensões consideradas foram utilizados, quase somente, os mesmos 7 indicadores, já atrás descritos na construção da tipologia sobre o distanciamento da escrita face à acção, embora agora segundo uma diferente organização e agrupamento, remetendo cada indicador para dimensões e sentidos diversos. Este rearranjo dos indicadores justifica-se pela necessidade de dar resposta a uma pergunta de tipo diferente, dependente do enquadramento teórico dado, pois o valor empírico de cada indicador considerado, não está fechado em si próprio, depende das relacões que a teoria permite estabelecer entre factos .

Aos 7 indicadores considerados juntámos um indicador de previsibilidade e planeamento da acção (indicador 8), relativo aos factos escritos que no conteúdo das actas indentificassem ou não explicações e/ou medidas tomadas para a acção

Com base nos critérios atrás identificados, os indicadores de "generalização e controlo" de procedimentos considerados, são os de[16]: (1) ordem; (3) generalidade; (4) hierarquização; (8) planeamento. Também com base nos critérios atrás identificados, os indicadores de "complexidade e universalidade" da linguagem são os de: (2) impessoalidade das afirmações; (5) descrição; (6) especialização; (7) reflexibilidade.

Sempre que os critérios em que se baseiam estes indicadores, não se verificarem, estaremos perante as dimensões complementares às apresentadas; "singularidade e descontrolo" e de "simplificação e circunstancialismo" e, tendencialmente, perante os indicadores inversos aos apresentados.

Dissociação escrita/ local (?)

Para situar cada turma no eixo da figura 39, registámos os factos escritos que eram indicadores de cada uma das dimensões de análise nas 31 actas de RCT (cf. anexo XII) e adoptámos os mesmos procedimentos, atrás descritos, relativos à figura 37.

A figura 39 mostra que: (1) a maioria das turmas têm actas que não circunscrevem o saber codificado na escrita ao local, pois apenas 26% das actas foram categorizadas claramente nos tipos 1, 2 e 3 do eixo; (2) 35% (n=11) das turmas situam-se claramente

[16] A numeração por que os indicadores são identificados não é seguida para corresponder exactamente à mesma numeração utilizada na tipologia de análise anterior.

numa lógica de deslocalização do saber (tipo 4); 39% das turmas (n=12) situam-se numa posição intermédia e de transição, próxima da deslocalização do saber do grupo.

A conclusão que podemos tirar destes dados é a de que a maioria das actas revelam potencialidades para permitirem a racionalização da cultura do grupo, tratando-se agora de saber qual a relação que existe entre a potencial deslocalização do saber e a maior ou menor articulação do uso das actas com o contexto interactivo, atrás já analisado.

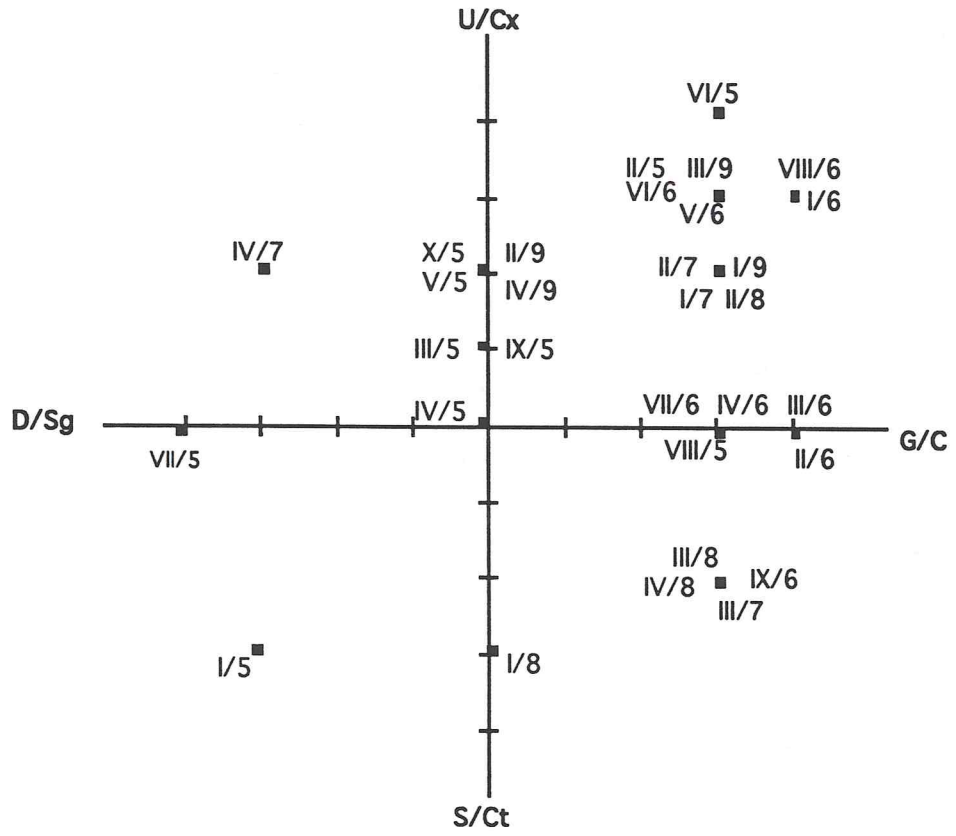


Figura 39 - Localização de cada turma na tipologia de análise da relação escrita/ local

Racionalização e estilos de uso do saber nas actas

Recordemos que a possibilidade das actas serem veículos de um processo de racionalização da cultura dos professores resultava de duas condições simultâneas: ser um saber codificado na escrita que não se divorciava das marcas dos processos interacção vividos nas RCT; ser um saber que manifestava potencialidades para ser utilizado para além das pessoas e circunstâncias locais. Em síntese, as actas poderem ser usadas como instrumentos de formalização da tradição, reflexão sobre a acção ou

identificação de estratégias de acção (cf. figura 37), em associação com um sentido deslocalizado do saber.

O quadro 36 sistematiza a informação, até aqui analisada, e permite-nos dar uma resposta sobre a existência de processos de *racionalização da cultura*. O eixo cartesiano que atravessa o quadro permite-nos ter uma melhor visualização das possibilidades existentes. Podemos constar que o 1º quadrante do eixo representa 33% do total (n=10), onde se incluem as actas das turmas que correspondem a processos de *racionalização da cultura*, pois é neste quadrante que se cruzam as actas cujo sentido está associado com a interacção, com as actas que deslocalizam o saber, isto é, é neste quadrante que encontramos as actas que melhor manifestam o domínio simbólico do grupo sobre a realidade escolar e um estilo de uso do saber capaz de permitir a afirmação do grupo dentro do quadro de relações de força que atravessam o campo escolar. De destacar que, na articulação da escrita com o a interacção do grupo, é a modalidade de *reflexão sobre a acção* (tipo 3 ou intermédios 1-3 e 3-4) que na maioria das actas (6 em 10) permite a racionalização da cultura.

Quadro 36 - Cruzamento dos tipos de actas relativamente ao distanciamento da escrita face à interacção e à deslocalização do sentido da escrita

Articulação da escrita com a interacção (retirado da figura 37)	Deslocalização do sentido da escrita (retirado da figura 39)				
	Acta tipo 1e intermédias 1-2 e 1-3	Actas tipo 2	Actas tipo 3	Acta de tipo intermédio 2-4 e 3-4	Acta tipo 4
Acta tipo 1	I/5º		IV/7º		II/8º; VI/5º
Actas tipo 2 e intermédias 1-2 e 2-4		III/8º; III/7º IX/6º		VIII/5º V/5º	
Actas tipo 3 e intermédias 1-3 e 3-4	VII/5º I/8º	IV/8º		VII/6º;III/6º IV/5º; II/9º	VIII/6º V/6º
Acta tipo 4				X/5º; I/6º IV/6º; IV/9º IX/5º; III/5º	II/5º; I/7º; I/6º II/7º; VI/6º I/9º; III/9º

Incluímos neste 1º quadrante do eixo muitos casos (6 dos 10) que apenas se aproximam de processos de racionalização da cultura, pois, dentro do enquadramento teórico que traçámos, apenas existem quatro actas que correspondem ao inteiramente ao modelo (zona sombreada do quadro). Estes seis casos aproximados, porventura, incluem-se numa modalidade ou estilo de uso do saber do grupo que, não deixando de corresponder a processos de racionalização da cultura, mantém ainda laços significativos com os condicionamentos locais: um *estilo pragmático-reflexivo* de uso

do saber, como referimos nos sub-capítulos 1 e 2 do capítulo II, onde a construção de um entendimento teórico da realidade — uso de categorias complexas e generalistas de linguagem, tal como sistematizámos na figura 39 — está subordinado a preocupações contextuais relativas ao local.

No 2º quadrante encontramos a maioria das actas (42%, n=13). Tratam-se das actas que correspondem, provavelmente, a um posicionamento de *submissão formal* do grupo no campo escolar, pois o saber deslocalizado está simultaneamente divorciado do contexto: aparenta-se um domínio simbólico sobre a realidade escolar que não tem sentido para o grupo, porque não se inscreve no contexto interactivo que justifica as actas de "caracterização" dos alunos. Inscreve-se, predominantemente, no contexto das exigências instiicionais do campo escolar, reguladas pela política educativa e não pela cultura dos professores, equivalentes aos usos institucionais das actas de avaliação formal dos alunos, no final de período, que atrás identificámos.

Dentro deste quadrante também encontramos diferentes modalidades ou estilos de uso do saber: (1) o *estilo crítico-dicotómico*, correspondente ao cruzamento tipo 4/tipo 4 (7 em 13 actas), onde o uso do saber abstracto — uso de categorias complexas e generalistas de linguagem, tal como sistematizámos na figura 39 — está completamente dissociado do contexto interactivo; (2) o *estilo técnico-normativo*, correspondente ao cruzamento tipo 4/ tipos 2-4 e 2-3, onde perante a falta de contextualização do saber codificado na escrita, transformado em norma, se procede a pontuais adequações da linguagem ao local. De acordo com a conceptualização que enunciámos no capítulo II, estes estilos de uso do conhecimento correspondem a formas de *escolarização da cultura*, isto é, a usos do saber abstracto que não são suportados em referências contextuais.

No 3º quadrante do eixo cartesiano não encontramos nenhuma acta, facto que é facilmente compreensível se considerarmos que a relação entre a dicotomia escrita/ cultura e o localismo no uso do saber, corresponde, provavalmente, de acordo com a conceptualização desenvolvida no capítulo II, a processos de *domesticação da cultura e estilo de dogmatização do saber*, que excluem os actores sociais da produção escrita, pois circunscreve-os à reprodução oral memorizada. Trata-se-ia, caso existissem, de actas que se poderiam inscrever-se num processo de *submissão real* do grupo ao campo escolar.

No 4º quadrante do eixo, do mesmo quadro 35, encontramos 26% das actas (n=8), correspondentes a um processo de *formalização da tradição*[17] do grupo, pois usa-se uma escrita muito articulada com a interacção e, por essa via, codifica-se o saber de um modo localista. Trata-se, provavelmente, de uma forma de uso da escrita que supõe, como dissemos no sub-capítulo/II/2, de uma oralidade estruturada ou estandarizada. De destacar, que metade destas actas (4 em 8) correspondem a modalidades de *normalização do saber* (tipo 2, relativamente ao eixo de deslocalização do sentido do saber), facto que pode indiciar uma tendencial aproximação a processos de submissão formal dos professores ao campo escolar.

A principal conclusão, que podemos tirar destes dados, é a de que o uso da escrita na forma de actas tende a ter relações estreitas com o contexto interactivo da actividade de "caracterização" dos alunos (59%, 18 em 31), embora a deslocalização do saber na escrita corra um grande risco de se divorciar da cultura dos professores. Assim, existem processos de *submissão formal* do grupo ao campo escolar com relevo suficiente para inibir o desenvolvimento de processsos de *racionalização da cultura*.

Da caracterização à "avaliação formal": as "atitudes" dos alunos

É a importância destes processos de *submissão formal* do grupo face ao campo escolar que justificam a nossa primeira conclusão, atrás apresentada, que chamava à atenção para o facto de nas RCT de final de 1º período, a informalização das reuniões diminuir face ao contexto prevalecente de "avaliação formal" dos alunos.

Entendemos "avaliação formal" dos alunos como a atribuição em RCT de uma classificação, na escala de 1 a 5, a cada aluno em cada disciplina, nos finais de cada um dos três períodos de aulas, com potenciais implicações de reprovação dos alunos nesse ano escolar.

Na passagem do 1º para o 2º ano de trabalho de campo foi introduzida uma importante alteração nos instrumentos passíveis de utilização na actividade de "caracterização dos alunos", levando a que houvesse uma menor informalização das RCT que tratavam deste tema, e, portanto, fazendo com que cada vez mais os juízos sobre os alunos fosse subordinado às preocupações de "avaliação formal".

---

[17] No quadro de hipóteses formalizado no capítulo II este conceito não foi enunciado, pois foge à problemática da articulação da mente cultural com a mente racional/positiva. Provavelmente corresponde a uma *mente cultural* que começa a exercitar-se no uso da escrita, identificado na obra de Jack Goody (1987:67-106; 1988:128-144) como formalização da oralidade e fixação da acção, quando se refere, respectivamente aos usos da retórica e aos primeiros usos históricos da escrita, nos palácios do Egipto e da Mesopotâmia.

Referimo-nos ao envio pelo Ministério, quase no final do 1º período do 1º ano de trabalho de campo, de um formulário destinado ao registo das classificações de cada aluno, em cada disciplina e em cada período, e ao registo sumário (no verso) da "avaliação das atitudes" (na expressão do Ministério) de cada aluno, na globalidade, sem ser desdobrado por disciplinas. Na linguagem adoptada na escola tratava-se da "ficha de síntese" (cf. anexo XIII).

É o registo de "avaliação de atitudes" que tem particular interesse para a nossa análise, pois, no verso desta ficha, era apresentada uma grelha — para preenchimento pelos professores, através de uma cruz num espaço devidamente determinado e relativa a cada aluno — onde se identificavam várias dimensões de análise da globalidade do aluno, em tudo equivalentes às dimensões de "conduta no trabalho escolar" e de "carácter pessoal dos alunos", vulgarmente referidas na linguagem verbal dos professores quando caracterizavam os alunos, a saber: iniciativa, criatividade, perseverança, confiança em si próprio, autonomia, interesses diversificados, relação com os colegas e relação com os professores.

Dizemos análise da globalidade do aluno, porque, apesar de se estar no contexto de "avaliação formal", a avaliação de atitudes não era desdobrada pelas várias disciplinas escolares. Dizemos contexto de avaliação, porque mesmo no verso da ficha, onde se identificavam os "aspectos a observar" no aluno, suponha-se um olhar bastante analítico, pois o registo estava subordinado a uma escala de intensidade ou grau ("pouco", "algum" e "muitos") e a um juízo de evolução do aluno em cada um dos períodos, que obrigava os professores a questionarem os potenciais estereótipos utilizados.

Em conclusão, a "ficha de síntese" introduzia, por hipótese, a necessidade de ser pensada colectivamente pelo grupo a transição da actividade de "caracterização" para a avaliação formal dos alunos, pois, como vimos atrás, era uso do grupo a primeira ser divorciada da segunda ou a segunda anular a primeira. Na linguagem do grupo o uso da "ficha de síntese" foi conotada com as expressões, já em uso no grupo no trabalho de cada disciplina, de "avaliação formativa" (evolução no tempo) e de "avaliação qualitativa" (referente às atitudes, por estas não se traduzirem numa escala quantitativa de valor).

A apropriação do sentido do verso da ficha

Independentemente das intenções e finalidades atribuídas pelo Ministério, expressas na circular que acompanhava a "ficha de síntese", importa entender como é que este

instrumento escrito foi apropriado pelo grupo. Aliás, não observámos esta circular, que explicitava as intenções do Ministério, ser objecto de qualquer interacção verbal no grupo, pois do ponto de vista da cultura dos professores a ficha tinha uma tradução imediata dentro do universo simbólico local.

No entanto, o facto de não haver problemas de tradução, tal não quererá dizer que não existissem interrogações e dúvidas sobre a sua utilização. São aliás estas dúvidas que nos permitirão saber em que medida a "ficha de síntese" contribuiu para uma transição entre a actividade de "caracterização" dos alunos e a "avaliação formal" dos mesmos.

As críticas e dúvidas centraram-se nos seguintes interrogações: (1)depois de preenchida, era para ser entregue a quem? (2) como fazer uma avaliação global das atitudes do aluno com tanto pormenor, sem identificar as disciplinas a que se refere? (3) que significado tem avaliar a evolução, sem identificar o nível a que ele se encontra? Pontualmente foram apontadas limitações à formação dos professores, para serem capazes de entender e aplicar os critérios de "avalição das atitudes" da ficha, mas tais limitações não tiveram expressão pública relevante no colectivo, pois, por exemplo, quando se tratou de decidir quais as temáticas que eram prioritárias para a formação de professores (resposta a dois inquéritos externos) em nenhum momento a "avaliação de atitudes" foi considerada como uma temática possível.

Quanto à questão de saber a quem se dirigia a ficha, ela decorreu do facto da tarefa de "caracterização" ser no essencial oral e não escrita, dado que, ao ser feita entre pessoas presentes, era um assunto interno aos professores e não para ser comunicado a outros. Se, pelo contrário, ao ser escrito, visava transmitir informação a outros interlocutores, a pais, a alunos e ao Ministério, caía no erro de ser repetitiva, pois a escola já tinha instrumentos para o efeito. Assim, o prenchimento da "ficha de síntese" foi considerado pela maioria dos professores como uma tarefa redundante, destinada a complicar ainda mais os processos administrativos que os professores eram obrigados a organizar relativamente a cada aluno.

Esta interpretação do fenómeno decorre ainda do facto de, para os professores, na lógica dos processos interactivos das RCT, não fazer sentido analisar as atitudes dos alunos com tanto pormenor (vários critérios na mesma dimensão), sem especificar as disciplinas, pois o pormenor com tradução escrita geraria automaticamente a identificação das dissonâncias de juízos sobre os alunos e com isso a impossibilidade

de se contruirem consensos globais informais, obrigando a identificar uma vontade maioritária.

Por fim, registar as "atitudes dos alunos" em termos de evolução também choca com a lógica dos professores porque, por um lado, a tarefa de "caracterização" destina-se a definir uma realidade e não a dar conta da sua transformação ao longo do tempo (daí ser só feita no início do ano). Por outro lado, se nos colocarmos no contexto da lógica selectiva[18] da tarefa de avaliação formal poderia acontecer a possibilidade de alunos com níveis de desempenho desiguais (reconhecidos na classificação de 1 a 5 das disciplinas) terem igual evolução no verso da ficha. Potencialmente este facto poderia colocar cada professor numa posição difícil perante a hierarquia do grupo, pois a situação prestava-se a mal entendidos vários.

Em conclusão, o uso do verso da ficha de síntese não foi reconhecido pelos professores como uma forma de fazer a transição entre a "caracterização" e a "avaliação formal" dos alunos, pois os professores, apesar de sempre terem considerado a "ficha de síntese" como "mal feita" ou "inadequada para a escola", continuaram a utilizá-la. E continuaram, porque, apesar de não ter sentido a sua utilização, dado repetir outros instrumentos e meios que se consideravam já existir na escola, foi julgado que se tratava, mais uma vez, de satisfazer uma exigência institucional externa ao grupo, apesar de ser os próprios a considerar a ficha de síntese como vazia de sentido: mais um papel que o Ministério obrigava os professores a preencher, sem propósito, à imagem do que acontecia com a maioria das actas das RCT. Daí que, a possibilidade de construir localmente um novo modelo de ficha, nunca foi considerado[19], apesar de ser o Ministério o primeiro a admiti-lo como necessário.

A questão do destinatário da ficha teve ainda uma resposta clara, quando um dos membros do ODE declarou que ela seria útil para transmitir informação sobre os alunos para o ano seguinte, pois geralmente todos os anos os professores tinham alunos novos. No entanto, esta proposta não obteve apoio, pois, como um professor disse, comentando a proposta, "os professores preferem ver e saber pelos seus próprios olhos que alunos têm", isto é, preferem participar no processo que informalmente está

---

[18] Apenas observámos dois professores manifestarem interesse em analisar a "evolução", independentemente do nível na escala de 1 a 5, chegando mesmo a indicar uma outra situação não considerada: a dos alunos que já tendo atingido o nível desejado já não tinham mais evolução positiva a ser considerada. No entanto, a sua argumentação demonstrou verem o interesse da ficha para os próprios professores, facto que na lógica da maioria não fazia sentido.

[19] O exemplo de outras escolas conhecidas que o haviam feito era pontualmente referido por alguns professores embora num tom que expressava dúvidas sobre se valeria a pena semelhante trabalho.

instituido na tradição do grupo de participação colectiva na interacção verbal que define o que são os alunos: a "caracterização".

Modificações e adaptações no uso da ficha

As adaptações realizadas na ficha foram de três tipos: (1) diminuição do número de atitudes a analisar, passando das 13 previstas na ficha para apenas 2; (2) introdução de 2 novas atitudes não contemplados; (3) substituição, progressiva, da escala de evolução prevista, por uma escala de aquisição.

Assim, para tornar o uso da ficha como mais compatível com a diversidade de condutas dos alunos nas diversas disciplinas, diminuiu-se o número de atitudes para 4: relação com os adultos (relativo à relação com os professores), relação com os colegas (ambas constantes da ficha), responsabilidade e comunicação (acrescentadas manualmente nas fichas originais).

Quando decorria a discussão nos ODE foi abordado por vários presentes, sem contestação, a necessidade de se considerar a atitude de "participação", previsto na ficha. No entanto, como não houve uma votação formal, na reunião seguinte (um mês depois) foi o que constava do texto da acta que foi considerado para se transmitir por escrito o que havia sido decidido, sem que ninguém tivesse explicitamente relembrado o indicador de "participação". Tratou-se, provavelmente, de um esquecimento intencional, pois se alguém tivesse no momento relembrado que faltava algo, corria-se o risco de repetir uma discussão sobre os critérios que permitiriam avaliar cada uma das atitudes, discussão que antes havia sido feita com insucesso, como veremos mais à frente, dadas as inúmeras dúvidas e contradições que ocorreram então.

Será importante ter em consideração que a natureza das 4 atitudes, seleccionadas para avaliação, não era a mesma, pois o seu uso nas RCT mostrou, por um lado, que as relativas à "relação" tinham um uso globalizante, centrado na dimensão de "carácter pessoal" de cada aluno e mais nas vertentes relativas à "conduta normativa". Assim, quando estas atitudes eram referidas, elas eram relacionadas com o facto de se saber até que ponto o aluno era conflituoso (ou não) e respeitador da autoridade do professor, sempre no âmbito de uma abordagem de relações inter-pessoais na sala de aula. Por outro lado, as atitudes relativas à "responsabilidade" e à "comunicação" eram utilizadas como expressões invariantes ou dicotómicas de qualificação dos alunos, centrada predominantemente, no caso da primeira, em termos de "conduta no trabalho escolar" e da segunda em referência, ora à dimensão de "valor escolar", em termos de capacidade de expressão verbal do aluno, ora à

participação na interacção de sala de aula com os colegas, em trabalhos colectivos. Indicador da preponderância de um uso globalizante das expressões utilizadas para os professores se referirem às atitudes de "relação", foram os casos de RCT em que as atitudes mais específicas, de "responsabilidade" e "comunicação", eram subvalorizadas, face à existência de divergências entre disciplinas, em favor daquelas atitudes de uso mais global, registando-se por escrito, primeiro, o que acontecia na "relação", e só depois as restantes duas, passando a considerar estas como equivalentes, em grau na escala, às primeiras, como se as divergências tivessem deixado de existir.

Na substituição da escala de evolução por uma de aquisição fez-se um paralelismo com a escala de classificação utilizada na avaliação formal: "pouca evolução" correspondia ao nível 2 (negativo); "alguma evolução" correspondia ao nível 3; "muita evolução" correspondia aos níveis 4 ou 5 de classificação. Dissemos, atrás, que houve uma progressiva substituição, porque no início do uso da ficha era comum verificarem-se situações em que a maioria dos professores referiam-se às atitudes dos alunos em termos de "aquisição" e outros que se lhes referiam em termos de "evolução" Nestes casos, as contradições tiveram que ser explicitamente faladas (sempre que aconteciam em cada RCT), tendo-se optado sempre (opção do DT ou de quem preenchia a ficha, sem decisão através de votação) pelo registo na vertente das aquisições, embora persistissem alguns poucos professores que falavam em termos de evolução.

Apesar desta progressiva substituição, os poucos casos em que as RCT se centravam na evolução dos alunos, particularmente quando a evolução era positiva, eram sobrevalorizados na discussão as atitudes mais específicas, de "responsabilidade" e "comunicação", em prejuízo das de "relação".

As adaptações verificadas no uso do verso da "ficha de síntese", resultaram de três tipos de processos, como explicitaremos nas três secções que se seguem: (1) os de "quase-decisão" nos ODE, postos por escrito; (2) os de mediação dos GD e da hierarquia profissional do grupo, entre os ODE e os CT; (3) os informais, de construção interactiva de consensos nas RCT.

Reflexão, estratégia e decisão

Ao nível dos ODE falamos em processos de "quase-decisão" porque pensamos estar em presença de uma situação intermédia entre o consenso informal e a decisão formal, pois, apesar de não ter havido uma votação sobre as várias alternativas

possíveis de atitudes a registar,, constantes da ficha, a discussão foi feita de modo abstracto e perguntou-se se havia propostas alternativas a apresentar. Assim, questionou-se o sentido das palavras escritas, tratando-as como conceitos, indicou-se, oralmente, exemplos de critérios que permitiriam operacionalizar as atitudes e no final escolheu-se por consenso quais as atitudes a seleccionar, tendo o presidente a preocupação de perguntar se alguém tinha alguma porposta mais a fazer ou se se opunha ao acordo mínimo chegado.

Indicador de como esta discussão, sobre a identificação de critérios para a avaliação de cada uma das atitudes, teve um valor conceptual foi o facto de, por um lado, para alguns dos professores que intervieram nestas discussões nos ODE, ela ter por base, um documento escrito, divulgado por um dos delegados de grupo disciplinar[20] (DG), que definia teoricamente a avaliação de várias atitudes, algumas delas não previstas na "ficha de síntese". Assim, verificámos que alguns dos professores presentes faziam uso dos termos escritos que definiam conceptualmente as atitudes em discussão. Por outro lado, posteriormente a esta discussão, foi elaborado, por um dos DG, um outro documento escrito, menos ambicioso e mais sucinto, que tentava apenas esboçar aquilo que seriam critério de análise da atitude de "comunicação", que veio a ser divulgado à escola, embora não tenha vindo a ser mais discutido em ODE ou RCT.

Em conclusão, a discussão havida nos ODE conjugou a informalidade da interacção, onde o presidente da reunião pouca intervenção teve na condução dos trabalhos, com a utilização de uma linguagem de carácter mais analítico: uma modalidade de distanciamento do pensamento da acção que atrás conceptualizámos como de *reflexão sobre a acção*. Uma modalidade de distanciamento do pensamento da acção que não discutiu os modos de implementação da ficha, nem definiu uma orientação clara no modo como se iria agir na escola face ao novo instrumento, pois não foi passado a escrito, para divulgação a toda a escola, os critérios que operacionalizavam e delimitavam explicitamente cada uma das 4 atitudes seleccionadas, quer por falta de consenso, quer por não se ter sistematizado as divergências existentes em propostas alternativas nos ODE. Tratou-se, portanto, de uma discussão que, apesar de reflexiva e tendencialemtne conceptual, não foi capaz de gerar um *pensamento estratégico para a acção,* pois ficou presa a divergências no grupo, dada a falta de processos de decisão formal.

---

[20] Os delegados de grupo discipinar são a base em que acenta a constituição dos ODE, designadamente do Conselho Pedagógico (CP), constituído por todos os delegados eleitos (em números de 11 nesta escola e durante este período de tempo) mais o presidente do Conselho Directivo (CD).

Fazendo o balanço da discussão havida, alguns professores referiram, em jeito de conclusão, logo na reunião dos ODE, que tais discussões eram completamente improdutivas porque se estava a abordar o assunto de modo "académico", quando se sabia, segundo os mesmos professores, que quando se tratavam "as coisas em concreto aquelas discussões nem chegavam a acontecer". Outros professores, no entanto, exprimiram fora das reuniões outras opiniões, pois consideravam que a falta de consenso resultava do facto de quem dirigia as reuniões não desempenhar um papel mais activo na sua direcção, isto é, considerava-se que a discussão conceptual poderia ganhar algum sentido se houvesse uma maior formalização da interacção, que aliasse a reflexão sobre a acção a uma modalidade de "consensos prévios". Outros ainda, consideravam que uma excessiva formalização de processos, originaria um risco de empobrecimento da interacção e da conceptualização das atitudes, isto é, um empobrecimento da reflexão havida, que seria sempre de evitar, mesmo que à custa de uma falta de estratégia, pois "havida que dar tempo ao tempo, e não queimar etapas", dado, de contrário, "ser a opinião de uns que era imposta a outros".

Em síntese, por um lado, segundo a lógica da maioria dos professores, a abordagem mais explícita e conceptual dos problemas seria algo indesejável, improdutivo e artificial, preferindo-se tratar interactivamente o consensualmente os problemas em concreto, ou então, caso se manifestassem divergências, adiar a discussão para um momento mais oportuno, em que o assunto já estivesse mais claro para quem tinha que dirigir a reunião. Segundo outros, o problema poderia ser ultrapassado se, quem dirigisse a reunião, fizesse uso do cargo institucional que ocupava, forçando os consensos, através de propostas à partida já pré-construídas, de modo a melhor enquadrar a discussão — típico dos "consensos prévios negociados", nos quais as concepções e opiniões do presidente da reunião, que começa por formular as propostas iniciais, se tornam prevalecentes. Para uma pequena minoria, havia simplesmente que persistir no procedimento reflexivo adoptado, indo a pouco e pouco formalizando os saberes que se conseguissem consensualizar na interacção verbal — a *formalização da tradição.*[21]

Outra alternativa, que não ouvimos em nenhum momento ser formulada, seria enquadrar e conceber a discussão sobre os critérios de avaliação das atitudes, nos ODE, a partir de uma formalização de processos, que construisse, simultanemanete, propostas alternativas que permitissem clarificar com maior rigor conceptual as

---

[21] Para a identificação destas diferentes concepções sobre o trabalho realizado foi essencial os "feed-backs" dados por diferentes professores, depois de lhe termos dado a ler uma versão provisória deste capítulo, nove meses após termos concluído o trabalho de campo.

dicussões havidas. Esta seria um modo de operar, que estaria mais perto de se inscrever em processos de *racionalização da cultura*. A sua não formulação evidencia que na interacção verbal do grupo, a associação entre a reflexão e estratégia para a acção não está organizada na mente social dos professores.

A mediação da hierarquia profissional e institucional

Face ao facto de as atitudes não estarem operacionalizadas e delimitadas por escrito, de modo a ser explicitado, em geral para a escola, o sentido de cada uma delas, foi necessário que em cada RCT se (re)construissem interactivamente esse sentido, de modo circunstancial e pontual, face às pessoas presentes, até que esse sentido estivesse suficientemente colectivizado pelo grupo. Neste processo, mais uma vez, tornou-se marcante a acção da hierarquia profissional do grupo, que na prática foi, a pouco e pouco, construindo este consenso, na multiplicidade das circunstâncias de interacções dos CT, raramente se questionando sobre o sentido das palavras usadas.

Face ao novo, exterior à tradição e às rotinas de trabalho do grupo, inicialmente nas RCT gerou-se bastante confusão, pois pontualmente reproduziu-se a discussão reflexiva dos ODE, sem que daí resultasse uma estratégia de preenchimento da ficha. Progressivamente com o decorrer do tempo e com a presença recorrente dos mesmos professores, mais velhos na profissão, em diferentes RCT, o sentido das palavras escritas foi diluído nas narrações de acontecimentos e nas "caracterizações" globalistas dos alunos, típicas dos consensos globais informais, que atrás descrevemos, aptos a lidar com as dissonâncias de sentido.

Apesar deste procedimento geral, observámos professores que, junto à avaliação curricular dos alunos na sua disciplina, possuíam, em sua mão na RCT, registos criteriais sobre as atitudes de "responsabilidade" e de "comunicação", ao lado de registos de outras atitudes que não tinham sido seleccionadas. Este facto evidencia um outro aspecto da realidade que se refere à actividade dos grupos disciplinares (GD) que mediaram, em maior ou menor graus, a passagem das "quase-decisões" dos ODE para os CT, pois terão facilitado, mais ou menos, o trabalho de operacionalização e delimitação conceptual, que não havia sido conseguido.

Este papel de mediação dos GD aconteceu, por um lado, em maior grau, quando se tratavam de GD que já no passado tinham um trabalho de conceptualização da avaliação de atitudes no trabalho curricular, trabalho que conseguiu ser canalizado para dar resposta aos problemas colocados pelo Ministério, ajudando, nos ODE, a seleccionar as atitudes, julgadas de avaliação prioritária no conjunto da escola. Por

conjunto da escola. Por outro lado, tal manifestou-se em menor grau, quando se tratavam de GD que, apesar de terem um trabalho curricular de identificação de atitudes, usavam uma nomenclatura que não se adequava aos termos seleccionados, não tendo, entretanto, nos ODE feito "ouvir a sua voz", preferindo-se silenciar, em vez de contestar a linguagem utilizada. Este silenciamento decorreu de duas ordem de factores: ou tratavam-se de delegados de grupo disciplinar (DG) mais novos na profissão ou de DG que logo à partida consideraram errado entrar numa discussão conceptual sobre atitudes dos alunos

Em suma, as divergências e os silenciamentos quanto ao sentido da conceptualização das atitudes na avaliação dos alunos e o balanço que diferentes professores fizeram dessa discussão, são também resultado de diversos e desiguais trabalhos curriculares, em diferentes disciplinas, e resultado da posição profissional na hierarquia que o DG ocupa: os DG cujo trabalho curricular disciplinar, estava mais conceptualizado e se aproximava mais dos termos seleccionados para o uso da ficha e que tinham uma posição de dominação na hierarquia profissional, conseguiam transformar, mais facilmente, a análise das atitudes numa dimensão de avaliação curricular dos alunos, referenciado à sua disciplina.

A regulação interactiva do preenchimento do verso da ficha

Fruto do facto da "ficha de síntese" ter começado a ser utilizada nas RCT, antes dos ODE terem realizado a operação de adaptação, atrás descrita, verificámos que os professores começaram por construir "consensos informais globais ou dirigidos", sobre as atitudes dos alunos, como se se estivesse num contexto de "caracterização". Daí que tenhamos observado a construção de consensos sem que tal permitisse o preenchimento da ficha. Depois da sobreposição de falas o professor que estava encarregue de prencher a ficha ou o DT, no caso de "consensos informais dirigidos", perguntava: «E agora o que é que pomos na ficha?». Queria dizer o professor: como é que agora passamos da globalidade de cada aluno à sua análise, como a ficha requer?

A resolução deste problema, como já dissemos, permitiu tornar claro que os processos tradicionalmente utilizados no local para "caracterizar" os alunos não eram um meio adequado para garantir o prenchimento das fichas. Assim, com o decorrer do tempo, cada vez mais a tarefa de preenchimento da ficha foi contextualizada no âmbito da actividade de "avaliação formal" dos alunos, isto é, preenchida após e na sequência de ter sido atribuída e registada em pauta, a cada aluno, a classificação escolar em cada disciplina.

Dentro deste procedimento, após o registo em pauta, o DT dizia, para se referir aos registos a colocar no verso da "ficha de síntese": «Vamos às cruzes!». O modo de operar após se ter proferido esta expressão, assumiu rotinas diversificadas, em diversos CT, que passaremos de seguida a descrever[22].

(1) Na transição dos consensos prévios

Não é identificada, à partida, nenhuma atitude pelo DT ou pelo PRF e só depois no diálogo é que alguns professores se vão referindo a atitudes em particular, traduzindo o sentido do diálogo na linguagem da escrita da ficha; tende a aumentar o número de vozes, começando-se a desenhar o tipo de rotinas dos consensos informais (várias pessoas a falar, misturando atitudes e falando na globalidade), daí que o DT ou alguém que o substitui (professor dos mais antigos presentes), tenha que "cortar" o diálogo e indicar uma hipótese de prenchimento das várias atitudes, quer com base no que a maioria havia dito, quer com base no seu próprio juízo sobre o aluno; nem sempre é indicado um registo para todas as 4 atitudes, sendo nestes casos deixado ao critério do PRF a decisão sobre o valor da escala a atribuir às restantes atitudes; nunca verificámos existir divergências quanto à proposta de preenchimento apresentada, ainda que na interacção verbal possa ter havido dissonâncias que se poderiam ter traduzido em diferentes valores da escala. Após o acordo implícito dos restantes professores, passa-se ao aluno seguinte, começando-se novamente pela atribuição da classificação em cada disciplina. Esta rotina, sendo a mais informal, com o decorrer do tempo desapareceu, tendo deixado de a observar a partir da RCT do final do 3º período, inclusivé, do 1º ano de TC.

(2) As "quase-decisões"

O professor responsável pelo prenchimento da ficha (PRF), ou o DT, identifica só a atitude a analisar ou identifica a atitude e refere o registo anterior, no caso de haver; os presentes falam (1, 2 ou 3 vozes), relativamente a ela; de seguida o PRF ou o DT faz uma proposta de prenchimento, dentro da escala de valor considerado, de acordo com a opinião expressa pela maioria dos falantes e pergunta: «Alguém se opõe a que a cruz fique em...?»; em alternativa, caso já haja um registo anterior e não haja modificações a introduzir, o DT indica ao PRF para fazer o mesmo registo ou o PRF dá indicação de que já registou; de seguida passa-se à atitude seguinte, procedendo do

---

[22] Na versão provisória deste capítulo eram introduzidos alguns juízos de valor de sentido negativo, na descrição destas rotinas, com prejuízo do entendimento da lógica dos professores que justificava tais modos de proceder. Os "feed-backs" dados por alguns professores, após a leitura da versão provisória deste capítulo, permitiu-nos fazer acertos no texto e introduzir interpretações que inicialmente não haviam sido consideradas.

mesmo modo; depois de serem atribuídas as "4 cruzes", passa-se a outro aluno, começando novamente pela classificação em cada disciplina.

Nas observações que fizemos, ninguém expressou oposição, quando houve uma pergunta explícita sobre o tipo de "cruz" a realizar. Esta rotina, ao ter implicitamente uma decisão, ainda que não votada, foi aquela que mais se adequou ao contexto de avalição em que a "ficha de síntese" passou a ser prenchida, daí ter sido a rotina que observámos mais vezes, ainda que também tendesse a diminuir, um pouco, no final do 2º ano de TC.

(2) As decisões formais

Em dois casos de RCT verificámos ser desencadeado um processo de decisão formal. Assim, o DT, (2 professores-homens antigos na profissão e na escola) fazia logo de início uma proposta de preenchimento da ficha e perguntava se havia outra proposta, sem que antes tivesse havido qualquer diálogo entre os presentes. Caso não houvesse indicava ao PRF que o fizesse, tal como tinha sido referido na sua proposta. Nos casos em que havia professores que manifestavam dúvidas e incertezas, através de outros qualificativos não consistentes com os da proposta, imediamente o DT identificava a existência e sentido de outra proposta e punha-a à votação. Este processo foi várias vezes elogiado (por mulheres-professoras mais antigas na escola) pela sua eficácia, relativizando-se, no entanto, a sua importância, pois, segundo as suas palavras, "como se trata de uma tarefa burocrática, assim é mais simples". Deste modo, deixava-se entender, que caso fosse outro tipo de tarefa o procedimento já não seria o melhor. De realçar que, neste raro caso de decisão formal, ela foi utilizada com exclusão da discussão e do diálogo argumentativo sobre as propostas apresentadas, isto é, na mente social dos professores votar propostas alternativas é adequado para tarefas burocráticas, pois estas tendem a ser vazias de sentido para o grupo.

(4)Marginalizar a ficha de síntese

No início do uso da "ficha de síntese" na escola observámos dois CT em que a ficha de síntese foi excluída da interacção (os DT eram professores-homens dos mais antigos da escola). No primeiro caso por votação em que o DT apresentou a proposta de ser ele a preenchê-la. No segundo caso, ocorreu quando no momento que seria esperado o DT prosseguir para "as cruzes", ele indicou que se passasse ao aluno seguinte, ainda que, em alunos anteriores da mesma RCT, não se tivesse assim procedido. Quando assim aconteceu, e caso houvesse reparos de algum dos presentes, afirmava-se que se tratava de um esquecimento, embora mais à frente, noutro aluno, voltasse a acontecer o "esquecimento". Noutros casos era referido pelo DT, no início do CT, que o verso da

ficha só seria considerado se algum professor por sua iniciativa considerasse haver mudanças significativas na atitude de um determinado aluno, desde o 1º período. Este último modo de proceder foi aquele que teve uma maior difusão, tendo sido os DT--homens os que mais rapidamente o adoptaram, com a resistência inicial dos professores-mulheres mais antigas na escola e na profissão[23]. A maior difusão deste procedimento deu-se nas RCT do 2º e 3º períodos do 2º ano de TC, quando o preenchimento da ficha já era consensualmente considerado como uma actividade não prioritária para o Ministério e quando as resistências no grupo já se tinham diluído. Consideramos que esta marginalização do uso da ficha, constitui um prolongamento da rotina anterior, pois se a tarefa é "burocrática" e vazia de sentido para os próprios, e se entretanto o que a justificava, a exigência do Ministério, já não está tão presente, então o melhor é deixar de a realizar.

Poder na manipulação interactiva de uso do verso da ficha

Nestes quatro tipos de rotinas, atrás descritos, de regulação interactiva do uso do verso das fichas de síntese, referimo-nos ao papel mais ou menos actuante do DT e do professor responsável pelo preenchimento da ficha (PRF). De facto, a variação na conduta dos professores no desempenho dos papéis de DT ou de PRF depende, tal como acontece na dinâmica de construção dos consensos sobre a caracterização dos alunos, da posição profissional que os professores ocupam na hierarquia grupo e do grau existente, à partida, de homogeneidade das interpretações dos professores sobre a realidade.

Podemos, no entanto, no que se refere à manipulação da "ficha de síntese", entrar num maior detalhe analítico e especificação da tarefa, identificando a forma dos desiguais desempenhos dos DT ou PRF.

No que se refere aos desempenhos dos DT pudemos identificar sete níveis de desempenho. Esta hierarquia parte de níveis mais passivo e expectante, face à acção dos mais velhos, presentes nas rotinas próximas dos consensos prévios e das "quase--decisões", para níveis mais interventivos, típicos das rotinas de decisão formal ou de marginalização da ficha, quando a hierarquia do grupo se confunde com o cargo que se está a desempenhar: nível 1- não se pronuncia, esperando que o PRF tome a inciativa de registar algo sem indicação sua; nível 2- confirma o dito, esperando primeiro que as falas se exprimam numa linguagem que sirva o preenchimento da ficha e que não hajam desacordos explcícitos, indicando então ao PRF, muitas vezes

[23] Podemos interrogar-nos sobre se esta resistência inicial não terá sido devida à nossa presença.

gestualmente, que deve seguir a indicação ouvida; nível 3- sanciona o dito, esperando primeiro que as falas se exprimam numa linguagem que sirva o preenchimento da escala da ficha de síntese, repetindo o dito para verificar se alguém manifesta discordância; nível 4- confirma o juízo, esperando primeiro que os professores se exprimam sobre o aluno e procura depois traduzir isso na linguagem da escala de valor da ficha, dirigindo-se ao PPF sem esperar que os restantes professores se pronunciem antes, podendo acontecer que haja professores que interrompam o registo do PRF, porque não o acham certo); nível 5- sanciona o juízo, esperando que os professores se pronunciem sobre o aluno, embora participando muito activamente nos diálogos, de modo a que linguagem utilizada na interacção possa mais rapidamente ser traduzida na linguagem da ficha e a mais rapidamente obter a anuência dos presentes sobre o registo a realizar; nível 6- propõe o juízo, à partida, na linguagem da escala e da atitude em análise, um determinado tipo de registo, esperando depois que os vários professores se pronunciem para verificar se o juízo produzido é consensual; nível 7- ordena o juízo, pois, na linguagem da escala e da atitude em análise, indica ao PRF realizar um determinado registo, sem esperar, antes, para ver se é consensual.

Do mesmo modo, também, podemos identificar sete níveis de desempenho dos PRF[24], que traduzem uma hierarquia de procedimentos mais expectantes ou mais interventivos: nível 1- espera ordem, não tomando qualquer inciativa sobre o registo a realizar, sem receber indicação explícita do DT ou de quem o esteja a substituir, caso este esteja também numa atitude expectante; nível 2- informa sobre registo anterior, no caso do DT não propôr ou ordenar nenhum juízo, tomando a iniciativa de referir o que já está registado na ficha, vindo do último CT, sem indiciar qualquer opinião sobre o que está escrito; nível 3- pede confirmação, no caso do DT não propôr ou ordenar nenhum juízo, tomando a iniciativa de informar sobre o que foi anteriormente registado e, no mesmo acto, interroga se o registo se confirma; nível 4- duvida do registo, no caso do DT não propôr ou ordenar nenhum juízo, tomando a iniciativa de informar sobre o que foi anteriormente registado e, no mesmo acto, expressa dúvidas sobre a correcção do registo; nível 5- propõe novo registo, no caso do DT não propôr ou ordenar nenhum juízo, tomando a iniciativa de, depois de informar sobre o registo existente, propôr a sua modificação, esperando depois a reacção dos presentes; nível 6- regista e fala, no caso do DT não propôr ou ordenar nenhum juízo, tomando a

[24]Sem prejuízo da sua participação no mesmo plano que qualquer outro professor, fora das suas funções de PRF, que são meramente circunstancial e pontual, pois não se trata do desempenho de um cargo institucional, como acontece com o DT, ou do desempenho de uma função previamente identificada, como acontece com o secretário da reunião.

iniciativa de informar sobre o que foi anteriormente registado e, no mesmo acto, faz logo o registo do momento, podendo corrigi-lo caso a seguir haja alguma contestação.

Como pensamos ter ficado claro na descrição, o nível de desempenho do PRF depende da actuação do DT. Observámos que: os DT situados abaixo do nível 3 requerem PRF mais intervenientes do que os próprios; os DT que se colocam no níveis 7 e 6 requerem PRF nos níveis 1 e 2. Se pelo contrário, como observámos num caso, tanto o DT como o PRF se situam em níveis de desempenho abaixo do 3, inevitavelmente a RCT ganha uma grande informalidade, repetindo-se processos de interacção típicos dos "consensos informais" de "caracterização" dos alunos. Neste caso, faltou alguém que traduzisse os juízos produzidos sobre os alunos, na linguagem da escala da ficha, tendo-se prolongado o tempo de reunião, sem que daí resultem ganhos de especificação das atitudes que facilitem o seu preenchimento.

Mais uma vez, estamos perante o exemplo da impossibilidade da "ficha de síntese", ser usada pelo grupo no contexto de uma trabalho de "caracterização" dos alunos, dado o lugar central que esta actividade tem na construção da *mente cultural* dos professores, isto é, a "caracterização" dos alunos parece ter um conteúdo estrutural, porque essencial, à lógica do pensamento dos professores, pois é nesta actividade que o pensamento do grupo mais está ancorado na informalidade, nas pessoas e nas circunstanciais dos processos sociais.

Sub-capítulo/IV/3
O risco, a tradição e a mudança

Nas inúmeras referências que fizemos à "avaliação formal" dos alunos, dissemos que ela se traduzia na atribuição de uma classificação em cada disciplinas na escala de 1 a 5. Na linguagem do grupo, cada número da classificação e designado como nível ou nota. O nível 1 e 2 é negativo e o 3, 4 e 5 são nível positivos, respectivamente, equivalentes a qualificações relativas aos níveis, de "valor escolar dos alunos", de mau, medíocre, suficiente, bom e muito bom. A atribuição de uma classificação a cada aluno é feita em três momentos temporais diferentes, correspondentes aos três períodos de aulas de cada ano lectivo.

Este tipo de qualificação do valor escolar dos alunos, em níveis, tem em vista dar ênfase, por contraposição à escala em vigor antes de 1975, de 0 a 20, ao facto de ser uma escala "qualitativa" e não "quantitativa", como antes. No quadro da comparação com a escala de 0 a 20, a actual é considerada pela maioria dos professores como mais justa, mas, simultanenamente, é considerada como pouco discriminadora da diversidade dos alunos e pouco incentivadora dos mesmos no trabalho escolar.

Colocadas as questões apenas nestes termos seríamos levados a concluir que a "avaliação formal" é a avaliação curricular (formal e informal) das aprendizagens dos alunos em cada disciplina escolar, num determinado período de aulas.

Da "avaliação curricular" à "avaliação formal"

Entrando numa maior especificação do conceito importa ter em consideração que: (1) a "avaliação formal" contém uma potencial decisão sobre o futuro escolar dos alunos, pois pode decidir sobre a possibilidade de os alunos transitarem ou reprovarem de ano escolar; (2) a decisão, quando se concretiza, não envolve somente cada uma das disciplinas por si, pois é o conjunto dos professores do CT que ajuízam sobre a viabilidade de reprovar ou transitar, ainda que hajam alguns limites admnistrativos e normas pré-estabelecidas a considerar na decisão.

Sendo assim, a "avaliação formal" dos alunos não se confunde com a avaliação curricular de cada professor/disciplina para cada aluno, embora seja com base na segunda que a primeira se realiza. Deste modo, a avaliação curricular é transformada numa "avaliação formal", quando, em CT, perde, por um lado, o seu carácter privado, individual e estrito a uma disciplina, para passar a ser um juízo público e colectivo que compara disciplinas e professores, alunos e turmas. Por outro lado, este juízo colectivo sobre o aluno, ao ter por base normas institucionais gerais, implica uma manipulação e um acordo local sobre como fazer a aplicação ou como interpretar tais normas, em geral e em concreto para cada aluno, e logo uma decisão que depende em grau maior ou menor dos professores da escola[25], como colectivo.

O carácter colectivo e público da "avaliação formal" é simbolicamente bem evidenciado no quotidiano do grupo, pois é ritualmente vivido: em cada uma das RCT, de final do período de aulas, quando se trata de atribuir uma classificação a cada aluno em cada disciplina, "as notas são cantadas", na expressão do grupo. Assim, o ritual segue sempre do seguinte modo: o DT, ou um dos professores que faz o registo em pauta,

---

[25] O poder de decisão do CT variou com a nova legislação sobre a reforma, tendo sido ampliado embora o passado legislativo, como veremos, continue a influenciar o presente..

nomeia o aluno, pela ordem alfabética, prevista na pauta, de seguida anuncia-se a 1ª disciplina, também pela ordem prevista na pauta, e logo de seguida o professor respectivo anuncia a classificação para todos ouvirem; depois continua-se, pela ordem prevista, a anunciar as disciplinas que se seguem e os professores das disciplinas respectivas a responderem com o anunciar da "nota". Quando se passa ao aluno seguinte e verifica-se o mesmo procedimento.

Outro plano em que a "avaliação formal" se distingue da avaliação curricular é relativo ao facto de o valor de cada um dos três momentos, em que se atribui uma classificação ao aluno, ser desigual, pois, segundo os professores, o Ministério determinou que, contrariamente ao que acontecia na escala de 0 a 20, a classificação final de cada disciplina não seria a média das classificações dos períodos. Assim, pretende-se a "avaliação formal" como acumulativa ao longo do ano lectivo[26], não se circunscrevendo a um momento particular do tempo, como a avaliação curricular; pretende-se que a última classificação, a do 3º período de aulas, considere todo o trabalho escolar do aluno ao longo do ano e não só do curto tempo relativo ao 3º período[27]. Esta característica é julgada de um modo positivo pela generalidade dos professores.

A manipulação local da "avaliação formal"

A manipulação local da "avaliação formal" começa desde logo no facto do nível 1 de classificação quase nunca ser utilizado, a não ser nos casos em que o aluno não esteve presente nas aulas, considerando-se, na linguagem do grupo, que a atribuição desse nível representaria considerar que o aluno não era capaz de aprender nada, sendo isso considerado como falso, pois "eles sempre aprendem alguma coisa mesmo que pouco". Daí que a atribuição de níveis negativos se traduza quase sempre no uso do "nível 2".

A manipulação local da "avaliação formal" também se manifesta no seu aspecto acumulativo. Assim, esta característica tem duas consequências: (1) na classificação do aluno no 1º período é considerado pouco adequado dar classificação negativas e classificações muito positivas; (2) a classificação do 2º período é muito condicionadora

---

[26] Na linguagem do grupo e dos normativos que são referenciados oralmente pelos professores entende-se que esta acumulação é sinónimo de "avaliação contínua." Nós, no entanto, em rigor, não a consideramos como tal, pois pensamos que o conceito de "contínuo" na avalição, refere-se mais à avaliação formativa, na actividade de sala de aula, que não utiliza instrumentos codificados (por exemplo, testes e fichas de registo), situando-se portanto no processo de construção da avaliação curricular e não da formal.

[27] O mesmo se passa em relação ao 2º período, pois neste caso a avaliação formal refere-se ao trabalho escolar desde o início do ano até esse momento.Assim, só a avaliação formal do 1º período é que corresponde ao tempo limitado de um período (trimestre) de aulas.

da avaliação formal final. No primeiro caso porque o saber do grupo,, parcialmente explicitado, considera que, em ambos as situações, se pode estar a correr o risco de desincentivar o trabalho escolar, pois tanto um "2" como um "5" pode contribuir para que o aluno desista logo de trabalhar no início do ano, embora por razões opostas. No segundo caso porque o período de tempo restante (o 3º perído) é bastante menor do que o que já decorreu, especialmente quando a Páscoa é mais tarde, e porque é tradição na escola no 3º período os alunos trabalharem muito menos, em virtude da elevada temperatura que se faz sentir[28].

No que se refere ao 1º período, dissemos que existe um saber parcialmente explícito porque ele não tem uma formulação genérica, independente das circunstâncias dos CT, já que é exprimido enquanto norma prática, isto é, exprimido no contexto da acção como modo de um professor legitimar este procedimento ,quando se compara com outros que procedem de modo diferente. Esta norma é tanto mais aplicada quanto se interage com o aluno pela primeira vez, isto é, quando o professor em causa e a generalidade dos professores do CT interagem com alunos que não conhecem pessoalmente de anos anteriores.

Nestes casos, o uso da norma serve *informalizar* a "avaliação formal" dos alunos, isto é, no processo interactivo a "avaliação formal" é contextualizada na actividade de "caracterização dos alunos", sendo aceitável que cada professor iniba o uso da informação curricular que dispõe, sobre o aluno em cada disciplina, em favor do juízo global que sobre ele é feito pelo conjunto dos presentes. Assim, cada professor, tendencialmente, dá o benefício da dúvida a qualquer aluno, quando tem informação negativa sobre o valor do seu trabalho escolar, atribuindo-lhe normalmente o "3", desde que a sua conduta social na aula seja no mínimo considerada por todos como dentro das normas escolares.

O caso de atribuição de "5" no primeiro período é menos frequente do que a possiblidade de um "2", e não parece ter relação tão directa com "a caracterização do aluno". Neste caso, o que parece estar mais em causa é a possibilidade do professor incorrer em erro de avaliação perante os colegas, depositando demasiadas espectativas num aluno, sem o conhecer. Uma precipitação, conotada com a imaturidade dos jovens que começaram à pouco a leccionar, da qual ninguém quer ser suspeito, pois isso poderia traduzir-se numa perda de poder social no grupo.

---

[28]Em muitos anos o problema do calor não se põe só no 3º período de aulas, pelo que o argumento por si, como veremos mais à frente, não é a única razão.

No que se refere ao 3º período, o argumento utilizado é apenas parte do problema. De facto, por um lado, existem constrangimentos climáticos e por isso falta de condições de trabalho, mas, por outro lado, o argumento é associado a narrações, de experiências passadas dos professores enquanto alunos, que referem a época festiva dos "santos populares" como conotada, nas aldeias, com a entrada em férias e "o tempo de se ir para o rio". Deste modo, dá-se a entender que os próprios professores assim faziam e por isso são capazes de compreender, ser tolerantes com o facto e em serem cúmplices[29] de um menor trabalho escolar, especialmente quando não há dúvidas sobre o valor escolar positivo dos alunos que assim procedem.

Ainda no que se refere ao 3º período, a manipulaçao local das normas institucionais chama a atenção para procedimentos administrativos, que tendem a inibir o desvio da classificação do 3º período, face às anteriores. Assim, o saber local do grupo sobre os procedimentos administrativos legítimos, entende que existem tipos de evolução das notas entre os três períodos que requerem justificação na acta do CT.

Esta justificação escrita aplica-se aos seguintes tipos de evolução[30]: 3, 3 e 2 ou 2, 2 e 3. Tratam-se dos tipos de evolução das classificações em que a avaliação de final do 3º período, não só não é coincidente com os anteriores, como é também determinante para decidir se o aluno transita ou não de ano escolar.

Em conclusão, em geral, no 2º período é quando o desvio entre a avaliação curricular e avaliação formal é menor, pois, no saber construído pelo grupo a classificação obtida no 2º período é aquela que está mais próxima da informação curricular e, portanto, está mais próxima de desempenhar um papel de controlo social sobre o trabalho escolar dos alunos, pois é aquela que de "forma mais realista" publicita um juízo sobre o aluno. No 1º período dá-se uma informalização da avaliação formal, parecendo que a atribuição de uma classificação tem mais uma função estimuladora (eventualmente e parcialmente formativa) do trabalho escolar dos alunos. No 3º período, tendencialmente, desvalorizam-se os resultados em função do trabalho escolar anterior, podendo arrastar consigo, como veremos mais à frente, a desvalorização da função selectiva da avaliação escolar[31].

---

[29] Verificámos que o grau de tolerância e cumplicidade varia com as disciplinas, pois as mais expressivas e menos académicas tendem a justificar os próprios alunos enquanto que nas disciplinas mais académicas naturaliza-se apenas a situação ("nada há a fazer").

[30] Respectivamente classificações do 1º, 2º e 3º períodos.

[31] A desvalorização da função selectiva da avaliação formal final é evidente nas palavras dos professores: quando referem que para a maioria dos alunos é irrelevante a classificação que têm, pois para eles o que lhes interessa é "passar"; quando lamentam a pouca capacidade de discriminação da escala utilizada, pois segundo eles existe um número demasiado grande de alunos que tem classificação "3", sem que tenham hipóteses (e portanto o incentivo) de poder vir a ter um "4" (que é só para uma minoria). Face a esta questão perguntámos a alguns

Globalmente, poderemos dizer que a manipulação local da "avaliação formal" supõe a posse pelo grupo de uma norma prática de como fazer e de saberes que legitimem os modo de fazer, isto é, supõe uma tradição do grupo que não pode ser reduzida às normas escritas e textos legislativos do Ministério da Educação.

As rotinas das RCT de avaliação formal

O desigual valor da avaliação formal em cada um dos três perídos de aulas, permite-nos considerar a importância de analisar a variação das rotinas de trabalho nas RCT.

Tomando por referência as RCT do final do 1º perído, podemos identificar o seguinte rotina de interacção, onde se inclue o ritual de "canto das notas" a que atrás nos referimos:

1º acto- no início da reunião há uma quantidade apreciável de opiniões e juízos sobre os alunos e sobre a turma, manifestados por diversos professores;

2º acto- o DT solicita a colaboração dos diferentes professores, geralmente daqueles com que tem maior facilidade de contacto, enquanto outros se oferecem[32], para dividirem as tarefas necessárias ao trabalho de prenchimento de vários documentos com as classificações dos alunos: dois profeessores para cada uma das duas pautas, um professor para as cadernetas, um para as fichas de síntese e um para a ficha "amarela". Há ainda o secretário da reunião, encarregue da acta, que já está previamente designado pelos ODE e o DT que fica, geralmente, com as cadernetas, que serão entregues aos encarregados de educação, pois isso permite-lhe acrescentar desde logo, por escrito, observações a eles dirigidas, indicadas pelos presentes;

3ºacto- O DT pergunta, ou indica, ou alguém se oferece, geralmente um professor que tem a pauta, para "cantar", isto é, identificar os alunos e as disciplinas de acordo com a ordem em que estão por escrito no documento que esse professor prenche (normalmente segue-se a ordem da pauta);

4º acto- atribui-se a classificação a cada aluno, seguindo a sua ordem alfabetica e ordem das disciplinas prevista na pauta, e antes de ser identificado o seguinte tecem--se pequenos comentários "caracterizadores" do aluno em causa, "cortados", uma vez

---

professores porque é que não usavam mais o "4". Depois de ficarem um pouco "desconcertados" com a formulação do problema (facto que indica que estava fora do seu campo de possibilidades), argumentaram em resposta que "se o "4" é de nível "bom" não pode ser para todos" (queriam dizer para muitos), mostrando que se assim procedessem a avaliação formal também passaria a ser desvalorizada pela minoria de alunos que ainda valoriza o trabalho escolar e é motivado pela "conquista" de um "4" ou "5". Como veremos mais à frente a principal razão da desvalorização da função selectiva da avaliação formal escolar não está tanto nesta norma de conduta mas sim nas orientações de política educativa que os professores seguem face à maioria dos alunos demasiado distantes da cultura escolar ("alunos fronteira").

[32]Verificámos a recusa de alguns professores mais velhos na escola e na profissão (a maioria homens, perante DT mulheres) em ajudarem ao trabalho de prenchimento de documentos, argumentando que noutros CT já haviam trabalhado muito.

ou outra, pela intervenção do DT, ou de um professor mais velho na escola, que refere a necessidade de se prosseguir e se deixarem os comentários mais pormenorizados para o fim;
5ºacto- após a atribuição de todas as classificações, a todos os alunos, entra-se num período alargado de falas "caracterizadoras" dos alunos e da turma, eventualmente misturado com outros assuntos constantes da OT (típico dos consensos informais).

A rotina apresentada dá conta de uma intromissão da "caracterização" dos alunos no contexto avaliador, situação que é típica das RCT do final do 1º período. No entanto, verificámos alguns casos de RCT em que o 1º acto era mais extenso e pormenorizado, fazendo desaparecer o 5º acto, facto que dá conta de uma prioridade da actividade de caracterização sobre a de avaliação. Com a utilização da "ficha de síntese", no 1º período do 2º ano de trabalho de campo, o 4º acto tende a não incluir os comentários pontuais sobre os alunos, passando falar-se de cada aluno só no 5º acto e já no contexto de preenchimento da ficha.

Quando observámos os CT de avaliação formal do 2º e 3º períodos, identificámos as seguintes modificações: o 1º acto tende a desaparecer; o 4º acto tende a ser mais rápido porque há muito menos comentários sobre cada aluno e mais pequenas observações para os encarregados de educação; o 5º acto tende a ser transformado no 2º período numa discussão sobre o "valor escolar" dos alunos que podem justificar ser indicados para APA; o 5º acto tende a ser no 3º período uma discussão sobre os alunos em risco de não transitarem de ano escolar.

A transgressão da tradição na atribuição da avaliação formal

A norma prática, atrás referida, de atribuição da avaliação formal em diferentes períodos não é explicitada a ponto de se constituir em regra geral de conduta do grupo. Tal não ocorre porque existem casos e circunstâncias que do ponto de vista dos professores justificam a transgressão da norma. Deste modo, esta transgressão não carece de explicação ou acordo colectivo, pois cada professor individualmente não se sente constrangido a ter que respeitá-la, ainda que haja sempre a necessidade de, em grupo, justificar, por exemplo, classificações demasiado elevadas ou demasiado baixas no 1º período ou classificações muito diferentes das anteriores no 3º período. Há pois, saberes colectivos que implicam a diluição dos contornos e limites entre o individual e o colectivo, de modo a que a tradição do grupo possa adaptar-se às circunstâncias e às pessoas, fazendo os saberes orais evoluir à medida das

conjunturas, e não o inverso, como acontece com as normas fixadas pela escrita e justificadas pela ideologia.

A transgressão, no 1º período, acontece em duas situações-tipo: (1) numa situação em que é transgredida pelo professor individualmente porque este tem um conhecimento global do aluno, de anos anteriores, que é associado à informação sobre a avaliação curricular deste período; (2) numa situação em que é transgredida por todo o CT, quando existe unanimidade sobre o juízo que todos os professores fazem sobre o aluno.

O primeiro caso, vrifica-se quando o professor sabe que o trabalho escolar realizado por um determinado aluno está aquém, ou para além, daquele que ele potencialmente será ou foi capaz de fazer, ou virá a fazer. Assim, a classificação negativa pode ser um castigo para que o aluno "tome juízo", quando se esperava mais, e uma classificação positiva alta pode ser um prémio que recompense uma evolução "fora das expectativas", quando se considera que se trata de um aluno "trabalhador" que evoluiu bastante face a anos anteriores. No segundo caso, os professores manifestam um grau elevado de certeza sobre o valor do aluno. Assim, a classificação negativa transforma-se num prognóstico sobre a impossiblidade do aluno transitar de ano, isto quando o valor escolar do aluno é considerado demasiado desajustado do nível médio da turma; uma classificação positiva, alta, numa confirmação indiscutível de um valor muito acima da média, quando é reconhecido que se trata de um aluno "fora do normal".

A norma de que no 2º período a "avaliação formal" seria mais transparente, relativamente à avaliação curricular, pode também ser transgredida, individualmente por cada professor, nas situações em que o aluno em causa é considerado um "caso perdido", já com variadas reprovações. Neste caso, tratam-se de alunos com idades bastante acima da média de idade dos alunos da respectiva turma, ou da média dos alunos da escola, se a turma é toda mais velha; alunos sem interesse pela escola, que são um foco contínuo de problemas de conduta normativa nas aulas. Assim, nestes casos, a atribuição de uma classificação positiva pode ser entendida como uma forma de acordo implícito, entre o professor em causa e o aluno, prometendo antecipadamente uma saída da escola com o diploma nesse ano lectivo, em troca de uma conduta na sala de aula "menos perturbadora da ordem".

Pode ainda o processo ser colectivamente assumido em CT, logo no 1º período, ou informalmente na sala de professores ao longo do 2º período, estabelecendo-se um

consenso de que não se espera, para os casos destes alunos geralmente com demasiadas reprovações, que a sua avaliação formal siga o mesmo curso da dos outros. Assim, deixa-se a cada professor a hipótese de realizar uma de duas operações: desenvolver um processo de ensino/aprendizagem, à parte, para estes alunos, com objectivos menos exigentes e, sempre que possível, com estratégias mais diferenciadas; inflaccionar o valor da informação curricular possuída, que serve de base à "avaliação formal", de modo a permitir produzir uma classificação positiva e a desejada saída da escola.

Em todos os casos descritos percebe-se que a transgressão da tradição do grupo, quanto ao modo de realizar a "avaliação formal", justifica-se porque a incerteza que justificou a criação da norma prática desapareceu, isto é, os professores reconheceram, nos casos descritos, que os riscos que corriam de errarem na "avaliação formal", resultantes de um insuficiente conhecimento dos alunos, deixarem de ocorrer ou ser relevantes, passando a haver mais certezas sobre o valor escolar dos alunos. Dito noutros termos, os professores possuem uma *mente cultural*, identificada numa tradição de fazeres e saberes, que visa de modo colectivo e informal, dar certezas onde existe uma grande indeterminação. Logo que, essa indeterminação desaparece ou diminui, o que era incerto deixa de o ser, passa a admitir-se, como é típico numa mente cultural, o circunstancialismo e a pessoalização dos processos que dão sentido às acções.

Transgressão ou tradição na avaliação formal do 3º período (?)

Dissemos atrás, que a norma prática de produção da "avaliação formal" tendia a desvalorizar a importância do 3º período em favor da do 2º período. No entanto uma análise mais atenta permite dizer que existem circunstâncias que podem, pelo contrário, levar a sobrevalorizar o 3º período em desfavor do 2º, dado que nesse momento, como já atrás dissemos, o saber dos professores tem que ser articulado com as normas administrativas da instituição relativas à decisão de transição de ano escolar. Daí que a transgressão da norma no 3º período tenha que ser analisada de modo associado com a institucionalização dos procedimentos de avaliação.

As circunstâncias que justificam a transgressão da norma referem-se aos casos de alunos que se encontram numa situação de "fronteira"[33] entre a classificação "2" e "3" no final do ano lectivo, isto é, aos casos de alunos em que o 3º período é decisivo,

---

[33] O termo "fronteira" é nosso. Os professores denominam a situação como "alunos que ainda têm possibilidades de "passar". Veja-se no sub-capítulo IV/1 a caracterização social e escolar deste tipo de alunos.

porque tiveram o benefício da dúvida no início do ano, com a classificação de "3", e depois uma classificação no 2º período de "2", mais próxima da "avaliação curricular"[34]. Entre a dúvida do 1º período e a quase certeza do 2º período, o tempo do 3º período é sobrevalorizado, para que o professor determine se o aluno tem ou não classificação positiva no final do ano à sua disciplina.

A possibilidade de se reprovar a uma disciplina torna-se um problema de transgressão da norma de "avaliação formal" porque pode existem factores de risco que importa precaver: (1) haver um número excessivo de alunos sem transitarem; (2) haver um número excessivo de classificações negativas por cada professor da turma; (3) existirem alunos somente com três classificações negativas, quando, segundo a norma administrativa em vigor até então, com duas negativas não se reprovava.

Estas situações são vistas como factores de risco porque, segundo a interpretação dos professores, a conjuntura do campo escolar determinava que era politicamente correcto haver poucas reprovações de alunos: desde há muitos anos que era admitido o aluno transitar de ano "cortado" a duas disciplinas, sem que entretanto fossem tomadas quaisquer medidas excepcionais para resolver o problema, acontecendo normalmente o aluno concluir a escolaridade sempre com os mesmos níveis negativos àquelas disciplinas. Esta interpretação da orientação da política educativa foi claramente interiorizada pela tradição do grupo, ao ponto de "ser mal visto" pela hierarquia profissional dos professores os "excessos" acima indicados. Deste modo, reencontramos aqui, noutra dimensão, a manipulação local de exigências institucionais que são exteriores ao grupo, e que este transforma em saberes e fazeres locais, como se fossem seus.

A reforma educativa vigente veio apenas tornar mais evidente esta outra dimensão da manipulação local das orientações institucionais, tornando problemático, qual o padrão de valor que permitia considerar existir "excesso de negativas e reprovações", e não a questão da existência de classificações negativas e reprovações, dado esta questão ser exterior à tradição do grupo, formado na sua maioria numa escola conservadora e elitista.

(1) Risco de excessivo número de alunos que não transitam de ano escolar

No caso de, no trabalho de "caracterização" da turma, esta ser considerada como tendo um valor escolar baixo em geral, e de isso se ter reflectido no 2º período, em

---

[34] Nestes casos, a evolução pode ser "3", "2" e "3" (caso de transição na disciplina) ou "3", "2" e "2"(caso de reprovação na disciplina).

muitas classificações negativas, o mais provável é que essas mesmas classificações não tenham continuidade no 3º período, pois isso teria como consequência um número excessivo de alunos em risco de não transitarem de ano. Daí que haja um processo desencadeado pela generalidade dos professores, não necessariamente concertado e explícito e com gradações variadas conforme as disciplinas, no sentido de no 3º período, dentro do fraco valor escolar geral, se discriminarem, positivamente, aqueles que, apesar de tudo, manifestem uma conduta positiva no trabalho escolar. Assim, há que ser reconhecido pela generalidade dos professores RCT que, potencialmente, aqueles alunos por serem mais "trabalhadores", merecerão transitar de ano. Esta discriminação positiva pode desde logo estar contida na avaliação curricular de cada disciplina ou ser depois introduzida, conforme se vão ouvindo as classificações dos das restantes disciplinas, permitindo-se aos professores, depois de já terem "cantado a sua nota", corrigirem-na logo de seguida, antes de se passar a outro aluno.

A possibilidade de haver um número excessivo de classificações negativas no 2º período, que se pretende evitar à última da hora no 3º, explica-se, segundo alguns dos professores, por não se ter tido em consideração no trabalho curricular e pedagógico de sala de aula os pontos de partida mais recuados dos alunos, tendo-se desenvolvido um processo de ensino/aprendizagem com metas demasiado avançadas e/ou estratégias demasiado uniformes para o potencial existente nos alunos.

O facto de antes da avaliação formal do 2º período não se antecipar o que poderá acontecer na avaliação final é indicador de um CT em que a influência ou a voz da hierarquia do grupo se faz sentir pouco, nos espaços informais da escola, de forma a antecipar os consensos dos CT[35] e a dar uma melhor orientação logo no início do ano lectivo[36].

(2)Número de classificações negativas por professor

Tal como, em geral, é mal visto uma turma que tem demasiadas negativas, também é mal visto pelo grupo o professor que dá um excessivo número de negativas. Aqui, este "excessivo" é muito variável, pois parece depender bastante da posição profissional que o professor ocupa na hierarquia do grupo e do facto da disciplina ser mais ou menos académica. Assim, a quase totalidade dos professores das disciplinas mais

---

35Esta situação não é rara, pois como os mais novos têm mais turmas, do que os mais velhos, e horários mais concentrados da parte da tarde (entre as 13h30m e as 18h30m) facilmente os mais novos ficam sem o apoio dos mais velhos em turmas de fraco valor escolar.

36Outra prática que é mal vista pelo grupo, e que pela nossa observação é bastante praticada pelos professores mais novso que estão de passagem, é a de não se dar nenhuma classificação negativa. Facto que no ano posterior é bastante criticado pelos professores seguintes, que se sentem mal colocados perante o problema de um ano para o outro os mesmos alunos aparentarem diminuir significativamente de valor escolar.

expressivas (TM, EV, EVT, EF e EM) assumem, na sua acção, que o normal é não darem classificações negativas, em geral, e, por maioria de razão no 3º período. As excepções que observámos a esta conduta foram de professores mais novos na profissão, com curso de ensino, ou relativas a alunos muito problemáticos quanto à sua conduta normativa na sala de aula. Pelo contrário, nas disciplinas mais académicas (P e M) aceita-se mais facilmente se um maior número de negativas por professor, sendo, inversamente, os professores mais novos na profissão aqueles que dão menos negativas, pois, como são estas disciplinas que mais contribuem para enventuais reprovações, preferem não correr o risco de poderem ser apontados como os responsáveis directos pelas reprovações, especialmente quando o equílibrio entre o aceitável e o criticável, nesta matéria, é tão diluído e variável.

(3) Alunos com 3 negativas

As disciplinas de valor académico intermédio (LE, ES, HG, CN, Bl, e FQ) desempenham em muitas circunstâncias o papel "ingrato" de serem aquelas que aos "olhos" dos professores mais contribuem para as reprovações, pois ao mesmo tempo que têm um menor reconhecimento para dar um maior número de classificações negativas, são aquelas que, mais facilmente, se juntam às disciplinas mais académicas nas classificações negativas, colocando pela sua acção o aluno em situação de reprovação[37]. Daí que seja visível em pleno CT, especialmente com professores mais novos, uma operação de diminuição do número de negativas nas disciplinas de valor académico intermédio, pois verificámos que vários professores modificam as suas classificações, no momento, após terem ouvido as negativas em P e/ou LE[38] ou em M.

Reconhecendo este facto, são feitas recomendações (orais) dos ODE aos CT para seguirem a ordem das disciplinas prevista na pauta e não a alterarem, de modo a que não seja tão fácil haver disciplinas de 2ª que condicionam as suas classificações em função das de 1ª. Estas modificações de última hora tendem a evitar que o aluno fique apenas com 3 negativas, pois nestes casos, segundo a tradição existente na profissão, deverá ser discutida em CT a possibilidade de, com base num juízo global sobre o aluno, o aluno transitar, fazendo-se subir uma das classificações negativas.

---

[37] Segundo a norma legal anterior à reforma educativa, um aluno reprovava com mais do que duas classificações negativas.

[38] Apesar de LE poder ser considerada uma disciplina academicamente intermédia, benefícia, neste caso, do facto de ser a segunda classificação a "ser cantada.", isto é, ser a 1ª das disciplinas academicamente intermédias e ser anterior a MT, na ordem da rotina do CT. A ordem é: LP, LE, MT, CN ou Bl, ES ou HG, FQ, EVT ou EV e TO, EM. e EF

Em resumo, as três modalidades de transgressão, no 3º período, da norma de "avaliação formal" justificam-se perante situações que podem levar os professores a correr o risco de tomar decisões que contrariam orientações institucionais, isto é, mais uma vez o grupo está perante a incerteza do caminho a seguir, neste caso o potencial desconhecimento sobre as exigências institucionais, facto que justifica a construção de saberes e fazeres que, de modo colectivo e infomal, tentam minimizar os factores de risco; construir uma outra tradição que dê segurança face aos riscos indicados.

O que nos parece importante realçar é o facto daquilo que, numa primeira análise pôde ser considerado como uma transgressão a um procedimento colectivo, acaba por se transformar noutro procedimento colectivo não inteiramente consistente com o anterior, fruto do circunstancialismo das pessoas e das situações que o justificam. Assim, a avaliação realizada nas RCT do 3º período é sobrevalorizada, relativamente à do 2º período e contrariamente ao que mandava a tradição, porque entretanto outra tradição de fazer foi construída, através de acções de discriminação positiva de alunos, de inflação de avaliações curriculares e de correcção e inibição de classificações negativas em RCT, parecendo a segunda ter prioridade sobre a primeira face aos casos de "alunos fronteira".

A aparente inconsistência entre as duas tradições do fazer é indicador do facto de se estar perante manipulações locais de exigências e necessidades que na sua origem são consideradas pelos professores como exteriores, por terem origem no Ministério da Educação. Trata-se provavelmente de uma manifestação de *domesticação da cultura* do grupo, pois algo que é apropriado e interiorizado é, de um modo ambivalente, sentido como exterior estranho e por isso não consistentemente organizado. Aliás, podemos considerar como prova deste facto, a afirmação quase unânime dos professores, que a tarefa da profissão que lhes é mais constrangedora e difícil é a de atribuição de uma classificação aos alunos em pauta, a "avaliação formal", porque tal tarefa traz atrás de si um juízo com consequências a médio e a longo prazo que gostariam de lhe fugir.

A decisão de transição de ano

A minimização dos factores de risco na avaliação formal do 3º período não impedem que os professores se vejam confrontados com a necessidade de ter que tomar decisões sobre a possibilidade de transição de ano escolar dos "alunos fronteira". Para este fim, a interacção verbal em RCT tende a concentrar-se em três aspectos do aluno: na

conduta no trabalho escolar como indicador de potencial de recuperação futura, na conduta normativa em sala de aula, como indicador de integração à ordem escola e na idade do aluno, como indicador de passado escolar.

Na lógica do discurso dos professores o raciocínio que leva a decidir transitar um "aluno fronteira" de ano escolar é o seguinte: o aluno é desinteressado da escola, não trabalha e como já tem uma idade avançada, que lhe dá poucas probabilidades de continuar os estudos, é preferível passá-lo do que ele andar "aqui a arrastar-se". O raciocínio inverso, que na lógica dos professores pode levar a reprovar um aluno nestas circunstâncias, decorre do facto da idade não ser suficientemente avançada e de se esperar que, pelo facto de ser um aluno "trabalhador", isso possa traduzir-se a prazo em sucesso escolar.

Existem, no entanto, outros tipos de alunos cuja idade não é tomada tanto em consideração. Vejamos, respectivamente, os casos de "alunos perdidos" e de "alunos rebeldes": (1) o aluno apesar do seu "fraco valor escolar", é "trabalhador" ou no mínimo "atento" às aulas, querendo isso dizer que, apesar da sua "boa-vontade", não tem as capacidades necessárias mínimas para poder ainda vir a ter sucesso escolar, daí que não se justifique reprová-lo (aqui é introduzida uma legitimação paternalista e um fatalismo sócio-pedagógico), pois "o coitado" não tem condições sociais e familiares para que se possa "esperar alguma coisa dele"; (2) o aluno apesar de ser considerado "esperto", com capacidades para aprender, não tem qualquer interesse pela escola, em geral, sendo foco permanente de perturbação da ordem na sala de aula. Daí que, "como já tem bastantes reprovações e não quer continuar, seja melhor transitar de ano".

Aparentemente tais considerações poderiam ser consideradas como um trabalho de "caracterização" do aluno. No entanto, tal não se verifica, pois, ao lado destas falas típicas, os professores que atribuiram classificações negativas vão justificando a avaliação curricular que possuem, que tipo de negativa é, deixando, ou não, entender a possibilidade de a subirem. Nestas circunstâncias, as rotinas de interacção seguidas podem ser diversas:
(1) um dos três professores que deu negativa, por sua iniciativa, resolve subir a classificação, admitindo que se trata de um "2" que pode ser "puxado para 3", embora isso acarrete muitas vezes a modificação da classificação de outros alunos, mesmo aquelas que já estavam em pauta, que, comparativamente, têm o mesmo valor escolar e que haviam tido ou teriam na disciplina uma negativa;

(2) como nenhum dos três professores tomou a iniciativa de "subir o nível", o DT tem um papel mais interveniente convidando algum dos professores, tendencialmente um professor mais novo na profissão e/ou de uma disciplina de valor académico intermédio, a fazê-lo, justificando a sua acção com as próprias palavras do professor em causa, por lhe parecer que se trata do "2 menos baixo" ou " do 2 mais próximo do 3"; em resposta, pode-se seguir três vias: (2.1.) o professor convidado aceita "subir"; (2.2.) o professor convidado aceita com a condição de se fazer uma votação em que ele vota contra; (2.2.) o professor recusa liminarmente, pois considera que havia outros alunos que reprovavam e que na sua disciplina são melhores do que este, mostrando a impossibilidade de fazer acertos após ter decidido a sua avaliação;
(3)em vez de haver um convite a um determinado professor ou no caso do professor convidado não ter subido a classificação, passa-se logo a uma votação sobre a possível transição de ano do aluno; a votação é relativamente fácil obter-se um veredicto favorável à transição porque na maioria das disciplinas o aluno teve positiva, isto é, quando se passa à votação os professores deliberam em função da sua disciplina, e não com base num juízo global sobre o aluno, sentindo alguns professores, a necessidade de dizerem, que é absurdo votar num sentido diferente daquele que a classificação produzida por si indica;
(4) na situação em que o professor convidado recusa subir a "negativa" e a maioria faz questão de transitar o aluno, podem-se seguir dois caminhos; (4.1.) o DT desiste de colocar o assunto à consideração do CT e procura seguir a reunião, dando como facto consumado a reprovação do aluno; (4.2.) o DT põe à votação a classificação de uma determinada disciplina.

Esta última situação, segundo os professores, era "muito delicada" porque tornava-se um foco potencial de conflitos entre eles, face à existência de uma maioria e à intransigência de alguns. Por isso, raramente se votava uma classificação e quando se o fazia ela tendencialmente tinha os protestos do professor da disciplina em causa.

Dentro deste contexto, verificámos que alguns DT preferem deste logo sinalizar que não põem à votação classificações, dizendo que só haverá subida de níveis se o professor em causa não se importar com uma votação por maioria. De contrário, o aluno reprovará. Verificámos também que, mesmo sem o DT o dizer, alguns professores mais velhos na escola tomam a iniciativa de aceitar uma votação sobre a sua classificação, sem serem convidados a fazê-lo. Nestes casos, em que votam contra, afirmam que o fazem em coerência com a negativa atribuída e sem alterarem outras classificações de outros alunos que comparativamente serão injustiçados. Exigem, entretanto, que o seu voto contra fique em acta.

Em resumo, a tomada de decisão constitui-se como foco de conflitos, não tanto pela complexidade do problema, mas mais porque acaba por pôr em causa a avaliação formal de alguém, a pessoa de um professor. Deste modo, simplifica-se a complexidade da análise, transformando aquilo que poderia ser um juízo global sobre o aluno numa questão de votação de "nota" e por isso tende-se a pessoalizar o problema, querendo cada professor apenas ficar confinado à sua disciplina. Assim, junta-se a simplificação da análise com o descontrolo e pessoalização da situação, num claro localismo de processos.

Interessante ressaltar que este localismo é combatido com a formalização do procedimento em acta, ao mesmo tempo que se continua a simplificar o problema, factos que já atrás designámos como sendo um artifício de deslocalização dos saberes do grupo.

A apropriação do sentido da reforma da avaliação[39]

Como referimos atrás, a reforma educativa vigente tornou mais evidente, na interpretação dos professores, a vontade central do Ministério em diminuir significativamente o número de negativas e reprovações. Deste modo, os processos, que atrás descrevemos, relativos à tradição do grupo no modo de fazer a "avaliação formal", que vinham do passado, continuaram no essencial.

A interpretação da reforma do Ministério foi feita a partir de uma manipulação oral do escrito, liderado pela hierarquia profissional do grupo, pois em nenhum momento, nas reuniões dos ODE ou outras, verificámos existir uma análise pormenorizada do texto escrito da legislação. A constituição de um grupo de trabalho, logo no início do ano lectivo de 1992-93, para realizar esta análise não chegou a funcionar, tendo a sua utilidade sido ultrapassaada pelos acontecimentos pois, como veremos mais à frente, entretanto já havia um consenso oral e colectivo sobre o sentido do novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico.

A construção de um consenso no grupo, sobre o interesse do Ministério em diminuir significativamente o número de reprovações, foi realizado através de um discurso protagonizado pelos professores com posições dominantes na hierarquia do grupo, com base nos seguintes argumentos: (1) ter desaparecido o limite administrativo que, automaticamente, levava o CT a reprovar o aluno; (2) haver a afirmação na legislação de que a reprovação passava a ser uma "excepção" e por isso teria que ser justificada

---

[39] Referimo-nos ao Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho.

por escrito; (3) ser exigido uma avaliação especializada, feita por outros que não os professores, para os alunos que reprovam mais do que uma vez num mesmo ano, quando não se criavam serviços especializados que tornassem credível tal exigência. Assim, o grupo considerou que o Ministério tinha em vista, na sequência de uma orientação antiga, continuar a diminuir estatisticamente as taxas de reprovação, sem cuidar de saber se isso não esconderia um insucesso real, que condenava a prazo o aluno a não conseguir prosseguir estudos para o secundário. Na linguagem do quotidiano da maioria dos professores a nova política educativa teria caído no erro de pretender "que todos os alunos passem".

Mais em concreto, o efeito desta interpretação da legislação foi "devastador" no ano lectivo de 1992-93, em que pela primeira vez ela foi aplicada, pois existiram apenas 12 reprovações de alunos, correspondente a 1,5% da população escolar, quando nos dois anos lectivos anteriores o número de reprovações tinha sido de 86 e 98, respectivamente, 10,5% e 12,9% da população escolar. Prova de como para a maioria do grupo o problema se reduzia a uma questão de número de reprovações, e não à função selectiva da escola, foi o facto de no segundo ano de aplicação da legislação (1993/94) se ter ficado pelo valor intermédio de 6,2% de reprovações, tendo-se procurado intencionalmente uma situação intermédia. No entanto, houve uma modificação mais relevante, relativa ao facto de 21,7% das reprovações em 1993-94 terem sido nos anos escolares iniciais de ciclo (5º e 7º anos de escolaridade) quando antes da reforma, os mesmo anos de escolaridade, representavam 40,8% e 57% da totalidade das reprovações, facto que pôe em evidência a influência de vozes, inicialmente minoritárias no grupo, como passaremos de seguida a referir.

Como já mostrámos atrás, todos os consensos têm dissonâncias silenciadas e divergências, minoritárias, esquecidas ou ignoradas. Comecemos pelas divergências: existia uma pequena minoria de professores que considerava haver vantagens em que a escola fosse esvaziada de toda a função selectiva, desde que compensada com um maior trabalho de avaliação formativa e de acompanhamento dos mesmos alunos pelos mesmos professores. A esmagadora maioria, pelo contrário, considerava que, no momento, transitavam de ano alunos que "normalmente" deveriam reprovar[40]; daí que a tendência da política educativa deveria ser de sentido contrário.

---

[40]Os casos, atrás referidos, dos "alunos fronteira" e os esforços no sentido de evitar um "excesso de negativas".

A dificuldade em pôr em prática as vantagens da anulação, ou da maior diminuição, da função selectiva da escola na organização actual da escola[41] levou os professores divergentes a reconhecerem a razão dos discursos legitimadores do consenso sobre as mudança no regime de avaliação.

Estes discursos legitimadores tinham ainda em vista, particularmente quando manipularem mais facilmente e elaboradamente os textos escritos da legislação, pôr em relevo a contradição entre a realidade e as intenções do Ministério, dando ênfase ao facto de existirem intenções ocultas na política educativa. Estas contradições tornaram os esforços do Ministério, de clarificação do sentido da legislação, como ineficazes para pôr em causa o consenso existente no seio do grupo, por exemplo: (1) as afirmações da legislação ou dos textos de apoio do Ministério em torno da noção de avaliação formativa[42]; (2) os esclarecimentos escritos adicionais do Ministério[43], admitindo implicitamente que no final do ciclo as reprovações não eram excepção e afirmando que as condições sociais ou escolares desfavoráveis não podiam ser pretexto para fazer transitar alunos[44]; (3) a acção da inspecção (no final do 1º ano de TC) em escolas do Porto, no sentido de penalizar os professores que tinham admitido transitar alunos com 5 negativas.

Segundo os discursos legitimadores do consenso crítico sobre o novo regime de avaliação, o Ministério pretenderia apenas, com estas acções, de aparência contraditória, "tirar de cima de si a responsabilidade pela situação criada", procurando encontrar "bodes expiatórios", porque não tinha "a coragem de admitir que tinha errado".

Deste modo, a pequena minoria que poderia ser apoiante do novo regime de avaliação ficou colocada numa situação de perplexidade, pois não sabia o que pensar sobre o

---

41 Tal implicaria, no mínimo, um menor número de alunos por professor e vice-versa, com aumento dos professores em regime de bi-disciplinaridade, a diminuição da carga horária lectiva dos novos professores e a formulação de horários que permitisse a constituição de equipas de professores que acompanhariam os mesmos alunos ao longo de todo o ciclo de estudos.

42 Referimo-nos à brochura entitulada, «Avaliar é aprender — o novo sistema de avaliação», da autoria do Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional.

43 Referimo-nos ao documento enviado para as escolas em 17/03/93, entitulado «Esclarecimentos sobre a aplicação do despacho normativo 98-A/92», da autoria do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário.

44 Esta última afirmação presente num texto de esclarecimento do Secretário de Estado vai ao inverso de toda a orientação que os professores já seguiam antes da reforma da avaliação, pois era aceite sem contestação no grupo que as condições sociais e escolares desfavoráveis justificam a "passagem" de alunos ("alunos perdidos"), dados os processos de legitimação baseados no fatalismo sócio-pedagógico já atrás referidos.

Ministério[45], nem sobre as potenciais vantagens da nova avaliação, porque reconhecia razão ao discurso sobre as intenções ocultas.

No entanto, para a maioria dos professores o que contava era a manipulação orais do escrito, tornando-se a questão do confronto entre a aparência da lei e a realidade dos factos, como secundária. Para eles existia apenas um sentido na política educativa, aquele que resultava do consenso construído pelo grupo, daí que as principais divergências estivessem na estratégia a seguir na aplicação da lei.

Para uns, tendencialmente liderados pela fracção dominante masculina da hierarquia do grupo, havia que "aplicar à letra a legislação", "fazer como eles na verdade querem" para que assim se tornasse manifesto o erro e houvesse uma pressão por parte dos professores para que a legislação fosse modificada; boicotar as "boas intenções aparentes" para fazer revelar as "intenções perversas e reais". Para outros, tendencialmente liderados pela fracção dominante feminina da hierarquia do grupo, a legislação era demasiado afrontadora do poder e dignidade dos professores, de nada valendo revelar efeitos perversos porque eles não tinham qualquer efeito modificador; "os professores estão demasiado distantes da possibilidade de influenciarem a política educativa"; tratava-se, segundo afirmavam, de uma "armadilha" para desvalorizar ainda mais o papel do professor, sendo os próprios os primeiros a serem atingidos com os efeitos perversos; daí que dissessem que continuavam a avaliar como sempre o tinham feito.

Esta última fracção de professores admitia que a legislação poderia ter um efeito benéfico marginal junto dos poucos professores que produziam ainda uma avaliação curricular muito selectiva[46].

Os obstáculos à aplicação do novo regime de avalição dos alunos, também contribuiram para o consenso construído, pois em várias dimensões da legislação deram-se "choque" com aquilo que era a tradição do grupo que dificultaram a apropriação do seu sentido. Nas secções que se seguem abordaremos alguns destes "choques".

---

[45]Ou admitiam simplesmente que o Ministério "pensava coisas diferentes conforme as pessoas que prodiziam os textos normativos", daí a confusão!

[46]Na liguagem dos professores tratavam-se daqueles que avaliavam ainda só por testes e aplicavam mecanicamente o programa da disciplina a qualquer tipo de turma.

O choque com a linguagem

A nova legislação sobre a avaliação dos alunos trouxe consigo uma nova arrumação e classificação das dimensões de avaliação dos alunos. Explicitou três dimensões: "conhecimentos", "atitudes", e "capacidades", todas ligadas à componente cognitiva, estrita, ou sócio-cognitiva.

Na linguagem oral dos professores, usada na "avaliação curricular", com valor útil em todas as disciplinas[47], é diferente a arrumação, apesar de ter sido aprendida nos estágios e nos documentos, passados, do Ministério. Assim, esta arrumação supõe dois "domínios": o cognitivo e o sócio-afectivo. Embora nem sempre ligados do mesmo modo pela generalidade dos professores e das disciplinas, elas, grosso modo, distinguem: o curricular e o valor escolar do aluno, ligado ao cognitivo e referenciado à "avaliação formal"; o inter-pessoal e o carácter do aluno, ligado ao afectivo e referenciado ao trabalho de "caracterização" dos alunos.

A aproximação que a generalidade dos professores realizou à nova linguagem do Minstério traduziu "as atitudes" como sendo o "domínio sócio-afectivo", por via do uso da "ficha de síntese", atrás referida, e traduziu "o cognitivo" nos "conhecimentos" e nas "capacidades", sem as discriminar

Verificámos que, quanto mais o domínio sócio-afectivo se reflectia na avaliação curricular mais facilidades esses professores tinham em lidar com a nova linguagem. Pelo contrário, a maioria acabou por ter mais dificuldades em lidar com a nova lingagem da avaliação, embora isso, em si, não fosse reconhecido como um problema pelo grupo, pois o que contava era a manipulação interactiva e oral, desta, e essa continuou a usar predominantemente a velha nomenclatura, com as traduções acima referidas

O choque com a tradição de avaliação formal

Outro dos problemas de aplicação da nova legislação refere-se ao facto de, na avalição formal do 2º período, ser necessário constituir um processo administrativo, designado como "avaliação sumativa extraordinária" (ASE), que implicava o aviso dos encarregados de educação sempre que se admitia como possível a reprovação do aluno no final desse ano escolar. Considerava-se, na interpretação da legislação no

---

[47] Dizemos útil a todas as disciplinas porque utilizadas por todas, sem ligação directa à natureza de cada disciplina.

local, que, se tal não se fizesse, os alunos poderiam considerar-se antecipadamente "passados", pois não se poderia voltar atrás no final do ano.

A questão da ASE começou por ser falada no grupo como inteiramente condicionadora do poder formal do professor para reprovar alunos, pois com base numa primeira versão da mesma legislação, que teve bastante discussão pública e entretanto foi revogada[48], não se tratava só de informar o encarregado de educação como também de ter o acordo deste para poder reprovar o aluno. Apesar de tal interpretação ter sido desmentida pelos ODE, o facto é que ela persistiu durante algum tempo, dada a manipulação oral do escrito que era feita, contribuindo bastante para que fossem reconhecidas intenções ocultas na política da reforma, entendidas como "armadilhas" para os professores. No entanto, o problema maior, para o grupo, estava no facto da formalização escrita de um processo ter o significado de se querer intencionalmente desmotivar os professores de decidirem sobre reprovações. Assim, segundo a interpretação da maioria, o poder formal do professor não tinha desaparecido, mas havido antes sido posto em dúvida.

Porém, do nosso ponto de vista, a ASE torna-se mais problemática de um modo que foi pouco explicitado no grupo, pois entra em choque com a tradição, que atrás referimos, de "avaliação formal". Vejamos que, devido a ela, os professores passaram a ter que antecipar para o CT do final do 2º período o juízo, sobre a possililidade de reprovação do aluno, que se efectuava só no 3º período. Em consequência tiveram também que antecipar a indicação de alunos para o APA, logo no 1º período, despistando os "alunos de fronteira" num momento em que a informação curricular sobre o seu valor escolar era, segundo os professores, considerada ainda demasiado reduzida.

Deste modo, a tradição de "avaliação formal," atrás referida, é complementamente posta em causa. A informalização que se desenvolvia no 1º período e que se ligava ao trabalho de "caracterização" dos alunos é inibida em favor de uma "avaliação curricular", antecipada, próxima da que se fazia no 2º período. A do 2º perído perde o seu carácter curricular para passar a ter que lidar com as questões do número de reprovações e negativas, tal como pela tradição se fazia no 3º perído; a do 3º período perde sentido porque, na interpretação local, se não houve ASE no 2º período os alunos podiam automaticamente considerar-se "passados", não se podendo voltar atrás. Será interessante ressaltar que esta última interpretação do que poderia acontecer no 3º período é inteiramente coerente com a tradição de continuar a

[48] Referimo-nos ao Despacho nº 162/ME/91 de 23 de Outubro.

subvalorizar este momento de avalição formal, pois, seria no 2º período que tudo ficava decidido para todos.

Resumindo, os professores perdem poder, na interpretação local que fazem do novo regime de avaliação, não do ponto de vista formal da decisão sobre as reprovações, mas antes do ponto de vista de perda de liberdade de actuação informal, na transformação da avaliação curricular em avaliação formal, pois, logo no início do ano, o problema da reprovação ou não dos "aluno de fronteira" está na ordem do dia, enquanto anteriormente era um problema que se colocava no final do 2º período. Assim, é o poder da avaliação, como instrumento de controlo sobre o trabalho escolar dos alunos, especialmente problemático, para aqueles que mais distantes estão da cultura escolar, que sai diminuído.

Esta interpretação da ASE contou com algumas divergências, pois os poucos professores que se debruçaram mais atentamente sobre a escrita dos documentos não estavam de acordo sobre a interpretação a dar: para uns, a maioria, era taxativo que a ASE tinha que existir em todos os anos escolares, para que se pudesse reprovar o aluno; para outros, a minoria, a ASE só se justificava nos anos que não eram finais de ciclo, para os casos de "alunos perdidos", já que nos anos finais de ciclo a reprovação, segundo a interpretação destes, não era uma excepção. Sobre estas divergências os ODE não se pronunciaram, nem deram qualquer orientação para a acção[49], tendo sido os DT, caso a caso, a seguir a primeira interpretação, em coerência com o consenso geral existente sobre a reforma. Tal opção justificava-se ainda mais porque cobria na acção as duas hipóteses de interpretação. Deste modo, a acção dos DT não foi verdadeiramente uma opção pensada, mas antes uma procura de encontrar o melhor meio para melhor se defenderem contra todas as possibilidades[50]

Na prática a ASE foi pouquíssima utilizada, particularmente no 1º ano de TC, pois a tendência geral foi para caminhar no sentido de diminuir ao máximo as classificações negativas e as reprovações, em coerência com a interpretação consensual da letra da lei e com a estratégia de evidenciar os efeitos perversos da legislação, que era a de "passar todos como realmente o Ministério quer", apesar das resistências de uma fracção minoritária da hierarquia do grupo que, como atrás referimos, advogava uma estratégia diferente.

---

[49] Apenas foi constatado em ODE que existiam formulações e interpretações diversas, sem se entrar em qualquer debate.

[50] Sobre este traço da cultura dos professores ver o seu desenvolvimento no capítulo VI, em torno do conceito de *ethos* da profissão.

O limite adminstrativo da reprovação

O problema de aplicação da reforma da avaliação que mais atenção teve dos ODE foi o relativo aos número de classificações negativas que o aluno poderia ter para poder transitar de ano escolar, pois na legislação deixou de haver um limite administrativo claro.

Apesar dos ODE terem conhecimento de outras escolas que definiram para elas um limite local de classificações negativas a partir do qual os alunos reprovariam automaticamente e de terem havido várias tentativas nos ODE para que também nesta escola assim se procedesse, nunca houve consenso sobre tal orientação. Apesar de não haver consenso nunca tal questão foi colocado à votação, pois na interpretação de quem dirigia as reuniões dos ODE sempre se entendeu que cabia a cada CT, caso a caso, deliberar, com base num juízo global sobre cada aluno, se deveria haver ou não reprovação.

Esta interpretação, que pretendia levar até às últimas consequências a "letra da lei", contou com a oposição explícita de uma minoria de professores nos ODE que, como já atrás referimos, advogava uma estratégia diferente perante a reforma da avaliação, considerando que os primeiros prejudicados pelo facto de se passarem todos os alunos seriam os professores. Deste modo, as eventuais decisões sobre os alunos foram deixadas só ao critério da regulação interactiva em cada CT.

No 2º ano de TC de campo esta orientação dos ODE sofreu uma ligeira adaptação, face à experiência já adquirida nos CT e aos exemplos das escolas do Porto, que tinham sido objecto de acção da inspecção, tendo-se chegado a um acordo que explicitava o que alguns poucos CT já vinham fazendo, a saber: (1) os CT continuavam a ser soberanos nas decisões que tomavam sobre os alunos podendo, em extremo, fazer transitar de ano escolar qualquer aluno, independentemente do número de negativas que possuía; (2) obrigatoriamente, todos os alunos que tivessem 4 ou mais negativas deveriam ser sujeitos a um juízo global para permitir decisão sobre a transição; (3) todos os alunos com 3 ou menos negativas estavam automaticamente "passados", não devendo ser objecto de juízo global.

Dizemos que os ODE explicitaram o que alguns CT vinham fazendo porque, na prática, a grande maioria dos CT, como vimos atrás, no primeiro ano de aplicação da reforma, optaram por "passar" todos os alunos, ainda que não deixassem de falar de eventuais reprovações quando se deparavam com alunos com 4 ou mais negativas,

pois pela tradição do grupo só haveria processo decisional quando se estava perante 3 negativas. Para este facto contribuiu também a orientação dos ODE, aparentemente indicada por orgãos do Ministério, dada oralmente aos professores, no sentido de, relativamente aos anos escolares que ainda estavam fora da reforma (6º, 8º e 9º anos de escolaridade), "só em casos extremos reprovarem alunos", pois considerava-se que estes alunos poderiam vir a ser prejudicados, pois, caso reprovasse, teriam que mudar de currículo a meio do ciclo de estudos.

Os poucos CT, que observámos, que arriscaram proceder a algumas reprovações tiveram de o fazer com base numa fundamentação desenvolvida por escrito, exigida pelo CD, apoiada em documentação do Ministério, sentindo-se no ambiente dessas reuniões que a conduta dos professores estava altamente constrangida, por pressões locais exteriores à reunião.

O facto de ter deixado de haver um automatismo entre o número de classificações negativas e as reprovações foi considerado, no final do 2º ano de TC, por diversos professores mais novos na profissão, como desejável, contrariamente ao que a generalidade dos professores pensava. Diziam que assim estavam "mais à vontade a dar negativas", pois "a reprovação do aluno deixava de depender de cada disciplina em particular". Deste modo, os mais novos, que, provavelmente, ainda não tinham interiorizado completamente a tradição de "avaliação formal", deixavam entender o estabelecimento, no 3º período, de uma relação mais transparente entre a avaliação curricular e a avaliação formal, contrária aos usos mais comuns do grupo.

O problema dos "alunos perdidos" e dos "alunos rebeldes"

Finalmente, a reforma da avaliação dos alunos e o consenso estabelecido que o objectivo do Ministério era "passar todos os alunos" levou a que nas discussões nas RCT, do final do 2º e 3º períodos, se colocasse o problema dos "alunos perdidos" e dos "alunos rebeldes". Por outras palavras, discutir os casos alunos que antes eram objecto de decisão de transição, mas que agora, com 4 e 5 negativas, teriam que ser considerados como potenciais alunos a transitar. Estas discussões tornavam-se mais complicadas e conflituosas porque nem sempre a idade avançada, fruto de reprovações anteriores, se verificava, e deste modo, não havia qualquer garantia de que transitando o aluno, ele não viria a voltar a inscrever-se no ciclo de estudos seguinte, sem que tivesse quaisquer condições de progressão na escolaridade.

Os conflitos geravam-se porque, para uma parte dos professores, "os alunos perdidos", julgados sem capacidades, submissos e parcialmente esforçados, naquilo

que o seu fraco valor escolar lhes permitia, poderiam transitar porque "nada estavam a fazer na escola", premiando-se o seu esforço. Pelo contrário, os "alunos rebeldes" porque não se esforçavam deveriam não transitar.

Para outra parte dos professores, os argumentos eram quase praticamente os mesmos embora as conclusões fossem inversas: "os alunos rebeldes" deveriam transitar porque sendo "espertos", com capacidades, apesar de não realizarem o trabalho escolar mínimo, desde que "tomassem juízo", dado serem ainda novinhos, poderiam ainda vir a desenvolver um trabalho escolar razoável com sucesso. Para estes pensar inversamente implicava estar-se a premiar os alunos que potencialmente tinham menos valor escolar e a prejudicar aqueles que, no futuro, até poderiam seguir estudos.

Aparentemente, este conflito tinha de um lado os professores que sobrevalorizavam o trabalho de "caracterização" dos alunos na avaliação formal, a informalização da avaliação formal, o chamado domínio sócio-afectivo e a relação inter-pessoal. Estes entendiam que se deviam punir os "alunos rebeldes" e não "os alunos perdidos", numa atitude paternalista perante os segundos. Do outro lado, estavam os professores que tinham uma atitude de maior responsabilização individual e escolar, procurando uma relação mais transparente entre a avaliação curricular e a avaliação formal, dando um maior ênfase ao domínio cognitivo.

A orientação seguida na quase totalidade dos CT caminhou no sentido de se "passar" ambos os tipos de alunos citados, especialmente se se tratavam de alunos com 4 negativas, já que se concordou que tal seria a única forma de "resolver" o conflito interno ao grupo. Deste modo, mais uma vez optou-se pela via dos consensos e dos acordos mínimos, e não pela via das escolhas de alternativas, baseadas em prioridades e hierarquias diferenciais de valor.

Será de realçar que estas discussão continham, em embrião, uma linguagem comum ao grupo, que atravessava a diversidade das disciplinas. Assim, pudemos verificar que se isolavam as seguintes dimensões de análise dos alunos: (1) esperteza e falta de capacidades; (2) integração na ordem escolar; (3) aquisições e conhecimentos. Porventura uma melhor clarificação e conceptualização da linguagem, de forma a permitir a racionalização dos juízos, capaz de pensar o peso relativo de cada dimensão em cada aluno de modo comparado com outros, poderia ter permitido decisões formais sobre a transição dos alunos, desde que as pressões locais e institucionais fossem outras.

A regulação informal da aplicação da nova avaliação

Tentando sistematizar alguns dos elementos já referidos sobre o processo de regulação que o grupo desenvolveu para aplicar a reforma da avaliação, poderemos identificar algumas particularidades que tornaram este processo diferente daqueles que analisámos atrás..

(1)Construção do consenso

O consenso que se constriu não decorreu no âmbitos dos espaços formais dos orgãos institicionais da escola (OIE), mas sim no âmbito do espaço informal colectivo: a sala de professores. Foi neste espaço, onde se costumava comentar a política educativa, que durante metade do 1º ano de TC obervámos ser continuadamente e recorrentemente conversada a nova avaliação.

(2)Papel dos ODE

Os ODE não deram uma orientação clara sobre o modo como os professores nos CT deveriam proceder. A orientação que chegou foi tardia e ainda com uma grande indefinição em pormenores considerados essenciais. Inicialmente a principal orientação veio do conhecimento que alguns professores tinham do que se estava a fazer noutras escolas da mesma cidade.

(3)Manipulação da escrita

Contrariamente ao que aconteceu com o uso do verso da "ficha de síntese", os documentos escritos enviados pelo Ministério tiveram um menor uso na orientação e dinâmica das reuniões, havendo em compensação uma manipulação oral mais extensa.

Este conjunto de procedimentos leva-nos a considerar que, para além das diferenças de estratégias e conflitos entre professores, o facto de se estar perante algo que lidava directamente com a actuação do centro do campo escolar, ligado aos efeitos da avaliação formal nos contingentes de alunos no sistema escolar, levou à necessidade do grupo introduzir, de modo mais hegemónico e geral, um conjunto de prodimentos típicos de uma *mente cultural*: comparabilidade, informalidade e consensualidade nos processos, manipulação experiencial e circunstancial das situações e manipulação oral do escrito. Acima de tudo, na lógica dos professores, mais observação do modo como o Ministério reagia às acções desenvolvidas pelas escolas que arriscaram tomar decisões. Numa palavra "esperar para ver o que acontece",

tanto o que acontece nos CT como o que acontece com o Minstério[51], parecendo querer deixar-se ao "destino", ou à decisão de outros, que sabem mais e mais podem, aquilo com que era difícil (impossível na lógica dos professores) lidar.

Em suma, a "avaliação formal", especialmente evidenciada na conjuntura de reforma educativa, é confinada aos limites estritos de uma mente cultural que se exclue de participar nos jogos de poder existentes no campo escolar e que por isso se submete inteiramente às relações de força existente no campo.

Conclusão:
o divórcio entre o global/colectivo e o disciplinar/individual

O fim dos limites administrativos imposto na "avaliação formal" pôs em evidência a dificuldade em tomar decisões com base em juízos globais sobre os alunos, pois esses juízos enquadram-se numa faceta do trabalho dos professores sobre os alunos, o trabalho de "caracterização", que tem em vista legitimar, no grupo profissional, o conhecimento mútuo inter-pessoal com os alunos e não analisar sistematicamente o valor escolar destes para produzir uma decisão sobre a transição de ano. Como vimos, sempre que não se pode fugir à tomada de decisões a tendência é para as esvaziar de sentido contextual, isto é, dar-se a normativização dos procedimentos, ou para as individualizar por disciplinas, sem que a globalização dos juízos permitam a deslocalização colectiva dos saberes.

Dos dados que pusemos em evidência relativamente ao uso da "ficha de síntese" mostraram que o erro da reforma da avaliação foi partir do princípio que, pelo contrário, os juízos globais teriam uma linguagem suficientemente abstracta e geral, para além das disciplinas, capaz de se articular com a "avaliação formal" dos alunos e constituir uma dimensão de aumento do poder profissional dos professores. No entanto, a análise do conteúdo das actas e alguma da linguagem utilizada na discussão sobre a transição dos alunos mostrou que existiam disposições e recursos intelectuais capazes de serem activadas para permitir a racionalização de procedimentos e saberes. Trata-se, no entanto, de recursos e disposições que tinham que ser activados a partir da produção de uma escrita e de um pensamento próprios e não por delegação de competências centrais ou na dependência dos jogos de poder existentes no campo.

---

[51] "Esperar para ver o que acontece", foram as palavras exactas de vários professores com posições dominantes na hierarquia do grupo antes dos primeiros CT que lidaram com a nova avaliação. Esta faceta da cultura dos professores será mais desenvolvida no Capítulo VI .

CAPÍTULO V
A segmentação do grupo em saberes e culturas curriculares disciplinares

O divórcio entre o global e o disciplinar, que referimos no capítulo anterior, teve por base a constatação de uma dissociação entre os processos de "avaliação formal" dos alunos, construídos colectivamente pelo grupo nos finais dos períodos escolares e capazes de condicionarem a progressão escolar dos alunos, e a "avaliação curricular" dos alunos, individualizada e especializada em conhecimentos disciplinares, construída ao longo das aulas e, porventura, reflectida no grupo disciplinar, entre pares com o mesmo tipo de formação científica.

Para melhor entender esta dissociação entre o formal e o curricular teremos que abordar mais em pormenor o segundo, o curricular. Deste modo, sem analisarmos especificamente a "avaliação curricular", pretendemos neste capítulo contextualizá-la por referência a todo o trabalho do professores na sala de aula com os alunos. Referimo-nos aos saberes que os professores possuem para desenvolverem o currículo da sua disciplina ao longo do ano lectivo, os "saberes curriculares-disciplinares". Sendo assim, utilizamos o conceito de "currículo" para delimitar os saberes relativos ao ensino/aprendizagem de uma disciplina particular e não ao conjunto do currículo escolar do ensino básico ou de um dos seus ciclos de escolaridade.

A "avaliação curricular" não é especificamente analisada porque, como consequência da metodologia desenvolvida, explicada no capítulo I, não pôde ser convenientemente analisada, em virtude dos dados recolhidos serem demasiado dispersos e exploratórios, pois não se chegou a verificar um efeito de saturação na recolha de dados que permitisse chegar a conclusões mais sistemáticas.

Quanto à metodologia que desenvolvemos para recolha dos dados aqui apresentados, já tivemos oportunidade, no sub-capítulo/I/3, de a descrever e explicar com grande detalhe e pormenor. Referimo-nos à metodologia de relato dos acontecimentos na sala de aula, através das designadas "entrevistas-encontros".

Abordaremos os saberes curriculares dos professores de três disciplinas do 2º ciclo de escolaridade: a de Matemática, a de Língua Portuguesa e a de Educação Visual e Tecnológica. Escolhemos estas disciplinas devido às seguintes razões: (1) diversidade de tipos de saberes, contemplando uns mais académicos (mais dependentes da

familiaridade com a cultura escrita) e outros mais práticos (mais dependentres de habilidades motoras), fazendo por isso apelo a competências e aprendizagens dos alunos muito diverficadas; (2) disciplinas que englobam a maioria dos professores da escola, dado representarem cerca de 50% da totalidade do horário escolar dos alunos; (3) disciplinas que têm um colectivo de professores que se reune regularmente.

Recolhemos os dados relativos a estes saberes curriculares através de "entrevistas--encontros", tal como tivemos oportunidade de explicar em pormenor no sub-capítulo/I/3, quando abordámos ao detalhe metodologia desta investigação.

Sub-capítulo/V/1
Das representações sociais sobre o currículo à cultura curricular disciplinar

O "curricular"

Utilizamos o conceito de "currículo" para nos referirmos, quer aos seus aspectos formais, contidos na escrita do programa e nas directivas explícitas do Ministério de como abordar uma disciplina escolar, quer aos aspectos informais que decorrem do modo particular como os professores se apropriam dessa dimensão formal e a interpretam. Mais do que isto, partimos sempre do uso do programa da disciplina para a componente formal e não o inverso, pois não nos interessa analisar a eventual contradição, distância ou complementaridade entre o formal (definido pelo Ministério) e o informal. Interessa-nos tão só conhecer o informal, tanto na componente da acção quotidiana como na componente de informalização do formal, isto é, da interpretação que cada professor faz do escrito, tomando essa interpretação como a própria realidade (o discurso como um facto), na medida em que essa interpretação se prove como relativa àquilo que é praticado no dia a dia.

Trataremos dos saberes que resultam do uso e da manipulação do currículo da disciplina, tomando como referência todos os condicionamentos dessa manipulação, entre os quais a actividade de sala de aula e tudo aquilo que a prepara à partida ou a aperfeiçoa posteriormente. Não dos saberes pedagógicos, porque o contexto que nos permitiu inquirir os professores, tal como justificámos no capítulo I, não tem por base

a observação da actividade de sala de aula mas sim a observação das interacções entre professores dentro do seu meio profissional. Logo, está totalmente excluída da nossa análise qualquer tentativa de relacionar as diferentes modalidades de manipulação do currículo com a eficácia pedagógica das mesmas ou com o maior ou menor sucesso escolar dos alunos em causa, pois, como dissemos a cultura pedagógica dos professores não faz parte do objecto teórico do nosso trabalho.

É claro que só há currículo, no sentido em que o definimos, se a informação recolhida for relativa à actividade de sala de aula, mas simultaneamente recolhida num outro contexto de acção. Isto é, os professores são por nós directamente inquiridos no âmbito de uma "entrevista-encontro"[1], que os distancia da acção da sala de aula em si, pois só posteriormente à acção ter decorrido é que lhes é perguntamos o que fizeram, como fizeram e porque o fizeram, utilizando, nós, como contexto de interpretação do discurso construído, o conjunto das referências que vão sendo dadas pelos próprios professores no uso do mesmo currículo, quer no diálogo directo com o investigador, quer na interacção observada no grupo.

A necessidade de utilizar este procedimento metodológico resultou do facto, entre os outros já referidos no capítulo I, de termos verificado que os saberes curriculares eram apenas marginalmente objecto de interacção entre os professores. Deste modo, acabámos por construir com cada um dos professores inquiridos um simulacro do que seria a interacção no meio profissional sobre os saberes curriculares, caso ela fosse mais desenvolvida. Dizemos simulacro, por um lado, porque não é equivalente sermos nós os interlocutores dos professores ou serem os colegas da profissão. Por outro lado, porque sistematicamente introduzimos no diálogo com estes professores as palavras dos colegas que se referiam aos mesmos tópicos e temas, simulando ser um deles.

A *cultura curricular* e as *representações sociais* sobre o currículo

O distanciamento criado face à actividade de sala de aula, pela relação de entrevista, permitiu-nos tomar como objecto o sentido endógeno que os professores constroem sobre a sua própria acção, verificar o grau de explicitação do saber tácito e implícito à prática social e o grau de de reflexão que tinham sobre a mesma acção, através da explicitação do saber em discurso e explicação de propósitos e ocorrências. Permitiu-nos também, pela introdução sistemática de elementos de comparação com o trabalho curricular de outros professores, remeter todo o discurso de cada professor,

[1] Ver a reflexão metodológica sobre esta técnica de inquérito no capítulo I.

simultaneamente, ao contexto da sua acção na aula e ao contexto dos saberes do grupo, e não o contexto do abstracto e do geral, sobre o que os professores pensam do currículo, pois aí apenas seria abordado no seu aspecto formal e na sua manipulação verbal.

É esta metodologia de distanciamento contextualizado, esta associação entre acção e pensamento, entre fazer e sentido do fazer, entre saber e contexto do saber, que nos permite afirmar que tendencialmente[2] abordámos a *cultura curricular* dos professores e não tanto as *representações sociais*, enquanto saberes abstractos e descontextualizados, portanto opinativos, sobre o currículo.

Havendo, como dissemos, pouca interação no meio profissional sobre os saberes curriculares, a acção do grupo no local na construção de um saber comum é pouco evidente. O que encontrámos mais são *representações sociais* em parte comuns, mas ao mesmo tempo *culturas curriculares* muito diversas e individualizadas. Portanto, em abstracto e em geral existem semelhanças nos discursos dos professores porque os professores tendem a informalizar e a manipular colectivamente a linguagem escrita presente nos programas disciplinares — as *representações sociais* sobre o currículo -, mas a relação desse sentido discursivo descontextualizado da acção com os relatos sobre o quotidiano da sala de aula é muito diversa, quando não inconsistente.

Na representação social que os professores dão da actividade curricular, ela é tendencialmente homogénea porque sujeita aos mesmos constrangimentos, dilemas e (in)sucessos, apesar de todos os professores reconhecerem que em concreto sabem muito pouco como o outro faz na sua aula, pois nunca o observaram. A interacção verbal do GD acerca dos saberes curriculares não se constrói, na maior parte das vezes, por referência ao contexto de acção, mas antes por referência às políticas curriculares do Ministério. O grupo constrói saberes curriculares por referência àquilo que é comum a todos e por todos conhecido — constrangimentos da imposição de um currículo nacional obrigatório — sendo tal construção diferenciada dos saberes curriculares que se constroem na acção, estes mais individualizados.

É o grau e as dimensões em que existe associação ou dissociação entre o saber curricular ligado à acção, a *cultura curricular*, e o mesmo saber ligado à imposição de um currículo formal, as *representações sociais* sobre o currículo, que permitem relacionar esta componente do trabalho com a problemática teórica desta investigação:

---

[2]Dizemos tendencialmente porque como já referimos no capítulo I, a dinâmica da entrevista-encontro, para ser conseguida nos seus objectivos, tem que ser apropriada pelo entrevistado, e como vimos houve desiguais apropriações.

a passagem (associações e dissociações) entre uma mente cultural e uma mente racional/positiva. Esta especificação do problema ocorre porque os discursos gerais e abstractos das representações sociais são típicos dos princípios estruturais que organizam a mente racional/positiva, podendo ou não esta estrutura estar relacionada com o sentido contextual e pragmático da acção, típico dos princípos estruturais que organizam a mente cultural.

É esta interrogação problemática, de possível e relativa dissociação ou continuidade entre o cultural e o racional/positivo, que faz com que tenhamos por objectivo a análise da *cultura curricular*, e não só as práticas sociais, por um lado, e as representações sociais, por outro. O facto desta possível dissociação se poder constituir como objecto teórico de análise faz com que ela seja uma hipótese a comprovar e não como um dado à partida. Mais: ela para poder ser ou não comprovada serviu-se de uma estratégia de pesquisa empírica que não descontextualizou o discurso dos professores da sua acção, uma estratégia de distanciamento contextualizado.

O facto da cultura curricular ter uma componente significativa de construções individualizadas que não são objecto de regulação no grupo faz com que haja um problema teórico complementar que tem que ser equacionado, que é o da passagem da individual ao colectivo e como é que isso se conjuga com as duas formas sociais de organização da mente, a cultural e a racional/positiva. Assim, quanto mais pusermos em evidência a heterogeneidade ou homogeneidade de saberes curriculares, mais estaremos em condições de mostrar como perante iguais ou semelhantes constrangimentos locais e representações sociais existem modos de fazer e pensar mais diferentes ou mais semelhantes. Se mais diferentes, hipoteticamente, a dissociação entre cultural e positivo e a separação entre saberes-práticos e representações sociais serão maiores, porque a acção colectiva do grupo estará menos presente. Se mais semelhantes as mesmas dissociações e separações serão menores, porque a acção colectiva do grupo estará mais presente.

Os saberes curriculares do grupo: controlar ou pensar a acção

No plano das interacções verbais entre professores, no quotidiano da escola, os saberes curriculares ocupam um lugar marginal porque o currículo é dissociado em duas dimensões: a componente científica de formação de base e a componente pedagógica da interacção de sala de aula. Verificámos que a primeira é objecto de trocas entre os professores mais velhos e mais novos na profissão, pois é comum os segundo afirmarem que têm lacunas na sua formação de base e que existem

professores mais velhos que, pelo contrário, têm uma formação mais profunda e manifestam disponibilidade para os esclarecer. No que se refere aos aspectos pedagógicos, já pudemos, no texto do capítulo IV, mostrar como está profundamante relacionada coma actividade de "caracterização" dos alunos..

É a possibilidade de articulação e integração dos dois tipos de saberes que designamos como *cultura curricular*. Isto é, os saberes curriculares supõem que o conhecimento científico seja contextualizado numa turma e que seja reconstruído em acções que viabilizem a aprendizagem dos conteúdos subjacentes ou das formas que suportam o conhecimento científico. O científico é transposto para um espaço e tempo determinado que visa a sua apropriação por um conjunto particular e heterogéneo de interlocutores. O facto de termos constatado que no discurso dos professores a noção de saber científico está associado ao geral e abstracto, enquanto que o saber pedagógico está associado ao contextual, ao particular e ao global, aparecendo muitas vezes no universo simbólico dos professores estas duas dimensões do saber da profissão como dissociadas, sugere-nos mais uma vez a pertinência de colocar o questionamento da *cultura curricular* no âmbito da problemática teórica da passagem do cultural ao racional/positivo e vece-versa.

O lugar, na organização da escola, onde potencialmente a integração destes dois tipos de saber poderá ser realizada é o grupo disciplinar (GD), através do trabalho que desenvolve de transformação de um currículo disciplinar numa acção quotidiana. Este trabalho é designado pelo grupo como "planificação" da disciplina. Daqui resulta a necessidade de perguntarmos, até que ponto este trabalho de planificação permite, de forma integrada, construir o saber curricular?

A conjuntura de introdução de novos programas das disciplinas, no âmbito da reforma educativa, em que desenvolvemos o nosso trabalho de campo, seria um factor positivo para observarmos a necessidade que os professssores teriam, ainda que parcialmente, de reconstruirem os saberes curriculares. No entanto, pelo que observámos das reuniões de grupos disciplinares não cabe a estes espaços realizar tal trabalho, pois o trabalho de "planificação", quando existe, é considerado como sendo da responsabilidade do delegado de grupo e não da generalidade dos professores pertencentes à disciplina. As dúvidas que existiam sobre os novos programas, quando explicitadas, apenas o são pontualmente e circunstancialmente, não sendo utilizadas como referência da interacção verbal no grupo na construção de saberes colectivos.

E apesar das "planificações" serem trabalho a realizar todos os anos lectivos, facilmente se verifica que elas são apenas copiadas, perdendo sentido para os professores mais velhos, dados serem as mesmas desde há vários anos. Algumas delas nem foram objecto de trabalho na escola, resultando do trabalho de estágio de um ou outro professor há alguns anos atrás. Noutros casos, as "planificações" são a reprodução mais ou menos simplificada das planificações que já se encontram construídas nos programas das disciplinas. Neste sentido, as planificações tornam-se apenas, na maioria dos casos, uma obrigação administrativa que se reconhece ter pouco a ver com o dia a dia das aulas[3].

Este distanciamento da acção acontece porque a lógica dos diálogos que têm por base a planificação das aulas, objecto central das reuniões de grupo, é demasiado genérica e abstracta, não se abordando em concreto as estratégias ou acções que põem em prática o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, pois o centro das preocupações é saber o ritmo e sequência temporal dos conhecimentos transmitidos, aferindo do maior ou menor cumprimento da planificação. Deste modo, as planificações são assumidas como instrumentos de controlo[4] sobre o trabalho dos professores e não como instrumentos de pensamento sobre a acção para avaliar sobre a justeza ou adequação entre processos e objectivos curriculares ou pontos de partida da aprendizagem e metas/objectivos curriculares. Assim, apesar das estratégias serem um dos elemento das planificações e constarem normalmente do seu texto, elas não são objecto de debate nas reuniões, pois é sempre salvaguardado, pelos mais velhos, que esta dimensão de trabalho fica ao cuidado de cada um, não se considerando ser correcto estar-se numa reunião de grupo a abordar aspectos que são do trabalho de cada professor. De contrário, segundo o grupo correr-se-ia o risco de se estar a invadir a esfera privada e singular de cada um, a dimensão pedagógica do seu trabalho.

Esta formulação, ligada ao universo simbólico dos professores, permite-nos associar o pedagógico não só ao global e contextual, mas também à esfera de liberdade privada de cada professor, enquanto que o científico acaba por ter uma conotação em grande medida oposta: o colectivo que parece negar a liberdade individual, porque imposto através do currículo formal do Ministério.

Em resumo, o trabalho de "planificação" parece estar subordinado a três <u>princípios estruturantes</u>: ter que marcar o ritmo e sequência do ensino ao longo do tempo, ser

---

[3]Sobre esta ideia, ver o sub-capítulo/III/2.

[4]Sobre esta dimensão do uso da planificação ver o texto do sub-capítulo/III/2.

um instrumento de controlo central e excluir o debate sobre acções e estratégias concretas desenvolvidas na aula. Deste modo, trata-se de um trabalho que não está articulado com a construção de saberes curriculares.

Contra toda esta lógica verificámos existirem várias tentativas, em duas disciplinas, para que estas tarefas de "planificação" se tornassem objecto de um trabalho mais colectivo e local, a pretexto da existência de novos programas. Num caso, tratou-se da iniciativa duma professora que, enquanto delegada e ocupando uma posição social intermédia na profissão, nas reuniões de GD passou a desenvolver o trabalho de "planificação" sem ter uma proposta pré-construída para discussão, procurando que a interacção verbal entre os presentes tivesse como preocupação central a abordagem das estratégias de ensino da sala de aula e procurando enquadrá-las na interpretação que se tinha sobre quais eram os princípios curriculares que orientavam a disciplina. No segundo caso, tratou-se, por iniciativa da delegada (professora com uma posição profissional dominante) da realização de reuniões de GD que tinham por objecto a discussão da filosofia e princípios pedagógicos que orientavam o novo programa, favorecendo-se a sitematização e colectivização das representações sociais sobre o currículo.

Foram também nestes dois grupos que verificámos existirem, pontualmente, falas que punham em evidência as estratégias que eram utilizadas na sala de aula ou os princípios pedagógicos que podiam orientar essa acção, e existir, por iniciativa do delegado, algum apoio junto dos mais novos, recentemente chegados à escola.

No entanto, também aqui, tal como na generalidade das reuniões dos GD se observaram vários factores limitadores da sua dinâmica: (1) grande diversidade de programas da disciplina pelos vários anos escolares (do 5º ao 9º ano); (2) grande dispersão dos professores por vários anos simultaneamente; (3) tempo da reunião demasiado limitado e pouco adequado a garantir a disponibilidades das pessoas (duas horas, depois do tempo lectivo, no final do dia de trabalho). O conjunto destes factores, associados à ambiência mais geral da escola, fez com que progressivamente as tentativas de modificação da lógica da planificação, protagonizadas pelos dois delegados acima referidos, fossem abandonadas, convergindo-se mais para encontros de carácter informal e pontual[5], restritos à participação de 2 ou 3 professores, e predominantemente centrados nas representações sociais sobre o currículo e sobre conhecimentos científicos.

---

[5]Este carácter fez com que a nossa presença não fosse continuada, dado nem sempre termos connhecimento antecipado da sua realização.

Sendo os professores mais novos na profissão, aqueles que mais manifestavam o desejo de serem apoiados na construção de saberes curriculares e que mais manifestavam o desencanto de tal não ser objecto das preocupações do grupo, eram também estes os primeiros a afirmar que não eram as reuniões dos orgãos institucionais da escola as mais adequadas a este fim, preferindo que tal trabalho, a haver, assumisse um carácter informal. Aliás, pondo em prática estas preocupações, o espaço dos mais novos, como já referimos no subcapítulo/III/3, foi o único local da sala de professores onde verificámos existirem regularmente conversas sobre as estratégias na sala de aula.

Em conclusão, a observação das reuniões de professores mostrou que a construção de saberes curriculares era marginal às preocupações públicas e colectivas dos professores. Mostrou também que tal necessidade, quando existia, era entre ou por iniciativa dos mais novos e era remetida para os espaços e tempos informais da profissão, tendo eventualmente a ajuda de professores mais velhos na profissão, desde que estes desempenhassem funções de direcção dos grupos disciplinares. Deste modo, constatámos que o desenvolvimento e reconstrução dos saberes curriculares (face aos novos programas) estavam predominantemente remetidos pela hierarquia do grupo para os espaços e actividades privados e individualizados da escola.

Dinâmicas colectivas dos grupos disciplinares seleccionados

Como atrás dissemos, a análise que aqui desenvolvemos circunscreve-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Visual e Tecnológica.

No que se refere à dinâmica das reuniões destes grupos disciplinares, verificámos que (1) a disciplina de Matemática é aquela onde, ao nível das representações sociais sobre o currículo, os professores mais explicitam os constrangimentos relativos ao cumprimento do programa e por isso é também aquela onde se verifica um maior e regular controlo do grupo sobre o ritmo e sequência das matérias leccionadas por cada professor. É o grupo disciplinar onde, portanto, mais é vincada a necessidade de articular programas de diferentes anos de escolaridade, para garantir os pré--requisitos de aprendizagem ano a ano, e de praticar uma planificação colectiva dos conhecimentos a ensinar, numa lógica de controlo[6].

---

[6]Existe mesmo um registo escrito mensal que identifica professor a professor a temática ou unidade didáctica que até ao momento foi ensinada. De salientar que neste registo pressupõe-se um ritmo equivalente de leccionação do programa nas diferentes turmas. Apenas verificámos existir um professor que neste registo distinguia o cumprimento do programa em diferentes turmas.

O quadro 37 resume o universo dos professores presentes na escola na disciplina de Matemática, que em 1993/94 davam aulas ao 2º ciclo, identificando nas dimensões de fraccionamento geracional e localizado o nível hierárquico no grupo e a posição social de cada professor na profissão. Na última coluna identifica-se os professores que participaram ou não nesta componente da investigação. Uma participação plena quando realizámos "entrevistas-encontros" ao longo de todo o ano lectivo, incluindo a sua gravação em fita magnética. Participação limitada quando recusaram fazer a gravação audio ou quando as "entrevistas-encontros" foram desenvolvidas apenas numa parte do ano lectivo. Recusas, quando tendo sido até aí colaboradores activos, os professores para esta dimensão da investigação negaram-se a fazer "entrevistas--encontro". Não colaborador, quando se trataram de professores que manifestaram sempre bastantes reticências em ter uma relação informal e interpessoal mais estreita com o investigador. Existem, ainda casos, noutras disciplinas que veremos mais à frente, de professores colaboradores que não participaram neste trabalho porque não foram solicitados a fazê-lo, dado naquele grupo disciplinar já haver um número excessiva de professores, com igual posição social na profissão, seleccionados para a amostra.

Quadro 37 - Professores que leccionavam Matemática no ano lectivo de 1993/94 no 2º ciclo de ensino básico

Sexo	Posição social no grupo	Fraccionamento Geracional (a)	Fraccionamento Localizado (a)	Participação nas "entrevistas-encontros"
Feminino	Intermédia	2	3	plena
Feminino	Subordinada	2	1	recusa
Feminino	Intermédia	3	1	não colaborador
Feminino	Dominante	3	3	recusa
Feminino	Dominante	3	3	recusa
Feminino	Intermédia	4	2	limitada
Masculino	Subordinada	2	1	plena
Masculino	Dominante	3	3	recusa/não colaborador
Feminino	Subordinada	2	1	plena
Feminino	Dominante	4	3	plena

(a)- 1, 2, 3 e 4 - níveis hierárquicos por ordem crescente.

A análise do quadro 37 permite-nos verificar uma distribuição relativamente equitativa entre as diferentes posições sociais no grupo: 4 dominantes, 3 intermédias e 3 subordinadas. Será também de destacar que as posições sociais intermédias contêm

dois professores mais velhos na profissão e um professor mais novo. As posições dominantes contêm 3 mulheres e um homem.

A última coluna do quadro mostra, destacado pelo sombreado, que conseguimos, como era nossa intenção, a participação (plena ou limitada) nas "entrevistas-econtros" de professores com diversas posições sociais no grupo. As recusas e as não colaborações indicadas mostram como a nossa margem de liberdade de escolha foi praticamente nula, especialmente no caso das posições profissionais dominantes, onde à partida havia mais hipóteses de escolha e se justificava incluir pelo menos mais um professor na amostra seleccionada.

(2) Na disciplina de Português verificámos existirem tentativas para sair da lógica de controlo do trabalho pela "planificação", onde portanto se assumia explicitamente que os ritmos e as sequências de ensino podiam ser diversificados. Tinha-se uma concepção da organização do conhecimento ensinado/aprendido não linear, onde, portanto, a existência de pré-requisitos não era tão sobrevalorizada, porque se assumia explicitamente que o professor tinha que realizar um ensino de vai-vem contínuo entre o já conhecido e o novo a aprender pelos alunos. Assim, constatámos, por um lado, que nas reuniões de "planificação" era mais importante falar, com exemplos, do que se costumava fazer ou poderia vir a fazer, do que uniformizar a sequência ou o ritmo temporal de ensino. Por outro lado, eram, sem qualquer constrangimento, relatadas experiências que tinham inviabilizado o cumprimento de planos anteriores, mesmo por professores mais novos na escola, sem que a delegada fizesse questão em frisar a importância de conseguir esse cumprimento mais tarde.

A inexistência de uma lógica controladora do trabalho curricular através da "planificação" pode estar relacionada com o facto de recentemente (1 ano antes da nossa chegada à escola) a direcção do grupo disciplinar (delegado) ter sido substituída, pois o professor que o dirigia à vários anos — um homem fundador da escola e dos mais antigos na profissão — havia cedido o seu lugar a uma professora bastante mais recente na profissão, embora não nova na escola. Porventura também fruto desta situação, os professores assumiam publicamente e colectivamente a existência de diferentes *representações sociais* sobre as finalidades do currículo da disciplina[7], havendo a experiência anterior de algumas discussões em torno dessas divergências.

---

[7] Dizemos representações sociais e não saberes e culturas curriculares porque as diferenças existentes não eram debatidas de um modo contextualizados e continuado, relativamente aos processos desenvolvidos nas salas de aula, nem pareciam ter implicações relevantes no quotidiano das reuniões do GD.

O quadro 38 resume o universo dos professores presentes na escola na disciplina de Língua Portuguesa, que em 1993/94 davam aulas ao 2º ciclo, identificando os níveis hierárquicos e posições sociais na profissão dos vários professores. Na última coluna identificam-se, através do sombreado, os professores que foram seleccionados para as "entrevistas-encontros". A análise do quadro permite-nos verificar uma distribuição relativamente desequilibrada entre as diferentes posições sociais no grupo, havendo uma sobrerepresentação dos professores mais novos na profissão: 3 dominantes, 5 intermédias e 7 subordinadas.

Quadro 38 - Professores que leccionavam Língua Portuguesa no ano lectivo de 1993/94 no 2º ciclo de ensino básico

Sexo	Posição social no grupo	Fraccionamento Geracional (a)	Fraccionamento Localizado (a)	Participação nas "entrevistas-encontros"
Feminino	Subordinada	1	1	limitada
Feminino	Intermédia	2	3	recusa
Feminino	Intermédia	2	2	recusa
Feminino	Subordinada	1	1	limitada
Masculino	Subordinada	1	1	plena
Feminino	Intermédia	2	2	não colaborador
Feminino	Intermédia	3	1	não colaborador
Feminino	Subordinada	2	1	limitada
Feminino	Subordinada	2	1	não colaborador
Feminino	Subordinada	1	1	colaborador não solicitado
Masculino	Dominante	4	4	plena
Masculino	Dominante	4	3	plena
Feminino	Intermédia	4	2	plena
Feminino	Dominante	4	3	recusa
Feminino	Subordinada	2	1	colaborador não solicitado

(a)- 1, 2, 3 e 4 - níveis hierárquicos por ordem crescente.

Os professores seleccionados para as "entrevistas-encontros", destacados pelo sombreado, respeitam a sobrerepresentação mas não inteiramente o desequilíbrio existente: 2 dominantes, 1 intermédio e 4 subordinados. Justificar-se-ia a seleccção de mais professores com posições intermédias, no entanto, como se poderá verificar, o número de recusas e não colaborações impossibilitou a realização deste objectivo.

(3) A disciplina de EVT é nova, pois foi criada com a reforma educativa a apartir da fusão das anteriores disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais. O quadro

39 identifica oa professores que anteriormente leccionavam uma ou outra disciplina. Outra particularidade de EVT é o facto dos professores leccionam em pares(pares pedagógicos) numa mesma turma e não individualmente, factor que pode ajudar à existência de saberes curriculares mais colectivizados..

No entanto, as experiências de trabalho anteriores são bem diversificadas, facto que fazia com que fosse assumida a existência de diferentes *representações sociais* sobre o currículo da nova disciplina. Mais especificamente, estas diferenças eram referenciadas no facto do trabalho a pares ser exclusivo dos professores de TM (os professores de EV sempre tinham trabalhado individualmente) e no facto dos professores de TM terem no passado uma experiência de trabalho de "planificação" no GD muito marcada por uma lógica controladora, onde os ritmos e sequências das unidades didácticas e tipos de instrumentos de trabalho utilizados eram uniformizados pelo GD, lógica que era julgada inadequada na nova disciplina. Apesar deste julgamento verificámos que por diversas vezes em reuniões do GD existiram algumas divergências, entre professores de TM, quanto à necessidade ou não de chegar a acordos colectivos que uniformizassem procedimentos.

Assim, face à nova disciplina os professores de TM apresentavam a vantagem de já anteriormente trabalharem a pares enquanto que os professores de EV apresentavam a vantagem de nunca terem seguido uma lógica controladora na "planificação"[8]. Estas (des)vantagens mútuas eram apresentadas como favorecedoras do diálogo entre os professores das duas ex-disciplinas[9]

Apesar de neste GD não se ter verificado qualquer tipo de "planificação" do trabalho, tal não quer dizer que se tivesse verificado uma grande diversidade de processos e

---

[8]Esta afirmação resulta apenas dos discursos desses professores, quando se referiam à sua experiência passada no seu grupo disciplinar. Não pudemos confirmar esta afirmação através da observação do grupo disciplinar de EV, que continuava a leccionar no 3º ciclo, em virtude de este ter deixado de reunir, face ao número muito limitado de professores que continha.. Como o contraste entre o trabalho do GD de EV, anterior e actual, não era visível os discursos são pouco claros, em pormenores, para podermos ficar com uma ideia mais clara sobre qual o trabalho que se realizavam neste grupo disciplinar.
No caso dos ex-professores de TM, como o contraste entre o passado e a actualidade é marcante e como esse passado corresponde à lógica dominante da planificação, já nos foi possível entender e pormenorizar a informação que nos foi inicialmente comunicada por estes professores sobre o grupo de TM.

[9]Apesar deste desejo, tivemos conhecimento de algumas dificuldades e conflitos na articulação entre as experiências de trabalho dos ex-professores de EV e de TM, embora a informação que recolhemos seja insuficiente para perceber a origem das divergências. Esta insuficiência resultou do facto de as pessoas envolvidas evitarem falar do assunto perante nós. A ideia com que ficámos destas divergências era de, por um lado, que elas tinham origem no facto de os ex-professores de EV terem uma cultura curricular mais "plástica" e mais adaptada à variação das circunstâncias de alunos e turmas, enquanto que alguns ex-professores de TM, como resultado da experiência passada de trabalho de "planificação controladora" possuiam uma cultura curricular mais sequencial e linear. Por outro lado, parecia haver mais individualismo nos ex-professores de EV, facto que dificultava a construção de consensos. O conteúdo das "entrevistas-encontros" com a amostra de professores seleccionada, uns de ex-EV e outros de ex-TM, também não permitiu tornar claro quais os potenciais focos de conflito, dado também aqui se evitar entrar no detalhe do assunto.

intrumentos nas salas de aula. Existia já constituída uma tradição do fazer, especialmente por via dos professores de TM, que fez com que os ritmos e as sequências de ensino continuassem a ser muito semelhantes. A obrigação de trabalhar a pares justificou a manutenção deste modo de proceder, pois os professores tinham que se apoiar em algo comum já existente, a fim de mais facilmente acordarem sobre a actividade curricular a desenvolver em cada turma, ainda mais quando se estava perante experiências diversificadas que facilmente poderiam criar conflitos entre professores.

Quadro 39 - Professores que leccionavam Educação Visual e Tecnológica no ano lectivo de 1993/94 no 2º ciclo de ensino básico

Sexo	Disciplina de origem	Posição social no grupo	Fraccionamento Geracional (a)	Fraccionamento Localizado (a)	Participação nas "entrevistas-encontros"
Masculino	Educação Visual	Dominante	3	4	colaborador não solicitado
Feminino	Educação Visual	Dominante	3	3	plena
Feminino	Educação Visual	Intermédia	3	1	recusa
Feminino	Educação Visual	Intermédia	4	2	recusa
Feminino	Educação Visual	Intermédia	2	2	plena
Feminino	Educação Visual	Intermédia	4	1	não colaborador
Masculino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	4	plena
Feminino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	3	recusa
Masculino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	4	colaborador não solicitado
Feminino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	3	plena
Feminino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	4	não colaborador
Feminino	Trabalhos Manuais	Dominante	3	4	não colaborador
Masculino	Trabalhos Manuais	Intermédia	3	2	não colaborador
Masculino	Trabalhos Manuais	Intermédia	3	1	recusa

(a)- 1, 2, 3 e 4 - níveis hierárquicos por ordem crescente.

Esta mesma obrigação de trabalhar a pares e evitar conflitos explica o facto de este GD ter sido o único que construiu colectivamente uma ficha de avaliação curricular dos alunos, para uso geral de todos os professores desta disciplina[10].

O quadro 38 resume o universo dos professores presentes na escola, desta disciplina, que ano lectivo 1993/94 davam aulas ao 2º ciclo, identificando os níveis hierárquicos e posições sociais no grupo. Na última coluna do quadro, destacado com um sombreado, identifica-se os professores que participaram em "entrevistas-encontros".

A análise do quadro permite-nos identificar uma distribuição bastante desiquilibrada entre as três posições sociais no grupo, onde existe uma sobrerepresentação dos professores mais velhos na profissão: 8 dominantes e 6 intermédios. Os sombreados da última coluna mostram que dos 4 professores que participaram nas "entrevistas--encontros" três deles tinham posições dominantes e um tinha posições intermédias; dois eram ex-professores de EV e dois eram ex-professores de TM. As recusas e as não colaborações impediram-nos de seleccionar mais professores com posições sociais intermédias, pois o seu número total justificaria mais um professor.

Sendo, dos três, o grupo disciplinar mais homogéneo e estando salvaguardada a situação de conter em igual número ex-professores de EV e TM, entendemos que não se justificava aumentar o número de professores seleccionados para a amostra para além de quatro.

Sub-capítulo/V/2
Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Matemática

Para a análise dos saberes curriculares dos professores de matemática (MT) realizámos "entrevistas-encontros", durante o ano lectivo de 1993/94 com 5 professores do 4º grupo; grupo que é também de professores da disciplina de Ciências da Natureza (CN). Com três deles concentrámo-nos em turmas do 6º ano de

[10]No grupo disciplinar de matemática identificou-se a mesma necessidade, de haver uma ficha de registo da avalição curricular disciplinar dos alunos, mas ela não foi construída colectivamente, tendo apenas havido a preocupação em discutir os critérios e indicadores que eram de interesse para toda a escola, ao nível da "avaliação formal"

escolaridade e com os restantes dois abordámos turmas do 5º ano. Quatro deles são mulheres e apenas um era homem.

Foi neste grupo, como já atrás dissemos, que verificámos existir mais dificuldades em encontrar professores que, tendo colaborado noutros aspectos do TC, recusaram esta modalidade de trabalho. Desta dificuldade ressentiu-se particularmente a selecção de professores de matemática que ocupavam posições sociais dominantes, incluindo aqui o delegado da disciplina.

Dos quatro convidados, que recusaram participar neste trabalho, dois deles disseram que o faziam porque a disciplina de MT não era da sua formação científica de base e caso nós pretendessemos fazer o mesmo trabalho na disciplina de CN, aí sim, poderiam colaborar porque se sentiam "mais à vontade". Os dois outros professores que recusaram tinham particular interesse para nós, porque tratavam-se de pessoas que, dada a sua formação de base, leccionavam exclusivamente matemática e não também CN, como todos os restantes. Aliás não existia na escola nenhum professor cuja formação de base fosse de Matemática, nem nenhum dos cinco que participaram nestes entrevistas eram ou tinham sido delegados de MT ou tinham sido alguma vez exclusivamente professores dessa disciplina[11]. Apesar disto dois dos professores participantes afirmaram, com base na sua experiência, preferir ser professsor de MT do que de CN.

Três dos professores que colaboraram tinham licenciaturas em vários tipos de engenharias, um tinha licenciatura numa área de ciências físico-naturais e apenas um tinha um curso específico para o ensino (magistério primário). Dos quatro professores que não tinham feito curso para o ensino, dois deles tinham feito a profissionalização em exercício antes de 1984 e os restantes dois só tinham feito a profissionalização pós-1986, no âmbito da formação em serviço sob a responsabilidade das Universidades.

Da "planificação" do grupo à acção quotidiana

Como dissemos atrás, este é o grupo disciplinar onde, no presente, mais se fazia sentir a lógica da planificação como instrumento de controlo do trabalho dos professores. Apesar disso o modo como cada um dos professores lidava com esse constrangimento era desigual, embora todos fossem unânimes em reconhecerem que

[11] Pelo contrário, um deles, o que ocupava uma posição dominante, havia feito quase toda a sua carreira como professor de CN, tendo sido delegado desta disciplina vários anos consecutivos nesta escola.

não existiam condições para, simultaneamente, se "cumprir o programa" e garantir um ritmo e uma estratégia que consiga ir ao encontro de todos os alunos

Esta dupla limitação resulta, segundo os professores, do facto do novo currículo disciplinar (novo programa) de matemática continuar a ser excessivamente extenso e do facto de existir sempre em todas as turmas, tanto no 5º ano como no 6º ano, alunos que não têm as aprendizagens do 1º ciclo, consideradas essenciais (pré-requisitos). Falta de pré-requisitos que leva os professores a perguntarem-se sobre o que fazer quando existem alunos que "não sabem a tabuada", que "não sabem operar com numerais decimais" e que "não sabem fazer operações de dividir e de subtrair".

Para uns "não se justifica estar a repetir coisas que eles já se fartaram de fazer na primária", pois "se na altura não aprenderam não é agora, repetindo mais uma vez, que o vão conseguir", até porque isso faz com que "nos atrasemos no programa e isso vai prejudicar no futuro os melhores alunos". Outros dizem: "se eles não sabem, o que é que nós havemos de fazer?! Temos que parar, ir à matéria do primário e ensinar-lhes o que falta, porque senão de nada vale avançar no programa, pois eles não aprendem". Outros ainda dizem: "quando entramos numa matéria nova vamos ver se eles têm os pré-requisitos e relembramos coisas do primário"; "se não têm nós abordamo-las no momento, de um modo que permita fazer a ligação com a matéria que vamos abordar, mas depois temos que andar para a frente" e "há sempre miúdos que não compreendem a matemática e se limitam a mecanizar o que têm a fazer e outros nem mesmo isso, desligam e não se interessam".

Assim, parece haver três posicionamentos perante a heterogeneidade dos alunos em matemática: (1) os que estão centrados, principalmente, no "cumprimento do programa" segundo o tempo determinado no GD; (2) os que estão preocupados, principalmente, com o facto de haver alunos que não têm condições para progredir na aprendizagem; (3) os que, à partida, procuram um compromisso entre as duas exigências.

O que nos parece interessante é o facto dos posicionamentos centrados nos alunos e no compromisso entre as duas exigências, tenderem a diminuir com o tempo, transformando-se a primeira em compromissos e a segunda em preocupação prioritária em "cumprir o programa". Esta tendencial diminuição verifica-se quanto mais passamos do 5º ano para o 6º ano de escolaridade, quanto mais se trata de professores mais velhos na profissão e mais nos aproximamos do final do ano lectivo, tanto na comparação entre professores, como na comparação do trabalho do mesmo

professor ao longo do tempo. Apenas encontrámos um professor que não evoluiu no seu posicionamento, tendo à partida e durante todo o ano a mesma atitude: a de "cumprir o programa". Os restantes deslizavam no seu posicionamento, como já referimos, e tendiam, tanto mais a fazê-lo, quanto mais as matérias que leccionavam supunham aprendizagens anteriores, adquiridas no 2º ciclo e não só no 1º ciclo do ensino básico.

A ênfase que se dá ao "cumprimento do programa" manifesta-se, no entanto, em sentidos desiguais, pois para aqueles que nos seus relatos de aulas mais tentativas, múltiplas e mais demoradas, desenvolvem para garantir o acompanhamento dos alunos, que não têm pré-requisitos suficientes, o cumprimento do programa é apenas visto como uma obrigação administrativa, algo a que se tem que atender apesar de tudo, embora não faça sentido. Para outros o cumprimento do programa parece ter um outro sentido: o de ser critério de competência e dedicação à profissão, que eventualmente distinguiria aqueles que ensinam eficazmente daqueles que não têm autoridade suficiente sobre os alunos para conseguirem "sossegá-los e avançar no programa" ou daqueles que apenas "estão de passagem" na profissão e por isso "não ensinam nada a sério"[12].

Todos reconhecem, no entanto sem excepção, que a possibilidade de cumprimento do programa depende muito das turmas que se tem, pois em turmas homogénas, com poucos alunos sem pré-requisitos, o cumprimento do programa chega a um nível bastante satisfatório.

Outro aspecto que decorre directamente, nesta disciplina, do trabalho de "planificação" do grupo é a sequência com que as matérias são leccionadas. Aqui não existem praticamente diferenças. Todos os professores inquiridos relataram-nos sequências temporais de leccionação da disciplina que seguem de muito perto ou são praticamente idênticas às previstas na planificação, sendo esta também duma maneira geral a que está prevista nos manuais da disciplina. Este facto permite que facilmente hajam acordos para não dar uma parte do currículo de um ano escolar, adiando-o para o seguinte, e que, geralmente por falta de tempo, seja quase sempre a parte final do "programa" a não ser lecccionada.

---

[12] Esta associação, existente no discurso dos professores e nas disposições dos professores face à política educativa central, entre competência profissional e o cumprimento de obrigações institucionais (entre as quais o cumprimento do programa), associado aos conflitos dentro do grupo, será objecto de um maior aprofundamento no VI capítulo.

O novo currículo da disciplina, no entanto, trouxe novidades, segundo alguns dos professores inquiridos, pois a disciplina deixou de estar "tão compactada": (1) "a geometria e o cálculo vão-se distribuindo ao longo do ano, intervalando-se", quando anteriormente estavam claramente subdivididas em tempos separados; (2) aparecem com mais frequência temáticas e conteúdos que são iniciadas no 5º ano de um modo "mais sumário e pouco aprofundado" e que depois são repegados no 6º ano com mais profundidade. Esta "relativa descompactação" levou a um certo distanciamento da acção quotidiana em relação à "planificação", pois esta tende a organizar-se compactamente, por blocos ou unidades didácticas, organização que no actual manual da disciplina já não é tão evidente.

Este descompactamento é avaliado pelos diferentes professores que se referiram a este tópico[13] de modo desigual: para uns é visto negativamente, pois assim "ficamos com a impressão que não se está a ensinar nada de essencial; "fica tudo pela rama e como eles entretanto esquecem, quando se volta ao assunto parece que se tem que fazer tudo de novo; é pouco rentável em termos de tempo". Para outros é desejável porque assim "os miúdos e nós variamos mais o trabalho, torna-se menos monótono e abordam-se assuntos em que uns podem gostar mais e outros menos e depois dá-se o inverso". Alguns dos primeiros, no entanto, reconhecem que a mudança pode não ser negativa para a aprendizagem dos alunos, tratando-se provavelmente de "uma questão de hábitos de trabalho dos professores que importa talvez alterar". Mas mesmo estes perguntam-se: "não estaremos a perder ainda mais tempo sem que tal seja depois recuperado"; "não estaremos a criar ainda mais dificuldades ao cumprimento do programa."

Em conclusão, o trabalho de "planificação" do GD é bem visível sobre a acção curricular quotidiana da aula, quer ao nível do ritmo de ensino, quer ao nível da sequência do ensino. No entanto, tende a ser desigualmente aplicada, primeiro ao nível do ritmo ("há sempre professores mais atrasados no programa conforme as turmas que se tem") e agora mais recentemente ao nível da sequência das aprendizagem no tempo (a descompactação). Esta relativa homogeneidade da organização temporal da acção curricular é um *princípio estruturante* de todo o trabalho curricular e é nele que nos apoiamos para dizer que esta disciplina é aquela que tem uma organização curricular do conhecimento mais linear no modo como o grupo manipula o currículo: mais interdependente de aprendizagens anteriores (tempo passado) e mais sequenciada temporalmente (tempo presente homogéneo).

---

[13] Não nos referimos exclusivamente aos 5 professores seleccionados, pois ouvimos os mesmos comentários em reuniões de GD, a outros professores da mesma disciplina.

Outra lógica na "planificação" (?)

Foram-nos relatadas outras experiências, de tentativas de fuga a esta linearidade no trabalho curricular, baseada na sequência das unidades didácticas, na organização da acção curricular, através da abordagem de conhecimentos de diferentes unidades didácticas na mesma sequência de aprendizagem (abordagem transversal) com base situações-problema, que, pelas suas características, permitiam ser exploradas de diferentes modos. No entanto, apontaram-nos as resistências do grupo a tal se faça e as consequências negativas que tal poderia ter para os alunos em causa, pois "seriam familiarizados com um método de trabalho que depois muito provavelmente não seria seguido no ano seguinte" e consequentemente trazer problemas acrescidos ao professor do ano seguinte.

Um professor dizia-nos que antes de fugir ao ensino por unidades, teriam que "discutir a questão de frente no grupo", na altura da "planificação", mas para isso era quase preciso ter uma planificação alternativa, pois de contrário "os colegas não seguiriam a nova ideia porque isso seria correr o risco de não ter uma orientação para o trabalho, sem que à partida se tivesse alguma garantia de ganhos acrescidos e compensadores". Outro professor dizia-nos, a propósito de experiências do mesmo tipo que conhecia, não ver quais as vantagens que se obtinha, pois os níveis de aquisições obtidos pelos alunos não melhoravam significativamente e isso é que era o fundamental, pois com o método utilizado, unidade a unidade, "a maioria dos alunos até aprende, porquê então mudar?!" Mas a razão maior que é apresentada, como justificativo para que se siga esta linearidade na aplicação do programa, centra-se num argumento de suposta especificidade do conhecimento matemático que, nas palavras dos professores desta disciplina, por ser mais "encadeado" do que em qualquer outra disciplina, obrigaria a que se seguisse, na prática, de modo mais rigoroso a "planificação" do GD.

Face à impossibilidade de se fugir sistematicamente e colectivamente ao *princípio estruturante* de linearidade e temporalidade no trabalho curricular e de se construírem princípios alternativos para a "planificação", fazem-se tentativas pontuais, circunstanciais e individuais de fuga, justificando-se tal como decorrendo das características de alunos e turmas, que por serem demasiado "fracas" explicariam os atrasos ao ritmo e variações na sequência, feitas geralmente com mais frequência pelos professores mais novos na escola, isto é, justifica-se o facto de não se seguir completamente este princípio com a necessidade de atender a "aspectos pedagógicos", particulares a alunos e a turmas.

A progressão na escolaridade, o treino e a exaustividade

Mas este mesmo particularismo pode, pelo contrário, justificar o inverso, pois se se consideram os "bons alunos[14]" que vão prosseguir estudos, os professores são unânimes em reconhecerem a necessidade de se "cumprirem os programas", pois consideram que, se tal não acontecer, tais alunos poderão ser prejudicados e a prazo injustiçados, pois "haverá matérias que não serão ensinadas e que concerteza virão a ser necessárias no futuro".

Associado a este tópico, de progressão nos estudos, não será de excluir a importância que tem, para alguns professores, que os colegas do secundário possam pensar sobre esta escola, a partir do nível de conhecimentos que os alunos, que prosseguem estudos, evidenciem ter mais tarde nas escolas secundárias. Assim, é comum referir-se que os alunos só poderão ter sucesso no futuro se forem habituados a "mecanizar a matemática", isto é, habituados a operar com matemática de um "modo automático, sem terem que pensar"; operar com base na memorização de procedimentos técnicos relativos à manipulação escrita dos números e dos símbolos matemáticos. Justifica-se, tal formulação, com o facto de no secundário este tipo de procedimentos lhes ser imediatamente exigido pelos professores, pois aí "não perdem tempo a explicar ou a concretizar as situações". Caso os alunos não manipulem "automaticamente" a linguagem matemática estarão, segundo os professores inquiridos, condenados "a não conseguirem acompanhar a matéria" e em consequência a ter, no futuro, insucesso. Deste modo, encontramos um outro constrangimento ao trabalho curricular neste nível de escolaridade: os critérios de excelência praticados pelo nível de escolaridade seguinte, no secundário.

Este constrangimento para além de ser uma justificação para cumprir a linearidade da planificação, torna-se também um *princípio estruturante* da actividade curricular, pois entende-se que o ensino se deve progressivamente centrar na memorizar de procedimentos automáticos, isto é, os alunos têm que "fazer muitos exercícios para ganharem treino": o *princípio estruturante* da aprendizagem pelo treino. Este princípio aparece associado a uma determinada concepção sobre o que é exigido aos alunos em termos de futuro escolar, concepção que, dado o seu grau de generalidade e abstracção com que é formulado, acaba também por ser uma *representação social* do grupo sobre o currículo, agora de um currículo e de grupo disciplinar que estravasam os limites físicos do local estudado: o grupo disciplinar, no secundário.

---

[14] A tipologia de alunos utilizada para identificar o tipo de desempenho na aprendizagem da matemática (onde se inclui esta categoria de alunos) é apresentada na secção seguinte.

Associado, também a esta ideia de pensar o futuro escolar dos alunos que vão prosseguir estudos, está o facto dos professores abordarem as unidades didácticas, definidas no currículo da disciplina, de modo exaustivo, não operando, à partida, qualquer selecção sobre os conhecimentos que poderiam ser considerados mais essenciais ou mais secundários. O essencial e o secundário, na linguagem dos professores, "o mínimo" e o "mais exigente", só são especificados, dentro de um determinado tópico ou conteúdo, pelo nível de dificuldade dos exercícios, que permitem "o treino", e não como ordem de precedência ou prioridade dos conhecimentos a ensinar.

Segundo este *princípio estruturante* de exaustividade, todos os conteúdos de conhecimento, definidos no manual adoptado da disciplina, são para ser leccionados e sumariados, pois "se estão previstos é porque são necessários". Tal é justificado com base na necessidade dos alunos terem "um conhecimento mínimo de tudo o que era para ser dado, pois qualquer desses conhecimentos pode vir a ser mais tarde necessário". Deste modo, ao princípio da linearidade associa-se a outro princípio centrado nas preocupação relativas à quantidade de conhecimentos ensinados, pois potencialmente considera-se que qualquer deles poderá vir a ter o mesmo valor no futuro escolar do aluno.

A diversidade dos alunos e a aprendizagem da matemática

Em síntese, estamos perante um conjunto associado de três princípios estruturantes da acção curricular: o da linearidade, o do treino e o da exaustividade. Cada um deles começa por ser uma representação social sobre o currículo da disciplina para depois se transformar, de modo desigual, em saberes na acção curricular. Deste modo, o geral e o abstracto das representações sociais, imposto pelo centro do campo escolar, através das políticas de reforma curricular, está ligado ao fazer e ao saber fazer curricular, sendo objecto de uma manipulação colectiva no GD, de modo a permitir a sua contextualização, como mais à frente, quando abordarmos as rotinas do trabalho curricular, mostraremos. No entanto, esta manipulção colectiva em torno das políticas curriculares é relativizada pela acção mais individualizada de cada professor, com base no diagnóstico que é feito sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, designadamente as relativas à heterogeneidade das dificuldades em aprender matemática.Vejamos alguma dessa heterogeneidade dos alunos.

Os relatos são quase unânimes. Existe: (1) o "aluno esperto" que tem um "raciocínio intuitivo" e que por isso sabe fazer bem cálculo mental e resolver mentalmente

situações problemáticas mas que falha, uns mais outros menos, na representação matemática dos raciocínios desenvolvidos; (2) o "aluno esforçado" que se dedica e estuda, que é assíduo, trabalhador e tem um caderno e materiais bem apresentados e limpos que por isso, sendo disciplinado, consegue "mecanizar", "não esquecem tão facilmente as regras da matemática"; bem como os procedimentos técnicos de manipulação das representações matemáticas, mas que tem dificuldades, uns mais e outros menos, em raciocinar em situações problemáticas; (3) o "aluno desinteressado" que não se esforça em saber os procedimentos técnicos nem opera bem em "raciocínio intuitivo" porque "tem grandes lacunas de conhecimento ao nível das aquisições essenciais do 1º ciclo de escolaridade e depois também não estuda"[15]; (4) no fim, fica uma pequena minoria de "bons alunos" que tendencialmente reunem as qualidades do "aluno esforçado" e do "aluno esperto".

São os alunos do tipo "esperto" e "desinteressado" que mais dificuldades levantam na compatibilização do quotidiano com este conjunto de princípios de estruturação das representações sociais sobre o currículo, pois são eles que menos disponíveis estão para "mecanizar" a matemática e que por isso mais obrigam a que se "perca tempo a explicar e a concretizar".

A identificação de tipos de alunos não pode ser confundida com a construção de estereótipos, pois estamos perante imagens de alunos, perante categorias de significação (tipificações), que servem de referência às comparações e não perante categorias estandardizadas, tendentes a reduzir a diversidade dos alunos e a singularidade de cada um. Este uso não estereotipado das tipificações poderá estar relacionado com uma reutilização do trabalho de "caracterização dos alunos, referido no sub-capítulo/IV/1, na acção curricular, assumindo aqui uma forma mais disciplinar e individualizada, centrada no valor escolar dos alunos. Uma reutilização da "caracterização" que, como vimos, não tem continuidade ao nível das RCT, interdisciplinares, mas que, aparentemente, tem continuidade ao nível disciplinar, podendo eventualmente servir como ponto de partida da "avaliação curricular" na disciplina.

Compreender e aplicar a matemática

De uma maneira geral, os professores referem que os alunos têm muitos preconceitos sobre a matemática, porque, segundo afirmam, se habituaram a "fazê-la sem

[15] Por exemplo, são alunos que: têm dificuldades no cálculo mental com ordens de números superiores às dezenas, não sabem utilizar numerais decimais, não sabem realizar todas as quatro operações de aritmética, não sabem a tabuada, não sabem resolver situações problemáticas elementares, etc.

pensar" e logo a ver a matemática como algo absolutamente abstracto, sem relação com a vida do dia a dia. Assim, a quase totalidade dos professores inquiridos propõe-se lutar contra este estado de coisas para destruir estes preconceitos, assumindo como finalidades do currículo da matemática mostrar que ela é essencial à vida, e faz parte dela, e que há que primeiro entendê-la e só depois servir-se dela para manipular os números.

Implicitamente estas preocupações acabam por ter que contrariar o princípio do "treino da matemática", pois para os professores a maioria dos alunos vindos do 1º ciclo que se interessam pela matemática fazem-no com base na memorização de procedimentos técnicos, concebendo o sucesso na matemática como uma repetição descontextualizada de resolução de exercícios ("fazer muitas contas"; "fazer muitos números"), facto que segundo a maioria teria que ser contrariado nos alunos, apesar de essa disposição poder ser favorável à mecanização, daí o relativo sucesso dos "alunos esforçados".

No entanto, esta aparente contradição de princípios, entre ter que se compreender e ter que se mecanizar, não é reconhecida como problema, pois só faz sentido ser equacionado como contradição se se pensar que se está perante princípios alternativos. Mas não! Está-se perante princípios que, na lógica da cultura do professor se pretendem compatibilizar, pois no plano contextual todos poderão ser bons princípios conforme os casos de alunos e turmas, no quadro de uma mente cultural, ainda que no plano teórico, geral e abstracto, possam ser pensados como alternativos, no quadro de uma mente racional/positiva.

Em síntese, os professores têm uma *representação social* do currículo que define o ensino da matemática com o propósito de pôr os alunos a pensar, pela sua cabeça, descobrirem a matemática com a ajuda do professor e aplicando a matemática à vida.

Tratam-se de dois outros *princípios estruturantes* da acção, pois orientam não são as ideias gerais sobre o currículo da disciplina, como organizam práticas em conformidade. São, respectivamente os princípios de acção curricular de compreensão e de aplicação da matemática, que permitem saber como aprender matemática, compreendendo-a e aplicando-a.

O facto de se estar perante dois princípios estruturantes da acção que, contrariamente aos outros três anteriores, não são objecto de um trabalho aturado do GD com vista à sua aplicação, faz que, hipoteticamente, estes dois sejam subalternizados face aos restantes três, atrás indicados.

O contextual e o geral

Ao tratarem-se de princípios de acção que organizam práticas, eles pretendem responder aos problemas de aprendizagem, ligados à compreensão e aplicação da matemática ao real, que a maioria dos alunos apresenta. Assim, é a partir destes princípios que os professores perguntam, no seu quotidiano de sala de aula: como ligar a matemática à vida e como compreender o seu processo de pensamento progressivamente mais abstracto, isto é, como levar os alunos a traduzirem a linguagem e a simbologia da matemática nas situações do dia a dia? Ou mais directamente, como facilitar a aprendizagem dos alunos de modo a que eles passem de um sentido e pensamento construídos pela vivência do quotidiano para, respectivamente, a sua sistematização e a explicitação do seu raciocícnio em símbolos e numa linguagem descontextualizada do dia a dia?

Em ambos os casos, as interrogações colocadas, ainda que com diferentes conteúdos, tratam do mesmo problema teórico central deste trabalho de investigação: a passagem do geral, a representação matemática e a representação social, ao contexto da acção, o quotidiano das culturas dos alunos e o quotidiano do trabalho curricular dos professores, ou vice-versa. Deste modo, o conceito de *cultura curricular* vai articular de modo desigual o conjunto dos princípios de acção que até aqui identificámos e evidenciar até que ponto os princípios de linearidade, exaustividade e treino, exteriores ao contexto local e regulados pelas dinâmicas mais gerais do campo escolar, se articulam ou não com os princípios mais local e particulares relativos aos problemas que os alunos têm em compreender e aplicar a matemática.

Os dados, até aqui desenvolvidos, permitem-nos concluir que a tendência mais geral vai no sentido de se dicotomizar os dois tipos de conjuntos de princípios de acção curricular, saltitanto-se ora para uns, ora para outros, conforme, vimos, se tratam de diferentes tipos de alunos, de diferentes anos escolares, de diferentes momentos no ano lectivo, etc.

As próprias construções simbólicas dos professores, nas quais uns são princípios impostos e outros são princípios necessários, dão bem conta de uma cultura que tem dificuldade em fazer as passagens necessárias entre o geral e o concreto ou entre o contextual e o abstracto. Deste modo, potencialmente estamos perante uma dicotomização das *mentes cultural e racional-positiva*, típicos de processos de *escolarização da cultura*.

Rotinas e interacção

Questionar quais as relações entre o pensamento e acção em contexto, pressupõe identificar os processos interactivos e dentro destes processos as regras e meios que são recorrentemente utilizados e, também, os saberes que recorrentemente estão investidos nesses processos. São as regularidades na associação entre saberes e acções e as repetições do uso de regras e meios que nos permitem identificar as *rotinas*, evidenciando na acção a existência dos *princípios estruturantes* apontados. No caso, as *rotinas* que permitiam ensinar a matemática e que foram possíveis de serem reconstruídas na relação de "entrevista-encontro", através do discurso dos professores que descreveu, comparou e interpretou as suas acções e a acção dos pares ao longo do ano lectivo.

Em rigor não são as *rotinas* em si mesmas que serão identificadas, porque não foram observadas por nós, enquanto interacções. São os saberes sobre as rotinas, isto é, o saber que depende do grau de conhecimento que os actores sociais têm sobre as suas próprias práticas, despoletado através da interacção com o investigador. Deste modo, *rotinas* que se desenvolvem com base em "passos", isto é, em operações intelectuais dos professores inquiridos, que identificam os saberes relativos aos actos da interacção ocorridos na aula.

As *rotinas* (I): as regras de acção curricular

A primeira regra que reteve a nossa atenção foi a existência (pouco explicitada) de fases de trabalho curricular. Assim, no máximo pudemos identificar três fases: a fase de introdução de uma "nova matéria" ou de "revisão de matéria"; a fase de identificação de dificuldades e de explicações complementares que ajudam a aprendizagem; a fase de consolidação das aprendizagens que permite a "mecanização das aquisições". É a impossibilidade de desenvolver qualquer trabalho curricular apenas numa aula, dado o curto período de tempo disponível, que torna possível a existência de fases de trabalho sem que elas tenham que ser explicitamente formuladas ou concebidas: a divisão temporal do tempo curricular formal torna o faseamento efectivo mesmo que apenas tácito.

A possibilidade de, no máximo, se verificarem estas três fases ou de elas serem reduzidas, depende do grau de "novidade" daquilo que se ensina. Assim, encontrámos uma segunda regra na actividade curricular. Existem três tipos de "matérias": (1) o ensino sobre uma "matéria nova"; (2) o ensino sobre uma "matéria já

introduzida, mas que é necessário agora aprofundar"; (3) o ensino que é uma "extensão ou um acrescento ao já conhecido", "quase só uma revisão".

No primeiro caso, quando se trata de uma "matéria nova", os professores seguem a regra de não esperar que os alunos já sejam conhecedores de algo a propósito, ainda que possam admitir que tal assunto não é completamente estranho a todos os alunos e que tal possa fazer com que alguns mais facilmente o percebam. Associa-se a identificação do "novo" com a necessidade de desenvolver uma actividade na sala de aula que seja demonstrativa ou exemplificadora dos conhecimentos que se visam ensinar: uma situação-experiência.

Na situação-experiência os alunos são colocados perante situações em que têm a necessidade de desenvolver raciocínios e desempenhar tarefas associados a determinados procedimentos concretos, motores e/ou perceptivos, usando objectos e/ou imagens, de modo a permiter-se obter um reconhecimento visual do conhecimento em causa. Deste modo, trata-se de uma actividade curricular que visa "levar os alunos a descobrir pela cabeça deles como é que em matemática se chegaram a determinadas noções", tendo aqui o professor a acção de "ajudar à descoberta", dando-lhes "pistas para eles pensarem" e "explicando como é que têm de fazer", para assim "eles perceberem o porquê daquilo"; "vejam a correspondência que há entre a realidade e depois a representação matemática"; "compreendam que as noções da matemática têm uma realidade concreta e visível".

No segundo caso, quando se está perante uma "matéria que se quer aprofundar", o procedimento que se segue vai no sentido de fazer os alunos relembrar determinadas matérias, partindo da apresentação de uma situação-aplicação em que estão desde logo associadas as representações escritas da matemática. A situação-aplicação pode revestir a forma de por palavras levar os alunos a recordar as possíveis situções--experiência em que foram introduzidos naquele conhecimento ou revestir a forma de um problema relacionado com situações do quotidiano (por exemplo: medidas de comprimento, peso ou capacidade, medidas de quantidades de coisas ou dinheiro), onde os mesmos conhecimentos estão presentes.

Neste procedimento o papel do professor é relatado como visando a "exploração da situação", pretendendo levar os alunos, através da interacção verbal, "a explicar (mostrando recordar) como raciocinaram"; "a mostrar que compreenderam"; "a mostrar como chegaram à solução". Também aqui o professor pretende ajudar, não a sua acção como acontecia com a situação-experiência, mas antes a explicitação, por

palavras, do raciocínio construído sobre a situação falada, em estrita associação com as representações escritas da matemática, sem que haja manipulação motora ou perceptiva. Estas situações-aplicação têm ainda a característica de, embora se referiram potencialmente a situações comuns do dia a dia, poderem ser para os alunos pouco concretas, pois falam de pessoas e acontecimentos em geral e são normalmente apresentados na forma da escrita (enunciado do problema), não se referindo necessariamente a contextos que tenham sido directamente vivenciados por eles.

Por fim, quando se está perante conhecimentos que são considerados como já suficientemente conhecidos dos alunos segue-se o procedimento de partir desde logo de uma representação escrita da matemática. Assim, apresenta-se uma situação--demonstração já inteiramente traduzida na linguagem e simbologia desta ciência, mostrando-se como pela manipulação estrita dessas representações, traduzidas em procedimentos técnicos e regras de como operar com os números e os símbolos, se chegam a nossos conhecimentos. Esta situação-demonstração visa, segundo os professores, que os alunos "percebam que há razões lógicas que justificam depois a mecanização da matemática"; "percebam que há uma razão para que assim se faça"; "aprendam a razão dos automatismos essenciais, para poderem ganhar rapidez a fazer a matemática", de modo a que depois "mais facilmente consigam resolver com economia de tempo e cálculos os problemas". Em resumo, compreendem procedimentos estandardizados, cujo sentido está referenciado ao contexto da própria matemática.

Comparativamente com as situações anteriores, regressamos à manipulação motora e perceptiva como instrumento da aprendizagem, mas trata-se de uma manipulação já dentro do código escrito da matemática, supondo já um raciocínio que consiga abstrair a matemática do concreto, sendo portanto um fazer feito de escrita, "fazer matemática", "fazer números", "fazer contas", etc.

Factores e condições das *regras de acção*

Globalmente podremos dizer que toda a acção curricular em matemática se centre na manipulção e organização do conhecimento em si, a chamada "matéria".

A relação existente entre os três tipos de situações de ensino e os tipos de alunos poderá ser esquematizada do seguinte modo: a situação-experiência pressupõe a criação de condições que levam o aluno a fazer a passagem do quotidiano/concreto para as representações escritas/abstracções matemáticas. Logo é acessível a todos os

alunos e é especialmente útil àqueles alunos que manifestam dificuldades nestas passagem: todos com excepção dos "bons alunos". A situação-aplicação pressupõe a criação de condições facilitadoras da passagem dos raciocínios espontaneamente construídos à sua explicitação pela manipulação verbal dos mesmos, que estão subjacentes à resolução do problema colocado, fazendo-lhe corresponder a escrita da matemática. Logo parece ser especialmente útil à aprendizagem dos "alunos espertos", mas pouco acessível aos "alunos esforçados". As situações-demonstração ao pressupôr desde logo a manipulação da escrita da matemática parecem ser apenas acessíveis aos "bons alunos" e aos "alunos esforçados", ainda que com graus desiguais de desempenho.

Foi possível verificar que quanto mais a "matéria era nova", mais havia a necessidade de marcar, de um modo mais explícito, as três fases de trabalho. Quanto mais a matéria era já conhecida, mais a actividade de sala de aula se centrava na "mecanização das aquisições". Verificámos que as "novas matérias" tendiam a utilizar inicialmente mais as situações-experiência e verificámos que as "matérias já conhecidas" tendiam a usar mais as situações-demonstração.

Se a opção para iniciar uma determinada rotina depende do grau de novidade do conhecimento que se pretende ensinar, facto que está já relativamente codificado na "planificação", também é correcto dizer que esta novidade não existe em abstracto. Assim, "o novo" depende dos alunos em causa e também do tempo disponível que se considera ter para desenvolver a actividade curricular. Depende dos alunos porque quanto mais eles são considerados pelo professor como tendo um nível de conhecimentos fraco ou baixo mais se justifica o recurso a situações-experiência ou a situações-aplicação. Depende do tempo disponível porque quanto mais ele fôr escasso mais há a necessidade de recorrer a situações-demonstração ou à manipulação verbal e recordação de situações-experiência já utilizadas, pois estas são menos custosas no plano temporal.

Esta dupla dependência, do tempo e dos alunos, revela-se potencialmente contraditória, porque o recurso continuado às primeiras duas situações torna progressivamente mais escasso o tempo disponível para as unidades didácticas subsequentes e logo cria a necessidade de usar mais, posteriormente, as situações-demonstração. Tendencialmente quando se valoriza mais o tempo isso implica orientar mais de perto o trabalho curricular pelos os princípios estruturantes de linearidade e de treino. Quando se valoriza mais os alunos orienta-se mais a acção curricular por princípios de compreensão e aplicação.

As *rotinas* (II): os passos e os meios

Da conjunção destas duas regras de conduta e dos meios disponíveis na actividade curricular foi possível identificar os vários passos que seguem as rotinas desta actividade.

Vejamos o caso de uma rotina — 1ª rotina — de introdução de novos conhecimentos, iniciada por uma situação-experiência.

1ª FASE:
1º passo- o professor distribui o material da experiência e organiza os alunos em pequenos grupos de pares ou trios[16];
2º passo- o professor explica em geral o que se pretende e identifica o problema e/ou as tarefas que têm que ser desenvolvidas, registando-as no quadro, distribuindo ficha para o efeito ou indicando local do manual de matemática, onde tal pode ser encontrado;
3º passo- os alunos iniciam a actividade e o professor vai circulando pela sala esclarecendo dúvidas junto dos alunos;
4º passo- depois de se certificar que todos ou quase todos os alunos resolveram a situação, o professor pede para os vários alunos e grupos apresentarem as conclusões e explicarem como fizeram;
5º passo- face a eventuais contradições nas conclusões dos grupos e modos de proceder alternativos ou errados, o professor regista no quadro as contradições e põe-as à discussão, solicitando a colaboração de diferentes alunos a fim de indicarem o que está mais ou menos certo e porquê;
6º passo- o professor a partir do que os alunos disseram identifica as conclusões que são adequadas e, usando a escrita da matemática, regista-as no quadro e localiza-as no manual da disciplina, lendo ou mandando ler os enunciados escritos que explicam conceitos e/ou descrevem procedimentos;
7º passo- os alunos registam no seu caderno o que foi feito no quadro;
8º passo- o professor apresenta um novo problema e/ou as tarefas a desenvolver do mesmo tipo e os alunos iniciam nova experiência.
9º passo- depois de se certificar que todos ou quase todos os alunos resolveram a situação, pede aos alunos, que verificou que tinham dificuldades, para dizerem como fizeram; perante um eventual total ou parcial insucesso pede a outros alunos para os ajudarem, corrigindo-os;
10º passo- no final o professor volta a explicar a situação-experiência, relacionando-a com os novos conhecimentos.

Seguidamente, depois desta fase inicial, os professores descreveram uma segunda fase, que tem em vista verificar se os alunos compreenderam os conhecimentos transmitidos.

2ª FASE:
11º passo- o professor relembra com a colaboração de vários alunos a situação--experiência e coloca no quadro as representações escritas que lhes correspondem;

---

[16] Grupos mais extensos tendem a ser pouco utilizados nesta disciplina dada a exiguidade de espaço nas salas de aula para tal e para se evitar as perdas de tempo no arranjo (no iníco) e arrumação da sala (no fim).

12ºpasso- o professor entrega ficha, escreve no quadro ou indica a localização, no manual da disciplina, de um exercício, centrado em operações com a linguagem escrita da matemática, relativas àqueles conhecimentos, e pede aos alunos para o resolverem individualmente;
13º passo- repetição do 3º passo;
14ºpasso- passado algum tempo o professor pede a diferentes alunos para descreverem oralmente como fizeram, regista as possíveis alternativas no quadro de acordo com o que os alunos dizem e põe as possíveis alternativas à discussão, solicitando a colaboração de diferentes alunos a fim de indicarem o que está mais ou menos certo e porquê;
15ºpasso- o professor completa algumas das explicações, usando uma linguagem mais elaborada e identifica qual o modo certo de resolução, pergunta se há dúvidas; caso haja esclarece-as e chama a atenção para determinados erros que viu em alguns alunos quando circulou na sala, explicando o porquê;
16º passo- repetição do 12º passo;
17ºpasso- passado algum tempo o professor pede a um dos alunos que verificou já ter feito ou estar em vias de concluir o exercício para ir ao quadro resolvê-lo, enquanto continua a acompanhar outros alunos no lugar;
18ºpasso- tendo o aluno do quadro concluído o exercício, o professor pede-lhe para explicar o que fez ou eventualmente dá-lhe pistas para corrigir erros ou imprecisões, passando este a paritr destas pistas a concluindo o exercício;
19ºpasso- o professor recapitula o que foi feito e volta a explicar os novos conhecimentos, chamando a atenção para o tipo de erros mais frequentes.

Seguidamente os relatos dos professores indicam uma terceira fase da actividade, que tem em vista a consolidação ou remediação das aquisições, em que se faz muito uso, como ponto de partida, do trabalho de resolução de exercícios que os alunos levaram para casa.

3ª FASE:
20º passo- o professor manda ao quadro um aluno com dificuldades para resolver um exercício que havia sido enviado para casa;
21ºpasso- o aluno começa a desenvolver o exercício, enquanto o professor junto das carteiras de outros alunos, vai vendo quem o acertou ou errou, indo neste último caso chamando à atenção do que tem que ser corrigido;
22ºpasso- o aluno, dadas as dificuldades encontradas, erra ou pára, sem saber o que fazer a seguir; o professor faz-lhe perguntas e dá-lhe pistas para correcção ou para prosseguir na resolução;
23ºpasso- o professor vendo que existem outros alunos com dificuldades que manifestam interesse em participar, dirige as mesmas perguntas a esses alunos e caso tenha uma resposta satisfatória manda-os ao quadro para prosseguirem, eventualmente, concluírem ou corrigirem o exercício;
24ºpasso - o professor manda ao quadro um aluno com dificuldades para resolver um outro exercício que havia sido enviado para casa;
25ºpasso- enquanto esse aluno desenvolve o exercício no quadro o professor vai indicando, aos alunos que vê terem feito com sucesso a generalidade dos exercícios de casa, para começarem a fazer outros exercícos mais complexos do manual ou de ficha que lhes entrega;
26ºpasso- face às eventuais dificuldades do aluno que se encontra no quadro, o professor solicita a outros alunos, com dificuldades, que se desloquem ao quadro para o resolverem; eventualmente concentra vários alunos no quadro até que o último o resolva o exercício ou, alternativamente, pede a um aluno sem dificuldades que vá mostrar como se faz;

27ºpasso- depois de total ou parcialmente corrigidos os exercícios enviados para casa, o professor pede a um dos alunos, que entretanto fez exercícos mais complexos, para ir ao quadro resolver um deles;
28ºpasso- o professor acompanha a resolução no quadro e chama atenção para eventuais erros ou imprecisões;
29ºpasso- os restantes alunos copiam para o caderno o exercío feito no quadro ou corrigem o que fizeram;
30ºpasso- regresso ao 20º passo e repete-se o ciclo descrito, até ser esta matéria ser dada por concluída pelo professor.

No caso de uma rotina — 2ª rotina — relativa auma "matéria já introduzida e para aprofundar", iniciada com uma situação-aplicação, os passos descritos, por comparação com a 1ª rotina têm como diferenças, para além das necessárias modificações nas situações de aprendizagem de partida, o facto de a 1ª e 2ª fase serem bastante mais reduzidas e mais dirigidas pelo professor. Consequentemente, em proporção, o tempo ocupado na 3ª fase é maior. Assim, as diferenças de passos são as seguintes:

1ºpasso- o professor escreve no quadro,os alunos lêem do manual da disciplina ou de uma ficha entregue uma situação-aplicação sob a forma de um problema e pede que aos alunos individualmente o resolvam;
2ºpasso- anulado
3º, 4º e 5ºpassos- iguais com excepção das falas dos alunos serem em nome individual e não de grupo;
6ºpasso- o professor a partir do que os alunos disseram relembra de modo sistemático e na linguagem da matemática os conhecimentos já possuídos (eventualmente relembra situações-experiência desenvolvidas anteriormente) e introduz de modo relacionado os novos conhecimentos, explicando essa relação;
7ºpasso- igual (fim 1ªfase);
8º a 11ºpassos-anulado
12ºpassos- o professor escreve no quadro ou os alunos lêem do livro ou de uma ficha um exercício que exemplifica os novos conhecimentos e pede aos alunos para o resolverem individualmente;
13º, 14º e 15º passos- igual (fim da 2ª fase);
16º a 19ºpassos- anulado;
20º a 30ºpassos- igual.

Como atrás dissemos este nível intermédio de novidade da "matéria" pode assumir a forma na 1ª fase de uma situação-aplicação onde se relembra verbalmente uma situação-experiência já realizada. Trata-se também de uma situação-aplicação porque se tem como referência algo que foi feito pelos alunos anteriormente nas aulas embora no momento apenas se manipule verbalmente esse facto. Neste caso, a rotina — 3ª rotina — que nos foi descrita inicia-se só no 6º passo e na 2ª fase utiliza os passos 16º a 19º e anula os 13º a 15º passos, invertendo a opção anterior da 2ª rotina. Em síntese, encurta mais um pouco a 1ª fase e anula os passos mais exploratórios da 2ªfase. Como veremos aproxima-se bastante da rotina seguinte.

Por fim, apresentamos o caso de uma rotina — 4ªrotina — em que se abordam "matérias já conhecidas" e onde se parte de uma situação-demonstração. Comparativamente com as rotinas anteriores pode-se verificar que a 1ª fase é reduzida, quase só à acção do professor, a 2ª fase desaparece e a 3ª fase também é reduzida. Assim, as diferenças de passos, relativamente à 1ª rotina, são as seguintes:

1º a 5º passos- anulados
6ºpasso- o professor utilizando só representações matemáticas e em diálogo com os alunos relembra conhecimentos já abordados; manipulando as mesmas representações constrói uma situação-demonstração no quadro, onde põe em evidência novos conhecimentos deduzidos dos anteriores; eventualmente manda os alunos lerem os enunciados que se encontram no manual relativos a estes conhecimentos;
7º passo- igual (fim da 1º fase);
8º a 15º passos- anulados;
16º e 17ºpassos- iguais;
18ºpasso- anulado;
19ºpasso- igual (fim da 2ª fase);
20º a 30ºpassos- igual.

As rotinas aqui reproduzidas, particularmente as duas primeiras, correspondem às de maior extensão, sendo portanto mais custosas em termos de tempo e por isso pouco comuns, constituindo casos limite. O seu interesse está no facto de poderem servir como referência para identificarmos os passos que são economizados e os meios que são alternativamente escolhidos, quando a maioria dos professores constrói o seu trabalho curricular "na luta contra o tempo".

Com o aproximar do final do ano lectivo ou final do ciclo escolaridade a generalidade das rotinas desenvolvidas tendem a deixar de estar associadas aos tipos de "matérias" a leccionar e, em consequência, a reduzir-se e a aproximar-se da 3ª e 4ª rotinas descritas, onde o papel de direcção do professor na 1ª fase é marcante, a exploração da situação e identificação do tipo de dificuldades na 2ª fase é reduzida ao mínimo e onde a 3ª fase, de mecanização de procedimentos, é proporcionalmente mais valorizada. Assim, a maioria das "novas matérias" são desenvolvidas através de rotinas que se aproximam-se da redução de passos que se verifica na 2ª rotina descrita, remetendo para trabalho de casa as repetições da actividade existentes na 1º e 2ª fases.O mesmo se verifica com as "matérias a aprofundar" que, tendencialmente, seguem a 3ª e 4ª rotinas descritas.

A diversidade de meios, a escolha de acções e os tipos de saberes

A escolha de diversos meios de acção curricular, conforme as diferentes ou semelhantes tipos de rotinas, pôs em evidência a necessidade de clarificar quais os

saberes profissionais que legitimavam as escolhas e qual o grau possível da sua explicitação em discurso, quando os confrontámos, nas "entrevistas-encontros" os professores com a necessidade de se compararem os meios e acções utilizadas por si, com outros possíveis já utilizados, ou utilizados por outros professores da mesma disciplina.

Os meios de acção referenciados nas rotinas descritas, que remeteram para a explicitação de saberes profissionais, foram os seguintes:
a) uso alternativo, ou coexistência, do manual da disciplina, do quadro ou de fichas de trabalho para indicar aos alunos o trabalho a realizar;
b) utilização alternativa, ou coexistência, do trabalho a pares e a trios de alunos, do trabalho individual ou de grupos mais extensos de 4, 5 ou 6 alunos;
c) concessão, mais ou menos extensa de tempo aos alunos, na carteira, para resolverem individualmente os exercícios, antes do professor mandar alguém ao quadro;
d) uso, ou não, de um tempo para discussão de modos alternativos de resolução dos exercícios, conjugado com o seu registo no quadro pelo professor e não pelos alunos;
e) recurso alternativo, ou conjunto, a alunos com dificuldades e sem dificuldades para correcção de exercícos no quadro;
f) exigência, mais ou menos persistente, do professor, para que o aluno explique o que fez e porquê;
g) uso, ou não, de actividades diferenciadas num mesmo momento;
h) circulação do professor pela sala durante a realização de um exercício no quadro ou concentração da sua atenção no aluno que está no quadro;
i) recurso, mais ou menos extenso, à repetição das explicações dos conhecimentos ensinados, sempre que se faz mais um exercício;
j) uso, mais ou menos extenso, de vivências dos alunos para formular situações-aplicação sob a forma de problemas, utilizando mais os enunciados orais e menos os escritos;
l) desenvolver situações de aprendizagem não curriculares.

Globalmente, sempre que se estava perante opções mais consumidoras de tempo, especialmente as alíneas "d". "f", "j" e "l", os saberes explicitados interpretavam as situações à luz dos princípios de acção curicular, já trás explicitados, relativos à linearidade e à exaustividade. Assim, a justificação resumia-se à obrigação de "cumprir o programa" e "não deixar de dar partes do programa". No entanto, numa análise mais fina de cada uma destas alíneas encontramos outros tipos de saberes.

No que se refere à alínea "a", constatámos que preferencialmente a maioria dos professores usa o manual da disciplina, conjugando-o com o uso do quadro. O uso do quadro é justificado, na maioria das rotinas, por razões em parte exteriores ao trabalho curricular: como meio para chegar junto dos alunos que não têm ou não trouxeram manual (razão não curricular) ou para indicar exercícios ou situações de aprendizagem que encontram noutros livros a que os alunos não têm acesso, considerando-se estes como mais favoráveis à aprendizagem dos alunos (razão curricular).

O uso do quadro assume um valor tanto mais secundário, face ao manual, quanto mais o professor, na 1ª e 2ª fases das rotinas, faz uso, à partida, da leitura dos enunciados explicativos presentes no manual. Para esta opção não foi apresentada qualquer justificação baseada no trabalho curricular, referindo-se que: "se o livro tem aquilo que queremos porque é que não o havemos de usar"; "são caros para a maioria das famílias, elas e os alunos estão à espera que nós o usemos"; "não usar era um desperdício de dinheiro"; "os alunos têm que se habituar a saber usar os livros". Deste modo, a justificação está na existência do meio, por si, naturalizando-se portanto a sua utilização.

Em termos de tendências de regularidade, os dados relativos à alínea "a" parecem apontar para que a frequência no uso do manual aumente com a menor experiência na profissão (o inverso já não nos parece tão evidente); diminua com o facto do professor usar nas aulas um maior número de situações-aplicação e um menor recurso à explicação continuada dos conhecimentos dos conhecimentos; diminua com o facto de as turmas terem mais dificuldades na aprendizagem.

Verificámos que a maioria dos professores inquiridos prefere construir primeiro os enunciados explicativos no quadro, em diálogo com os alunos, e indicar depois a leitura do manual sobre o mesmo assunto, como estudo para trabalho de casa dos alunos. Justifica-se tal opção com o facto do livro ter "uma linguagem demasiado elabora dificilmente compreensível para os alunos"; "é preciso primeiro descodificar, por palavras deles, o que vem no livro e só depois é que se passa à redacção que está no livro". Deste modo, para os professores trata-se de encontrar mediações entre uma linguagem escrita e os procedimentos realizados, por via de uma linguagem dialogada, contextualizando o princípio de acção, atrás referido, relativo à compreensão da matemática, a fim de explicitar saberes interpretativos sobre a opção tomada. Este mesmo argumento pode ir mais longe, ao ponto de se preferir não usar o

manual[17], entendendo-se este como um obstáculo à compreensão da matemática, porque impediria o aluno de participar no processo de construção do conhecimento. Neste tipo de justificação encontramos saberes conceptuais, ligados a teorias psicológicas cognitivistas. No entanto, para o uso menos frequente do manual também nos foram referidas razões sem qualquer relação com o trabalho curricular, que tendiam a naturalizar a acção: "como são muitos livros, os alunos andam com as malas muito pesadas e isso dá-lhes cabo das costas".

Nestes condições, prefere-se conjugar o uso do quadro, com fichas e com registos mais pormenorizados dos conhecimentos transmitidos, nos cadernos diários dos alunos, eventualmente sistematizados e organizados numa secção à parte dos cadernos diários.

A não utilização de fichas de trabalho é justificado pelas características da maioria dos alunos que sendo "pouco cuidadosos", acabariam por "facilmente perder essas folhas por não estarem encadernadas".

Globalmente não encontrámos um uso alternativo destes três meios, preferindo os professores usá-los todos, pois, o mesmo professor ou professores diferentes, acabam por argumentar em sentidos diversos conforme as circunstâncias, sem que haja qualquer preocupação em fazer escolhas duráveis, inscritas em estratégias explícitas de trabalho curricular. Assim, os meios utilizados não são pensados como instrumentos de maximização de proveitos a médio ou longo prazo, típicos de uma mente racional/positiva, pois não são considerados como meios alternativos de escolha.

No que se refere à alínea "b", é visível nas rotinas que são descritas atrás, que os professores tentam conjugar o trabalho individual dos alunos com o trabalho a pares e a trios, preferencialmente no caso da 1ª e 2ª rotinas descritas. Preferencialmente, também, a maioria dos professores opta pelo trabalho individual.

A utilização de grupos de alunos mais extensos é muito pouco frequente, ainda que todos os professores tenham experiências desse tipo de trabalho porque leccionam ou leccionaram já Ciências da Natureza, disciplina onde é costume e regular o trabalho de grupo.

---

[17] Só usado para a realização de exercícios para trabalho de casa. Alguns professores referiram que no seu passado profissional fizeram menos uso do manual, dizendo que tal se devia mais um preconceito ideológico, pois coincidiu com o período pós-25 de Abril, onde novas ideologias pedagógicas ganharem maior visibilidade pública, tornando-se "moda fazermos como a ideologia mandava".

A justificação para estas opções genéricas não é consistentemente explicitada, parecendo apenas haver, implicitamente, a referência a saberes conceptuais da psicologia sócio-cognitivista, que vincam as qualidades do trabalho de grupo no desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim, começa-se por produzir justificações, exteriores ao trabalho curricular, tendo em vista, mais uma vez, naturalizar a situação, como se não fosse impossível fazer de outro modo: os grupos mais extensos "não são compatíveis com o espaço exíguo e arrumação das carteiras das salas de aula". A utilização de pequenos grupos, pelo contrário, já não teria este tipo de problemas espaciais, sendo justificado, comparativamente com o trabalho individual, como um meio de trabalho que "permite aos alunos estarem à vontade na aula, a trabalhar com os colegas do lado, trocando opiniões e aprendendo uns com os outros"; "muitas vezes entre eles conseguem explicar melhor, do que se fossemos nós a fazê-lo. No entanto, as vantagens apontadas para o trabalho em pequeno grupo são pouco valorizadas porque, como vimos, os resultados deste trabalho dos alunos não são reutilizados nas rotinas desenvolvidas, pois com excepção da 1ª fase, o trabalho dos alunos é posteriormente questionado pelo professor numa abordagem individual e não grupal.

Desta forma, não existe uso alternativo ou coexistente de diferentes meios, mas apenas o uso centralizado do trabalho individual, complementado pontualmente e circunstancialmente com pequenos trabalhos de grupo.

No que se refere à alínea "d", pudemos verificar, a partir dos professores inquiridos, que a grande maioria deles não desenvolve acções de discussão de resultados alternativos de exercícios. Para a maioria penas as situações-experiência criam potencialmente este tipo de acções, ainda que de uma forma não regular.

Como justificação da não opção é vincado o efeito negativo que tal procedimento poderia ter, pois os alunos poderiam passar a "ficar à espera que fosse o professor a ir ao quadro para resolver as situações"; ou ser uma acção que "poderia criar confusões na cabeça dos alunos", face ao facto de o professor poder estar a escrever um erro no quadro. Percebe-se que admitir o facto de o professor estar no quadro a resolver exercícios com possíveis erros, transgride uma norma do "bem fazer" da profissão, pois esse não seria o lugar nem a adequada actuação do professor[18]. Deste modo, legitima-se a acção com base em saberes normativos, pois são saberes que

[18] Em rigor esta interpretação não faz sentido, pois o professor regista no quadro o que os alunos lhe vão dizendo, quanto ao modo como realizaram o trabalho em causa, e posteriormente o professor identifica a alternativa certa.

evidenciam as consequências negativas do fazer diferente, porque erradas, sem as explicar pela positiva, evidenciando como único e certo o que é "normal fazer-se"; as alternativas de acção são consideradas como possíveis mas sem admitir-se qualquer tipo de vantagens.

Os poucos professores que desenvolvem este tipo de estratégia na sala de aula de modo regular fazem-no geralmente na 1ª e 2ª fase das rotinas e independentemente das situações de aprendizagem. Legitimam-na com base na necessidade de levar os alunos a explicitarem o seu raciocínio, considerando que o facto de se ter como interlocutor outros alunos, e não só o professor, é um factor que os motiva a participar mais facilmente. Justificam esta acção também com base na vantagem que existe em os alunos utilizarem a linguagem da matemática quando "ditam" ao professor o que fizeram no lugar. Deste modo, percebe-se a utilização dos mesmos saberes conceptuais, acima referidos, relativos à psicologia sócio-cognitiva quando se enfatiza a importância do grupo e das trocas verbais como meio de desenvolvimento do raciocínio lógico.

Parte deste argumento é utilizado pela maioria dos professores relativamente à alínea "f", quando é referida a necessidade de levar, regular e continuadamente, os alunos a explicitar o seu raciocínio, "através de palavras", como modo saber se eles são capazes de compreender a matemática, embora esta preocupação se verifique mais, segundo a maioria dos professores, nas situações-experiência e situações-aplicação. De contrário, nas situação-demonstração e nas 2ª e 3ª fases das rotinas, tendencialmente, a maioria dos professores considera que se o aluno "faz bem", isso é sinal de que compreendeu, não passando, portanto, esta preocupação já pela manipulação verbal dos conhecimentos. Estes dois tipos de argumentos explicitam, ambos, saberes interpretativos que se baseiam, respectivamente, nos princípios de acção curricular relativos à compreensão e ao treino da matemática.

O uso de saberes interpretativos também se dá quando, uma pequena minoria de professores, justifica as actividades da alíneia "l" como "meio para fugir à rotina porque é visto pelos alunos como uma coisa diferente, que permite compreender a matemática"; "alargar o âmbito da actividade da escola, mostrando que a matemática pode ser um jogo, sem ter que ver com avaliações e outras coisas chatas que não se compreendem". Neste caso, contextualiza-se o princípio de acção curricular relativo à compreensão da matemática.

Esta preocupação pelo uso da linguagem matemática, de "traduzir a linguagem corrente em linguagem matemática e vice-versa" é, no entanto, comum para a grande maioria dos professores, embora as actividades que mais sejam usadas para esta finalidade estejam relacionadas com a alínea "j". Assim, para a maioria, compreender a matemática passa mais pela sua aplicação a situações do dia a dia e menos pela manipulação verbal e regular dos seus símbolos e conceitos em termos de reflexão verbal sobre o fazer.: "não deve perder demasiado tempo com muitas explicações porque o que é importante é que o aluno descubra em situações concretas o que é a matemática e para isso de nada vale falar".Esta formulação do discurso aponta para a utilização de saberes interpretativos, para legitimar a acção curricular, pois contextualiza-se o princípio, atrás descrito, de aplicação da matemática.

Este posicionamento do professor de actuar para levar à descoberta, sem que isso passe por excessivas explicações verbais é dado também como justificação para que, no que se refere à alínea "e", seja prática comum, quando um aluno está no quadro, o recurso do professor a outros alunos para ajudarem face a dificuldades encontradas, ainda que a concentração de vários alunos, simultaneamente no quadro, apenas seja referida por uma minoria de professores. A justificação da opção de concentrar vários alunos no quadro, ou não, ou de utilizar como recurso alunos com ou sem dificuldades não é explicitada pelos professores, parecendo mais uma vez estar-se perante saberes tácitos que dão um sentido prático à acção, ainda que se perceba nas rotinas que nos foram descritas que há tendência para que o recurso a alunos com mais dificuldades seja frequente na 3ª fase e o recurso a alunos com sucesso na 2ª fase.

O mesmo argumento, de não utilizar excessivas explicações verbais, é utilizado no que se refere à alínea "i", pois a maioria dos profesores prefere "não dedicar muito tempo a explicar, mas mais a fazer, pois há que mecanizar coisas". Neste caso, evidencia-se o uso de saberes interpretativos, pois constextualiza-se o princípio de acção curricular relativo ao treino da matemática.

A falta de saberes mais explícitos, para legitimar práticas comuns, quase consensuais encontrámos nas alíneas "c" e "h", quando detectámos que a maioria dos professores circula pela sala de aula durante a realização dos exercícios e costuma dar o tempo suficiente para que a maioria dos alunos resolva no seu lugar o exercício em causa. Neste casos, justifica-se mais uma vez as práticas com base em saberes que mostram os efeitos negativos (carácter normativo) que se poderiam desencadear ou pela inevitabilidade da acção (carácter naturalizador) presente.

Assim, diz que: "se não se circulasse pela sala os alunos chamariam à mesma a atenção do professor, perturbando os outros", "se não se circulasse o professor não via quem de facto está a tentar fazer e a esforçar-se"; "se não se desse tempo aos alunos para resolverem a maioria deles provavelmente limitava-se a copiar do quadro".

Apenas uma muito pequena minoria de professores descreveu actividades diferenciadas na aula para alunos com diferentes níveis de aquisições, relativos à alínea "g", justificando a opção com as necessidades dos melhores alunos, "para que estes não estagnem". A maioria confrontada por nós com esta hipótese recusou-a, explicando que tal é incompatível com o número de alunos na sala. Um dos professores admitiu-a como possível, ainda que não a realizasse, pois tal possibilidade dependeria da existência de grupos de trabalho extensos e de um número siginficativo de "bons alunos", que sendo mais autónomos no seu trabalho, permitiriam ao professor concentrar-se nos alunos com mais dificuldades, não sendo isso incompatível com o trabalho diferenciado dos restantes. Em qualquer caso, a diferenciação é admitida ou realizada com base em saberes interpretativos, pois manipula-se a situação de modo a enfatizar a importância da progressão escolar de uma parte dos alunos, isto é, com base no princípio de acção curricular relativo à linearidade.

Em conclusão, encontrámos quatro tipos de saberes para legitimar escolhas e opções curriculares: (1) os saberes práticos ou tácitos que nada explicam e naturalizam as situações descritas, como se não houvesse outra possibilidadede agir; (2) os saberes normativos que explicam pela negativa, mostrando só os efeitos negativos se se actuar de outro modo, como se só houvesse uma possibilidade correcta de fazer; (3) os saberes interpretativos que explicam as situações pela positiva, contextualizando ideias gerais, expressas em *representações sociais* sobre o currículo da matemática, nas situações descritas; (4) os saberes conceptuais que explicam ideias gerais, relacionáveis com o ensino da matemática, com base nas situações de ensino/aprendizagem ocorridas.

A identificação destas quatro modalidades de saberes permite regressar ao problema teórico central desta investigação, pois o grau maior ou menor de explicação da acção curricular que os discuros dos professores transmitem são indicativos da existência de saberes inteiramente determinadas pela mente cultural, caso dos práticos e dos normativos, ou parcialmente capazes de construirem processos de reflexão e formalização da acção e, portanto, em parte, racionalizadores da cultura, caso dos saberes interpretativos e dos saberes conceptuais, ambos contextualizados na acção.

Certezas e incertezas, insatisfação e críticas

O problema, atrás referido, de existência, hipotética, de processos de *escolarização da cultura*, relativos à dicotomização da cultura curricular entre os dois conjuntos de princípios estruturantes da acção curricular, os impostos pela política educativa e os baseados nas necessidades educativas dos alunos, não é imediato e geral. Assim, por um lado, as rotinas descritas dão conta de um elevado grau de integração da acção curricular, facto que tem como consequência, por outro lado, que a maioria dos professores inquiridos não evidenciam grandes conflitos e dilemas sobre o caminho a seguir no seu trabalho curricular.

A maioria dos professores de matemática tende a manifestar mais certezas do que incertezas face ao seu trabalho curricular, embora no plano discursivo, em geral, haja bastante insatisfação sobre os resultados obtidos com os alunos.

Tendencialmente os que têm mais certezas concentram, o seu discurso sobre a acção, no trabalho dos alunos. Não manifestam surpresa face aos insucessos obtidos, usando expressões que procuram naturalizar ou no mínimo encontrar regras explícitas que "normalizem" a realidade: "alunos bons e maus sempre houve"; "não é possível que todos sejam bons alunos"; "eles não trabalham o que é que podemos fazer?!". Manifestam portanto um juízo sobre a adequação do que fazem, aos alunos que têm, e a impossibilidade de fazer de outro modo, facto que nos leva de concluir que utilizam, predominatemente, saberes tácitos e normativos na sua cultura curricular.

Segundo estes professores, a inadequação, a haver, situar-se-ia apenas no plano das representações sociais sobre o currículo, pois ao mesmo tempo que se legitimam rotinas e princípios de acção, constrói-se um discurso hiper-crítico sobre a política educativa e as consequências negativas da "planificação", imposta pelo Ministério, como se ela fosse inteiramente exterior ao trabalho dos professores.

Em conclusão, não há uma dicotomia entre princípios de acção, entre saberes e fazeres, mas antes uma modalidade mais especifica de escolarização da cultura, relativa a um *estilo de uso do conhecimento que normativiza* o geral e o abstacto, das representações sociais, e as transforma em princípios estruturantes da acção de modo mecânico; as contextualiza sem atender à especificidade do meio de aplicação, divorciando-se de se interrogar sobre os fins e vlores que orientam a sua acção.

A explicação para esta conclusão está na existência de um outro princípio estruturante da acção curricular: o do imediatismo das abstracções. Assim, pudemos

constatar dois factos: (1) ser mais usual partir da representação e linguagem abstracta da matemática para o concreto e quotidiano, do que o inverso, pois apenas as situação-experiência na 1ª fase das rotinas não seguem esta sequência; (2) considerar que a ordem de apresentação entre o abstracto e o concreto é reversível, partindo-se do pressuposto que basta estabelecer a associação que traduz as duas vertentes, para que ela possa ser pensada como equivalente a outras situações de aprendizagem. Deste modo, a passagem do quotidiano às representações, do cultural ao racional, não carece de um particular trabalho curricular, pois partir da matemática para a realidade ou da realidade para a matemática seria equivalente.

Aqueles poucos professores que manifestam mais incertezas, menos integração da actividade curricular e juízos sobre a possível inadequação entre a acção e os alunos que têm, dicotomizando os dois conjuntos de princípios de acção, questionam-se de um modo mais pessoal que põe em dúvida a sua competência profissional: "os alunos não aprendem e eu fico sempre sem saber se é culpa deles, se minha"; "ter só turmas muito fracas é um grande problema, porque depois não temos nenhuma turma em que se veja resultados mais positivos do trabalho, e assim ficamos sempre sem saber se o problema é nosso, se é deles". Deste modo, aparenta-se ter a consciência discursiva de que, no plano da prática, existe uma pluralidade contraditória de princípios de acção, facto que introduz insegurança e incerteza na consciência prática que orienta o trabalho curricular, isto é, estamos perante um processo típico de *escolarização da cultura*, pois existe dissociação entre o pensamento sobre a acção e o pensamento na acção, como se se trata-se de duas realidade diversas.

A diversidade das *culturas curriculares*

Mas independentemente do modo como se vive este insucesso na aprendizagem da matemática, todos os professores relataram-nos casos de alunos em que se verificam sucessos: "alunos espertos" que a pouco e pouco começam a ter mais facilidade em manipular as representações matemáticas e "alunos esforçados" que a pouco e pouco começam a entender a "realidade da matemática". Isto é, existem alunos que progressivamente vão construindo as ligações entre o quotidiano e a matemática, apesar de esta ligação, não ser ensinada sistematicamente, no sentido atrás apontado da passagem do quotidiano para a representação abstracta.

Este sucesso relativo acontece porque os professores desenvolveram culturas curriculares diferenciadas que conjugam de modo desigual os diferentes princípios, tendo em atenção diferentes tipos de alunos e turmas.

Cada uma das culturas curriculares da matemática não se confunde com pessoas individualmente consideradas, pois verificámos que a mesma pessoas pode em momento diferentes do ano lectivo desenvolver diferentes *culturas curriculares* A análise dos dados permite-nos identificar as seguintes:

(1) *a cultura do cumprimento* - tem como traço central privilegiar ou mesmo apoiar-se exclusivamente nos princípios de estruturação da acção relativos à linearidade, exaustividade e treino do conhecimento matemático. Dentro deste princípios, usam-se predominantemente saberes práticos e normativos para legitimar a acção; usa-se quase somente as 4ª rotinas e versões reduzidas das 2ª rotinas; privilegia-se o uso do manual da disciplina e o trabalho individualizado dos alunos, factos que vincam bastante o papel de direcção do professor e a construção de um trabalho curricular exclusivamente centrado na linguagem escrita da matemática. Tudo características que são bastante economizadoras de tempo, daí prezar-se o valor do cumprimento do programa. Dentro desta lógica assume-se que a aprendizagem da matemática apenas tem êxito junto dos melhores alunos, entendendo-se que os restantes estão condenados ao fracasso e portanto impossibilitados na prática de continuar os estudos. Em síntese, trata-se de uma *cultura curricular* que aceita facilmente as políticas centrais curriculares: a imposição dogmática de um currículo obrigatório nacional em matemática e assume que o professor é somente um executante dessa política central, numa atitude típica de *submissão real* às relações de força existentes no campo escolar.

(2) *a cultura das dificuldades* - centra-se nos princípios do treino e da compreensão da matemática. Dentro destes princípios usa-se privilegiadamente as 3ª e 4ª rotinas e saberes normativos para legitimar a acção. Assim, todo o trabalho se organiza a partir da linguagem escrita da matemática, pois o professor ocupa um lugar central na direcção da actividade curricular, sendo o interlocutor privilegiado de todos os alunos que vão ao quadro. O uso do caderno é privilegiado face ao manual, porque se entende este como impossível de ser compreendido pelos alunos. O lugar central do professor, associado à compreensão, manifesta-se na importância que se dá à explicação repetida e demoradamente dos conhecimentos, para que os alunos estejam em melhores condições de depois "saberem fazer", após terem compreendido o que o professor explicou. Compatibiliza-se aqueles dois princípios, aparentemente contraditórios, porque se entende a compreensão da matemática com base nas explicações do professor, pressupondo uma acção curricular que parte do princípio do imediatismo da abstracção. Dentro desta orientação desvaloriza-se o princípio da

exaustividade, pois entende-se existir a necessidade de concentrar a acção curricular nos conhecimentos essenciais de cada unidade didáctica.

A preocupação pela necessidade de ir ao encontro das dificuldades dos alunos, ainda que haja insucesso na compreensão e se fique só pelo treino da matemática, leva a justificar a necessidade de repetir e recordar o já leccionado, facto que que põe em causa o princípio da linearidade: regresso continuado e demorado a matérias já ministradas consideradas essenciais sob a fórmula de "revisões"; identificação e desenvolvimento de exercícios que incidem sobre os conhecimentos-base, considerados como pré-requisitos da aprendizagem posterior, que entretanto não foram conseguidos.

O cumprimento do programa é apontado como um erro, porque não adequado às necessidades e dificuldades dos alunos, ainda que aparentemente ele seja cumprido pela simples sumariação. Deste modo, trata-se da *cultura curricular* mais crítica em relação às políticas educativas e portanto, como vimos atrás, aquela que mais *normatividade* introduz na transmissão do conhecimento: uma duplicidade de pensamentos e acções típicas de uma *submissão formal* às relações de força existentes no campo escolar.

(3) *a cultura da utilidade* - centra-se nos princípios de estruturantes da acção que têm a ver com a aplicação, linearidade e o treino da matemática e usa predominatemente saberes normativos e interpretativos para legitimar a acção. Utiliza-se preferencialmente as 2ª e 4ª rotinas, onde, por um lado, a aplicabilidade dos conhecimentos é conjugada com a familiarização no uso dos automatismos do cálculo aritmético e, por outro lado, os automatismos são ilustrados e concretizados com situações problemáticas relativas à manipulação de quantidades no quotidiano dos alunos. Deste modo, o valor central que aparece com organizador de todas as acções e práticas é o da utilização ou da instrumentalização da matemática como meio para melhor pensar o quotidiano (aplicação em problemas) e a aprendizagem de automatismos de raciocínio que venham a permitir a progressão escolar do aluno. Dentro deste pressuposto procura-se uma economia de explicações e palavras, tanto dos alunos como do professor, em benefício de mais tempo dedicado ao uso da matemática, facto que arrasta atrás de si um uso limitado do manual da disciplina, privilegiando-se antes o caderno do aluno e a utilização frequente dos melhores alunos como modelo para os restantes.

O cumprimento do programa não é aceite como um valor necessário em si, admitindo-se que o importante é "situarmo-nos mais ou menos na média do GD, nem muito à frente nem muito atrás". Afirma-se a necessidade de um compromisso entre o necessário (alunos prosseguem estudos) e o possível (alunos que não têm pré-requisitos), pressupondo-se, também, para o garantir, uma acção curricular orientada pelo princípio do imediatismo da abstracção. Em síntese, trata-se da *cultura curricular* que mais distanciada está das exigências institucionais centrais, sendo por isso a que é melhor é capaz de desenvolver uma estratégia auto-determinada de acção que pode ser entendida como uma tentativa de *formalização da tradição* de trabalho curricular, excluindo-se de participar nos jogos de poder do campo escolar.

A procura do uso da matemática, a sua utilização como meio, faz com que sejam introduzidas preocupações maiores de eficácia nesta cultura curricular, facto que justifica a necessidade da introdução de meios formalizadores do trabalho curricular de cada professor, que quebram a rotinização da acção curricular: desenvolvimento de acções de diferenciação do ensino num mesmo momento na aula, dirigidas a diferentes tipos de alunos; introdução de uma 4ª fase de trabalho curricular nas rotinas de sala de aula, posterior à avaliação de uma determinada unidade didáctica e na sequência de uma mais demorada correcção das respostas dos alunos, destinada a identificar com mais pormenor os erros e dificuldades dos alunos, fazendo uso de actividades de remediação no momento; realização de avaliações restritas (mini-testes) sobre conhecimentos que se verificaram anteriormente, nas avaliações mais extensas que incluiam essa matéria, não terem sido aprendidos convenientemente; introdução de meios de regulação e tratamento igualitário dos alunos na ida ao quadro e na participação de todos na aula.

(4) *a cultura dicotómica* - centra-se nos princípios de estruturantes da acção que têm a ver com a compreensão, aplicação, exaustividade e linearidade. Privilegia-se a utilização das 1ª, 2ª e 4ª rotinas e dos saberes conceptuais, interpretativos e práticos. Centra-se no valor da concretização, explicação e explicitação dos raciocínios, através do uso continuado e durável da linguagem verbal, por parte dos alunos e da explicação e discussão de resultados dos exercícios. O lugar dúravel que ocupa a explicitação por palavras dos raciocínios desenvolvidos leva a dar muita importância ao registo escrito dessas explicitações, facto que obriga ao uso regular do manual da disciplina como instrumento de reflexão sobre a aprendizagem.

O cumprimento do programa é visto como um "mal necessário", embora se admita que tendencialmente nunca tal é conseguido, dado o grande consumo que existe de

tempo lectivo na frequente utilização das rotinas mais extensas, facto que faz com que seja a cultura curricular que mais conflitos vive para cumprir o programa. Este conflito ainda é mais agravado porque tende-se a procurar a exaustividade, dado afirmar-se não se saber muito bem o que é essencial e secundário, pois "o que é essencial par uns, pode já não o ser para outros". Em consequência, é a cultura curricular que manifesta mais incertezas e dúvidas quanto ao caminho a seguir no trabalho curricular, dicotomizando os princípios estruturantes da acção de modo contraditório, levando a que se busque a reflexão e a concretização sem que se deixe de cumprir o programa, seguindo a mesma sequência e pormenor de leccionação das "matérias" com redução dos passos necessários às rotinas mais extensas. Deste modo, estamos perante um processo de *escolarização da cultura*, pois vive-se no conflito de se querem em concreto conciliar ideias gerais díspares, tendencialmente inconciliáveis, numa aparente contradição entre o pensamento e a acção. Esta contradição leva a ser a única cultura que concretiza a aspiração de desenvolver situações de aprendizagem fora do âmbito da actividade curricular, com a finalidade de exercitar o raciocínio dos alunos, sem isso se ligar a conhecimentos matemáticos previstos no programa.

O centramento na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem leva à construção de instrumentos formalizadores do trabalho curricular, tendentes a optimizar esta finalidade: utilização de maior número de testes formativos, especialmente no final da 2ª fase das rotinas; explicitação e síntese por escrito, para os alunos, dos conhecimentos que deverão ser considerados para estudo na preparação de uma avaliação; menor quantidade de conhecimentos por cada instrumento formal de avaliação.

Sub-capítulo/V/3
Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Língua Portuguesa

Para a análise dos saberes curriculares dos professores de Língua Portuguesa realizámos as "entrevistas-encontros", ao longo do ano lectivo de 1993/94, com 7 professores, embora de modo regular e continuado apenas tivessem sido 5 professores: dois dos sete colaboraram de modo limitado no tempo (parte do ano lectivo). Um dos cinco colaboradores regulares impôs uma limitação ao nosso trabalho: a de as nossas conversas não serem gravadas.

Do universo dos 5 colaboradores regulares, em 3 deles tomámos por referência o seu trabalho em turmas do 5º ano, num deles o seu trabalho no 6º ano e no outro o seu trabalho global no ciclo, pois este último, neste ano lectivo, apenas tinha turmas do 3º ciclo[19]. Foi o facto de termos apenas um professor do 6º ano que nos fez procurar outros professores, ainda que, como vimos, com limitações na sua colaboração. Assim, nos restantes dois professores, que participaram de modo limitado no tempo, podemos tomar por referência turmas do 6º ano de escolaridade.

Outro aspecto em que procurámos equilibrar a amostra foi relativamente à formação inicial dos professores. Assim, dos sete, quatro deles — os mais novos na profissão — são professores de línguas estrangeiras e os restantes três são professores ou foram de história, de estudos sociais ou de matemática. Três dos quatro mais novos quando entraram na profissão já possuíam profissionalização na profissão , dada por Escolas Superiores de Educação (ESE). O restante professor, destes quatro, havia entrado na profissão sem profissionalização mas entretanto realizou-a no âmbito de um CESE (diploma especializado superior de estudos de uma ESE). Os restantes três, mais velhos na profissão, são professores que realizaram a profissionalização em serviço antes de 1983.

Como já atrás referimos, não conseguimos a particpação de professores com posições sociais intermédias no grupo e, em consequência, na nossa amostra não se encontram professores licenciados em línguas, que entretanto tivessem feito a

---

[19] Fugimos aqui aos critérios de selecção da amostra ao considerar um professor que não tinha turmas do 2º ciclo e que portanto abordaria os seus saberes sem ter por referência um contexto de acção imediato. Tal deveu-se ao facto de se tratar de um professor com um grande passado de experiência de trabalho (delegado da disciplina desde o início a fundação da escola) que facilmente conseguia reportar-se a exemplos do seu trabalho passado para ilustrar as suas afirmações e que tinha uma perspectiva critica da evolução que a leccionação da disciplina estava a ter. Julgámos que a informação potencialmente recolhida junto deste professor seria recompensadora dos potenciais riscos metodológicos

formação em serviço, a cargo das Universidades, pós-1986. Daqui resultou a amostra ser constituída por um sub-grupo de 3 professores bastante novos na profissão e outro sub-grupo de professores bastante mais velhos na profissão. Existem apenas duas excepções: de um professor que tendo uma profissionalização recente em ESE começou a dar aulas anos antes, ainda sem a profissionalização; de um professor que embora antigo na profissão praticamente nunca tinha dado esta disciplina até ao momento.

O grupo disciplinar e a acção curricular

Como já atrás dissemos, este é o GD onde mais se fazem sentir as resistências à lógica de controlo da "planificação". Apesar de termos verificado nas reuniões regulares do grupo que existe também a preocupação por saber o que cada professor faz, relativamente ao combinado, tal é abordado, tanto da parte de quem fala como de quem dirige a reunião, sem a preocupação de se ter que justificar um possível avanço ou recuo face a uma sequência de "matérias" a leccionar.

A observação que fizemos mostrou que não existe uma sequência pré-fixada de conhecimentos a leccionar e mostrou que o ritmo e momento em que são leccionados, cada um deles, são muito variáveis, não havendo aqui, mais uma vez, a preocupação em justificar o que não se fez. É visível da parte dos mais velhos a preocupação, quando falam, em pormenorizar as estratégias que utilizaram, justificando pedagogicamente as escolhas e os resultados obtidos, com o nítido objectivo de ajudar os mais novos[20], dando-lhes implicitamente indicações e conselhos sobre o modo como fazer. Mesmo entre os mais velhos na profissão houve momentos em que se descreveram estratégias alternativas que, apesar de não terem sido debatidas e reflectidas, mostraram publica e visivelmente a existência de um campo de possibilidades heterogéneo para o trabalho curricular da disciplina.

A única perspectiva de sequência de trabalho que verificámos existir foi dada no que se refere ao tipo de textos que importava abordar: primeiro os textos utilitários; depois os relativos à comunicação social; segue-se a narrativa; e por fim a poesia. Pontualmente, verificámos, que junto dos professores que mais recentemente começaram a leccionar esta disciplina, havia em alguns momentos a tendência para seguir a ordem de conteúdos gramaticais que se encontravam previstos no livro de de leitura adoptado na escola. No entanto, como nenhuma sequência de conteúdos era

---

[20] Esta situação, como vimos, não se verificava em Matemática. No entanto, não podemos esquecer um factor condicionante a este grupo disciplinar: o peso dos professores mais novos era significativamente menor.

indicada pelo grupo e como havia o hábito de saltar textos do livro procurando os mais motivadores do interesse dos alunos para leitura, tal tendência posteriormente era abandonada.

No que se refere à obrigatoriedade de abordar temáticas apenas foi indicado e cumprido a necessidade de tratar nas aulas as obras literárias indicadas no programa da disciplina, tendo sido definido em linhas gerais as obras prioritárias. Mas mesmo nestes aspectos em que verificámos uma maior preocupação de todos os professores em fazer de modo semelhante não vimos posteriormente a preocupação em controlar se efectivamente havia sido feito ou não e porquê.

Deste modo, facilmente se compreende que estes professores, quando falam das suas condições de trabalho, não referenciem o currículo da disciplina e o seu cumprimento como um constrangimento exterior ou imposto. O programa da disciplina é assumido por todos como algo de construído no dia a dia e não como uma "obrigação" independente da vontade individual. Algo que tem que ser pensado e não simplesmente aplicado.

Marcante nesta perspectiva não controladora e não sequencial de gestão do currículo da disciplina é o facto de não haver à partida conhecimentos que são do 6º ano ou que são do 5º ano de escolaridade. Na visão que os professores têm do currículo da disciplina, as "matérias" repetem-se em cada ano com um nível de exigência variável, conforme o ponto de partida da maioria dos alunos em cada turma. Portanto, à partida não existem pressupostos de pré-requisitos que os alunos tenham que ter na passagem do 5º para o 6º ano. Parte desta visão também é aplicada na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, pois os professores consideram necessário e algo da sua responsabilidade reverem conhecimentos ministrados no 1º ciclo, mesmo os mais elementares. Dizemos em parte porque existem aquisições e capacidades que, no entanto, são esperadas existir, os chamados pré-requisitos: "o aluno saber fazer uma leitura corrente, não expressiva", de um pequeno texto, dado e simples; "o aluno ser capaz de escrever um pequeno texto sobre um tema escolhido por ele", com lógica e alguma correcção linguística.

Os constrangimentos e os princípios estruturantes da prática

Ora, é ao nível destes pré-requisitos que se começam a criar as dificuldades e constrangimentos ao trabalho do professor de Português, pois um número significativo de alunos em cada turma ainda lê a soletrar e tem muito pouca correcção linguística a escrever.

Quanto à escrita os problemas são apresentados do seguinte modo: em temas propostos e em que os alunos estão habituados, a correcção melhora mas passa a faltar, segundo os professores, criatividade e imaginação. Inversamente, se se abrem os temas a assuntos comuns do interesse dos alunos — temas que os alunos não estão habituados a tratar na escola — a imaginação cresce em igual proporção em que a correcção linguística diminui. Quanto à leitura o problema parece, na forma como os professores falam dele, ter melhor solução, pois, se o facto de só se soletrar e só se descodificar a escrita limita uma compreensão inicial do texto, tal pode ser compensado com perguntas muito directas, em que há apenas que transcrever o que está no texto para a resposta, e com uma exploração oral dialogada, que permite ultrapassar a dificuldade inicial de comunicação, feita apenas por via da escrita.

Esta relativa maior facilidade em ultrapassar as dificuldades dos alunos na leitura faz com que ao nível das *representações sociais* que alguns dos professores têm do modo como leccionam a disciplina surja uma maior prevalência e importância da leitura, facto que é também reforçado por um segundo constrangimento da sua actividade: a falta de capacidade para ler e compreender os textos limita em muito o trabalho da maioria das restantes disciplinas com maior pendor académico, pois usam preferencialmente um veículo de comunicação escrita.

Daqui resulta uma pressão social dos restantes professores para que esta disciplina ponha os alunos a ler e a interpretar melhor, sendo visível em muitas RCT a incompreensão das outras disciplinas no facto de haver alunos que tinham classificações positivas, sem que fossem capazes de ler correntemente, parecendo estes perguntar "afinal o que é que eles aprendem em Português, se o mínimo essencial não atingem!?" A desigualdade de exigências, comparativamente na escrita e na leitura, e a consequente pressão dos restantes professores sobre a disciplina de Português, é bem visível quando se afirma, dirigindo-se ao professor de Português, que "já não se exige que eles escrevam bem, mas pelo menos que saibam copiar do quadro para o caderno".

Aliás julgamos ser sintomático deste constrangimento o facto de sempre que falávamos do contributo da disciplina para as finalidades educativas do ciclo de estudos ser apontado o objectivo, entre outros, de formar "bons leitores" e quase nunca o de formar "bons escritores[21]".

---

[21] Como veremos mais à frente e explicaremos, este facto não é inteiramente reconhecido por todos quando descrevem o seu trabalho na sala de aula. Apenas o caso do professor mais velho na profissão e ex-delegado da disciplina é excepção.

A conjugação destes dois constrangimentos, associados à aparente precedência do ler sobre o escrever, dada a maior facilidade dos alunos em progredirem na primeira e não tanto na segunda, faz com que possamos descobrir aqui um *princípio estruturante* da acção curricular que define a leitura como o centro de todo o trabalho curricular. Com base neste princípio existe um centro de onde se pode partir, quer para a oralidade quer para a expressão escrita. Deste modo, as constrangimentos externos são parcialmente integrados na acção curricular, pois o princípio estruturante que os integra tende a naturalizar a realidade, transformando a falta de domínio sobre a realidade como uma realidade necessária, naturalizando-a em saberes práticos que impossibilitam o seu questionamento. Este modo de operar poderá, hipoteticamente, estar inscrito em processos de *domesticação da mente cultural*, caso o trabalho curricular seja reduzido apenas a este princípio de acção.

Em conclusão, o maior constrangimento que verificámos existir na abordagem do currículo da disciplina prende-se com a pressão social do grupo mais vasto para sobrevalorizar o ensino de capacidades ligadas à leitura e à compreensão dos textos escritos dados. Facto que é assumido pela maioria dos professores inquiridos como necessário, pois é comum afirmar-se que "o futuro destes alunos passa mais pela necessidade de saber ler do que saber escrever".

Marginalmente, para alguns pouco professores, relativamente a uma pequena franja de alunos das zonas rurais mais periféricas, são apontados constrangimentos à acção ao nível da expressão oral dos alunos, no que se refere à escassez de vocabulário e alguma falta de correcção na construção das frases. No entanto, como veremos, a percepção de tal situação, como algo exterior ao trabalho curricular e dificilmente contornável, depende de outros princípios de acção que mais à frente explicitaremos.

A fundamentação teórica das *culturas curriculares*

Existe um conjunto de *representações sociais* sobre a disciplina, partilhado pela generalidade dos professores, que distingue claramente diferentes áreas de trabalho curricular. Assim, é, relativamente comum, quando os professores se referiam à aprendizagem da escrita, ouvir distinguir dois planos: o plano, segundo a linguagem utilizada pelos professores, da recepção, da interpretação ou da compreensão, a leitura com base num texto dado, e o plano da produção, da expressão ou da emissão, a composição escrita de um texto pelo aluno. Para além desta área fala-se também da oralidade dividida em dois planos do mesmo tipo, que segundo a linguagem utilizada pelos professores, seriam: o da expressão, a fala espontânea dos alunos, e o da audição

ou da descodificação da mensagem, a resposta do aluno a questões colocadas pelos seus interlocutores, incluindo aqui o professor ou os colegas. Por fim, identifica-se uma última área de trabalho curricular que seria a dos conteúdos gramaticais ou da gramática.

Esta representação mais geral e abstracta do currículo da disciplina corresponde a uma tradução directa da letra escrita das finalidades do ensino, apontadas no currículo da disciplina, respectivamente: saber falar e ouvir; saber ler e escrever; funcionamento da língua. O interesse desta apropriação do sentido da escrita ofocial do currículo tem relevância, pois é a partir dela que culturas curriculares vão ser construídas, pois há uma manipulação explícita de fazeres e saberes, contextualizados na acção, que permitem definir prioridades e precedências dumas áreas em relação a outras e definir parciais ou totais integrações.

Esta manipulação explícita, ao fazer-se sobre a escrita e não tanto sobre uma tradição oral do grupo, mais do que contextualizar representações, transformando-as em princípios de acção, permite usar a escrita do currículo como um meio para pensar o trabalho curricular e não como constrangimento da acção; permite, mais facilmente, ligar e fundamentar os princípios estruturantes da acção nas teorias que enformam, na interpretação dos professores, a "filosofia da disciplina".

Assim, na contextualização das representações sociais sobre o currículo não se atende tanto a alunos-tipo, isto é, não se valoriza mais uma ou outra área de trabalho em função das necessidades e circunstâncias. Atende-se mais ao facto de se pressupôr haver uma linha de progressão e desenvolvimento das aprendizagens, que é geral a todos os alunos, tratando-se de situar os pontos de partida reais de cada um, sem valorizar excessivamente os pré-requisitos, e menos ainda as características dos alunos-problema.

O facto de serem usadas teorias para explicar a acção faz aumentar o papel desempenhado pelos saberes conceptuais, associados aos saberes interpretativos, na fundamentação das alternativas e na orientação do sentido da acção curricular e faz diminuir o papel dos saberes de carácter prático ou normativo, como formas de orientação do sentido da acção curricular. Assim, aumentam os processos de *racionalização da cultura*, inscritos no pensamento racional/positivo, baseados numa maior consciência discursiva, numa maior capacidade de experimentação e improvisação no quadro do desenvolvimento de estratégias de acção e numa maior capacidade explicativa e analítica na pré-acção ou na pós-acção.

De igual modo este uso das teorias para fundamentar culturas curriculares explica ou, simultaneamente, é efeito do facto, já atrás descrito, de que ao nível deste grupo é público e visível a existência de divergências quanto à organização e opções no trabalho curricular, isto é, é reconhecido que existem diferentes culturas curriculares da disciplina, sem que isso se traduza em conflitos duráveis e continuados entre pessoas nem em disputas sobre a direcção do grupo disciplinar. Tal situação, de potencial maior reflexividade de capacidade para manipular contextualmente e explicitamente diferentes culturas curriculares, poderá explicar o facto de ser neste grupo disciplinar que a reforma educativa é menos criticada e em que se lhe dá mais o "benefício da dúvida", quanto às suas possíveis justas intenções e finalidades.

O facto de neste GD existir um uso bastante extensivo de teorias para legitimar a acção curricular fez com que, na dinâmica das "entrevistas-encontros", se desenvolvesse mais a explicação e aplicação da teoria, seleccionando as ocorrências relevantes, do que a descrição e pormenorização das interacções no fluxo do quotidiano, passíveis de serem interpretadas após a acção. Este facto faz com que neste grupo disciplinar, comparativamente com os outros, tenhamos mais dificuldade em descrever as rotinas, que efectivamente são desenvolvidas.

Os laços entre a acção curricular e a teoria (I): a comunicação

O reconhecimento público de diferentes culturas curriculares tem como base, ao nível da consciência discursiva dos professores, a existência de diferentes apropriações sobre qual a "filosofia de acção" que deve orientar a manipulação da escrita do currículo da disciplina. Deste modo, surge, no espaço de diálogo colectivo da disciplina e no espaço construído pelo investigador nesta investigação com cada um dos professores, múltiplas referências a modos alternativos de agir.

Como dissemos, a apropriação das áreas curriculares inscritas no programa da disciplina faz-se na medida em que se postulam prioridades, precedências e articulações entre elas.

A teoria base que aparece como alicerce dos saberes conceptuais e interpretativos que fundamentam a acção curricular nesta disciplina é a de que toda a aprendizagem tem que ter finalidades comunicativas, isto é, o ensino tem que ser desenvolvido de modo a servir-se de meios e visar atingir finalidades que potenciem a comunicação entre alunos e destes com o professor. Seguindo esta teoria, percebe-se, na sua contextualização, o *princípio estruturante* da acção de que a expressão verbal dos alunos é a base de toda a aprendizagem, pois segundo estes professores, as produções

espontâneas e próprias dos alunos, ligadas ao seu quotidiano de vida exterior à escola, têm que ser utilizadas necessariamente na concepção do trabalho curricular, para que a comunicação possa ser instrumento essencial do ensino.

Daqui decorre a necessidade de desenvolver actividades na sala de aula que estimulem esta expressão e que valorizem o conteúdo do discurso oral dos alunos, combatendo muita da inibição, que é reconhecida por todos os professores, aos alunos dos meios rurais. Para um mais fácil combate à inibição e para a potenciação da expressividade oral surge um novo *princípio estruturante* da acção: o princípio da afectividade com o trabalho na disciplina, isto é, a necessidade de procurar continuadamente que os alunos "gostem" de estar na sala de aula através de uma continuada diversificação de actividades, onde a conversa sem propósito escolar imediato sobre as ideias e episódios do dia a dia dos alunos, as actividades de carácter lúdico e a dramatização de situações escolares e sociais ocupam lugares centrais. Este princípio de afectividade vai valorizar particularmente a qualidade das relações humanas na sala de aula, ao vincar a necessidade de uma grande proximidade pessoal e emocional entre o professor e os alunos, proximidade que será conseguida, segundo os professores, se as actividades de sala de aula forem pouco dirigidas pelo professor na sua forma, mas ao mesmo tempo bastante investidas em valores e conteúdos morais.

Associado ao primeiro princípio estruturante, o da expressividade, surge, segundo alguns dos professores inquiridos, a necessidade de dar especial atenção à ordenação e definição do papel da participação e interacção dos alunos na sala de aula — a forma da comunicação — de modo a que a espontaneidade da expressão oral seja, mais ou menos, regulada socialmente pelo grupo-classe, partilhando a autoridade do professor. Esta regulação mais ou menos colectiva das condutas, faz associar, à teoria de base comunicacional, a teoria demo-liberal de regulação da vida colectiva baseada nos valores de tolerância e de respeito pela diferença: "ouvir e dar oportunidade para os outros falarem"; "esperar pela sua vez de falar"; "debater argumentando racionalmente"; "debater, respeitando quem exprimiu ideias diferentes".

Quando este conjunto de orientações práticas assume um valor mais extensivo e se transforma na partilha do poder do professor com os alunos[22], estamos em presnça de

[22]Um exemplo marcante e inicial desta partilha de poder está no facto de serem acordadas entre professor e alunos regras de conduta na sala de aula, tornando-se prática frequente e regular o falar e o debater o modo como os alunos se relacionam entre eles na sala de aula tendo por referência as regras acordadas. A utilidade das regras de sala de aula será tanto maior para os professores, e reconhecidas como tal pelos alunos, quanto maior fôr o valor que se dá no trabalho curricular ao princípio de acção de democratização (abordado a seguir), pois deste modo as regras são sentidas como uma necessidade de regulação interacção da dinâmica da sala de aula e não como a imposição exterior ao alunos fruto da autoridade relativamente arbitrária de cada professor.

um outro *princípio estruturante* da acção curricular, o princípio da democratização da interacção escolar, que tem a importante característica de relacionar princípios da cultura curricular com princípios que se poderiam considerar mais ligados à cultura pedagógica do professor, isto é, o falar/ouvir torna-se simultaneamente meio de ensino da expressividade verbal, meio de reflexão sobre a interacção verificada na aula e fim da aprendizagem no âmbito da formação cívica dos alunos. A questão da formação cívica dos alunos permite articular o princípio da afectividade com o da democratização, pois ambos usam valores e conteúdos morais como meios de legitimação da acção.

A área curricular do saber falar organiza ainda um outro *princípio estruturante* da acção curricular, que designaríamos de gramática intuitiva. Este prende-se com a correcção e riqueza linguística, pois, segundo os professores inquiridos a comunicação torna-se meio para as aprendizagens mais substantivas, designadamente as relativas à ampliação do vocabulário corrente dos alunos e as relativas à estrutura gramatical da língua. Assim, segundo este princípio, há uma base intuitiva e natural no uso da linguagem oral que permitiria aos alunos descobrir a correcção gramatical, a complexidade da construção sintáctica e alargar os seus reportórios vocabulares, "sem se darem conta" que de facto estão a ser ensinados, isto é, os alunos aprendem intuitivamente pela multiplicação das experiências linguísticas com sentido, conseguindo-se a prazo ganhos nos desempenhos linguísticos dos alunos.

Esta visão sobre a multiplicação de experiências com sentido, sem que haja um propósito ou intenção claros da parte do professor retido pelo aluno, permite perceber um princípio de acção curricular que tem ligações com princípios pedagógicos: o da não directividade, onde se concebe que toda a aprendizagem se constrói pela descoberta auto-determinada pelo aluno, com uma intervenção mínima do professor, potenciando a aprendizagem por familiarização com o conhecimento e por imitação dos pares.

Nas associações discursivas, que são feitas por alguns professores, entre as noções de não directividade, afectividade e expressividade, percebe-se a influência de teorias de base psicológico-dinâmicas.

Insatisfação e limitações da teoria

A associação entre os, atrás enumerados, princípios estruturantes da acção, particularmente aqueles que relacionam a "expressividade oral" com a "gramática

intuitiva", faz com que haja, para alguns professores, uma expectativa implícita de que o trabalho curricular ao nível da oralidade tenha alguma precedência sobre o trabalho ao nível da escrita. Há como que um pressuposto implícito na acção, e não no discurso, de que pode haver uma tradução quase imediata do oral no escrito, ou seja: tendo sido posto em campo o desenvolvimento expressivo e oral do aluno, acompanhado da descoberta da gramática que a suporta, será de esperar que o desempenho no escrito resulte de um prolongamento dos ganhos de competência na oralidade. Assim, há uma lógica, fora da consciência discursiva dos professores, um outro princípio estruturante da acção curricular, o da continuidade entre o oral e o escrito.

A identificação deste princípio, face ao seu carácter implícito, resultou do facto de a maioria dos professores inquiridos expressar continuada insatisfação por as aquisições ao nível da oralidade não serem acompanhadas por equivalentes ganhos de competências na produção escrita, percebendo que se estava a manipular uma expectativa que tinham como certa. Esta insatisfação é exprimida, por exemplo, quando se indica que os alunos continuam a desisteressar-se em trabalharem a forma e as regras gramaticais dos textos, pois, aparentemente o seu interesse, no plano da oralidade, é cativado para o conteúdo do discurso, quando agora, na aprendizagem da escrita, se joga muito mais na forma do discurso.

Perante a contradição entre a teoria e os efeitos da acção, geradores da insatisfação, percebe-se o conflito criado na mente dos professores, pois estamos perante um caso típico relativo aos efeitos de uma mente racional/positiva que usa a teoria para interpretar e analisar de modo selectivo a realidade, mas que não consegue conter na sua abordagem totalidade do real, necessário a um prático, problema que, pelo contrário, numa abordagem pragmática e contextual, típica de uma mente cultural, já não ocorre.

Mais concretamente, no plano do discurso dos professores, este conflito resulta dos alunos não terem os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento das aprendizagens ao nível da produção escrita, pois, como atrás dissemos, o aumento da expressividade implica a falta de correcção linguística e esta aumenta gera efeitos perversos sobre a primeira, isto é, a mesma teoria e princípios de base comunicacional e de expressividade que justificaria também um maior expressividade no plano da escrita, leva, pelo contrário, a um acréscimo de dificuldades em escrever com correcção[23]. O

[23]Aliás, este efeito é reconhecido mesmo em alunos que no plano da oralidade apresentam pouca correcção linguística e excessiva pobreza vocabular, pois nestes casos é descrito de novo o mesmo dilema entre a

constrangimento dos pares, na sobrevalorização do trabalho curricular sobre a leitura, também não ajuda ao porblema, pois as produções escritas saem penalizadas, em favor de razões de utilidade mais imediata, o de serem bons leitores, sem terem que ser bons escritores.

As respostas que verificámos serem dadas a este problema foram de dois tipos: (1) a resposta de ignorar os efeitos perversos, insistindo no caminho trilhado, considerando que seria uma questão de tempo, para o aluno poder ver a ter ganhos na produção escrita; (2) a resposta de reconhecer a existência de uma contradição, procurar outras teorias, não estritamente de base comunicacional, em que se possa basear para encontrar alternativas de acção que aumente o grau de satisfação.

No primeiro caso a teoria cristaliza-se, procurando o professor defender em primeiro lugar a coerência e sistematicidade teórica, em desfavor dos dados contextuais, fazendo uso de acções pontuais e circunstanciais, que apesar de incoerentes face à construção teórica, não são reconhecidos como tal, pois, no caso, vão-se baseiar nos saberes práticos contidos na acção curricular relativa ao princípio da continuidade entre o oral e o escrito. No segundo caso, faz-se também uso de procedimentos pontuais e circunstanciais, que são tomados como improvisações que buscam outras teorias para serem interpretadas.

O problema colocado não é uma dicotomização entre pensamento e acção, típico dos processos de *escolarização da cultura*, mas é antes um relativo divórcio da teoria face a aspectos da prática, que apenas se contitue como problema porque não estamos em presença de um problema de reflexão e análise mas sim, principalmente, de acção sobre o real: um problema colocado por práticos. Deste modo, a mente racional/positiva manifesta a sua incapacidade para agir, levando à existência de um atraso entre as capacidade reflexivas desenvolvidas e as estratégias de acção encontradas, típico dos desvios teoricistas e formalistas na produção científica.

Sendo assim, estaremos perante um processo social de *cientifização da cultura*, que será tanto maior quanto mais as teorias se tornarem dependem do domínio prático da realidade que os práticos têm das situações sociais, quanto mais as teorias se cristalizarem e não convocarem os actores sociais a procurar outras, correndo o risco de ecletismo.

---

espontaneidade oral e a preocupação com a correcção linguística. Mesmo aqueles professores que centram o seu trabalho na leitura tendem a não corrigir a expressão oral, fazendo-o privilegiadamente por via da leitura.

Os laços entre a acção curricular e a teoria (II): a estrutura

Se existem, como dissemos, culturas curriculares alternativas isso deve-se ao facto de, simultaneamente, existirem outros princípios estruturantes da acção que se baseiam e se fundamentam em outras teorias, dada a necessidade, atrás evidenciada, por alguns professores, de terem resposta para os problemas relativos à aprendizagem da escrita, designadamente os da produção escrita. Estas alternativas teóricas são minoritárias no contexto deste grupo disciplinar.

A teoria base, segundo os termos utilizados pelos professores, que serve como alicerce da aprendizagem da Língua Portuguesa, em alternativa à teoria de base comunicacional, tem como referência um fundamento estrutural. Assim, a finalidade do trabalho curricular nesta disciplina é aprender a estrutura da língua, a gramática, através do uso funcional que dela é feito. Em consequência a comunicação é apenas um meio entre outros para a realização de um objectivo maior: o de que a gramática só se aprende com um conhecimento explícito e consciente das suas regras e dos esquemas que a organizam. Deste modo, a aprendizagem da estrutura da língua pressupõe o uso da escrita, rejeitando-se a possibilidade de transposição do oral para o escrito. Considera-se mesmo a irrelevância do trabalho sobre a oralidade como meio para chegar à estrutura da língua, pois, segundo estes professores, "como a grande maioria dos alunos fala mal, apesar de poderem comunicar entre eles, só um conhecimento mais consciente da gramática os levará a auto-corrigirem-se".

Há assim, nesta perspectiva, uma sobrevalorização das áreas de trabalho curricular ligadas ao saber escrever e ler e ao funcionamento da língua, em desfavor dos saberes falar e ouvir.

No quadro desta teoria e das acções que lhe dão corpo, descobrem-se três princípios estruturantes: o princípio de que a gramática aprende-se porque ela é necessária a quem escreve, é necessária aos futuros escritores; o princípio da não prioridade do oral sobre o escrito; o princípio da prevalência do conhecimento do funcionamento da língua sobre o seu uso pragmático, isto é, "do maior conhecimento sobre o funcionamento surge o aperfeiçoamento da comunicação".

Estes princípios de acção curricular decorrem do facto de no contexto da sala de aula sobrevalorizar-se continuada e regularmente as actividades de produção escrita sobre o quotidiano pessoal, isto é, a construção de textos pelos alunos (composições escritas) sobre temáticas do quotidiano dos próprios em que estes exprimem "estados

de espírito", sentimentos ou pensamento; sobrevalorizarem-se a análise da construção formal/linguística desses textos, desprezando a análise sobre o conteúdo daquilo que é escrito.

Este acento sobre a forma e não sobre o conteúdo faz com que, segundo os professores, o sentido do que se escreve tenha que ser encontrado não no acto de o comunicar a outro, que valorizaria o conteúdo, mas sim no acto, primeiro, de tornar explícitos, para si próprio, emoções numa situação do dia a dia e, depois mais tarde, "quando o gosto pela escrita começa a estar ganho, de tornar explícitos pensamentos como forma de descobrir o seu posicionamento perante o mundo". Na prática trata-se de dar um sentido à escrita que se prende com um interesse do próprio em fazê-lo, simulando aquilo que pode ser o interesse do escritor em escrever. Trata-se de usar a escrita como um acto de auto-reflexão sobre o quotidiano em que o aluno se descobre perante os outros; "fala de si através da escrita" em torno de um tema dado por outro, sem que o conteúdo daquilo que escreve seja objecto de confronto ou diálogo com esse outro.

Nesta preocupação incial com "temas de carácter projectivo", segundo os termos dos professores inquiridos, que permitam explicitar as emoções, percebe-se a influência das teorias psicanalíticas como fundamento deste trabalho curricular. Mas tal fundamentação não traz associado a si preocupações pedagógicas de não directividade. Pelo contrário, na medida em a acção curricular se centra nos aspectos formais e não comunicacionais, o papel actuante e de direcção do professor é bem evidenciado.

Compatibilizar as teorias alternativas ou integrar as acções (?)

A possibilidade de compatibilização das duas teorias, no plano discursivo, não é visível na consciência discursiva que os professores expressam quando se referem às duas perspectivas curriculares, tendendo-se, na maioria das situações, a opôr posições curriculares.

De um lado, para aqueles que seguem uma orientação teórica mais comunicacional, a teoria alternativa entra em choque com alguns dos seus princípios de acção, designadamente os da afectividade e de não directividade, pois duvida-se do valor das actividades na sala de aula para motivar e estimular o interesse do aluno para a disciplina, considerando-se tal trabalho como "excessivamente escolástico". Crê-se também que a abordagem estrutural da disciplina acabe por transformar a dinâmica da disciplina numa sucessão de conteúdos gramaticais, em que a maioria dos alunos apenas consegue memorizar, sem dar qualquer sentido à aprendizagem do

funcionamento da língua. Trata-se de um distanciamento e de uma crítica que questionam os efeitos interactivos de tais opções e não tanto o seu posicionamento teórico.

Do lado daqueles que perfilham uma orientação teórica mais estrutural é questionado o tipo de formação que predominantemente é dada aos alunos, pois do seu ponto de vista valorizar os "dotes verbais dos alunos", estimular os desempenhos "retóricos" e limitar-se a dar uma "gramática pragmática e pontual" é não apontar para o essencial do trabalho curricular em Língua Portuguesa: "fornecer ao alunos um esquema que forme o seu próprio pensamento". Na lógica deste discurso crítico percebe-se que a objecção principal à outra teoria, prende-se com o facto de se considerar que para que haja expressão verbal, e esta produzir comunicação, não são necessários conhecimentos gramaticais explícitos. Pelo contrário, na produção escrita a correcção gramatical seria essencial, para que ela se transforme em veículo de comunicação. Trata-se portanto de um discurso crítico que questiona mais directamente os princípios de acção e não tanto o seu efeito interactivo na sala de aula.

Como para muitos dos professores inquiridos as duas teorias são incompatíveis, todo o trabalho curricular está em saber dosear e equilibrar as duas dimensões do currículo — o trabalho sobre a oralidade e o trabalho sobre a escrita — sem ter a preocupação de que do ponto de vista teórico esse trabalho seja coerente. Assim, a maioria dos professores limita-se a integrar estas duas áreas do trabalho curricular em tempos e espaços diferentes, podendo pontualmente integrá-las em acções sequencialmente continuadas.

Esta integração pelas acções curriculares, simultâneas sobre a escrita e sobre a oralidade e não a compatibilização das teorias, acontece, no plano da acção em contexto, pela importância que as actividades em torno da leitura têm no trabalho curricular da generalidade dos professores, relativo ao papel estruturante desempenhado pelo princípio prático da centralidade da leitura, no desenvolvimento das rotinas de sala de aula.

A centralidade da leitura, como veremos mais à frente, tende a integrar o trabalho sobre a compreensão da escrita e o trabalho sobre a produção oral como meios privilegiados de abordar os textos escritos; textos estes que são o centro de toda a acção curricular na aula. Deste modo, para aqueles que mais subscrevem as fundamentações teóricas de base comunicacional o escrito torna-se a matéria-prima a partir do qual a oralidade se vai desenvolver e facilitar a compreensão da mensagem

escrita, isto é, trata-se de um trabalho que começa no escrito, usa como instrumento privilegiado de acção a oralidade, para no fim regressar à escrita de um modo mais aprofundado, tomando por referência o que foi dito.

Esta integração pela acção curricular, faz com que haja professores, aqueles que mais privilegiam as princípios de acção ligados à teoria de base comunicacional, que vêem o trabalho sobre a escrita, especificamente sobre a gramática, como "algo necessário mas não tão prioritário", "um mal necessário" ou uma área de trabalho curricular em que se duvida da competência pessoal do próprio professor, quando mais novo na profissão, para a levar a bom termo. Esperam, também estes professores, que os ganhos em termos de motivação e interesse dos alunos pela disciplina, ao explorar a vertente da oralidade, possam compensar o trabalho "mais desinteressante" e esforçado sobre a escrita e a gramática, acabando "os alunos por aceitá-lo mesmo não gostando e não lhe vendo muito sentido.

Para alguns poucos professores inquiridos, a compatibilização das duas teorias em princípios de acção coerentes é tendencialmente possível. Tal possibilidade é ainda uma tentativa e uma acção curricular muito questionada. Ele apoia-se num trabalho curricular de pormenor e rigor que permite racionalizar toda a aprendizagem em pequenos passos e transformar essas pequenas metas intermédias em pequenos sucessos para os alunos, de modo a torná-los mais conscientes do que estão a aprender e do como e porque é que erram. Com estes pequenos sucessos e com a manipulação discursiva dos erros — pedagogia do erro, segundo os termos utilizados pelos professores — visa-se estimular, respectivamente, a auto-confiança dos alunos e auto-reflexão sobre a aprendizagem e com elas a motivação, gosto e auto-determinação em relação à disciplina. Segundo estes professores, é com as pequenas metas e passos intermédios que se compreende a possibilidade de compatibilização teórica, porque eles possibilitam trilhar os caminhos que potenciam a aprendizagem de umas áreas para as outras, "sem que se queimem etapas e sem que a organização dos esquemas do professor excluam as construções dos alunos". Neste argumento descobre-se a influência das teorias psicológicas cognitivo-construtivas.

As rotinas e as regras da acção curricular

A identificação, atrás enunciada, dos princípios de acção curricular supõe a existência de *rotinas*, nas interacções descritas, que durável e continuadamente reproduzem aqueles princípios, através de *regras de acção* curricular e da utilização de *meios* disponíveis.

A primeira regra que deteve a nossa atenção baseia-se no procedimento seguido pelos professores de que qualquer conteúdo terá que partir sempre de um texto, escrito ou oral, que permita contextualizar o conhecimento a ensinar, evitando a possibilidade de se confundirem meios com fins ou, nos termos dos professores, "de se dar conteúdos em seco". Dito de outro modo: existe sempre um meio, o texto com sentido, que serve como caminho para se chegar a um fim, o conhecimento a ensinar. Deste modo, os textos têm que ter determinadas características que se adaptem ao objectivo em vista, regra que supõe algum procedimento estratégico do pensamento, que pense meios adequados aos fins desejados.

A segunda regra de acção que identificámos — também claramente evidenciada no discurso dos professores — foi a da recorrência dos conteúdos de conhecimento a ensinar. Segundo esta regra, um conteúdo de aprendizagem tem que ser continuada e repetidamente recordado aos alunos, multiplicando as formas da sua abordagem. Assim, a recorrência dos conteúdos está associada à multiplicação diversificada dos meios para alcançar os mesmos fins, isto é, está associada também um pensamento estratégico.

A terceira regra, já não tão explícita, indica que os professores seguem um procedimento de faseamento da actividade em cinco momentos. Vejamos: (1) a actividade inicia-se por um momento que chamaríamos de compreensão em que se pretende que os alunos sejam capazes de descodificar um texto, usando o professor preferencialmente o diálogo com os alunos, de modo a construir-se um consenso partilhado sobre o sentido do texto em causa, uma ideia global sobre o texto dado; (2) o procedimento seguinte é o de análise, onde partes, componentes ou elementos mais isolados do texto são objecto de questionamento directo dos alunos, questionamento que pode ser sobre os aspectos do conteúdo ou ideias do texto ou sobre aspectos formais e de estrutura do texto; (3) segue-se um procedimento, que segundo a linguagem dos professores, se designa como registo, onde normalmente por escrito são sintetizados alguns dos conteúdos analisados no momento anterior; (4) estes conteúdos poderão de seguida ser enquadrados numa temática mais vasta através de uma exposição oral mais detalhada do professor sobre os conhecimento que se relacionam com os primeiros, dando-se particular ênfase à terminologia a utilizar e suas definições; (5) de seguida vem um último momento, que designaríamos de aplicação, onde através de exercícios escritos, especialmente adequados aos conteúdos abordados, os alunos praticam os conhecimentos ensinados.

Por fim, existe uma quarta regra que é o de adequar o faseamento, atrás apresentado, (1) inicialmente, ao nível de aquisições que a maioria dos alunos de uma determinada turma apresenta (2) e, posteriormente, às exigências curriculares mínimas de um final de ciclo de estudos. Assim, à entrada do ciclo é visível a preocupação dos professores por diagnosticarem as aquisições que os alunos possuem, sem ainda terem a preocupação de ensinar, desde logo, algo novo. Na passagem do 5º ano para o 6º, é mais visível a preocupação em se atender mais às exigências mínimas necessárias à transição de ciclo, especialmente quando os alunos não apresentam progressos relevantes na aprendizagem, ainda que não exista um padrão de exigência ao nível do grupo disciplinar ou ao nível individual de cada professor.

Os meios de acção curricular (I): os textos

As regras acima identificadas têm como matéria-prima a manipulação de meios com vista a que de modo articulado se desenvolvam rotinas. Começaremos por identificar os meios e posteriormente identificaremos as rotinas.

Tendo presente a primeira e a segunda regras apontadas podemos considerar que o desenvolvimento e possíveis desdobramentos alternativos das rotinas estão muito relacionados com o tipo e o suporte do texto apresentado para iniciar a actividade, pois toda a acção tem que partir de um contexto de sentido a que se junta uma finalidade. Assim, são identificados pelos professores 4 tipos de textos escritos, que visam: (1) estimular o imaginário infantil ou juvenil pretendendo ganhar o "gosto dos alunos por ler", através do conto, da fábula, da aventura e da fantasia, sendo progressivamente, ao longo do ciclo, mais usadas para este fim as obras literárias aconselhadas no currículo da disciplina; a finalidade primeira, sem exclusão de outras, é a expressividade oral e o conteúdo da comunicação na sala de aula, sobrevalorizando-se a conjugação da leitura com a oralidade; (2) textos escritos alusivos ou relacionáveis com conhecimentos sociais dos alunos, com a finalidade de articular a leitura e a escrita, identificando esta última como um meio de comunicação possível para os próprios ao exprimir referências familiares ao quotidiano de vida dos alunos; (3) outros textos, textos do livro de leitura dos alunos ou de outros livros de leitura não adoptados pela escola, visam estimular a análise, a reflexão sobre as suas partes ou elementos constitutivos, em que este é particularmente rico, isto é, existem finalidades preferencialmente centradas no ensino de conteúdos/conhecimentos relativos ao funcionamento da língua ou relativas à análise textual; textos que visam concentrar a acção curricular mais só na escrita, dada a sobrevalorização que dão à leitura em

ligação com a análise da forma da escrita, e não tanto ao conteúdo ou ideias do texto; (4) existem ainda os textos que visam preferencialmente estimular a capacidade de expressão escrita, nos quais os alunos são os autores, a partir de temas que se julgam relacionados com vivências deles; este trabalho é conjugado quer com a área curricular relativa à oralidade, quer com a área relativa à gramática.

Em síntese, pela ordem em que foram referidos, existem os "textos-imaginário", os "textos-alusivos", os "textos-forma" e os "textos-vividos".

O facto de um determinado texto permitir mais facilmente a exploração de determinadas áreas curriculares, isso não quer dizer que outras não o sejam e que isso não se faça de modo articulado no faseamento da actividade. Como veremos mais à frente, a relação entre tipos de texto e áreas curriculares é apenas tendencial, pois os processos de escolha de textos não têm sempre as mesmas motivações. Assim, pudemos identificar motivos mais globalizantes na escolha dos textos, privilegiando-se os "textos-imaginário" porque seriam aqueles que mais facilmente ganhariam o gosto dos alunos pela disciplina. Outros motivos foram mais estratégicos, privilegiando-se os "textos-forma" porque seriam aqueles que mais facilmente se ligavam a "matérias" específicas de ensino. Quando estes dois tipos de motivos existem tende-se a usar mais outros livros de leitura, não adoptados pela escola, ou pontualmente a usar textos construídos pelos próprios professores.

Outros professores foram menos explícitos nos motivos, seguindo portanto mais aquilo que é suposto ser norma, dado seguirem mais de perto a sequência de textos do livro de leitura dos alunos, podendo dar pequenos saltos para utilizar "textos-alusivos" a uma determinada época do ano e desprezar outros porque demasiado complexos do ponto de vista linguístico, demasiado repetitivos de assuntos já abordados ou pouco relacionáveis com os assuntos que pretendem abordar.

Os meios de acção curricular (II): as interacções

No desenvolvimento da acção curricular estão também presentes meios de interacção, isto é, saberes e fazeres que se constroem por referência àquilo que são as interacções entre professor e alunos e entre alunos na sala de aula. No caso desta disciplina é possível dar um tratamento mais tipológico e analítico à interacção, isolando os meios de que a acção curricular se serve, porque, como já vimos, os seus *princípios estruturantes* estão ligados a teorias que transportam princípios pedagógicos, isto é, na mente dos professores desta disciplina os saberes curriculares estão bastante ligados às ideias pedagógicas que orientam a interacção na sala de aula.

Os meios de interacção ligam-se também às regras, especialmente no que se refere ao modo como em diferentes áreas curriculares diferentes professores realizam a recorrência dos conhecimentos ensinados, isto é, por que meios o professor garante a continuidade e (in)sucesso das aprendizagens, quando interage com os alunos, e de que modo se certifica que pode progredir para o ensino de novos conhecimentos.

Assim, pudemos identificar o uso de meios diferenciados de interacção, quando o trabalho curricular visa o questionamento, o registo escrito no quadro e a correcção do erro.

No que se refere ao questionamento os professores distinguem as perguntas directas das indirectas ou reflexivas, dirigindo preferencialmente as primeiras aos alunos mais fracos e as segundas em geral à turma. Nas perguntas indirectas, dirigidas em geral à turma, os professores podem usar procedimentos de diálogo, em que procuram que diferentes alunos vão completando a resposta, indo o professor comentando à medida que novos alunos falam, até que se dê por satisfeito, relativamente àquilo que considera adequado. Alternativamente, o professor questiona e põe à discussão da turma diferentes respostas , de modo a estimular a reflexão e argumentação dos alunos e a comunicação horizontal entre eles sobre as hipóteses consideradas, auto-censurando-se de falar e comentar, à partida, para não dar a entender qual a solução ou a melhor resposta.

Encontrámos ainda tentativas de inversão de papéis, onde é pedido aos alunos que sejam eles a formular as questões, normalmente perguntas directas, dirigindo-as a outros colegas. Dirigida à turma há ainda perguntas abertas ou temáticas nas quais o professor abdica de dirigir inicialmente a interacção, esperando que os alunos tragam contribuições, quanto ao conteúdo, interessantes, isto é, tragam ideias fora do contexto, mais estereotipado, típico do diálogo escolar.

Nas perguntas directas, a direcção do professor é marcante e logo a margem de manobra dos alunos mínima, ainda que possam haver acções no sentido de pedir a colaboração de outros alunos para ajudarem o colega com dificuldades. Nas perguntas indirectas dialogadas, a direcção do professor é mais ocultada, pois embora a interacção se disperse por vários alunos ela concentra-se progressivamente cada vez mais junto dos melhores alunos, pois só eles conseguem a pouco e pouco aproximar-se do padrão-resposta exigido pelo professor, facto que remte para um processo de interacção selectiva. Nas perguntas indirectas discutidas, a interacção tende a dispersar-se ainda mais, não havendo uma direcção tão marcada pelo

professor, facto que leva a que outros alunos menos bons se sintam estimulados a participar, apesar da possível menor qualidade das suas contribuições. O uso do trabalho de grupo dos alunos é apontado como um meio para obviar a esta menor qualidade das contribuições. Nas perguntas temáticas ou nas perguntas formuladas pelos alunos é onde o professor tem a intervenção mínima, pois é dado aos alunos o poder de fazerem inflectir a interacção pelo caminho que eles decidam, indo o professor atrás dessa direcção.

A fim de melhor assegurar a participação dos "menos bons" na discussão ou mesmo dos alunos mais fracos em perguntas dirigidas individualmente é comum a insistência do professor no uso do caderno diário pelo aluno como meio de consulta, desde que este tenha uma organização previamente combinada e executada, de modo a permitir ao aluno saber onde encontrar os conhecimentos que interessam ao assunto questionado. Trata-se, portanto, de um processo mais racionalizado de registos escritos no caderno[24] com o fim claro de facultar ao aluno meios para ser mais autónomo na sala de aula.

No quadro que aqui tracámos sobre os vários tipos de questionamento dos alunos na sala de aula é visível uma cada vez maior democratização do poder do professor, pois passamos de meios de interacção da direcção exclusiva do professor, para o diálogo, depois para a discussão, com eventual uso de meios formalizadores, e de seguida para a delegação de poder nos alunos.

No registo escrito no quadro encontrámos três tipos de procedimento interactivo: (1) o procedimento em que o professor "faz" para que os alunos copiem para o seu caderno ou em que manda um aluno fazer ao quadro o que ele, professor, faria; (2) o procedimento, na sequência de diálogo e/ou discussão, em que pede a um aluno para ir ao quadro formular uma frase que registe o essencial daquilo que foi concluído verbalmente, deixando à partida ao critério do aluno parte da forma e do conteúdo da frase que irá ser escrita; (3) o procedimento de pedir aos alunos para construírem um texto colectivo no quadro, deixando-se ir atrás do conteúdo formulado pelos alunos e procurando intervir apenas no aspecto formal da escrita. Assim, há, mais uma vez, uma progressiva perda de poder de direcção do professor para os alunos, embora aqui em menor grau do que no questionamento, pois o domínio dos alunos sobre a escrita não é equivalente ao da oralidade usado no questionamento.

---

[24] Este é um exemplo de um tipo de acção curricular que visa articular o trabalho sobre a forma e sobre o conteúdo do conhecimento; logo, a objectivação dos caminhos que podem permitir, por pequenos passos, compatibilizar as duas teorias que fundamentam o trabalho em Língua Portuguesa.

No que se refere à correcção, especialmente da forma do discurso escrito ou oral, os procedimentos de interacção são os seguintes: (1) o professor interrompe ou comenta, após a intervenção do aluno, para corrigir; (2) o professor apresenta um modelo do que seria correcto, dialoga sobre ele e pede ao aluno para repetir, agora já sem erro; (3) o professor apresenta um modelo do que seria correcto, compara de modo dialogado as diferenças com os desempenhos menos correctos e de seguida identifica e explica os critérios em que se baseia para a correcção; (4) a partir de critérios de correcção já identificados e explicados o professor dá ao aluno, na actividade seguinte, instrumentos de auto e hetero-correcção.

Também aqui encontramos uma progressiva maior partilha de poder do professor pelos alunos, no caso, através da utilização de instrumentos de reflexão sobre a acção, que permitem a comparação espontânea ou a comparação explicada entre o desejado e o obtido e por fim a interiorização do modelo desejado através de procedimentos de auto-avaliação.

Este conjunto de meios de interacção são legitimados a partir dos princípios de acção curricular, atrás referidas, ligados às teorias demo-liberais, especialmente no que se refere ao diálogo e à discussão ocorridas durante o questionamento e o registo; legitimados a partir dos princípios de acção de não directividade e afectividade, especialmente no questionamento na delegação de poder na direcção da comunicação oral; legitimados com base nos princípios de acção, atrás referidos, ligados às teorias psicológicas cognitivo-construtivistas, especialmente no que se refere aos processos de comparação e auto-consciencialização presentes na correcção.

Em qualquer caso, não podemos esquecer que os processos democratizadores de participação acontecem mais facilmente no trabalho curricular sobre a oralidade e que os processos formalizadores e reflexivos acontecem mais facilmente na escrita. É a pouca conjugação destes dois tipos de processos que explica a dificuldade dos professores desta disciplina em compatibilizar as duas teorias sobre a aprendizagem dos alunos, as de base comunicacional e as de base estrutural.

No trabalho curricular sobre o funcionamento da língua, tanto na escrita como na oralidade, o papel decisivo na maioria dos casos inquiridos é ainda desempenhado pela direcção do professor e logo pela utilização da memorização como estratégia privilegiada. Facto que ocasiona uma maior dificuldade por parte dos professores em explicarem os insucessos nesta área, remetendo-os mais para a exclusiva

responsabilidade dos alunos, quer relativamente às condições sócio-familiares de origem, quer relativamente à hipotética falta de estudo dos mesmos.

Os tipos de rotinas e as sub-rotinas opcionais

A fim de mais facilmente se perceber a possível articulação das várias áreas curriculares e as possíveis alternativas de acção, começaremos por apresentar o caso de uma rotina bastante extensa, onde é visível a tentativa de integrar acções com o fim de atingir, simultaneamente, diferentes áreas do currículo, com o fim de conseguir uma maior articulação da actividade. Dada esta extensão e articulação, a rotina que apresentamos servirá como o referencial dos diversos tipos de rotinas, mais comuns, que encontrámos.

Vejamos os seus passos constitutivos:
1º passo- diálogo com os alunos sobre uma determinada temática relativa a aspectos da vida escolar, social ou histórica, preferencialmente próxima dos alunos, sugerida pelo título do texto ou proposta pelo professor em referência ao texto que se pretende trabalhar;
2º passo- leitura-modelo do texto feita pelo professor e/ou pelos alunos que melhor lêem, para servir como exemplo de "boa leitura", acompanhada pelo registo, por cada aluno, dos vocábulos cujo sentido é desconhecido;
3º passo - diálogo sobre o sentido global do texto, ideias centrais, estrutura e sinónimos para os vocábulos desconhecidos, com eventual recurso ao dicionário ou exclusivamente ao saber do professor;
4ºpasso - registo escrito de ideias centrais do texto e/ou de sinónimos, no quadro pelos alunos, e respectiva cópia para o caderno de cada um;
5ºpasso - leitura silenciosa do texto por cada aluno;
6º passo - leitura oral sequencial de partes do texto por vários alunos;
7º passo - correcção da leitura pelo professor ou de modo dialogado com os alunos;
8º passo - questionamento dos alunos sobre a interpretação de elementos ou partes do texto;
9º passo- registo escrito de respostas dadas pelos alunos no quadro e cópia delas para o quadro;
10ºpasso - questionamento dos alunos relativamente a conhecimentos, gramaticais ou de análise textual, presentes no texto e abordados em anteriores textos;
11ºpasso - registo escrito no quadro de alguns exemplos desses conhecimentos revistos, com cópia dos alunos para o caderno;
12ºpasso - exposição oral do professor de novos conhecimentos, presentes no texto e potencialmente relacionáveis com os já abordados;
13ºpasso - registo no quadro pelo professor de uma síntese dos novos conhecimentos e cópia dos alunos para o caderno;
14ºpasso- realização por cada aluno de exercícios de aplicação dos conhecimentos, a partir do quadro ou do livro de leitura;
15ºpasso - correcção no quadro dos exercícios de aplicação realizados;
16ºpasso - escrita dos alunos de um texto relacionado com o abordado no texto estudado.

Numa análise mais pormenorizada da lógica a que esta rotina obedece é visível que se parte de um texto escrito dado (do 1º ao 4º passo) que preferencialmente se pretende

relacionado ou relacionável com o contexto dos alunos, através da exploração oral que dele é feito de início (momento de compreensão). A seguir junta-se a necessidade de ter um registo escrito (momento de registo) que sintetize a exploração oral, articulando sequencialmente leitura, expressão verbal e tradução escrita da oralidade. Depois, entra-se na análise do conteúdo (5º a 9ºpasso), procurando-se pela leitura e interpretação dos alunos, verificar até que ponto a compreensão desejada foi conseguida, a que logo também se junta a necessidade de ter um registo escrito (momento de registo) que sintetize o questionamento oral realizado, articulando de novo e sequencialmente leitura, compreensão oral e tradução do oral no escrito. Segue-se (10º e 11º passos) a análise sobre a forma do texto, onde se articula a compreensão escrita e oral com conhecimentos de funcionamento da língua. Os passos seguintes (12º a 15º passo) são os mais estritamente relacionados com a gramática e com a compreensão da escrita (momentos de exposição e de aplicação). No final, (16ºpasso) procura-se a produção escrita do aluno depois de devidamente enquadrada em toda a exploração do texto.

Nesta rotina é referido o papel do "modelo" na leitura, como instrumento de correcção, mas em todas as outras referências a questionamentos, registos escritos ou outras correcções não são discriminados os meios de interação utilizados, pois tal varia bastante com os professores e os princípios de acção que desenvolvem. Deixaremos portanto essas referências para mais tarde, quando nos referirmos aos vários tipos de *culturas curriculares*.

Com base neste esquema, pudemos identificar diferentes tipos de *rotinas*.

(1) A rotina 1 é geralmente desenvolvida a partir de um "texto-imaginário". Tende a sobrevalorizar a expressão oral, indo que do 1º para o 3º passo e depois para o 6º a 8º passos. Segue-se para actividades de produção escrita (16º passo) de resumo do texto, de escrita de outro final ou de produção de outro texto relacionável com o primeiro. Regressa-se aos passos 10º e 11º, relativos à análise de aspectos formais do texto, a partir de conhecimentos já manipulados pelos alunos.

(2) A rotina 2 é geralmente desenvolvida a partir de um "texto-alusivo", sendo a rotina que mais de perto segue a base atrás descrita, ainda que com algumas opções de simplificação e de redução do número de passos. Estas opções acabam por desarticular a simultaneidade e equilibrio do trabalho curricular em várias áreas para o mesmo texto, dado tender-se a sobrevalorizar a área curricular da leitura e a compreensão oral do texto. Globalmente tende-se a seguir os passos que vão do 1º ao

11º mais o 14º e 15º passos, exclui-se, assim, os passos que têm a ver com a introdução de novos conhecimentos e com a produção escrita(12º, 13º e 16º passo). Dentro desta sequência pode haver as seguintes opções: sub-rotina 2.1.- integração do 1º passo no 3º passo, diminuindo o peso da exploração oral inicial do texto; sub-rotina 2.2. - integração do 3º e 4º passos, respectivamente, no 8º e 9º passos, diminuindo a importância do tempo dedicado ao momento da compreensão — particularmente o relativo à expressão oral, em favor do momento da análise — e concentrando o momento do registo num único passo determinado, em vez de o dispersar por vários; sub-rotina 2.3.- exclusão dos passos 10º, 11º, 14º e 15º passos, concentrando-se apenas na análise do conteúdo do texto e não na forma; sub-rotina 2.4.- exclusão do 9º passo, para mais rapidamente entrar na análise da forma do texto, incluindo 10º, 11º, 14º e 15º passos; sub-rotina 2.5.- exclusão dos passos 14º e 15º , privilegiando na análise da forma do texto o veículo oral; sub-rotina 2.6. - modificação do 10º passo de modo a permitir a abordagem de um novo conteúdo de modo dialogado e associado aos anteriores, sem exposição oral dissociada .

A grande diversidade de sub-rotinas não nos impediu de verificar que são mais frequantes determinadas conjugações: rotina 2A - junção das sub-rotinas 2.1 e 2.5, concentrando o trabalho curricular na análise do conteúdo e forma do texto, fazendo uso dos conhecimentos já aprendidos, utilizando privilegiadamente meios escritos; rotina 2B - junção das sub-rotinas 2.1., 2.2.e 2.3, concentrando o trabalho curricular na leitura e análise do conteúdo do texto; rotina 2C - junção das sub-rotinas 2.1, 2.2 e 2.4, concentrando o trabalho curricular na leitura e análise da forma do texto com introdução de novos conhecimentos.

(3) A rotina 3 é geralmente desenvolvida a partir de um "texto-forma". Previligia-se o trabalho curricular sobre a análise formal do texto e sobre a gramática, de modo associado com a introdução de novos conhecimentos. Globalmente, a rotina diminui ao mínimo a componente oral e anula a produção escrita, transformando o 1º passo numa exposição oral do professor, que enquadre os alunos no contexto da leitura que vão fazer, cumpre o 2º passo e anula o 3º e 4º passos e 16º passo. Detém-se na leitura (passos 5º, 6º e 7º) e de seguida salta para os conteúdos/conhecimentos (10º a 15º passos). Numa opção mais reduzida de passos e mais dirigida ao ensino de novos conhecimentos pode começar logo pelo 5º passo (sub-rotina 3.1), relativo à leitura, e/ou anular a revisão sobre conhecimentos já abordados (sub-rotina 3.2.), saltando do 7º passo para 12º passo, eliminando o 10º e 11º passo.

(4) O uso de "textos-vividos" é relativo a rotinas 4, onde são privilegiadas as produções escritas sobre temáticas pessoais dos alunos, os chamados temas introspectivos ou de posicionamento crítico sobre a sociedade, e os conhecimentos sobre o funcionamento da língua e a gramática, de modo associado. Assim, esta rotina parte do 1º passo (com as temáticas que agora referimos), salta para o 16º passo e conclui-se no 10º e 11º passos. Chegada aqui pode-se desdobrar em dois caminhos possíveis, onde ganha relevância a introdução de novos conhecimentos: sub-rotina 4.1. - o 10º passo é transformado de forma a conter de modo dialogado a abordagem de um novo conhecimento, de seguida passa-se para o 14º passo e regressa-se, no fim, ao 11º passo; sub-rotina 4.2. - do 10º passo salta-se para o 12º, 13º, 14º e 15º passos .

As mini-rotinas ou actividades complementares repetidas

No trabalho curricular desenvolvido nesta disciplina têm lugar outras actividades que ocorrem repetidamente, de modo concentrado e de modo intervalado, em períodos de tempo fixos. Dizemos que se trata de uma acção curricular concentrada porque se desenvolve em sequências muito curtas (mini-rotinas), podendo mesmo ficar isoladas (actividades pontuais) do restante trabalho curricular, só ganhando sentido pela sua repetição. Este facto faz com que sejam desenvolvidas sem que cumpram as regras de acção atrás referidas, especialmente as relativas ao valor do texto e do faseamento, tendendo-se a sobrevalorizar a regra da recorrência, enquanto repetição de actividades com vista a potenciar uma maior memorização dos conhecimentos.

Trata-se, assim, de actividades complementares ao trabalho curricular central. No entanto, não podemos esquecer que o mesmo conteúdo de actividades (que à frente identificaremos) podem existir de modo integrado nas rotinas mais comuns. São actividades complementares, não por si próprias, mas antes pelo facto de se desarticulam do restante trabalho curricular.

A sua razão decorre da (1) necessidade de compensar eventuais insucessos dos alunos, abordando de modo concentrado determinados conhecimentos ou capacidades que se esperavam como já adquiridas; (2) decorre da necessidade de compensar eventuais falhas na organização curricular, abordando áreas que se julgam insuficientemente abordadas nas actividades mais comuns; (3) decorre do facto de serem recomendadas pelo grupo disciplinar ou consideradas obrigatórias pelo grupo na interpretação que faz do programa da disciplina.

A necessidade de recorrer a estas acções para compensar falhas no trabalho curricular quotidiano verifica-se em duas situações opostas: (1) no caso de se

desenvolverem acções curriculares pouco específicas e dirigidas a determinadas áreas curriculares, fundamentada numa perspectiva teórica que pressupõe a precedência de umas áreas em relação às outras; (2) no caso de se desenvolverem acções curriculares muito específicas e dirigidas a determinadas áreas, perdendo a motivação do aluno para a disciplina, por falta de diversificação integrada de actividades. Deste modo, por força da ineficácia da teoria para interpretar toda a realidade ou por não cumprimento das regras essenciais do trabalho curricular, constata-se uma inadequação do trabalho curricular aos alunos que se tem, facto que faz os professores, mais novos na profissão, duvidarem da lógica e coerência do seu trabalho, reorganizando-o pontualmente numa perspectiva de "experimentar uma actividade mais dirigida para ver o que dá" ou perspectiva de "fazer obrigados, dado o contexto e meio em que se trabalha".

As actividades complementares mais comuns giram em torno da biblioteca, das obras literárias de leitura obrigatória, dos ditados, das composições (produções dos alunos) escritas e das aulas de gramática.

Com as obras literárias verificámos que a actividade circunscreve-se ao professor e/ou alunos diversos, que lê partes da obra, seguido de um trabalho de resposta a um guião de leitura, preenchido individualmente ou em grupo, de modo a verificar se os "alunos estiveram com atenção e perceberam o que se leu". O guião depois é corrigido pelo professor que é entregue com alguns poucos comentários ajuizadores, geralmente de carácter geral. Na biblioteca as actividades circunscrevem-se ao facto dos alunos distribuirem os livros entre eles, entregarem uma ficha de leitura muito sumária e algumas dessas fichas serem objecto de correcção do professor com eventuais e poucos comentários, caso fujam ao modelo formal dado. Nos ditados o professor lê, ditando para os alunos escreverem, e depois o professor corrige fazendo com alguns comentários ajuizadores, podendo tais comentários serem feitos no contexto da contagem do número de erros com vista a premiar o aluno que faz menos erros e aquele que mais progridiu. Na composição escrita o professor dá um tema sobre o qual os alunos escrevem, depois o professor corrige e entrega, com alguns poucos comentários ajuizadores, geralmente de carácter geral. Por fim, nas aulas de gramática o professor apresenta um exercício-tipo, geralmente apresentado por escrito no quadro, que explica e relaciona com os conteúdos que pretende ensinar. De seguida dá um conjunto de exercícios do mesmo género, geralmente através de ficha individual, a cada aluno que,m posteriormente, é corrigido pelo professor e entregue, eventualmente, com alguns poucos comentários ajuizadores de carácter geral.

É visível que este conjunto de actividades têm em comum o facto de serem dirigidas e enquadradas exclusivamente pelo professor — só as actividades de biblioteca fogem a esta possibilidade — não havendo qualquer tipo de interacção mais prolongada que medeie o ensino e a aprendizagem e facilite a compreensão da lógica da tarefa. A tarefa em si ganha sentido porque se torna repetitiva, sabendo já os alunos o que se espera deles. O desenho da actividade aproxima-se muito de situações de teste — só as actividades de biblioteca fogem mais a esta possibilidade — e de conduta estímulo-resposta, não sendo pois de estranhar que algumas delas sejam transformadas em momentos de avaliação e que busquem fundamentalmente objectivos de memorização.

A diversidade das *culturas curriculares*

A identificação de diferentes culturas curriculares não corresponde à identificação de diferentes pessoas, pois a mesma cultura pode ser utilizada por diversos professores ou pelo mesmo professor, em momentos e espaços diversos, ao longo do ano lectivo ou em turmas diferentes. Tal deve-se ao facto de não se poder afirmar que algum professor não use algum dos princípios estruturantes, atrás apontados, mas antes poder-se afirmar que cada professor faz uso de todos os princípios, embora haja momentos em que é mais frequente sobrevalorizar uns e menos outros, tendo sessa selecção alguma consciência discursiva dado o uso de teorias explicativas da acção curricular.

As culturas curriculares que encontrámos são quatro: a da comunicação, a da necessidade, a da escrita e a dos processos.

(1) *A cultura curricular da comunicação* está centrada nos princípios estruturantes da acção relativos à expressividade verbal, gramática intuitiva e afectividade, sendo aquela que mais uso faz de saberes conceptuais e interpretativos, inscritos na teoria de base comunicacional, para orientar e explicar o trabalho curricular. Assim, é uma acção curricular que dá prevalência ao conteúdo sobre a forma, como estratégia de ensino, fazendo mais uso de rotinas de tipo 1 e tipo 4 e de "textos-imaginário", por serem estes os que mais apelo fazem à expressividade dos alunos e à compreensão verbal, tanto na oralidade como na escrita. É a cultura que mais diversifica os meios utilizados e mais aposta no improviso das acções e na experimentação de processos; diversificação e improviso em que, à partida, o professor não tem um propósito claro e específico (tácticas: meios sem fins preconcebidos), ainda que, após a acção, mostre ser capaz de interpretar o ocorrido face à teoria e, posteriormente, integrar tais interpretações em objectivos de trabalho curricular

É a cultura curricular que mais refere os insucessos dos alunos na aprendizagem da gramática, facto pode concorrer para duas possibilidades: (1) levar a uma maior desvalorização desta, considerando-a como não essencial neste nível de estudos, facto que, como atrás referimos, leva à cristalização da teoria, a uma menor procura de alternativas de interpretação para a acção e a uma maior improvisação da acção, tendendo-se a ignorar outros aspectos da realidade ou a cultivar a esperança em efeitos momentâneos imprevistos; (2) levar a agir mais circunstancialmente, através de actividades complementares e rotinas mais reduzidas e dirigidas, de tipo 2B e 2C, passando a ter uma acção curricular menos integrada, mais pautada pelos princípios de acção de continuidade entre o oral e de centralidade da leitura, onde é mais frequente o uso de saberes práticos e normativos para legitimar a acção, dado ter-se em vista cobrir outras áreas curriculares potencialmente em falta na aprendizagem dos alunos, justificação que como vemos é dada pela negativa e pelas obrigações institucionais a cumprir.

Mais especificamente, no segundo caso, em que a teoria se conjuga com o circunstancialismo da acção estaremos perante processos de *escolarização da cultura*, nos quais existe, de modo parcial, uma dicotomia entre o pensamento sobre a acção e a acção desenvolvida, não se manifestando meios para ligar as duas componentes.

No primeiro caso, desenvolvem-se, como já atrás dissemos, processos sociais de *cientifização da cultura*, pois, pelo contrário, persiste-se no quadro teórico concebido, procurando através de uma acção diversificada e improvisada, informada pela mesma teoria, os efeitos desejados, ainda que do ponto de vista prático eles continuem aquém do teoricamente esperado. Neste quadro de manipulação do conhecimento os professores enfatizam-se o carácter criativo ou mesmo artístico do trabalho curricular, pois tendencialmente age-se cultivando o improviso, o não haver uma pré-concepção das relações entre estímulos e respostas, ainda que as ocorrências continuem a ser interpretadas pela mesma teoria de base comunicacional.

(2) A *cultura curricular da necessidade* centra-se no princípio estruturante da centralidade da leitura, associando-o pontualmente aos princípios estruturantes de expressividade verbal e de afectividade ou aos princípios de prioridade do funcionamento da língua sobre a comunicação. É a cultura que mais sofre os constrangimentos da instituição e as pressões do grupo profissional, para que se produzam "bons leitores" que consigam progredir na escolaridade, desvalorizando a dimensão da expressividade oral e escrita dos alunos. Deste modo, é a que faz mais

uso dos "textos-forma", das rotinas de tipo 2, mais extensas ou mais reduzidas, e das rotinas tipo 3, tendo em vista, de modo circunstancial e pontual, procurar preencher e satisfazer as exigências de todas as áreas curriculares. A conjugação que tenta fazer entre princípios de acção de origens diverficadas e contraditórias, faz com que seja a cultura que mais usa saberes práticos e normativos para justificar a acção, sendo portanto aquela que menos fundamentada está nas teorias em uso no grupo disciplinar. Deste modo, é a cultura curricular que mais inscreve processos de *domesticação da cultura*, porque é a que mais se submete aos constrangimentos externos e é mais orientada pelas ciscunstâncias das situações.

(3) A *cultura curricular dos processos* é aquela que está mais próxima de compatibilizar as duas teorias de fundamentação da acção curricular, pois articula os princípios estruturantes de acção de expressividade, democraticidade e afectividade com os princípios de acção de aprendizagem da gramática pelo uso escrito e de não prioridade do oral sobre o escrito. A fim de conseguir esta compatibilização usa preferencialmente as rotinas de tipo 1 e 4, especialmente as sub-rotinas mais extensas e os "textos-vividos" e mais exclue as actividades complementares, pois tem em vista partir sempre das acções expressivas dos alunos, quer na oralidade quer na escrita, da democratização dos meios e da interiorização e auto-avaliação de regras e modos de proceder.

É a cultura que, para conseguir de modo continuado e sucedido a interiorização e tomada de consciência das aprendizagens pelos alunos, mais uso faz de processos formalizadores de meios, explicitando e instrumentalizando por escrito os critérios e pequenos passos intermédios em que se baseia a progressão dos alunos e centrando a interacção mais na discussão, partilha de poder e consulta de informação. É a cultura que, ao fazer mais uso de meios de racionalização do trabalho curricular, mais facilmente consegue passar de modo integrado na actividade do conteúdo dos textos para a descoberta da forma dos mesmos e mais facilmente consegue integrar as várias áreas curriculares em actividades mais prolongadas e continuadas. É a cultura que, pelo uso de mais meios de formalização e democratização, mais legitima a acção com base em saberes conceptuais de origem teórica diverficada. Também busca o improviso da acção, mas manifesta maior abertura teórica para interpretar as ocorrências e menos expectativas em relação a efeitos imprevistos.

A associação do uso de meios de formalização do trabalho curricular com o uso de teorias alternativas de interpretação põe em evidência o desenvolvimento de uma

mente que, conjugadamente, usa estratégias e reflexões, isto é, uma mente que *racionaliza a cultura.*

(4) A *cultura da escrita* centra-se nos três princípios estruturantes da acção que se baseiam na teoria estrutural e no princípio de acção de centramento na leitura. Ao privilegiar-se o uso das rotinas 3 ou 4, especialmente as suas sub-rotinas mais reduzidas e simplificadas, e o uso dos "textos-forma" e "textos-vividos", baseia-se todo o trabalho curricular na escrita, como veículo de comunicação, de ensino ou expressão, a qua se associa a preocupação pela análise da forma e ensino dos conhecimentos que a podem suportar. Sendo assim, é a cultura que preferencialmente mais centrada no momento da análise formal do texto, e menos na compreensão ou análise de contexto, e na explicitação dos esquemas e terminologias de conhecimentos da disciplina. É a cultura que mais associa a procura de meios de racionalização do trabalho curricular, critérios de avaliação, estimulação da auto-correcção dos alunos e estabelecimento pequenas metas de aprendizagem, com um maior direccionamento e espscificação dos objectivos das acções (rotinas mais reduzidas e muito dirigidas a determinadas áreas curriculares), através de uma maior autoridade do professor sobre as actividades desenvolvidas e uma maior exclusão do improviso da acção. O facto de ter uma componente importante de crítica a outras teorias de acção faz com que associe o uso de saberes conceptuais com o uso de saberes normativas, destinados a pôr em evidência os efeitos negativos de se fazer de modo diferente daqueles que neste quadro teórico é costume fazer. Deste modo, estamos perante uma formalização da tradição do grupo que não se circunscreve à oralidade, pois, simultanemanete, é capaz de se fundamentar teoricamente e assim conseguir desenvolver capacidade reflexivas sobre a acção, típicas dos processos de racionalização da cultura.

Em resumo, três das quatro culturas curriculares põem em evidencia várias modalidades de passagem da mente cultural à mente racional/positiva, modalidades que têm em comum o uso regular e frequente de teorias que fundamentam a acção.

Sub-capítulo/V/4

Os saberes e as cultura curricular dos professores de Educação Visual e Tecnológica

Para a análise das culturas e saberes curriculares dos professores de Educação Visual e Tecnológica trabalhámos ao longo do ano lectivo de 1993/94 ao todo com 4 professores, dois que anteriormente eram de Educação Visual e outros dois que eram de Trabalhos Manuais. Procurámos aumentar o número de professores inquiridos, para pelo menos mais um de Trabalhos Manuais, de preferência com posições sociais intermédias no grupo, mas as recusas e as não colaborações, que já identificámos no sub-capítulo/V/1., não permitiu realizar esse objectivo. Assim, inquirimos, em proporção, menos professores do que nas restantes disciplinas consideradas .

No entanto, a informação recolhida não se circunscreve aos 4 professores inquiridos dado que: (1) foi também tida em conta a informação recolhida junto de quatro professores (dois de Educação visual e outros dois de Trabalhos Manuais) sobre as suas histórias de vida profissional, pois existe neste sub-capítulo, como veremos mais à frente, bastantes elementos diacrónicos de análise; (2) como nesta disciplina os professores trabalham a pares, os relatos da actividade, particularmente os aspectos mais rotinizados do trabalho curricular, contemplam também mais 4 professores, para além dos directamente inquiridos, 2 ex-EV e 2 ex-TM, tendo 3 deles posições sociais dominantes no grupo.

Dos quatro professores directamente inquiridos, com dois deles abordámos turmas do 5º ano e com os outros dois abordámos turmas do 6º ano de escolaridade.

Os ex-professores de Educação Visual inquiridos tinham habilitações escolares de nível de licenciatura ou específica para o ensino (Magistério Primário) enquanto que os ex-professores de Trabalhos Manuais inquiridos, como acontece com a generalidade dos professores deste GD, tinham habilitações escolares ao nível do ensino secundário, quer completo quer incompleto, associado a cursos profissionais.

A experiência passada desigual do grupo disciplinar

Como já atrás dissemos este grupo disciplinar distingue-se claramente dos anteriores porque os professores trabalham a pares (pares pedagógicos- Pp) na mesma sala e não

individualmente e porque estes pares não são fixos, havendo portanto uma rotação de emparelhamentos de professores que faz com que todos conheçam o trabalho de todos.

Esta organização do trabalho curricular é reforçada no caso dos ex-professores de Trabalhos Manuais pelo facto de estes terem tido uma tradição de "planificação" da acção curricular muito rígida, dentro de uma lógica de controlo sobre a acção individual, onde os ritmos, as sequências e os tempos de ensino estavam explicitamente definidos por escrito e eram esperados serem cumpridos. A importância deste trabalho de "planificação", fiel ao valor do cumprimento do programa da disciplina, era visto também como um meio para evitar ou diminuir os potenciais conflitos, que ao nível de cada sala de aula, poderiam existir entre indivíduos do mesmo par, pois a acção controladora diminuia em muito a margem de manobra que em cada turma se poderia ter, podendo essa margem de liberdade, caso houvesse, ser foco de conflitos quanto à orientação da disciplina.

Porém esta tradição de trabalho curricular colectivo é desigual na actual disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), pois no caso dos ex-professores de Educação Visual não existia trabalho a pares, nem o trabalho de planificação que este grupo disciplinar fazia se assemelhava a uma lógica de controlo sobre a acção curricular. Por outro lado, a nova disciplina, na interpretação que a generalidade dos professores dela faz, deixou de exigir uma planificação-controladora, isto é, deixou de ter sentido haver planificação, de fazer sentido uma acção colectiva e regular do grupo disciplinar sobre o trabalho curricular dos Pp. Esta situação vem colocar potencialmente os ex-professores de Trabalhos Manuais numa posição de desvantagem experiencial, pois contrariamente aos de Educação Visual têm menos rotinas de trabalho curricular flexíveis e abertas à improvisação turma a turma.

Estas relativas desvantagens de ambas as partes na nova disciplina permite colocar a generalidade dos professores no mesmo pé de igualdade, facto que é visível no juízo sempre positivo que todos os professores deste GD faziam sobre as novas condições de trabalho curricular. Na generalidade viam-as como tendo dificuldades, mas ao mesmo tempo oferecendo desafios interessantes.

Esta percepção sobre a existência de desafios nas novas condições de trabalho curricular decorreram do facto de se considerar que existia grandes complementaridades entre as duas ex-disciplinas, dado haver no passado alguma experiência de trabalho interdisciplinar entre elas, que agora se acreditava como mais possível poder ser realizado.

As diferenças curriculares das ex-disciplinas

Na representação social que os professores das duas ex-disciplinas têm do trabalho curricular, em ambas são referenciados vários elementos de distinção, elementos estes que depois são utilizados para justificar a possibilidade de complementaridade e de potencial sucesso na integração das duas ex-disciplinas.

No discurso dos ex-professores de Trabalhos Manuais, quando se referem ao contributo da experiência e formação para a nova disciplina, é enunciada a importância dos alunos lidarem em diferentes materiais, não se circunscreverem só ao papel como em EV, e de realizarem um trabalho continuado, da concepção à execução: (1) não se limitarem só a conceber no papel, sem executarem de facto, como acontecia muitas vezes em EV; (2) não divorciar a funcionalidade e valor de uso do objecto produzido do seu valor estético, não se limitando a "fazer bonito" como em EV"; (3) haver mais aperfeiçoamento e valorização do trabalho de concepção do que geralmente havia em TM, pois na construção do projecto em papel poderiam ser introduzidos mais elementos pelo contributo de EV, através de uma maior exploração da conjugação de formas e cores.

Neste discurso está subentendido que o valor da ex-disciplina de TM está no facto dos alunos terem uma actividade "para-produtiva", isto é, trabalharem transformando uma matéria-prima num produto com o uso de ferramentas, à imagem de um trabalho artesanal. Deste modo, percebe-se que o trabalho curricular desta disciplina seja, fundamentalmente, organizado a partir do uso de diferentes matérias-primas (papel, cerâmica, madeira, texteis, metais, etc) associado à aprendizagem de técnicas e usos das respectivas ferramentas. A nova disciplina permitiria dar uma noção mais actualizada do que é na o trabalho artesanal, pois o contributo da EV permitiria, segundo os professores inquiridos, "aumentar o valor estético dos objectos produzidos", associando ao perfil profissional do artesão "a ideia de ele também ser um artista".

No discurso dos ex-professores de Educação Visual, quando se referem aos contributos das diferentes experiências e formações para a nova disciplina, os elementos referidos são coincidentes, pois aprecia-se positivamente a possibilidade de concretizar as ideias dos projectos, em trabalho "para-produtivo", utilizando matérias-primas diversificadas, e não só o papel e os instrumentos que lhes estão associados. Ao mesmo tempo reafirma-se as representações sociais centrais à disciplina de EV ao considerar-se a necessidade de não deixar de continuar a dar

valor aos aspectos de formação estética dos alunos e de estimulação das competências relativas à criatividade plástica. Deste modo, veicula-se a ideia de que a primeira finalidade na formação dos alunos seria a de os introduzir dentro daquilo que seria o perfil profissional do artista plástico.

Percebe-se um posicionamento de algum receio, dos ex-professores de EV, face às consequências da fusão interdisciplinar, pois admite-se a possibilidade dos aspectos funcionais e técnicos mais valorizados pelos ex-professores de TM tenderem a ser dominantes na acção curricular disciplinar. A fim de combater este receio enfatiza-se e afirma-se que "nova disciplina tem uma filosofia curricular que é mais próxima de EV do que de TM", pois a lógica planificadora e controladora que era vigente em TM deixa de fazer sentido e portanto também a perspectiva de trabalho curricular que lhe estava associada, de "excessivo rigor e tecnicismo, no uso de materiais e ferramentas".

Os ex-professores de TM reconhecem este posicionamento defensivo e de receio dos seus colegas da outra ex-disciplina e entendem-no de uma maneira geral como injustificado do ponto de vista curricular, resultando apenas do facto de aqueles "não estarem habituados a trabalhar a pares" e de em consequência serem "um bocado individualistas" e portanto "pouco habituados a negociar" e "a ceder, em parte, na sua perspectiva de trabalho[25].

Os factores de aproximação entre as duas ex-disciplinas

A maior aproximação entre as duas ex-disciplinas está relacionada com a experiência passada de trabalho interdisciplinar, relacionado com actividades de animação pedagógica da escola, fomentadas pelo Conselho Pedagógico, ou por actividades de outras disciplinas na mesma turma, onde se procura intencionalmente o trabalho interdisciplinar ou motivos extra-curriculares que animem pedagogicamente as disciplinas mais académicas. Como resultado desta orientação curricular a nova

---

[25] A margem de possibilidade para cedência de parte a parte no mesmo par pedagógico depende também dos processos de liderança. A este nível pudemos verificar que existem dois factores que os condicionam: o facto de ser homem e o facto de se ter uma formação académica de nível mais elevado. O primeiro factor tende a favorecer a ex-disciplina de trabalhos manuais — dado a grande maioria dos professores-homens serem de TM — e o segundo factor tende a favorecer os ex-professores de EV — dado em média terem habilitações escolares mais elevadas. Os conflitos de orientação curricular da disciplina, que tivemos conhecimento existirem, tinham a influência contraditória destes dois factores, parecendo ser um problema de liderança do par pedagógico: par formado por uma mulher (ex-professora de EV) com habilitações escolares mais elevadas do que um homem com habilitações escolares mais baixas (ex-professor de TM). No entanto, ao nível da percepção que os professores de ambas as disciplinas tinham dos conflitos passados e presentes, eles eram tratados sempre como problemas de relação inter-pessoal, como problemas de pessoas que têm dificuldades em se adaptar às novas condições da disciplina e que portanto "não são capazes de trabalhar colectivamente"e ou de pessoas que "têm um esquema muito rígido de trabalho".

disciplina é apresentada como dependendo das solicitações exteriores da escola ou de outras disciplinas e, mesmo que essas solicitações não aconteçam explicitamente, todo o trabalho curricular que nos foi relatado, relativamente ao 1º e 2º períodos, teve sempre como temáticas ou motivos de interesse actividades festivas que tradicionalmente são comemoradas na escola, a saber: o Outono/São Martinho, o Natal, o Carnaval, o dia da Floresta, o dia do Ambiente e a Páscoa. A importância destas datas como marcas referenciadoras da acção curricular é evidenciada no facto de, para os professores inquiridos, não fazer sentido, por exemplo, começar a desenvolver trabalhos sobre o Carnaval, mesmo que se debatam com problemas de tempo para conseguir realizar um determinado projecto, quando ainda não passou o Natal (final do 1º período). Deste modo, a interdisciplinaridade constitui-se como o instrumento central que permite aproximar as duas ex-disciplinas e ter uma visão de complementaridade entre elas.

Um exemplo de como aquelas datas festivas e respectivo trabalho interdisciplinar é marcante na experiência passada, é o facto de, segundo alguns dos ex-professores de TM inquiridos, "o 3º período de aulas ser "um bocado vazio", por não haver o mesmo tipo de temáticas que nos períodos anteriores. Em consequência tratava-se de um período de tempo onde se desenvolviam trabalhos com maior pormenor e exigência técnica, facto que na nova disciplina se repercutiu numa acção curricular que tendeu, nalguns casos e na mesma sala, a dividir os alunos segundo as disciplinas anteriores, parte dos alunos fizeram trabalho com o ex-professor de EV e outra parte com o ex-professor de TM e posteriormente rodaram, ou a circunscrever o trabalho unicamente à lógica da antiga disciplina de TM, mais preocupada com o domínio técnico de novos materiais e ferramentas.

Este parcial regresso às lógicas estritamente disciplinares também resultou do facto de se terem gorado em parte as expectativas de trabalho interdisciplinar na área-escola[26], que havia sido quase totalmente remetida para o 3º período, com o evidente agrado dos professores de EVT, que assim ganharam novas temática de estudo, que lhes permitiam cobrir o espaço vazio da anterior organização curricular disciplinar.

Outro dos factores que, como já atrás referenciámos, pode ser considerado como elemento de aproximação entre as duas ex-disciplinas refere-se ao facto de o trabalho curricular em EVT ser considerado como uma introdução à aprendizagem de um trabalho artesanal, adequado às novas procuras sociais, isto é, um trabalho artesanal

---

[26] Sobre este assunto, ver Capítulo VI.

que ao lado do valor funcional e de uso dos objectos produzidos sobrevalorize a componente artística da sua execução. Para esta possível aproximação tem que contar muito a negociação entre os pares e a hetero-formação que dela pode emergir. Hetero--formação essa, que é facilmente reconhecida nos discurso dos professores inquiridos, nos aspectos mais directamente relacionados com os aspectos técnicos e os conhecimentos de cada ex-disciplina, mas que não é referenciada nos aspectos mais abstractos e teóricos — por hipótese relativos ao perfil profissional do que é hoje a formação de um artesão — que permitiria construir explicitamente a identidade da nova disciplina e não apenas construir uma cultura curricular baseada nas trocas e experiências interactivas.

A inexistência deste tipo de reflexão mais abstracta faz com que os princípios estruturantes da acção que identificámos, que veremos mais à frente, não tenham uma coerência interna que permita identificar teorias orientadoras da acção curricular. Deste modo, existem representações sociais sobre o currículo da disciplina que, ao assumirem uma forma dispersa, são accionados contextualmente em função de tradições colectivas do fazer, pois estamos perante culturas curriculares, especialmente as relativas ao ex-grupo disciplinar de TM, onde o grupo sabe o que cada indivíduo faz na sala de aula porque existe associação entre o falar sobre o fazer e o ver fazer. Portanto, estamos perante representações sociais sobre o currículo disciplinar que ao serem contextualizadas não usam a teoria, não usam as circunstâncias da interacção, nem os constrangimentos externos para legitimar a acção curricular. Usam a durabilidade de uma experiência colectiva conhecida, pela fala, pelo fazer e pela visão comum: a tradição oral.

A existência de uma tradição de grupo nesta disciplina torna-se problemática porque ela é obrigada a confrontar-se com outros que dela não participam ou participam parcialmente e que portanto, ainda que implicitamente, vão confrontá-la. No caso, o confronto que resulta da formação experiencial e mais individualizada dos ex-professores de EV com a tradição do fazer dos ex-professores de TM.

A percepção dos constrangimentos à acção curricular

A percepção sobre a existência de constrangimentos à acção curricular é bastante suavizada nesta disciplina, pois contrariamente às outras disciplinas, atrás abordadas, os constrangimentos não são percepcionados como algo que obriga os indivíduos a fazer algo contra aquilo que, por sua iniciativa, seria mais interessante ou desejável fazer. Eles são entendidos como dados de partida sobre os quais pouco há

a fazer, naturalizando-se o percepcionamento de factos ou condições, relativos a constrangimentos externos.

São naturalizados, por um lado, como dados objectivos fora da interpretação que é feita sobre a realidade pelos próprios e, por outro lado, como resultado da experiência colectiva da tradição. que, ao homogeneizar as experiências mais individualizadas, tornou ilegítimo, no grupo, a identificação de factores ou zonas críticas nas culturas curriculares, facto que leva os participantes na tradição a inibirem a explicitação de dúvidas sobre a acção ou a identificação de meios de modificação dos constrangimentos.

Tal efeito da tradição, neste caso, acontece porque existem representações sociais do lugar da disciplina na cultura escolar que favorecem tal interiorização, a saber: a disciplina, no plano macro do sistema educativo, não tem uma exigência-padrão sobre os níveis de conhecimento ou desempenho dos alunos, dado não estar organizada no pressuposto de ser essencial à progressão escolar dos mesmos. Este facto, relativo à natureza não académica da disciplina, faz com que seja irrelevante saber a que nível os alunos deverão estar à entrada e à saída do ciclo de escolaridade, isto é, esta disciplina não desempenha no currículo escolar básico qualquer papel selectivo[27], que obrigue à existência de uma expectativa de desempenho desejado em cada momento que tenha que ter continuidade ao longo de uma escolaridade prolongada. Deste modo, perde-se o reconhecimento sobre a existência de uma obrigação externa aos indivíduos-professores que os levaria a ter que formar alunos dentro de um determinado nível.

Ainda assim, é identificado um constrangimento à acção curricular, relativo ao diagnóstico que é feito sobre as capacidades dos alunos, quanto à familiaridade e habilidade que têm no uso e transformação das matérias-primas. Assim, os alunos na sua globalidade são considerados como tendo uma "grande imaturidade motora", pois é reconhecida uma grande falta de estimulação anterior (no ensino primário) nesta área disciplinar, embora quando se interpreta o "bom desempenho" de determinado aluno se tenda a associar, quase sempre, a sua destreza manual mais a capacidades inatas, a um "talento natural", do que a aprendizagens anteriores.

---

[27] Indicador também deste posicionamento de EVT no currículo escolar é o facto de praticamente não serem atribuídas nesta disciplina quaisquer classificações negativas (nível 2) aos alunos. Uma negativa é sempre vista como uma excepção e só é mais facilmente avançada se é visível que em quase todas as outras disciplinas o mesmo aluno é também "negativo".

Aliás estas duas limitações tendem a reforçar-se mutuamente no discurso dos professores, dado ser o carácter não académico da disciplina que justifica a sua desvalorização no trabalho curricular desenvolvido no 1º ciclo de escolaridade e ser esta desvalorização responsável por supostamente não existirem aprendizagens relevantes anteriores, facto que leva a considerar as desigualdades de desempenho dos alunos como inatas. Deste modo, aquilo que é uma questão social relativa à desvalorização desta área disciplina na cultura escolar dominante, é interiorizado não como uma questão problemática e contestável, mas como um dado inevitável, evidenciado na naturalização das capacidades dos alunos.

A naturalização dos constrangimentos também é resultado, especialmente no caso dos ex-professores de TM, do facto de ter havido no passado um grande controlo, por via do trabalho de "planificação", que agora se perdeu e que portanto leva a diminuir a visibilidade sobre os factores limitadores da acção individual, pois comparativamente com o passado existiria hoje maior margem de liberdade e logo os constrangimentos externos teriam deixado de ser relvantes.

No entanto, existe a percepção, para alguns professores, de constrangimentos à acção curricular que não são naturalizados: a mesma destreza manual dos alunos, é também vista como uma informação que exige uma adequação da acção curricular, desenvolvendo, no caso, metodologias de ensino mais ou menos activas, no plano, por exemplo, dum maior ou menor fomento da capacidade de autonomia no trabalho dos alunos e na sua capacidade de resolução de problemas técnicos; ao nível da organização escolar, é apontado o constrangimento de não existir disponibilidades financeiras locais para se ter um "banco de material" disponível, a todo o tempo, para usos diferenciados. Neste caso, os constrangimentos são reconhecidos por estes professores porque na compra de matérias-primas para o trabalho curricular pressupõe-se que existe um tempo para trabalhar determinada matéria-prima, à imagem do que acontecia na planificação do ex-grupo de TM, não estando desde logo disponíveis no princípio do ano lectivo mas só a partir de determinada altura em que se julga razoável ou que se espera que os vários pares pedagógicos comecem a trabalhar com essa matéria-prima, impedindo a diversificação de materiais e técnicas em torno do mesmo tema e no mesmo tempo para diferentes alunos e turmas, inviabilizando mais uma vez o uso de metodologias mais activas de ensino.

Apesar destes constrangimentos não serem naturalizados, eles não chegam a ser utilizados como referências das escolhas produzidas no trabalho curricular, pois não são reintroduzidos no discurso dos professores quando se trata de pensar sobre a

acção desenvolvida. Mais especificamente, no caso do uso de metodologias mais activas de ensino, formula-se um conjunto de ideias gerais, típicos de uma *represenção social* sobre o currículo, sobre o interesse que haveria em devolvolver na disciplina uma "pedagogia de projecto" ou uma "metodologia investigativa de ensino", destinadas a permitir aos alunos experientarem diversas situações e escolhem as vias e caminhos para os seus desempenhos que melhor se adequassem aos seus interesses e aos objectivos pretendidos. No entanto, a possibilidade de fazer desse modo, ainda que de forma mitigada, não se constitui em pensamento na acção, em *princípio estruturante da acção*. Considera-se simplesmente que é impossível agir com tal orientação, não sendo, tais saberes usados para reflectir sobre a acção em contexto. Deste modo, uma potencial teoria da acção curricular permanece como representação social, pois não chega a ser contextualizada pela mente dos professores, nem não lhes cria conflitos cognitivos na acção curricular.

A forma da tradição e as diferenças no grupo

Como já atrás referimos, a existência de uma tradição do fazer neste GD decorre de uma prática organizacional de trabalho rotativo em pares, dos ex-professores de TM. Para além destas condições objectivas, a tradição oral é visível no modo como as diferentes opções curriculares são apresentadas e justificadas no discurso dos professores.

A tradição é veiculada no discurso sobre a acção porque se torna evidente uma grande homogeneidade no desenvolvimento das rotinas de sala de aula, particularmente na uniformidade das temáticas abordadas e dos meios utilizados, matérias-primas e instrumentos ensinados, isto é, no facto de existir um reportório de opções curriculares bastante limitado, comparativamente com outras disciplinas. A conjugação destes dois elementos, uniformidade de processos e restrição de opções, faz com que tenha seja o grupo onde tivemos mais dificuldades (e isto é mais um indicador da existência da tradição) em servirmo-nos da diversidade de acções para confrontar cada um dos professores sobre o sentido do trabalho curricular. E isto não só devido à homogeneidade existente, mas também devido ao modo bastante afirmativo e pouco explicativo em que os professores se expressavam nos relatos de sala de aula.

Dizemos "de modo bastante afirmativo e pouco explicativo" porque os confrontos que tivemos oportunidade de fazer geralmente tinham a resposta de: "assim é melhor porque os alunos..." e acrescentavam algo na conduta dos alunos que tinha sido positivo, ou "porque os alunos de outro modo..." e acrescentavam um efeito

potencialmente negativo, embora logo a seguir acrescentassem, por iniciativa dos próprios ou em resposta ao investigador, que "nunca tinham feito" ou "não se lembravam de ter feito de outro modo". Assim, cada acção encontra a sua justificação nas suas potenciais consequências, dependentes de outros, isto é, a acção leva necessariamente a um produto que transcende o indivíduo em causa, mas que ao mesmo tempo regula aquilo que é desejável fazer. Esta visão sobre a inevitabilidade de haver uma sequência necessária de acções, fazia os professores inquiridos considerar, em resposta à identificação de opções curriculares existentes, que se tratavam de "outras maneira de fazer o mesmo", partindo portanto do pressuposto que eram diferenças irrelevantes pois teriam que se inscrever nos mesmos fins já validados pela experiência colectiva do GD.

Outro tipo de respostas produzida nos confrontos é a afirmação de que se faz algo por "costume" ou para "produzir hábitos" nos alunos, numa clara evidenciação de que a acção se justifica a si própria pela sua existência colectiva. Outro aspecto interessante na resposta a estes confrontos é o facto de muitas vezes ela ser dada na primeira pessoa do plural, quando antes se descrevia acções na 1ª pessoa do singular, facto que também põe em evidência a existência de um "nós" que se sobrepõe ao "eu" e que permite legitimar a conduta mais individualizada.

Trata-se da existência de uma norma de conduta, que se exprime quase somente através de saberes normativos, que foi construída pelo grupo, e que o actor individual aceita sem dela duvidar, pois é suportada por uma experiência colectiva que implicitamente é reconhecida como válida porque já validada por outros com mais saberes. Noutros termos a norma cultural justifica-se a si própria porque existe colectivamente; a sua existência colectiva leva a a ignorar a diferença das acções individuais, parecendo querer-se dar uma aparência de maior igualdade do que aquela que realmente é. A experiência colectiva sobrepõe-se à individual e logo cria um padrão de expectativas de resultados e problemas-tipo que se tendem a reproduzir e logo a perdurar, mesmo contra algumas evidências empíricas.

Na lógica do saber da tradição percebe-se que a acção curricular é pensada como não carecendo de voltar a ser experimentada, face a outras opções possíveis, para ser de novo validado, ou, se o é, isso é pensado não como uma opção real, mas apenas como "uma mesma maneira de fazer o mesmo" e não como um "experimento", à procura de saber qual o possível novo efeito produzido.

No entanto, a existência de uma tradição não pode ser confundida com imobilismo, pois, se a tradição à partida apenas aparenta excluir a inovação, mais ainda, neste caso, ela vai ter que ser repensada pelos actores pois existe um novo enquadramento: uma prática de "planificação" que foi abandonada, uma integração disciplinar a fazer e novos colegas, com uma experiência profissional significativa, com quem se tem que interagir.

A existência de uma tradição, que é confrontada com iguais (colegas de profissão), embora diferentes na cultura curricular de origem, faz com que haja um especial cuidado, no trabalho curricular, em tolerar as diferenças de perspectivas, admitindo facilmente, quando se vê como inviável a integração disciplinar, a opção por manter algumas das fronteiras disciplinares: quer seja na escolha de trabalhos para a aula que façam mais apelo, umas vezes mais, ao conhecimento e técnicas de uma das disciplinas ou outras vezes mais ao da outra disciplina; quer na divisão de trabalhos num mesmo momento, uns mais vocacionados para a formação de um dos professores outros mais vocacionados para a formação de outro professor[28].

Assim, pudemos identificar um *princípio estruturante* de acção curricular — princípio de acção do equilíbrio bi-disciplinar — que se destina a compatibilizar a tradição com a diferença entre iguais, processo que tanto pode ser entendido como prévio a uma diluição da tradição, como à sua necessária reconstrução.

Os princípios de acção curricular ligados à tradição oral do grupo

No aspecto mais substantivo, podemos afirmar que a tradição identificada baseia-se na articulação de dois *princípios estruturantes* da acção curricular: o da actividade compensatória e o do valor útil dos produtos do trabalho. Estes dois princípios têm como pressuposto a componente, já referida, de não academicismo da disciplina e o facto de ela ter como referência a aproximação a uma aprendizagem para-profissional ou pelo menos a aproximação a um perfil profissional, o de artesão.

O princípio da actividade compensatória é evidenciado quando os professores inquiridos afirmam que "os alunos precisam das nossas aulas para se sentirem melhor na escola; "aqui os alunos percebem que a escola não tem que ser uma coisa chata". Assim, surge a ideia de que a disciplina é uma área de trabalho escolar claramente distinta de toda a lógica da cultura escolar dominante, daí poder

[28] Prática que no passado já vigorou em TM, pois tendencialmente era comum o par pedagógico ser constuído por uma mulher mais especializada numas áreas de trabalho e um homem mais especializado noutras áreas de trabalho. Portanto, existia uma divisão sexual do trabalho curricular.

desempenhar um papel positivo junto dos alunos, que geralmente nas outras disciplinas revelam grande desinteresse pela escola, afirmando-se que se valoriza "competências e aptidões, motoras e perceptivas, que geralmente são pouco consideradas" e "uma aprendizagem que parte de uma prática do fazer". Deste modo, é comum os professores afirmarem que a generalidade dos alunos motivam-se espontaneamente e que muitas vezes se dá uma inversão do valor escolar dos alunos, pois aqueles que têm mais insucesso nas disciplinas académicas têm, pelo contrário, mais sucesso nesta, acontecendo também casos inversos, embora em menor número.

A afirmação do traço de distinção desta disciplina face à generalidade das outras traz atrás de si o segundo princípio, pois o sentido da aprendizagem, pelo prático, só pode ser concretizado se os objectos produzidos não forem um mero pretexto para ensinar conhecimentos e técnicas, mas, fundamentalmente, tiverem um valor de uso, útil e/ou lúdico para os próprios alunos[29], seus produtores e potenciais consumidores: "aqui trabalha-se, faz-se coisas, e os alunos percebem que a nossa disciplina não é como as outras"; "o que se faz é mesmo a sério, não é de faz de conta como acontece às vezes noutras disciplinas, daí os alunos motivarem-se".

O que nos parece importante ressaltar nestes dois princípios é o facto de eles serem iminentemente princípios metodológicos ou de processo, ligado inevitavelmente à uniformidade de meios de trabalho curricular, que existem à partida e são aplicáveis a toda actividade curricular, adequando-se a todas as particularidades possíveis, pelo seu carácter globalista, e não princípios de interpretação com efeitos produzidos após a acção, que dêem conta de diferentes aspectos ou componentes do trabalho curricular, como acontecia noutras discipolinas. Por outro lado, o conteúdo destes saberes revela uma capacidade para tornar, aquilo que seria uma desvantagem comparativa, em algo de positivo, isto é, transformar constrangimentos em oportunidades para afirmar uma distinção disciplinar.

O carácter prático da disciplina associado aos constrangimentos identificados atrás, permitiu verificar a existência, na lógica do discurso sobre o ocorrido na aula, nalguns dos professores inquiridos, de um *princípio estruturante* da acção, o da modelagem da conduta, que organizava de modo implícito o sentido da descrição e que considerava a necessidade do professor combater a falta de familiaridade e de habilidade motora dos alunos com a apresentação prévia de modelos acabados dos

---

[29] Exemplos de objectos produzidos são o da encadernação de um livro (futuro diário ou caderno de apontamentos), o de um porta-chaves, o de um postal de Natal, o de decorações para a àrvore de Natal, o de uma máscara ou cabeçudo de carnaval, o de um folheto ou cartaz de anúncio de uma actividade que se vai realizar na escola, o de um brinquedo de madeira, o de bonecos de cerâmica para um presépio, etc.

trabalhos a realizar, de forma a que os alunos ganhassem "o traquejo" inicial necessário, fazendo por imitação o que o professor havia feito anteriormente. Este princípio é particularmente evidente na aprendizagem do uso de ferramentas com algum grau de perigosidade. Nestes casos o professor exemplifica como se faz para os alunos verem e depois acompanha a execução do aluno de modo o mais individualizado possível, adequando, pela fala, a conduta motora dos alunos ao modelo apresentado, não se inibindo mesmo, noutros casos descritos, de ajudar, fazendo pontualmente parte do trabalho do próprio aluno. Esta ajuda de substituição é mais comum quando se tratam de alunos do 5º ano ou de trabalho com matérias-primas mais difíceis de manipular, por exemplo, madeira ou metal.

A adaptabilidade e evolução da tradição do grupo disciplinar

O aspecto mais relevante, onde se nota a transformação da tradição do grupo, relaciona-se com o facto do trabalho de "planificação" ter desaparecido. No discurso de alguns professores é feita referência a tal situação e ela é apresentada como uma importante modificação das condições da acção curricular porque terá permitido relativizar a importância da modelagem do trabalho dos alunos e do princípio estruturante que lhe estava associado, e logo também desvalorizar a importância da uniformização dos meios e da restrição das opções curriculares que a planificação implicava. Assim, desvalorizou-se a importância da aplicação rígida de determinados conhecimentos e técnicas em determinadas temáticas, podendo na prática passar-se a tomar mais em conta o ritmo e os níveis de desempenho diferenciados dos alunos, evitando tornar os produtos do trabalho não como simples e meros pretextos de ensino, logo tornando mais relevante o princípio de acção de valor de uso dos objectos produzidos.

Esta modificação de carácter institucional indicia a possibilidade do princípio de acção da modelagem, que agora aparece de um modo implícito e pontual, ter tido no passado uma maior relevância e grau de explicitação.

A perda deste traço da tradição, ou sua relativa diluição, tende no discurso dos professores a levar a três tipos de efeitos: (1) o de uma maior valorização do princípio de acção da actividade compensatória, potenciando noutros aspectos os traços de distinção desta disciplina relativamente a cultura escolar dominante; (2) a explicitação de um princípio estruturante da acção — o da criatividade — que pode ser visto como meio de superação do princípio da modelagem e como um meio facilitador de aproximação aos ex-professores de EV; (3) a parcial reconstrução do

princípio do valor de uso útil dos objectos produzidos, conduzindo-o mais para a vertente do trabalho escolar interdisciplinar .

No primeiro caso, o princípio da compensação leva a conceder à disciplina quase um papel terapêutico, face aos constrangimentos da vida escolar sobre os alunos, típicos das disciplinas académicas. Assim, nesta disciplina os alunos poderiam simplesmente "experimentar coisas práticas" ou "libertar-se das imposições" comportamentais típicas da cultura escolar.

Nesta acepção esta disciplina quase que também é pensada como um instrumento de contra-cultura escolar, facto que é evidenciado quando nas palavras de alguns dos professores se refere que "existem doutores que não sabem fazer os pequenos trabalhos do quotidiano (o bricolage doméstico) tão necessário à vida, quanto saber muitos conhecimentos". Há assim, mais do que procurar que a escola desempenhe um papel positivo junto de determinados alunos, a procura para que a escola possa ter um efeito social marcante na vida dos futuros cidadãos, passando-se a valorizar mais o trabalho manual — princípio da manualidade. O que nos parece interessante é que a valorização do trabalho manual vai de perto com a revalorização (explícita) do princípio da modelagem, pois considera-se que o essencial é os alunos estarem ocupados a produzir trabalhos, adequados às suas capacidades, não sendo tão relevante saber se o trabalho foi criado por eles ou se o copiaram, pois isso seria regulado naturalmente pelo "talento" de cada um, ficando a ideia de que não depende tanto dos processos de interacção.

No segundo princípio, o da criatividade, há uma necessidade de pensar a disciplina de modo a afastá-la totalmente do princípio prático modelagem, para assim mais facilmente combater os vícios dos alunos que decorrem de uma excessiva importância que é dada por estes à cópia daquilo que lhes é dado, isto é, há procura de modelos de execução, nem que sejam os do colega-aluno do lado, mais habilidoso, decorrente de uma experiência escolar passada que sobrevalorizou a reprodução de modelos de conduta no trabalho escolar dos alunos. Dentro deste princípio há uma procura para diversificar os modelos de trabalhos apresentados aos alunos e por apresentar orientações privilegiadamente por via verbal, e não visual, estimulando no mesmo momento a originalidade dos trabalhos apresentados, especialmente no aspecto da "decoração", pela contribuição que é esperada dos ex-professores de EV.

O que nos parece interessante é o facto deste princípio entrar claramente em ruptura com a potencial tradição passada e isso poder vir a ser provavelmente um traço da sua

evolução futura no contexto da nova disciplina, pois este princípio de acção é essencial a alguns dos ex-professores de EV inquiridos, embora com um significado diverso. Assim, debaixo de um mesmo sentido global de "estimular os alunos a não copiarem modelos já feitos" e em pensarem "trabalhos seus", com alguns traços de originalidade, surge associado outro pensamento na acção que vai mais longe porque tem uma concepção de criatividade que não se circunscreve à ideia de originalidade e que busca a necessidade de ver o trabalho na disciplina como um meio de expressão dos alunos, como uma forma de educação estética, portanto a um exercício sobre formas e cores, que não decorre do potencial valor de uso útil dos objectos produzidos.

Nesta linha de pensamento o princípio da criatividade opõe-se não só à cópia (1ª versão do princípio) de modelos, como a toda a tentativa de reduzir as representações gráficas dos alunos e as transformações da matéria-prima a uma transposição mimética do real (2ª versão do princípio), pois, no dizer de alguns professores, "não é desejável nem é possível que os alunos se transformem em máquinas fotográficas". Trata-se da já referida procura em formar os alunos numa aproximação aquilo que poderá ser o pensar de um artista plástico.

No terceiro princípio, o do valor útil dos produtos do trabalho, revela-se a influência da experiência de trabalho interdisciplinar passada, trazida não só pelos ex-professores de EV como também referida por alguns dos ex-professores de TM. A reconstrução deste princípio aparece como um meio de fazer valer no contexto da cultura escolar a importância do tipo de trabalhos e competências que são desenvolvidas nos alunos por esta disciplina. A disciplina de EVT coloca-se na disponibilidade de apoiar todos os projectos pedagógicos existentes e fazer deles o principal motivo e temática do seu trabalho curricular, transformando o valor de uso útil em valor de uso escolar.

O efeito possível do prolongamento de sentido deste princípio é o de poder vir a modificar o posicionamento relativamente marginal de EVT na cultura escolar dominante, procurando por dentro modificá-la e, portanto, questionando quer o carácter não académico da disciplina como o excessivo "academicismo" da maioria das restantes disciplinas. Deste modo, está em emergência uma orientação para a acção curricular que na prática está em contradição com a possibilidade de transformar EVT numa contra-cultura escolar, porque esta contesta-a por fora.

O que nos parece interessante ressaltar é o facto desta nova orientação, potencialmente reformadora da cultura escolar, depender, como dissemos atrás, de uma organização e gestão local da escola que estimule e programe atempadamente a

actividade interdisciplinar, com vista a desenvolver a possibilidade de projectos pedagógicos interdisciplinares, facto que, segundo alguns dos professores inquiridos, não tem acontecido, inviabilizando-se portanto, deste modo, a possibilidade de haver ruptura com a tradição do trabalho curricular.

Em conclusão, como dissemos, a identificação de uma tradição está longe de corresponder ao imobilismo ou a uma qualquer forma de resistência à evolução. Pelo contrário, a tradição, e os saberes sobre a acção curricular que nela estão contidos, parece ter a importante característica de poder conter dentro de si acções curriculares diferenciadas, que no plano do discurso e dos princípios que a orientam aparecem como tendo um mesmo sentido, como sendo prolongamento do mesmo princípio, embora se possa descobrir nelas o potencial de emergência de outros princípios estruturantes do trabalho curricular. No entanto, como este processo é difuso e ocorre debaixo de *princípios estruturantes* da acção muito globais e processuais sobre o currículo da disciplina, a tradição está a mudar sem que os actores tenham plena consciência da mudança.

Esta falta de consciência discursiva sobre a mudança é particularmente desenvolvida porque usa, nesta actualização da tradição, um veículo essencialmente oral — um dos traços centrais da mente cultural — que só existe no presente e na interacção social, pois a memória que se tem da evolução também se vai actualizando no mesmo processo, sem que haja um registo do passado, independente dos actores que participam no processo social descrito e vivido

A tradição e a mente cultural que lhe é inerente, apresenta-se, assim, com uma importante capacidade adaptativa ao novo, desde que perdurem as condições que permitem uma experiência colectiva regulada interactivamente e desde que o grupo consiga apropriar o novo dentro de um mesmo contexto de sentido global. Globalização que só é possível, como vimos, se os saberes que antes eram explícitos passarem a implícitos, para assim poder conter, no plano das trocas verbais, novos saberes sem que eles sejam vistos como contraditórios ou opcionais em relação aos anteriores. Simultaneamente os novos saberes começariam por manifestar-se em ligação directa com significados constitutivos da tradição, a fim de preservar um mesmo sentido global da acção curricular, embora possam também ser considerados como transportando atrás de si saberes tácitos que a prazo estarão potencialmente em contradição com a tradição, isto é, princípios estruturantes da acção em emergência.

Apesar disto existem riscos de diluição da tradição, pois a simultânea modificação das condições institucionais da prática e a necessidade de integrar novos membros pode heterogeneizar excessivamente o trabalho curricular, tornando visíveis no plano da consciência discursiva contradições e alternativas de acção que, caso aconteçam, tenderão a seguir um de dois possíveis caminhos: (1) o caminho do regresso à tradição, reavivando a bi-disciplinaridade, a tradição enquanto ortodoxia e criando o fenómeno da auto-excluxão de alguns; (2) o caminho da diluição do grupo e da racionalização da acção curricular, definindo de modo individualizado hierarquias, segmentos e prioridades nos princípios de acção e experimentando acções, a fim de validar escolhas e opções de trabalho curricular, tal como encontrámos noutros grupos disciplinares analisados.

As *regras* de acção curricular

A identificação de algumas das *regras* de trabalho curricular partem do diagnóstico de dificuldades dos alunos nesta disciplina, relativamente às suas habilidades motoras. Uma das opções é desenvolver trabalhos pouco complexos, com o uso de técnicas elementares que permitam familiarizar os alunos com materiais e ferramentas. Assim, os professores desta disciplina seguem uma primeira regra de procedimento — regra do esforço — quanto ao tipo de exigência a ter junto dos seus alunos, que será o de estes terem que demonstrar na sala de aula atitudes e condutas, e não tanto habilidades ou domínio de técnicas, que manifestem esforço e dedicação ao trabalho, evidenciando persistência em não desistirem às primeiras dificuldades, não deixando de cuidar do rigor e perfeição possíveis.

É claro que, simultaneamente, é reconhecido existirem alunos que não apresentam aquelas dificuldades e mesmo são considerados como alunos talentosos ou excepcionais, facto que faz com que seja seguido um segundo procedimento que é o de "puxar" pelos alunos que têm uma "habilidade motora fora do comum"[30], diferenciando a acção curricular na aula — 2ª regra. Atribui-se a estes alunos uma maior autonomia e responsabilidade na condução dos seus trabalhos, utilizam-se como intermediários para mais facilmente chegar a outros — ajuda em explicações, informações e desempenhos técnicos na actividade mais colectiva — e procura-se que continuem estudos, escolhendo a disciplina opcional da mesma área no 3º ciclo de ensino básico.

---

[30] A evidência desta regra é visível no cuidado com que se atribui a classificação de "5" no final de cada período, assumindo muitos dos professores inquiridos que o nível "5" é para os alunos excepcionais. Facto que leva a que se use quase sempre só os níveis "3" e "4" da escala, pois, como já dissemos, o "2" também é excepção, porque a habilidade é algo de inato pelo qual os alunos comuns não podem ser penalizados.

A mesma circunstância, de se lidar com alunos pouco familiarizados com os materiais e ferramentas utilizados, obriga a que os professores sigam uma outra regra de acção — a regra da recorrência (3ª regra)- ligada aos já referidos constrangimentos, que os levam a uniformizar o uso de meios e a restringir as temáticas utilizadas, pois considera-se que o aperfeiçoamento está muito ligado à possibilidade de, em momentos posteriores, se regressar e repetir os mesmos ou semelhantes desempenhos com algum grau acrescido de complexidade, tirando partido da familiaridade inicial já adquirida.

A componente não académica da disciplina e a aproximação que a sua actividade tem à aprendizagem de um trabalho artesanal, faz com que os professores sigam uma 4ª regra de acção que é a do clima e ambiente das aulas ter uma componente de convívio e conversa informal — regra da convivencialidade — entre os alunos, mesmo em assuntos que não têm directamente a ver com os trabalho de aula, desde que isso não impeça a regular progressão do trabalho individual ou colectivo. Este facto aproxima a aula de um ambiente próprio a um local de trabalho, estendendo-se a convivencialidade às relações entre professores e alunos, levando os primeiros a ajudar alunos, especialmente os mais fracos, nos seus desempenhos motores, sem estarem excessivamente preocupados com o facto de depois se poder obter produtos que não correspondem ao real valor destes (desvalorização da função selectiva), nesta disciplina.

Por fim, existe uma última regra de procedimento (5ª regra) que se baseia no faseamento da actividade, passo a passo, com vista a que os alunos não se percam na sequência do trabalho, evitando na sua execução que se esqueçam etapas ou esqueçam pormenores técnicos. Globalmente este faseamento pode ter, de modo sequencial ou misturado, os seguintes momentos nesta ordem: motivação, informação, concepção, exemplificação e execução.

Com a motivação visa-se de início interessar o aluno no trabalho a realizar, pretendendo-se que seja reconhecida por este uma finalidade ao objecto a produzir e que, em consequência, isso estimule o aluno a conceber uma ideia mais pessoal do que pretende fazer, dentro de uma temática e materiais dados pelo professor. A informação pretende, geralmente através da exposição oral, que o aluno compreenda, à partida, verbalmente, quais os conhecimentos e técnicas que vai aplicar no trabalho. A concepção visa levar o aluno a construir de início um modelo do que pretende realizar, com o máximo de pormenor possível e adequação aos limites dos materiais e instrumentos disponíveis, e visa levar o aluno a raciocinar sobre quais as soluções

técnicas mais eficazes de modo a garantir a funcionalidade do uso do objecto produzido. A exemplificação visa dar um modelo prático de execução ao aluno, levando-o pela imitação a ganhar familiaridade com os materiais ou instrumentos utilizados. A execução visa pôr o aluno a realizar em concreto um trabalho, tanto na vertente técnico-funcional, como na componente artística-decorativa, apoiado individualmente pelo professor.

Em conclusão, as regras de acção curricular em grande parte uma mesma origem comum: a de se fundamentarem nos constrangimentos do trabalho curricular, interiorizados na tradição do grupo, designadamente os relativos aos baixos níveis de desempenho da generalidade dos alunos. Portanto, age-se dentro dos limites do possível e isso é assumido como regra de acção, pois não existe a pretensão de criar condições para poder agir de modo diferente.

As *rotinas* e as opções de acção curricular

A *rotina*, que apresentamos a seguir, organiza-se em passos que contém uma pluralidade das opções curriculares. As opções correspondem a todo o campo de possibilidades de acção que nos foi relatado, embora a grande maioria das rotinas desenvolvidas tendam a ser mais restritas, com menos passos.

A construção de uma rotina-base, mais extensa, destina-se a tornar mais fácil a identificação das opções curriculares, que permitem seleccionar ou desdobrar determinados passos. O facto de apresentarmos apenas uma rotina, evidencia a existência de poucas alternativas curriculares nesta disciplina, havendo variação apenas de um modo pontual.

A rotina-base é constituída pelos seguintes passos:
1º passo- conversa com os alunos sobre o tema do trabalho, a partir de proposta(s) feita pelo professor em que se procura vincar o seu valor de uso e delimitar os materiais a utilizar;
2º passo- exposição oral do professor de informação geral sobre os materiais a utilizar (por exemplo: origem, características, processos de transformação, etc.), com uso diversificado de meios audio-visuais e eventualmente também do livro, como meio de consulta; ou exposição oral do professor sobre os conhecimentos a aplicar na representação do real;
3º passo- apresentação no quadro, pelo professor, de um modelo de execução global do trabalho, igual para todos os alunos;

4º passo- apresentação e circulação pelos alunos de possíveis modelos de trabalho (exemplos de trabalhos já concluídos), onde o professor chama a atenção para conhecimentos ou técnicas que deverão ser tomadas em consideração, por serem elementos típicos dos trabalhos em causa;

5º passo- escolha e desenho sumário de uma ideia de trabalho, por cada aluno, a partir dos modelos apresentados ;

6º passo- escolha e construção de um projecto de trabalho por cada aluno (desenho em papel pretendido), tendencialmente pormenorizado quanto aos seus aspectos técnicos;

7º passo- construção de um projecto de trabalho por cada aluno (desenho em papel do trabalho pretendido) tendencialmente pormenorizado quanto à sua forma plástica;

8º passo- acompanhamento dos alunos pelo professor na realização dos projectos ou ideias, chamando a atenção e recordando individualmente, em contexto, os conhecimentos e técnicas expostos, ou abordando os alunos de novo, de modo colectivo, para recordar e repetir algo que se verifica faltar em muitos dos projectos em execução;

9º passo- selecção de alguns dos projectos, pelo professor em diálogo com os alunos ou por eleição dos alunos, a fim de realizar trabalho de grupo (um projecto por cada grupo);

10º passo- exposição oral pelo professor de informação técnica ou conhecimentos gerais sobre os procedimentos de trabalho ou de uso de instrumentos face aos projectos apresentados;

11º passo- primeiros contactos dos alunos com os materiais e instrumentos de trabalho, tentando realizar os primeiros passos da execução do projecto;

12º passo- exemplicação pelo professor das informações técnicas apresentadas, já no contexto da realização, dos primeiros passos do trabalho, a fim de os alunos verem como é que se faz ou exposição oral, apoiada com eventual desenho no quadro e/ou uso do manual da disciplina, dos primeiros passos de execução a serem desenvolvidos pelos alunos;

13º passo- acompanhamento dos alunos pelo professor na execução dos trabalhos, chamando a atenção e recordando individualmente, em contexto, os desempenhos exemplificados ou falados ou abordando os alunos de novo, de modo colectivo, para recordar e repetir algo que se verifica faltar na execução da maioria dos alunos;

14º passo- questionamento individual e eventual discussão com os alunos mais capazes sobre o desempenho a ter nos passos seguintes do trabalho, ainda não exemplificados ou expostos, colocando-os a pensar sobre as possíveis soluções técnicas a utilizar;

15º passo- exemplicação pelo professor dos passos seguintes do trabalho, a fim de os alunos verem como é que se faz ou a sua exposição oral, apoiada com eventual desenho no quadro e/ou uso do manual da disciplina, com eventual referência aos desempenhos de alguns dos alunos que já avançaram mais no trabalho;
16º passo- igual a 13º passo;
17º passo- acompanhamento dos alunos pelo professor na realização da parte "decorativa" da execução, chamando a atenção e recordando individualmente, em contexto, os conhecimentos e técnicas expostos sobre esta componente, ou abordando os alunos de novo, de modo colectivo, para recordar e repetir algo que se verifica faltar em muitos dos projectos em execução.

Levar a cabo a construção de um objecto-produto obriga, como já dissemos, identificar metas intermédias ou operações, pelo que os passos descritos não são suficientes para a conclusão de um trabalho. Assim, a rotina admite no 16º passo um regresso ao 14º passo para execução de uma nova operação; admite antes do 17º passo um salto ao 10º passo, para informação relacionada com a decoração, e em seguida um retorno ao mesmo ponto; admite no 17º passo o regresso ao 14º passo ou 15º, até o trabalho estar concluído.

A regra do faseamento da actividade em 5 momentos é identificável nos seguintes passos: passos 1º, 4º e 11º para a motivação; passos 2º e 10º para a informação; passos 5º a 9º e 14º para a concepção; passos 3º, 12º e 15º para a exemplificação; passos 8º, 13º, 16º e 17º para a execução.

A aplicação das restantes regras de acção é visível nos seguintes passos: (1) a regra do esforço está no apoio e ajuda que é dado aos alunos com mais dificuldades, fazendo-os repetir execuções menos boas no acompanhamento que é feito da execução; (2) a regra de estimular os melhores é clara quando se questionam e se incentivam nos alunos desempenhos que estão para além daquilo que foi inicialmente apresentado pelo professor (9º, 11º, 14º e 15º passos; (3) a regra da recorrência é clara na necessidade de recordar, reafirmar e exemplificar os elementos de execução, técnicos ou de conhecimentos, inicialmente apresentados (8º, 12º, 13º, 15º, 16º e 17º passos); (4) a regra da convivencialidade está no facto do acompanhamento do trabalho dos alunos ser geralmente individual, não exigindo a atenção de todos em cada momento às palavras ou à acção do professor.

Grande parte do tempo disponível para as aulas é ocupado com os passos relativos à execução e acompanhamento individualizado dos alunos. A generalidade dos

professores inquiridos tendeu a banalizar este trabalho de acompanhamento, embora se perceba pelas descrições globalistas feitas que ele contém uma grande riqueza interactiva e pedagógica. Globalmente, foram referidos processos que se aproximam dos passos 3º, 11º e 14º: (1) acompanhamentos que tendiam a confrontar os desempenhos dos alunos com os modelos de execução ou com os projectos já realizados para os levar a cumprir o previsto (tipo 3º passo); (2) acompanhamentos que tendiam a deixar o aluno experimentar e avançar no trabalho a fim de se tirar partido, após a acção, de erros e falhas ou levar o aluno a perceber as dificuldades que tinha que enfrentar adequado os projectos às suas capacidades presentes (tipo 11º passo); (3) acompanhamentos que tendiam a levar o aluno a construir problemas para poder pensar as soluções funcionais possíveis (tipo 14º passo)

As opções curriculares possíveis são:
opção 1 - partir para a actividade só com base nos materiais, não dando finalidade ao trabalho (eliminação do 1º passo) ou não (opção 2);
opção 3 - eliminar os passos (2º e 10º) de informação geral e abstracta ou não (opção 4);
opção 5 - seguir os passos que exigem um maior (eliminar 3º e 5º passos) ou (opção6) menor (eliminar 3ºpasso) trabalho de concepção, ou alternativamente, (opção 7) seguir os passos que exigem uma maior direcção do professor na condução do trabalho (saltar do passo 3º para o 8º);
opção 8- procurar nos projectos mais pormenor técnico ou (opção 9) mais pormenor plástico (escolha entre 6º ou 7º passos);
opção 10 - escolher mais a exemplificação ou (opção 11) mais a exposição oral para indicar aos alunos os procedimentos a seguir (restrição dos passos 12º e 15º);
opção 12 - fazer o acompanhamento de um modo estritamente individual ou (opção13) de um modo também colectivo (restrição dos passos 8º, 13º, 16º e 17º);
opção 14 - os trabalhos serem exclusivamente individuais ou (opção15) serem também de grupo algumas vezes (eliminação ou não do passo 8º);
opção16 - dar mais tempo aos alunos para experimentarem e inventarem (desenvolver passos 11º e 14º passos) ou não (opção 17).

As opções curriculares acima enunciadas põem em evidência a influência de diferentes *princípios estruturantes* da acção. Assim, as opções 1, 4 e 9 prendem-se com a influência do princípio da bi-disciplinaridade, pois tendem a desvalorizar o momento da motivação e a valorizar os momentos ligados à informação, isto é, tendem a dar mais ênfase aos aspectos ligados ao conhecimento e técnicas específicos às duas ex-disciplinas. Pelo, contrário, o princípio da acção compensatória e o seu prolongamento emergente ligado à manualidade, tenderá a desvalorizar o momento

da informação, mas também a desvalorizar a concepção e, inversamente, valorizar o momento da execução, escolhendo mais as opções 2, 3, 7, 8, 10 e 17. A valorização da execução a par da valorização da motivação será mais preocupação das opções 2, 5, 8 e 14, pois são aquelas que mais põem em evidência a importância daquilo que se produz e tem um valor de uso útil para cada aluno. As opções 7, 10, 12 e 17 terão na sua escolha mais preocupações ligadas ao princípio da modelagem, pois são aquelas que mais relevo dão à exemplificação e menos relevo dão à concepção. Por fim, o princípio da acção de criatividade apresenta-se em oposição a estas últimas escolhas — escolhe mais as opções 6, 9, 13, 15 e 16 — pois tende-se a valorizar mais a concepção, incluindo aqui mais os aspectos estéticos, e menos a exemplificação.

As culturas curriculares em Educação Visual e Tecnológica

A identificação de uma tradição oral nesta disciplina, com todos os seus elementos de evolução difusa, de sentido global homogéneo e de diluição e ocultação da heterogeneidade, obriga-nos a, neste caso, dizer que não existem várias culturas curriculares diferenciadas mas apenas uma cultura curricular que se encontra em actualização e evolução.

É esta componente de actualização e adaptabilidade, com as já referidas potencialidades de reconstrução ou riscos de destruição da tradição, que nos permite dizer que tendencialmente todos os professores inquiridos em todo o trabalho curricular são participantes no uso dos princípios de acção e da prática essenciais à tradição e ao seu estado actual de actualização: os princípios de acção de bi-disciplinaridade, da actividade compensatória e do valor de uso útil dos produtos.

Para além disto manifestam-se adaptações difusas à heterogeneidade das diferenças de trabalho curricular que prolongam aqueles princípios essenciais, a saber: a adaptação da tradição no sentido de transformar o princípio da actividade compensatória em princípio da manualidade e em fazer reviver o princípio da modelagem; a adaptação da tradição no sentido de criar um princípio de criatividade que definitivamente leve a abandonar o princípio da modelagem e que permita prolongar o princípio do valor de uso útil em princípio de interdisciplinaridade.

Em qualquer caso, heterogeneidades de saberes curriculares que são secundarizadas face ao essencial da tradição dos professores de EVT.

III PARTE

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO

conclusões e reflexões finais sobre o trabalho dos professores

CAPÍTULO VI
O posicionamento do grupo no campo escolar face à conjuntura de mudança institucional

O presente capítulo é aquele que mais directamente aborda a dimensão conjuntural da cultura do grupo porque é neste espaço que abordaremos as dimensões mais explícitas, mais colectivas e mais públicas da cultura dos professores. É um capítulo que tem como objectivo sistematizar e concluir sobre um conjunto de dados e considerações teórico-descritivas que se encontram dipersos por vários dos capítulos da segunda parte.

Referimo-nos ao modo como observámos os professores lidarem com a nova política de reforma educativa, como isso se constituiu em tema de debate na escola e como esse debate se prolongou e interceptou com os conflitos dentro do grupo, inscritos na história do local. A intercepção entre a conjuntura macrosocietal da reforma e a conjuntura local, do estado das relações e conflitos entre os professores, vai dar-nos conta do posicionamento que o grupo tem face às relações de forças existentes no campo escolar.

Este posicionamento nas relações de poder permitir-nos-á concluir sobre as condições e meios que o grupo que permitem ao construir a profissão, no quadro de um campo social, o escolar.

Sub-capítulo/VI/1
A tradição local e a relação de submissão do grupo

Antes de propriamente entrarmos na análise do material empírico recolhido relativo à temática inscrita neste capítulo, importará clarificar a perpectiva em que nos situamos quando abordamos o lugar do grupo-professores nas relações de força existentes no campo escolar.

Julgamos que, por um lado, se queremos questionar o lugar de uma categoria particular de actores sociais dentro de um campo social, temos que centrar a nossa análise no conteúdo e forma da cultura deste grupo, que permite mediar a relação de forças em que está inserido e socializar os mais novos no posicionamento estrutural possuído. Por outro lado, se queremos entender essa cultura temos que abordar o grupo de modo a não confrontar o conteúdo da sua cultura com o conteúdo dos discursos oficiais ou ideológicos exteriores ao grupo.

No caso, nesta conjuntura, não seguimos a perspectiva de confrontar as interpretações e acções que os professores fazem em torno da legislação da reforma com os discursos que são feitos em torno dos mesmos escritos, pelos inspiradores das políticas ou por qualquer outra categoria de actores sociais com outro lugar estrutural no campo escolar. De contrário, correríamos sempre o risco de sobrevalorizar a distância que separa os dois discursos, acabando a cultura dos professores por ser conotada com os erros, a falta de entendimento ou a falta de formação, por referência ao desejado pelo analista — típico do discurso oficial culpabilizador dos professores — ou, inversamente, as políticas educativas por serem conotadas com a falta de conhecimento das realidades, com o vanguardismo teórico (avesso à prática) ou com a recusa em ouvir os professores — típico do discurso oficial (geralmente sindicalista) vitimizador dos professores.

As "decalages e os filtros da apropriação do novo

Para sairmos desta dicotomia importa situar as interpretações e condutas do grupo, face às políticas educativas, por referência ao contexto em que se situam. Deste modo, só poderemos entender a perspectiva dos professores, incluindo aqui os seus próprios discursos desresponsabilizadores ou auto-culpabilizadores, se antes, ou no mesmo momento, entendermos qual é a tradição do fazer e saber do grupo. Qual a tradição que permite ser o ponto de partida para entender o novo, adaptando-se ou recusando a mudança? Assim, aquilo que pode ser entendido pelo discurso ideológico como uma falta de formação ou de profissionalismo dos professores, é por nós entendido como uma "decalage" entre a tradição e a mudança, que a heterogeneidade do grupo vai tentando também interpretar, para face a ela se poder situar.

A "decalage" entre tradição e mudança institucional observada não é uniforme ao grupo, nem é estática, pois ela é reinterpretada pelos professores de modo desigual face à diversidade do grupo e aos "inputs" que vai recebendo do exterior, do Ministério. Assim, há como que uma sucessão de continuadas reinterpretações baseadas na

experiência colectiva e oral (tradição) que o grupo vai adquirindo na apropriação daquilo que é novo.

Pudemos observar os esforços desenvolvidos pelos professores no sentido de identificar o que na legislação da reforma eram novas práticas, eram actualizações da prática já conhecida, com outro nome, e eram práticas do passado agora de novo actuais. No entanto, nem toda a novidade pôde ser igualmente apropriável pela tradição, dado existirem "decalages" mais próximas e outras mais distantes da cultura do grupo, operando a tradição como se de um filtro se tratasse [1]. Assim, pudemos observar, também, que existiam processos de interpretação do grupo sobre a legislação que ignoravam aspectos da lei e dos novos normativos e que, mesmo quando pontualmente apontadas por nós, não ganhavam relevância local.

A relevância dos aspectos seleccionados, ou filtrados, na interacção do grupo decorre de uma conjuntura particular: a conjuntura das relações locais entre professores, relativas à história do grupo, seus conflitos e hierarquias. Assim, verificámos existirem conflitos que tinham por objecto imediato as políticas de reforma, mas que mais não eram do que reactualizações dos velhos conflitos do passado, ainda que esta reactualização não deixasse de ter efeitos específicos de recomposição das alianças, adesões e clivagens entre diferentes facções, mediada pela voz autorizada dos mais velhos que incorporavam a tradição do grupo.

A diversidade local de interpretações e acções por referência às políticas é atravessada por um processo de legitimação: quer institucionais, por referência ao instituído e escrito na lei; quer grupais, por referência à tradição e hierarquia da profissão. O grau de legitimidade institucional será relevante, para nós, apenas na medida em que o grupo é capaz de se dar conta desse fenómeno e introduzi-lo no seu seio no processo de "filtragem" da mudança.

Os aspectos da reforma educativa que são reconhecidos como demasiado distantes do contexto, e, portanto, mais polarizadores da totalidade do grupo face às políticas, são factores de perturbação e dúvida permanentes dos professores, embora o grau e modalidade de perturbação varie com as pessoas e possa ser entretanto filtrado de modo a deixar de o ser, pelo menos para uma parte do grupo. O que não consegue ser entretanto filtrado é progressivamente esquecido, caso externamente lhe seja dado pouca importância pelo discurso legitimador institucional. A afirmação,

---

[1] Inspiramo-nos novamente na psicologia Vygotsky, e no conceito, deste autor, de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) já atrás referido no capítulo I e II.

reproduzida na escola por longo tempo, de que a expectativa do Ministério seria a de que a reforma não fosse integralmente aplicada, dá legitimidade ao processo de esquecimento daquilo que seja mais perturbador face à tradição.

O modo como a legitimidade e a "filtragem" são conjugados é bem elucidado nas próprias palavras dos professores quando afirmam que "se vai continuar a fazer o que sempre se fez e o pouco que parece estar a ser coberto pela reforma, fica-se um bocado a ver se é mesmo para mudar a valer, ou se entretanto não se volta ao mesmo". Assim, aquilo que na tradição entra em conflito directo com as políticas desenvolvidas só é abandonado se tiver pouca legitimidade grupal nas novas condições institucionais.

Alguma tradição com maior legitimidade para o grupo, ainda que em conflito com aspectos julgados menos relevantes, das políticas pode perdurar, embora tendencialmente desapareça, pois a interacção verbal do grupo deixa de a tomar por objecto, passando à informalidade e aos espaços privados do trabalho dos professores, e em concequência deixando de ser reforçada e actualizada pela acção colectiva e pública do grupo.

Dentro desta perspectiva, na análise da relação dos professores com as políticas educativas deixa de haver dois pólos (local e global) em presença, para se passar a analisar a diversidade local, dentro de um contexto de desigual posicionamento face ao centro do campo escolar. Assim, a mudança institucional da reforma é analisada de uma perpectiva não difusionista, pois ela não é igual e uniformemente aplicada, sujeitando-se às relações de força locais; e numa perspectiva não localista, pois os conflitos são reactualizados e adaptados às relações de força que a conjuntura mais geral permite[2].

A separação entre os meios orais e escritos

Prova da relevância de situar a nossa perspectiva de análise da reforma no âmbito do contexto local é o facto de, quase sempre, serem utilizados como recursos para a interpretação das novas condições institucionais, não os documentos da reforma, mas antes os relatos orais e colectivos do que se está a fazer noutras escolas ou do que alguém com legitimidade institucional disse que era para fazer. Assim, nos processos de filtragem que a tradição realiza usa-se preferencialmente os veículos orais de comunicação.

---

[2]Sobre os conceitos de difusionismo e localismo, aplicados aos processos sociais de desigualdade no acesso e selecção escolares dos alunos, cf. Caria, 1991b, 1993a.

Este facto faz com que as discussões tenham por referência, não a letra ou sentido global da escrita, presente na lei, nos normativo ou nas circulares informativas enviadas pelo Ministério, mas antes pessoas em concreto: (1) as pessoas, fora da escola, com as quais os professores têm contactos interpessoais; (2) as pessoas que alguém, por interposta pessoa, "ouviu falar" ou os próprios "viram falar", em acção de formação, na televisão ou em reunião com a Direcção Regional, etc. Assim, a escrita instituída pelo centro do campo escolar requer quase sempre uma voz autorizada que medeie a relação de poder do grupo ao campo escolar, típica de uma *mente cultural* não racionalizada, que permita: dar uma "face" ao anonimato da escrita, pessoalizando as ideias; (2) uma tradução autorizada, do escrito para oral, de alguém que institucionalmente está investido de algum poder afim ou por alguém que do ponto de vista científico-ideológico é tido como inspirador das políticas desenvolvidas. Só assim, é que o grupo entende que estará salvaguardada a legitimidade das interpretações que localmente são desenvolvidas. Em última instância caberá aos orgãos de direcção da escola (ODE) a responsabilidade de interpretar e dizer como se deve passar a fazer.

Um dos factores que reforça esta separação entre os recursos e os interlocutores orais e os escritos é o facto do processo de interpretação da reforma ter por objecto central saber "como é que o Ministério quer que nós façamos ", isto é, existe, sobrevalorizada, uma preocupação pragmática de agir, típico também de uma *mente cultural* não racionalizada, a que a escrita das políticas não dá tendencialmente resposta, pois esta situa-se ao nível dos enquadramentos, dos objectivos e das finalidades e raramente ao nível das prescrições minimalistas desejadas, no momento, pelo grupo. O facto de se pretender com esta reforma educativa aumentar o nível de autonomia das escolas fez com que o carácter prescritivo, normativo e uniformizador da legislação fosse ainda mais desvalorizado pelo Ministério, introduzindo um elemento adicional de justificação da separação da oralidade do grupo face à escrita.

Verificámos que existem esforços de alguns professores para situar a discussão do grupo menos ao nível prescritivo e mais ao nível do sentido da escrita e dos seus objectivos. No entanto, a falta de autoridade institucional destes professores entre os pares ("são professores como nós") fez com que na interacção do grupo, tende a ter maior valor argumentativo o que alguém diz que ouviu ou viu dizer ou fazer a alguém com alguma autoridade institucional, do que o que determinados professores no momento diziam ser a sua própria interpretação sobre o que estava escrito. Este facto fez com que a escrita das leis reformadoras raramente tivesse sido tomada como

referência central do processo de interacção do grupo de apropriação das novas condições institucionais.

Um processo de desapropriação dos saberes

Esta procura de respostas pragmáticas para agir inscreve-se num processo mais vasto em que a reforma começa por ser vista pela generalidade dos professores, no seu início, como um fenómeno de desapropriação dos saberes profissionais. Foi essa a perspectiva com que ficámos quando chegámos à escola e observámos a reacção dos professores perante a mudança institucional.

Demo-nos conta de que no pensar dos professores havia um sentimento profundo de perturbação e confusão generalizadas, parecendo que o grupo tinha deixado de ter quaisquer tipo de certezas sobre a seu trabalho profissional. Existiam desabafos e expressões irónicas, a todo o momento, no meio das discussões, do tipo: "isto é de partir a carola"; "quanto mais pensamos menos percebemos"; "parece que estamos outra vez no bancos da escola, a aprender tudo"; "discutir conceitos não nos leva a lado nenhum, só cria confusão, ainda mais"; "estas discussões são do tipo dos estágios, nunca se sabia o que se queria".

Tal situação devia-se ao facto da mudança institucional ter atravessado quase todos os meios de trabalho que os professores dispunham e que constituiam as suas referências profissionais mais duráveis. Assim, havia-se mudado: (1) os currículos de todas as disciplinas e por arrastamento os livros e manuais em que se apoiavam; (2) o sistema de avaliação, o sistema de apoios pedagógicos e o sistema de faltas dos alunos, considerados como tendo uma orientação completamente nova; (3) a natureza dos currículos de ciclo, passando a haver áreas e conteúdos curriculares sem tempo lectivo específicos, não organizados em disciplinas; (4) o sistema de gestão escolar local.

Os aspectos que se tornaram mais sensíveis, no curto prazo, para o grupo relacionavam-se com as mudanças, que segundo os professores, mais punham em causa o seu poder perante os alunos: o novo regime de avaliação e de faltas. Em ambos os casos, segundo o grupo, teriam perdido meios de acção sobre os alunos, pois deixavam de ter instrumentos eficazes que lhes permitissem sancionar ou premiar em geral a conduta dos alunos e mais especificamente a sua dedicação ao trabalho e disciplinamento nas normas de conduta escolares. Assim, era comum os professores declararem que a continuar neste caminho "qualquer dia, o Ministério, acha que os

alunos têm sempre razão" ou dizerem que "na prática temos tanto poder na escola como os melhores alunos".

Simultaneamente, para ajudar a este sentimento de incerteza e confusão introduziram-se no mesmo ano instrumentos de avaliação dos professores, condicionadores da sua progressão na carreira, que faziam para os próprios lembrar as avaliações de estágios e de profissionalização na profissão.

Em síntese, todo um conjunto de mudanças institucionais que, no essencial, segundo os próprios professores, pareciam tornar a profissão outra. Havia portanto a percepção de que se estava perante algo que do ponto de vista político levava os professores a ter que se submeter a uma "vontade" da qual eles se sentiam estranhos e que do ponto de vista simbólico retirava no essencial poder ao grupo para legitimar localmente os seus saberes, como se cada um voltasse a ser de novo aprendiz da profissão e tivesse que esquecer o que já sabia.

É esta conclusão que nos leva a dizer que estavamos perante um processo de *desapropriação dos saberes profissionais* docentes, embora seja demasiado simplificador vê-lo como englobando a totalidade da cultura do grupo. Este processo era maior nos espaços e tempos formais e públicos da profissão e menor nos informais e privadas[3], para além do facto de também variar com a já referida heterogeneidade do grupo.

Sacralizar as políticas educativas

Correspondendo a esta heterogeneidade do grupo, verificámos serem estruturadas diferentes atitudes face ao processo de desapropriação de saberes. Uma delas foi o da sacralização[4] das novas políticas.

A sacralização pôde ser identificada a partir de dois níveis da análise: (1) o nível simbólico — imposição de um sentido legítimo sobre a acção profissional do grupo a partir da escrita da lei, com exclusão da tradição local, consequentes manifestações de medo e receio por o que pudesse acontecer em seguida e com uma hiper separação entre o oral e o escrito, nos termos atrás referidos; (2) o nível político -reforço da submissão dos professores a uma vontade ausente, pois apesar do discurso dominante, relativo à descentralização dos processos políticos e autonomia das escola, desencadeava-se no grupo um processo inverso de hiper-pragmatização da profissão,

[3]Para a identificação do que classificámos como publico/privado ou formal/informal, ver capítulo III.

[4]Inspirámo-nos para o desenvolvimento deste tópico em Rudolf Otto (1992).

nos termos atrás referidos, buscando os professores serem apenas meros executantes da reforma e não seus interpretes.

Dentro destes dois níveis de análise verificámos quatro tipos de fenómenos:
(1) a utilização sistemática do termo linguístico "eles" e da construção "ele...o Ministério"; formulação que remete para uma entidade impessoal, una e distante, usada sempre que se trata de saber sobre o que "ele, o ministério, quer que se faça..";
(2) a identificação, nos discursos interactivos dos professores, de intenções ocultas e potencialmente insondáveis na política educativa da reforma que teriam em vista "pôr à prova" o conhecimento dos professores; formulação que remete para uma quase omnisapiência do Ministério;
(3) a formulação do poder do Ministério como plenamente arbitrário, ideia que remete para quase uma omnipotência, pois este encontraria sempre, no dizer dos professores, razões e instrumentos capazes de os castigarem, caso errassem (pecassem?), sendo considerados irrelevantes os argumentos ou razões do professor, mesmo aqueles que se apoiassem na lei, pois, do ponto de vista do grupo, "se o Ministério quiser castigar nada há a fazer";
(4) a impressão, exprimida nos discursos dos professores, de que poderiam estar a ser permanentemente vigiados — quase uma omnipresença do Ministério —, pois apesar de ser rara a presença do Ministério na escola, através do inspector da zona escolar, e mais raro ainda ele abordar directamente professores que não fazem parte dos orgãos de gestão da escola, quando se tratava de decidir e escolher, mesmo que nada tivesse que ser registado por escrito, a todo o momento existiam professores que expressavam o medo de poderem estar a errar, disso poder vir a ser conhecido e disso responsabilizados no futuro, pois, potencialmente, poder-se-ia estar perante uma "armadilha" montada pelo Ministério.

É este conjunto de manifestações no modo como os professores interpretavam as políticas educativas desenvolvidas, de poder anónimo e uno e de tendência para interpretar as políticas como tendo características de omnipotência, omnisapiência e omnipresença, que nos permite falar numa sacralização das políticas, processo que consideramos como uma modalidade de *domesticação da mente cultural*. Esta conclusão também advém do facto de se estar perante o uso de um poder que se materializa na difusão da escrita à distância, e que por isso, para os professores, não tem "cara", está ausente em pessoa, mas está presente como poder sobre as pessoas; formulação que no plano simbólico pode significar alguma forma de entendimento transcendental.

As modalidades de submissão do grupo

Ao lado destas manifestações sacralizadoras, os professores não deixam de desenvolver processos de apropriação da reforma, privilegiadamente nos espaços informais, de modo a seleccionar o considerado relevante e pertinente da nova política com base na sua tradição. Eles fazem escolhas e desenvolvem procedimentos que são acompanhados de um discurso desvalorizador da sua própria competência para entender as novas políticas, parecendo que, de alguma forma, estes professores estão a pedir "desculpa" ou algum tipo de "perdão", por terem ousado desafiar o poder político do Estado central.

É como se, no plano do poder político, os professores tivessem a necessidade de mostrar que não ousam desafiar a política central e que portanto aceitam o domínio simbólico sobre a realidade escolar por parte do Estado central. Este facto leva-nos a dizer que também podemos estar perante uma expressão de sentimentos de indignidade cultural. Esta aceitação, no entanto, é remetida privilegiadamente para os círculos mais formais e públicos da profissão, facto que põe em evidência o poder informal que os professores exercem na vida da escola e as relações que, apesar de tudo, conseguem estabelecer entre a tradição e o novo.

Esta duplicidade, de dependência no plano simbólico e de exercício de um poder político informal, é bem evidenciada no facto de não ser aceite tomar decisões em orgãos de gestão da escola sobre novas iniciativas de acção, ainda que inspiradas na reforma, caso estas não correspondam a uma interpretação directa e prescrita daquilo que manda a lei ou qualquer outro normativo, embora os profesores em causa não sejam impedidos de o fazer informalmente, desde que as iniciativas em causa não deixem de poder ser legitimadas no âmbito da tradição oral e não sejam demasiado vísiveis para o exterior.

Esta possibilidade, de o grupo aparentar submissão política, para assim poder compensar a sua submissão simbólica ao centro do campo escolar, com um poder informal local, revela que ao lado dos processos de sacralização da política educativa existem outros, que não condenam os professores a serem meros executantes da reforma educativa. Aliás, tal não poderia deixar de acontecer pois no quotidiano da sua vida profissional os professores continuam a ter que fazer escolhas e a desenvolver procedimentos que, estando distantes dos meios de controlo administrativo do Ministério, não deixam de ter que ser influenciadas pelo novo enquadramento

institucional do campo escolar e, portanto, a não poderem fugir à necessidade de ter que dar um sentido às novas políticas educativas centrais.

Quando dizemos que existem outros processos, ao lado da sacralização das políticas, referimo-nos ao facto do grupo ter de desenvolver uma acção que: (1) atenue os efeitos simbólicos e políticos de submissão, atrás descritos, de modo a que ela se circunscreva só aos espaços e tempos formais da profissão; (2) não invada os espaços informais da profissão de modo a permitir a colectivização de novas escolhas e procedimentos, não circunscrevendo os saberes dos professores aos espaços privados e individualizados; (3) não anule as iniciativas inspiradas na reforma, permitindo tornar mais abrangente e menos preocupado com a prescrição minimalista o processo de "filtragem" do novo.

Em síntese, agir de modo a impedir a *submissão real* do grupo ao centro do campo escolar, manifestando e estimulando a emergência de saberes periféricos à legitimidade formal instituída, fenómeno que consubstância uma modalidade de *subordinação formal*, porque entendida como separada dos meios e recursos que decidem políticas ou permitem participar nos jogos de poder do campo escolar: o escrito e os espaços e tempos formais da profissão.

Vejamos, nas duas secções seguintes como tal processo se desenvolve no plano político e simbólico.

Todos iguais para serem diferentes

No plano da atenuação dos efeitos políticos de submissão a primeira estratégia prática desenvolvida é a de perante à incerteza e ao desconhecimento no modo como agir, face às políticas educativas, chegar a um consenso que permita ser publicamente conhecido, eventualmente em acta da reunião, que todos farão de um determinado modo, pois desta forma ninguém individualmente poderá ficar exposto ao eventual controlo do Ministério sobre a acção do grupo. Basicamente continuar-se-á a fazer do mesmo modo, até que se considere que a incerteza foi ultrapassada, embora sempre com a precaução de não tornar muito claro que não se entende ou não se sabe, designadamente na forma como depois se passa ao escrito o que foi consensualmente definido. Nestas circunstâncias, o que fica escrito tem algumas características típicas: escrever pouco e de um modo muito igual ao que os outros escreveram, usando um vocabulário e uma construção estereotipada.

A construção deste consenso está subordinada à preocupação de ninguém ficar de fora, manifestando as suas discordâncias, pois isso tornaria frágil a posição do grupo. Deste modo, as acções desenvolvidas têm que estar ao nível dos conhecimentos ou capacidades da generalidade dos professores, tendo que seguir, neste caso, um padrão de exigência mínimo ao alcance de todos. O que predominantemente se visa é o controlo do grupo sobre cada um, a propósito das questões institucionais e formais que dependem ou são estabelecidas pelo Ministério. Aquilo que se faz informalmente e/ou privadamente pode passar ao lado do grupo, desde que não envolva formas públicas mais visíveis. O importante, a que o grupo parece estar particularmente atento, é que, o que cada um faz, não comprometa os outros, isto é, desde que formalmente e visivelmente, aos olhos de um potencial observador vindo do Ministério, aquilo que cada um faz, na aparência, seja igual aos outros (ainda que realmente possa ser diferente), tudo estará bem.

A este processo chamamos de *igualitarização social do grupo* O fenómeno é compreensível se tivermos em conta que: não há uma hierarquia interna e formal à profissão que controle e dê unidade à acção; os professores actuam e foram socializados na profissão numa burocracia, onde se esperam comportamentos relativamente uniformizados; os professores são um grupo bastante heterogéneo, que importa fazer parecer homogéneo, face a um risco que é comum a todos e exterior.

O fenómeno posto em evidência está longe de ser específico aos professores, sendo detectado em inúmeras organizações burocráticas e conceptualizado como uma *burocracia aparente*[5]. O suposto fingimento estará na duplicidade entre o modo como se funciona formalmente e o modo como se funciona informalmente e assim se preserva o poder colectivo informal da hierarquia da profissão.

Esta duplicidade permite criar condições, no plano político, para estruturar uma acção defensiva, face às políticas educativas, que visa resistir na informalidade e estimular nesse âmbito a colectivização e actualização da cultura do grupo. Assim, as pequenas escolhas e novos procedimentos introduzidos estão suportados por uma acção aparentemente igualitária, que, como veremos mais à frente, permite fazer emergir um discurso crítico sobre as políticas educativas, dissociado da acção de cada um.

---

[5] O conceito é desenvolvido por Alvin Gouldner e é citado por Chiavenato (1987:21-35). Segundo este autor, o conceito é formulado no quadro de uma tipologia dos tipos de burocracia, que põe em evidência as "disfunções" do modelo burocrático de inspiração weberiana e a necessidade de analisar as organizações em contexto, enfatizando os ambientes sociais em que elas se desenvolvem e que permitem dar uma forma particular à estrutura burocrática existente.

A reapropriação dos saberes possuídos

No plano da atenuação dos efeitos simbólicos de submissão, existem professores que fazem uma leitura da reforma educativa que lhes permite afirmar que ela, no que tem de melhor, é uma institucionalização do que já se faz nas escolas ou já é feito por alguns professores[6]. Nesta estratégia prática discursiva trata-se de encontrar no novo aquilo que já é conhecido, permitindo ao grupo compensar o processo de desapropriação dos saberes profissionais com um processo equivalente de reapropriação doutros saberes profissionais já possuídos, operando uma revalorização profissional: dar um outro sentido a práticas já existentes e inscritas na tradição, banalizando a novidade.

Globalmente, o sentido é o de mostrar que os professores nada devem ao Ministério, pois, independentemente de se concordar ou não com o conteúdo da reforma, o que está em causa é o efeito estrutural que se produz: o de se fazer "tábua-rasa" do que faz nas escolas e do que os professores sabem, qualificando como "insultuoso" tudo aquilo que é visto como estando em completa ruptura com a sua cultura profissional.

A dessacralização das políticas

Para que este efeito de banalização se produza é necessário que esta estratégia de reapropriação da cultura do grupo seja acompanhada de um discurso que, no plano simbólico, deslegitime a política educativa. Assim, a reapropriação dos saberes profissionais é acompanhada de um discurso hiper-crítico sobre as políticas de reforma. Esta conjugação permite resistir no plano político, para melhor combater no plano simbólico.

Este discurso crítico constrói-se contra os argumentos da sacralização das políticas. Dado o carácter inverso deste processo chamamos a este fenómeno de *dessacralização das políticas educativas*. Assim, baseia-se nos seguintes conteúdos:
(1) põe-se em evidência as contradições e falta de coerência das medidas legislativas, afirmando a incompetência do Ministério no modo como concebe a reforma e a sua ignorância quanto às condições locais que poderiam viabilizar a sua aplicação; considerações que levam a apreciar as abordagens críticas das ciências da educação sobre as intenções proclamadas pelas políticas educativas e sua funcionalidade social, a desmistificar-se a ideia de que as políticas educativas se apoiem em

---

[6] Caso da "área-escola", no âmbito de toda a actividade extra-curricular; do "projecto de escola", como filosofia do plano de actividades, da nova avaliação, como meio de evitar a avaliação só por testes, de alguns currículos disciplinares que contemplam explicitamente estratégias mais activas de ensino, etc

conhecimentos educacionais ou pedagógicos sólidos por parte do Ministério e portanto a pôr-se em causa a ideia de uma sua eventual omnisapiência;
(2) atribui-se sentido às dimensões ocultas e pouco claras das políticas, considerando que elas têm como pressuposto um cálculo financeiro e orçamental do Ministério, onde o objectivo é poupar as finanças públicas, procurando que os professores trabalhem mais sem que sejam recompensados por isso; assim desmistificasse a ideia de que o Ministério pretenderia pôr os professores "à prova", pondo-se em causa a sua eventual omnipresença;
(3) desmistificam-se os processos disciplinares ou inquéritos que o Ministério, através da inspecção, instaura, mostrando através dos exemplos conhecidos em outras escolas como eles tiveram efeitos nulos ou irrelevantes para os professores em causa, desmistificando-se assim a possível omnipotência do Ministério.

Em síntese, no plano simbólico, existe um discurso crítico que visa mostrar ao grupo que, apesar das primeiras aparências, o Ministério sabe pouco, tendencialmente está ausente e tem menos poder do que geralmente se julga.

É um discurso crítico sobre as políticas que não inscreve qualquer possibilidade de transformar o posicionamento do grupo no quadro das relações de força entre o centro e a periferia do campo escolar, pois constrói uma crítica que coloca o grupo como exterior ao questionamento dos valores e ideologias que enformam as políticas. Trata-se de um processo social, típico de uma *escolarização da cultura*, pois dicotomiza-se o pensamento sobre a acção, relativo ao discurso crítico geral sobre as políticas, do pensamento na acção, relativo à defesa da tradição local do saber-fazer.

O efeito da duplicidade do Estado

Este discurso crítico, que serve as finalidades de contestação do poder simbólico do Estado central, procura rentabilizar em benefício do grupo as contradições e indefinições das políticas centrais, especialmente aquelas que resultam da produção legislativa e suas condições de aplicação. Deste modo, pensamos que poderemos estar perante uma das manifestações, agora ao nível dos actores sociais, daquilo que caracteriza o funcionamento do Estado português, enquanto país da semi-periferia europeia. Dizemos isto porque para uma parte significativa dos professores há a clara percepção de que o Estado central, no desenvolvimento das suas políticas, usa de uma grande *duplicidade*[7], pois considera-se que nem toda a lei é para aplicar, que a sua aplicação é selectiva a determinados aspectos e que existem incoerências entre os

[7] A expressão é de Boventura S. Santos (1990:136-140).

vários articulados[8]. No entanto, apesar disto, os professores continuam a ver o Estado como uma entidade forte e controladora, embora, agora, pouco eficaz.

É esta duplicidade do Estado, reproduzida e interiorizada pelos actores locais, que explica, como atrás vimos, o desenvolvimento duma burocracia fingida, em coerência com um processo de *submissão formal* do grupo ao centro do campo escolar.

Aquela falta de eficácia do Estado permite ao grupo combater a sua redução a meros executantes das políticas, rejeitando na prática a proletarização do grupo. No entanto, a associação entre o processo de contestação simbólica das políticas, com a resistência no plano político e com a aparente força política do Estado central, faz com que os professores consigam mais facilmente opôr-se às orientações políticas pela negativa (razão do discurso crítico), do que contextualizá-las criticamente na escola-local.

A representatividade deste tipo de posicionamento do grupo face ao campo escolar torna-se significativo porque, como efeito da conjuntura, verificámos que as mesmas pessoas que constroem um discurso dessacralizador podem também em situações diferentes sacralizar as mesmas políticas. Esta oscilação de posições sociais no campo, no plano simbólico, faz com que os poucos professores que aparentam lutar contra todo o tipo de submissão do grupo ao centro do campo escolar tenham pouca "voz" no grupo, facto que será mais à frente especificado, quando abordarmos as divergências quanto à política de gestão local da escola.

Sub-capítulo/VI/2
O "extra-curricular" e o poder periférico do grupo

A caracterização que fizemos do posicionamento político-simbólico dos professores no campo escolar, no sub-capítulo anterior, é uma simplificação e parcialmente apenas um efeito da conjuntura reformadora.

A conclusão atrás apresentada, parece dar a entender que o espaço formal da escola é inteiramente codificado pela organização, não havendo nenhum poder autonómo

[8]Repare-se que, atrás, caracterizámos, também, a conduta do grupo como dúplice, entre o político e o simbólico.

que permita aos professores sair do quadro de uma relação de submissão, ainda que só formal. Na verdade assim não acontece, pois existem professores que são capazes de reconhecer para si um poder periférico, não exclusivamente informal, inscrito já na tradição do grupo. Este poder consubstancia-se nas chamadas "actividades extra--curriculares" (AEC), que abordaremos em pormenor neste sub-capítulo. Nelas, segundo alguns, o grupo tem um poder de decisão que é inteiramente seu.

No desenvolvimento deste sub-capítulo poremos em evidência o entendimento heterogéneo que o grupo tem sobre estas actividades extra-curriculares e quais as lógicas que regulam o seu funcionamento. No final identificaremos o modo como estas duas questões vão dividir o grupo quanto à orientação a dar à política de gestão local da escola.

O "extra-curricular"

Quando dissemos que o grupo tinha um espaço de autonomia próprio, identificado como "extra-curricular", referiamo-nos ao facto dos orgãos de direcção da escola (ODE) terem a seu inteiro cargo a responsabilidade de todos os anos lectivos aprovarem um "plano anual de actividades" (PAA), onde são geridos os espaços e tempos de actividades variadas com os alunos, exteriores ao currículo formal da escola, dentro de uma orientação temática central.

Estas actividades podem ser: (1) as festas escolares de finais de período ou de ano escolar e toda a animação que isso pode supôr em termos artísticos, envolvendo geralmente mais as disciplinas com carácter mais expressivo; (2) as mostras e exposições de trabalhos escolares mais ou menos abertos ao meio social local envolvente; (3) os projectos interdisciplinares de grupos de professores das mesmas turmas, eventualmente enquadradrados em programas nacionais de inovação pedagógica; (4) as actividades periódicas dos clubes ou dos grupos disciplinares ou as relativas a programas nacionais do Ministério (desporto escolar e combate à droga; (4) as publicações escritas divulgadoras de trabalhos variados, jornal escolar e livros.

Mais em concreto, o tema do PAA que tinha sido aprovado no ano lectivo anterior à nossa chegada à escola era: "Vamos conhecer a nossa terra!". Este tema justificava-se principalmente porque os objectivos centrais destas AEC eram os de promover a ligação ao meio social envolvente, não circunscrevendo exclusivamente a actividade escolar aos muros da escola e as aprendizagens dos alunos às aulas. Na forma escrita deste plano juntava-se ao seu título alguns objectivos gerais e de seguida planificava--se temporalmente e listava-se as actividades que em concreto seriam realizadas.

Dada a diversidade desta listagem, o tema integrador estava longe de ser a referência da maioria das actividades previstas.

O facto destas actividades poderem estar ligadas a actividades das disciplinas dava-lhes um carácter que permitia, fora dos espaços e tempos das aulas, estabelecer relações com as conhecimentos curriculares e dar outro tipo de experiências aos alunos, de suporte às suas aprendizagens disciplinares. É esta associação que nos permite pensar a possibilidade do poder do grupo, por via do "extra-curricular", ser prolongado para outras dimensões da cultura profissional, particularmente a curricular, tida como exclusiva das políticas educativas centrais[9]. Este será um aspecto que mais à frente pormenorizaremos.

Entre a *submissão formal* e o *domínio periférico*

As novas políticas de reforma educativa vieram introduzir um elemento de perturbação nesta formulação do espaço "extra-curricular", pois ele foi objecto de um processo de codificação institucional, através daquilo que foi designado pela legislação como "projecto educativo de escola"(PEE) e "área-escola"(AE)[10]. Deste modo, as actividades que estavam no âmbito do poder periférico do grupo foram objecto de um processo que, dada a conjuntura e conteúdo global de interpretação da reforma em que os professores se situavam, foi considerado como mais uma forma de os desapropriar dos seus saberes profissionais, procurando fazer esquecer ou ocultar aquilo que já era feito nas escolas.

Esta interpretação do grupo sobre a codificação institucional do "extra-curricular" vai ser mais uma "acha para a fogueira" do discurso hiper-crítico sobre as políticas educativas, que atrás descrevemos. No entanto, o sentido destas actividades ficam numa encruzilhada entre continuarem a ser um espaço de afirmação local da profissão ou passarem a ser um veículo de submissão formal do grupo ao centro do campo escolar. A resposta a esta questão exige que nos detenhamos mais em pormenor sobre o valor relativo que as AEC têm para a cultura dos professores.

---

[9]Esta possibilidade poderá, no plano simbólico, ser referenciada ao facto de, para uma minoria dos professores, o termo "extra-curricular" ser considerado como excessivamente limitador daquilo que seria o efeito destas actividades sobre a cultura escolar.

[10]Cf. Dec.Lei 286/89 de 29 de Agosto e Despachos 141/ME/90 e 142/ME/90 de de 1 de Setembro. Mais do que esta legislação, exerceu bastante influência, no debate desenvolvido na escola entre os professores, um seminário, realizado pela Escola Superior de Educação de Bragança, em finais de 1992, sobre "projectos educativos de escola", e a publicação *Guia da reforma educativa — documentos de trabalho*, Texto editora, 1992.

A inibição e informalização do "extra-curricular"

O primeiro conjunto de interrogações que os professores colocaram a si próprios, particularmente nos ODE, foi em torno da questão de saber qual a relação que existiria entre o novo instrumento chamado "projecto educativo de escola" e a tradição dos "planos anuais de actividades"[11]. O segundo conjunto de interrogações prendeu-se com a necessidade de saber como elaborar o "projecto educativo" na escola. Procurou-se, portanto, primeiro saber sobre a definição e, posteriormente, sobre o procedimento a desenvolver, colocando portanto a preocupação mais pragmática para segundo plano. Esta ordenação de prioridades, definida nos ODE, justificou o uso mais extensivo das leis e de livros como instrumentos de interpretação do fenómeno em causa e não quase somente o uso de veículos orais, como detectámos em outras dimensões da cultura dos professores.

Nos aspectos relativos ao conteúdo dos conceitos em causa pôs-se em evidência as seguintes ideias: (1) o projecto seria algo mais a médio e longo prazo, enquanto que o plano era apenas anual; (2) o projecto envolvia também o curricular enquanto que o plano era exclusivamente extra-curricular; (3) o projecto era uma filosofia, um conjunto de finalidades, enquanto que o plano era uma listagem de actividades que concretizava o primeiro; (4) o projecto teria que partir de um estudo, um diagnóstico da escola, enquanto que o plano era já uma tradição de actividades em determinadas épocas do ano e relativas a determinados professores; (5) o projecto envolveria pais, funcionários e outros agentes educativos, enquanto que o plano era dos professores e em parte dos alunos que participavam mais activamente nas actividades.

Em síntese, o projecto era uma generalidade ou abstracção, enquanto que o plano era o concreto e imediato. Como então passar de um a outro? Esta era a pergunta central embora sobre cada uma das ideias, atrás apontadas, não se tivesse chegado a nenhum consenso ou proposta de discussão mais sistematizada. O esforço que foi feito na constituição de grupos de trabalho, ao nível dos ODE, que avançassem com adaptações locais do conceito de "projecto" não teve sucesso pois os professores, em causa, consideraram sempre que tinham demasiadas dúvidas para poderem avançar com qualquer proposta. Face ao insucesso da discussão, em termos da definição do PEE, progressivamente, as questões pragmáticas passaram a ter maior relevo, manifestando os professores o seu desconhecimento e lamento sobre a falta de

[11] Quando dizemos tradição dos planos de actividades, estamos a dar um sentido o mais literal possível, pois os planos aprovados nos últimos três anos eram sensivelmente iguais, mesmo no tema integrador seleccionado.

prescrição e normatividade dos documentos da reforma, de modo a que o grupo pudesse saber como é o Ministério queria que se fizesse.

Na prática o problema central que foi resolvido foi o de saber se fazia sentido fazer um "projecto educativo de escola", para qual a experiência do grupo, segundo a maioria estava muito aquém do que parecia ser solicitado às escolas pelo Ministério. Facto que, na leitura que os professores faziam sobre a reforma, não fazia sentido, pois o PEE teria que ser algo que permitisse o desenvolvimento de uma identidade escolar local, propósito que era impossível, pois, neste caso, os professores, como principais protagonistas do PEE, sentiam-se exteriores à sua concretização. Deste modo, o PEE corria o risco de ser um documento escrito, apenas feito para satisfazer as exigências intitucionais do Ministério, opção que não foi seguida pelo grupo.

No entanto, chegaram-se a ouvir algumas vozes que defendiam esta opção, contestando a excessiva complicação que se estava a fazer sobre o assunto. Para estes tratava-se apenas de pegar no " tema integrador da escola", que já orientava o PAA, e "dar-lhe agora o nome de projecto, com maior estatuto, juntar-se uns objectivos, "mais na moda", e uns documentos relativos a planificações de várias "actividades extra-curriculares".

A pouco e pouco chegou-se a um consenso, sob proposta de um dos grupos de trabalho, que remetia para segundo plano a elaboração do PEE, justificando-se tal opção com a necessidade de "começar por fazer as coisas que estão mais próximas daquilo que já se sabe", no caso as actividades relativas à "área-escola". A construção deste consenso teve por base a discussão, nos ODE, sobre qual seria a melhor metodologia a desenvolver, com vista a se ter no futuro um melhor conhecimento sobre o que seria um "projecto educativo de escola". Neste ponto foram explicitadas propostas alternativas: (1) uns defenderam a necessidade de se começar por fazer algo geral, por analogia com a planificação de aulas, que desse uma orientação, que a pouco e pouco era pormenorizada, embora isso não devesse ser entendido como uma imposição de algo; (2) outros defenderam a necessidade de se partir da base e daquilo que as pessoas queriam fazer na escola e só depois passar para esse níveis mais gerais, pois, só deste modo, diziam estes últimos, é que "o projecto faria sentido" e estaria em condições de ser compreendido pela generalidade dos professores da escola.

Apesar da existência destas duas propostas não se chegou a registar uma decisão, tendo-se antes arrastado a discussão por todo o primeiro ano da reforma, sem que entretanto fosse aprovado qualquer tipo de PAA como era tradição. No segundo ano,

por pressão de vários membros dos ODE, que afirmavam estar a escola na ilegalidade, acabou por ser aprovado um "plano de actividades" que na prática teve como consequência os ODE abandonarem definitivamente todas as discussões sobre qual seria o entendimento a dar ao conceito de "projecto educativo de escola".

Podemos destacar em todo este processo duas consequências: (1) verificámos que tinha havido alguma inibição no desenvolvimento de actividades extra-curriculares, pois devido à inexistência do "plano de actividades" não se tinha dado, como era costume, a publicitação e colectivização destas actividades, nem se tinham desencadeado continuadamente novas actividades, como era comum acontecer, permanencendo estas mais na informalidade do grupo e mais nos espaços privados da profissão e parecendo haver alguma perda de interesse dos professores, mais ligados a elas, pelo seu desenvolvimento; (2) verificámos que a ideia de projecto como junção e unidade de diversas actividades, não exclusivamente extra-curriculares, foi transposta para o PAA aprovado, tendo passado a incluir as actividades que se inscreviam até aí apenas nos programas centrais do Ministério (desporto e droga).

A primeira consequência apontada inscreveu-se também no despoletamento de conflitos mais explícitos dentro do grupo, pois a indefinição e as incertezas, neste e noutros assuntos, geraram alguma impopularidade dos principais dirigentes da escola, facto que era tido por alguns como sinal de desorganização e consequentemente de desmotivação dos professores mais activos nas actividades extra-curriculares. Em qualquer caso, a inibição da AEC não pode também deixar de ser interpretada como um efeito da possível invasão do espaço autónomo da profissão, com o consequente processo de desapropriação dos saberes profissionais, como já atrás referimos

É esta invasão que explica o facto das AEC se terem remetido para a informalidade da profissão, num posicionamente, típico, como vimos, de uma *submissão formal* às políticas centrais. No entanto, esta relação de submissão, neste caso, contém em si uma lógica que lhe pode ser contraditória, pois a recusa inicial em fazer um PEE, apenas para satisfazer as exigências institucionais do Ministério, pode ser visto como uma forma do grupo desenvolver uma contestação explícita e pública da política educativa desenvolvida pelo centro do campo escolar, que está para além da simples resistência e auto-defesa. O facto da discussão ter sido a pouco e pouco abandonada e esquecida leva-nos a concluir que, posteriormente, houve uma reapropriação da tradição local, que ignorou as determinações centrais e, logo, passou a atenuar, e não a contestar, os efeitos de dominação política sobre o grupo.

Em qualquer caso, poderemos admitir a hipótese de que só foi possível fazer esta reapropriação dos saberes profissionais, porque antes houve a afirmação de um poder periférico do grupo no campo, diferente de uma submissão formal. O facto de se ter decidido usar a área-escola" como um meio para se chegar a um futuro PEE, recusando uma via menos concreta e contextual, é elucidativo de quanto este poder periférico ao campo é marcado pelos traços de uma mente cultural pouco racionalizada, inscrita na relação de submissão formal.

A "paternidade" do "extra-curricular"

O processo de apropriação da "área-escola", como veremos, não seguiu pelo mesmo caminho, de debate entre os professores, percorrido com o "projecto educativo de escola".

A diferenciação do caminho trilhado começou desde logo por se manifestar no confronto que foi feito entre AE e PEE: enquanto que este último, como dissemos, foi tratado como se os professores fossem incompetentes para o realizar, pelo contrário a "área-escola" foi apontada pelos orgãos de direcção da escola como a melhor via para desencadear o processo, de base, que poderia levar ao "projecto educativo de escola".

Em função desta estratégia a AE foi tomada pelo grupo como sinónimo da institucionalização de toda a AEC, já realizada na escola pelos professores, pois, segundo estes, as actividades interdisciplinares, ligadas ao meio social envolvente e capazes de servirem como meio para se aplicarem conteúdos de conhecimento[12] "já há muito eram praticadas pelas escolas", considerando-se que "o Ministério quer fazer crer que foram inventadas por ele, como se nós nunca tivessemos feito nada no género"; "são praticadas por alguns de nós, por carolice, e agora são todos obrigados a fazer o mesmo".

Deste modo, o conceito de "área-escola" foi apropriado e criticado também por ser uma invasão do espaço de autonomia da profissão, como se a sua institucionalização constituisse um perigo, uma forma também de desapossar os professores de algo que seria da sua autoria e poderia ser utilizado contra eles. Basicamente esta possibilidade decorreria do facto de se considerar que "as escolas há muito que praticam este tipo de actividades e isso tem trazido algum bons resultados, mas não é uma panaceira para todos os males da escola, como o Ministério quer agora fazer

[12] Estes três tópicos constituem finalidades da área-escola, tal como consta da legislação que lhe é específica.

crer". Como veremos, no entanto, os professores não deixaram cair no esquecimento a AE, como tinham feito com o PEE.

Elucidativo desta processo de apropriação da AE é um episódio observado por nós, numa reunião de um ODE, que passamos a descrever. Tendo o agrupamento de escola do concelho decidido fazer, na avenida principal da cidade, na última semana de aulas, uma mostra dos trabalhos dos alunos feitos durante o ano lectivo, a delegação da Direcção Regional, também envolvida na iniciativa, propôs que a mostra tivesse como um dos seus títulos "a área-escola". Face a este facto, contava o Presidente da reunião que tal proposta teve o desacordo imediato de quase todas as escolas presentes, tendo o próprio tomado a palavra e dito que sendo aquela realização uma iniciativa das escolas "caberia a elas dar-lhe o nome que entendessem" e que, "quando fosse o Ministério a organizar, então, sim, poder-lhe-ia chamar área-escola se assim o entendessem". Comentando a ocorrência para os presentes na reunião (mostrando estes a maior concordância com o sentido do comentário), o mesmo professor acrescentava que tinha que se "evitar a todo o custo que se criasse a ideia que só agora com a área-escola é que as escolas tinham trabalhos para apresentar, que mostrassem a sua ligação ao meio social envolvente".

A conclusão que podemos tirar, à partida, é a de que no âmbito da AE houve uma contestação pública e colectiva das políticas centrais, que foi continuadamente reforçada e reafirmada, reivindicando a "paternidade" de tal actividade, facto que é ilustrativo de um domínio perifério sobre o campo escolar.

A heterogeneidade de sentidos sobre o "extra-curricular"

O facto de haver um consenso crítico dentro do grupo que reivindicava a autoria da "área-escola", isso não quererá dizer que esta medida legislativa não causasse discussão e confusão no seio dos professores.

Esta discussão resultou de duas ordens de razões: (1) a da "área-escola" ser definida como curricular, com um crédito horário específico retirado a cada disciplina, embora não se constituisse em disciplina independente, quando por tradição e definição as AEC actividades eram vistas como exteriores ao curricular; (2) ter-se tornado uma actividade obrigatória para todos os alunos e consequentemente, para poder ser realizável deste modo, extensiva a todos os professores. Vejamos mais em pormenor estes dois tópicos.

A primeira razão de discussão no grupo baseava-se no facto de na tradição do grupo não fazer sentido existir um currículo sem correspondência disciplinar, com um espaço e tempo lectivos próprios e professores individualmente responsáveis por esse horário, e de para uma parte do grupo a concessão de crédito horário para esta actividade ser vista como um risco de não cumprimento do respectivo currículo disciplinar, por falta de tempo. Havendo este perigo e sendo definida a AE como curricular poder-se-ia, segundo alguns professores, estar perante algo que não era exactamente o "extra-curricular", tal qual era praticado até aí na escola, pois poderia talvez considerar-se que o Ministério dava "mais ênfase aos aspectos relativos à aplicação de conhecimentos curriculares", pois, de contrário, segundo alguns professores, "o Ministério não se teria dado ao trabalho de legislar sobre estas actividades". Para outros professores, esta seria uma falsa questão porque o essencial continuava a ser o mesmo: realizar actividades que dessem sentido à permanência na escola de alunos menos motivados para o trabalho escolar tradicional, mostrando-lhes como a escola "podia ser algo menos chato e desinteressante, do que a mera transmissão de conhecimentos nas aulas", fazendo com que "eles gostem mais da escola", podendo para isso as actividades ter vários objectivos, mesmo que só os lúdicos, dependendo isso das características dos alunos em causa.

A segunda razão de discussão no grupo baseou-se no facto da AEC passar a ser obrigatória e de exigir um demorado trabalho, extra horário lectivo, de organização e planificação face à inexistência de tempos, espaços e professores exclusivamente afectados à "área-escola". Assim, alguns professores, mais "carolas[13]" nestas actividades, consideravam que a participação da generalidade dos professores acarretava o problema, antes não existente, de obrigar pessoas a participar "de faz de conta", pois elas sentiam-se obrigadas a dizer que participavam mas na prática pouco faziam. Este facto poderia, segundo os mesmos, comprometer todo o trabalho, dada a complexidade da organização interdisciplinar exigida, e mesmo o trabalho curricular de algumas disciplinas, especialmente o daqueles que sinceramente estavam interessados em participar. Globalmente, isto era considerado como levando à desmobilização de todos[14], pois na prática, segundo as palavras de alguns professores, nada de jeito se conseguiria fazer, embora "no papel estivessem coisas muito bonitas". Aquilo que apesar de tudo se fizesse, "ficava no papel como se tivesse passado por todos, colhendo alguns, louros que não mereciam".

---

[13] Esta expressão é do próprio grupo e, como veremos mais à frente, tem particular relevância para o entendimento (heterogéneo) que o grupo dá ao "extra-curricular".

[14] Encontramos aqui outro factor explicativo da relativa desmobilização dos professores mais activos nestas actividades, facto que já atrás haviamos referido.

Estes dois focos de discussão resultam de um problema mais profundo que ultrapassa a conjuntura mais particular da reforma, pois põem em evidência clivagens dentro do grupo quanto aos graus de participação e interesse pelas AEC. Assim, observámos existir um conjunto de críticas cruzadas — polarizadas em torno das categorias "carolas","doutores", "elitistas" e "baldas" —,vindas de vários sectores do grupo, relativamente ao sentido contraditório que o "extra-curricular" poderia ter na vida da escola.

Em conclusão, o conteúdo destas discussões põe em evidência como existiam, também aqui, professores que se colocavam numa posição de submissão face às orientações da Ministério e outros que procuravam afirmar o poder periférico do grupo, neste âmbito, da AEC. A "área-escola", ao contrário do "projecto educativo de escola", teve uma tradução imediata e directa na tradição local. Deste modo, ainda que pudesse ser suspeita a sua institucionalização, a AE não foi esquecida, nem ignorada porque era parte integrante da cultura dos professores, de tal modo que se constituiu em foco de divisão e conflito no grupo. A sua institucionalização teve assim uma certa ambivalência para os professores, pois tanto pode ser interpretada no quadro de um processo de desapropriação dos saberes profissionais, como no quadro de um processo de reafirmação do poder periférico do grupo ao campo escolar.

Antes de propriamente entrar no pormenor destes conflitos internos ao grupo, esboçaremos de seguida os vários tipos de trabalho que verificámos existir no desenvolvimento da "área-escola", para assim melhor compreeender que, o que está em causa, não são só as *representações sociais* sobre o "extra-curricular", mas sim, a associação entre fazeres e saberes, uma dimensão da cultura do grupo, a do "extra-curricular".

Princípios estruturantes das actividades da "área-escola"

Não pretendemos neste ponto entrar no detalhe das actividades que foram desenvolvidas, pois isso tornaria o presente texto demasiado extenso. Deste modo, iremos apenas pôr em evidência alguns princípios que na nossa observação verificámos serem estruturantes do tipo de trabalho desenvolvido no âmbito da "área-escola".

O primeiro *princípio estruturante*, que julgamos mais relevante, prende-se com o modo de organização. Assim, verificámos que o conteúdo temático da actividade desenvolvida podia ser desdobrado de duas formas extremas:

(1) modo isolado- o tema era pretexto para cada disciplina por si e isoladamente destinar algumas horas lectivas à sua abordagem, sem que esse trabalho tivesse qualquer outra sequência ou articulação com outras disciplinas;
(2) modo encadeado- o tema obrigava, previamente, a que os professores em RCT fizessem uma planificação temporal cuidada, de modo a permitir que as actividades e os seus produtos se fossem encadeando de disciplina para disciplina, contornando o problema de não haver um tempo lectivo específico para a AE.

Entre os dois extremos encontrámos dois modos intermédios:
(3) modo semi-isolado- mais próximo do modo isolado, onde apenas pontualmente entre uma ou outra disciplina houve algum encadeamento da actividade, com ou sem planeamento prévio ao nível da RCT;
(4) modo semi-encadeado- mais próximo do modo encadeado, onde se conseguia um razoável encadeamento do desenvolvimento do tema entre as várias disciplinas, embora feito informalmente e utilizando para as actividades tempos e espaços extra--aulas, de um modo regular.

Estes usos extra-aulas foram também detectados em trabalhos com organização isolada ou semi-isolada.

Tendencialmente o modo isolado concentra as actividades de cada disciplina no mesmo período temporal[15], pois a sua simultaneidade é sempre possível, em face do facto de não haver articulação posterior entre os vários trabalhos realizados em tempos disciplinares diferentes.

O segundo *princípio estruturante* da acção, identificado, foi o do tipo de conteúdo dos temas. A sua importância decorreu do facto de na legislação ser aconselhado fazer a escolha do tema com base em proposta dos alunos. Deste modo, era referido entre os professores a dificuldade dos mais novos (2º ciclo e mais o 5º ano de escolaridade) em escolherem temas suficientemente próximos dos currículos das disciplinas e/ou exequíveis face aos recursos materiais disponíveis.

Apesar destes constrangimentos, comuns a todos os professores, pudemos detectar os seguintes tipos de conteúdos:

---

[15]Durante os dois anos de trabalho de campo quando a organização era deste tipo, geralmente, a área-escola foi reservada para o 3º período, quando o clima se tornava demasiado quente e só permitia actividades academicamente menos exigentes. Esta associação entre menor exigência e actividades da área-escola não deixa de também ser significativa.

(1) conteúdo curricular - tema que tinha como única preocupação ser coincidente com conhecimentos que já estavam previstos serem tratados nalguma das disciplinas, facto que fazia com que a colaboração de outras fosse muito limitado ou mesmo inexistente;
(2) conteúdo escolar- tema que potencialmente interessava a várias disciplinas, embora tivesse uma tradução académica, orientada só para dentro dos muros da escola e através de meios escritos;
(3) conteúdo do meio - tema que apresentava algumas dificuldades em ser abordado por várias disciplinas, caso se procurasse estabelecer aproximações aos respectivos currículos, pois referenciava-se a aspectos do meio social de proveniência dos alunos ou do meio envolvente à escola, facto que implicava o recurso a saídas regulares para fora dos muros da escola e à utilização extensiva de conhecimentos não escolares e não escritos;
(4) conteúdo de intervenção - tema que geralmente resultava da sugestão do director de turma ou como consequência de outras actividades extra-curriculares, sendo por isso restrita a poucos professores; geralmente tinha por finalidade intervir no ambiente escolar local, pela sensibilização ou por acções simbólicas junto de alunos, pais, de outros agentes educativos e sociais e de autarquias.

Verificámos que tanto os "conteúdos do meio" como os "conteúdos de intervenção" foram inicialmente mais dinamizados por professores membros dos orgãos de direcção da escola, constituindo tentativas de base para fazer emergir um "projecto educativo de escola".

Por fim, identificámos um terceiro *princípio estruturante* da acção relativo às finalidades do trabalho "extra-curricular". Identificámos as seguintes finalidades:
(1) cultural externa- criação de um produto[16], integrável numa realização externa maior, que permitisse projectar o nome da escola junto de um público alargado não escolar;
(2) cultural interna- criação de um produto[17], destinado à população da escola ou aos pais dos alunos-autores;
(3) pedagógica- desenvolvimento de um processo que permitisse aprendizagens dos alunos, não estritamente escolares, estimulando a sua socialização nos valores da

---

[16] Por exemplo: realização de uma exposição temática, produção de uma publicação escrita, produção de um espectáculo de carácter artístico, realização de uma conferência ou mesa redonda sobre um tema, etc.
[17] Por exemplo: realização de uma pequena exposição temática, construção de artefactos úteis, produção de um pequenos espectáculos artísticos, produção de pequenos folhetos de divulgação de informação, produção de .... temáticos, etc.

cultura escolar e aumentando potencialmente a sua motivação em estar na escola, sem o interesse imediato de oferecer um produto a um público;
(4) disciplinar- realização de tarefas equivalentes às normalmente realizadas no trabalho curricular, ainda que com conteúdos mais diversificados, pretendendo-se ilustrar ou aplicar conhecimentos disciplinares.

As finalidades culturais internas inscrevem-se na tradição local de realização de "semanas culturais" nos finais dos anos lectivos, onde genericamente eram expostos os trabalhos escolares, disciplinares ou interdisciplinares, julgados com maior valor. Nos dois anos de trabalho de campo esta dita "semana cultural" foi substituída por uma realização com finalidades de carácter cultural externo, pois incluia todas as escolas do concelho, tendo como espaço de mostra a própria cidade, onde as escolas se inseriam. Face a este processo de substituição, alguns CT desenvolveram, ao seu nível mais restrito, realizações com finalidades culturais internas do mesmo tipo da "semana cultural", especialmente vocacionadas para os pais dos alunos.

Culturas da "área-escola" e do "extra-curricular"

O conjunto destes três *princípios estruturantes* — modo de organização, tipo de conteúdo e finalidades — podem ser sistematizados em torno de três lógicas de acção ou tipos de *culturas extra-curriculares*.

Na primeira cultura, a "área-escola" não ganha qualquer tipo de sentido que resulte em ganhos de autonomia profissional para o grupo, pois centra-se apenas na preocupação em satisfazer as exigências institucionais centrais do Ministério, relativas a conhecimentos a ensinar, dentro dos contornos que as disciplinas curriculares permitem: organização isolada ou semi-isolada, conteúdo curricular, eventualmente também escolar, e finalidades disciplinar, eventualmente também pedagógicas.

Nestes termos trata-se de uma *culturaextra-curricular* que consubstância uma relação de submissão ao centro do campo escolar porque anula o poder periférico do grupo nas AEC. No quadro da AEC, anterior à AE, esta lógica de acção não existia, pois só a obrigação institucional de se realizar a AE com todos os alunos é que justificou o seu aparecimento.

Próxima desta cultura também poderemos situar a actividade da maioria dos clubes, especialmente quando estes têm uma actividade muito marcada pela iniciativa de professores de determinadas disciplinas e alunos escolarmente muito seleccionados.

No entanto, as actividades dos clubes tendem a ter "finalidades culturais", facto que tende a situá-los como um caso intermédio de transição entre o primeiro e o segundo tipo de cultura da área-escola, que a seguir passamos a referir.

Na segundo tipo de *cultura extra-curricular* a preocupação primordial passa a ser a de permitir a colectivização do trabalho realizado, combatendo o individualismo que o currículo formal obriga, procurando, simultaneamente, projectar o grupo no espaço local, social envolvente: modo de organização encadeado ou semi-encadeado, conteúdo do meio, eventualmente também escolar, e finalidade cultural externa.

Nestes termos trata-se de uma lógica da acção que procura fugir ao jogo de forças existente no campo escolar e aos seus veículos institucionalizadores, complementando a informalidade que geralmente é cultivada a este nível, através da afirmação do espaço de autonomia da profissão pela *reconversão* do seu poder profissional em poder social, investido no quadro do campo social local[18]. Esta reconversão de poder entre diferentes campos sociais inscreve-se numa luta social e numa competição local inter-escolas, e por essa via traduz-se numa afirmação do poder social e simbólico de sectores do grupo-professores, face a outras profissões no contexto da cidade, participantes nos círculos de relações sociais dominantes na cidade onde se insere a aescola[19]. Assim, existem sectores do grupo que participam directamente em lutas de poder, embora parcialmente exteriores ao campo escolar.

Prova de quanto esta cultura é marcante na identidade profissional do grupo é o facto de termos verificado que a participação em AEC está ligada à própria imagem social e local da profissão, pois para importantes sectores do grupo estas actividades são tidas, como constitutivas do seu profissionalismo e portanto veículos de exclusão do grupo relativamente àqueles que "se limitam só a dar aulas".

No terceiro tipo de *cultura extra-curricular*, pelo contrário, a "área-escola" ganha sentido porque o poder profissional do grupo é investido no âmbito do campo escolar, tendo um importante impacto ao nível da cultura da escola: modo semi-encadeado, com conteúdos de intervenção e finalidades culturais internas ou pedagógicas. Assim, a preocupação central passa a ser a de construir actividades que rompam com o "academicismo escolar", juntando sempre o estudo à acção, chegando mesmo a sobrevalorizar-se este última.

---

[18] O conceito de reconversão de poder e de recursos, entre campos sociais é utilizado a partir do trabalho de Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin(1979).

[19] As professores mais dimanizadoras da AEC são praticamante todas residentes no centro da cidade e esposas de quadros superiores ou profissões liberais

Trata-se de uma lógica emergente, e portanto justificadamente minoritária, que pode tender para a transformação da organização escolar e das relações de força no campo escolar, constituindo-se por agora num poder periférico do grupo face ao campo escolar. O facto desta cultura no modo de organização não ser plenamente encadeada e o facto de as finalidades terem, com igual grau de importância propósitos pedagógicos e culturais, pode ser visto, em parte ainda, embora talvez transitoriamente, como um compromisso com a informalização de processos, típica da relação de submissão formal do grupo.

Constatámos a existência de um CT em que actividades da AE seguiam esta lógica de acção embora com finalidades culturais externas, facto que imediatamente originou um muito maior impacto escolar destas acções e o envolvimento dos orgãos de gestão da escola. Porventura, será este tipo de conjugação dos diversos princípios (encadeamento, intervenção e cultural externo) que permitirá dar plena visibilidade a este tipo de cultura.

Dentro desta cultura emergente também poderão ser considerados outras actividades que existem na dependência de programas nacionais do Ministério, mas cuja gestão é deixada exclusivamente à orientação de orgãos intermédios da administração escolar, nos quais dois professores da escola têm assento. Referimo-nos ao "desposto escolar" e ao programa de luta contra a droga[20], nos quais a dinâmica das actividades em que os alunos estão envolvidos parece fugir ao enquadramento da cultura escolar, pois, não raras vezes, a sua programação e realizações entra em choque com a acção curricular disciplinar nas aulas, sendo comum o grupo criticar o facto dos alunos andarem "demasiadamente absorvidos" por elas.

Vejamos agora o problema atrás aludido, das críticas cruzadas que diferentes sectores e facções do grupo faziam reciprocamente, tomando já por referência estes diferentes tipos de culturas.

Carolas e doutores

As categorias de "carolas" e de "doutores" fazem parte da linguagem do grupo quando se referem a diferentes modos de estar na profissão. Ambos se referem ao valor que o grupo entende que o extra-curricular deve desempenhar na profissão docente, embora tenham conotações diferenciadas e em parte opostas.

---

[20]Estas duas áreas de actividade não são comparáveis quanto ao seu impacto na escola, pois enquanto que o desporto escolar dinamizava centenas de alunos à sua volta, a actividade mais regular do programa de luta contra a droga, a rádio escolar, apenas envolvia pouco mais do que uma dezena de alunos.

Basicamente as divergências no grupo relacionam-se com professores que têm diferentes *culturas extra-curriculares*. Assim, para aqueles que têm uma posição social de submissão às políticas educativas centrais, a AEC é considerada como excessivamente marcada por motivações lúdicas e pouco ligada aos conhecimentos curriculares. Para aqueles que têm uma posição que afirma o poder periférico do grupo, que se auto-designam como "carolas", é tão importante ligar a AEC aos conhecimentos curriculares quanto socializar os alunos na vida e trabalho escolares, facto que, segundo estes, obriga a um envolvimento dos professores com os alunos fora das aulas e mesmo, para alguns poucos, fora da escola.

As expectativas criadas são as de que esta maior disponibilidade dos professores para relações inter-pessoais mais intensas, gerando um ambiente escolar mais humanizado, possa a prazo ser reconvertida em maior trabalho dos alunos, especialmente dos mais fracos. Deste modo, entende-se que o "extra-curricular" deverá estar mais vocacionado para os grupos sociais mais distantes da cultura escolar. No entanto, como esta expectativa tende a ser confrontada com bastantes obstáculos e insucessos coloca-se a muitos professores o seguinte dilema: (1) abandonar tendencialmente a expectativa de um ganho acrescido em trabalho escolar e valorizar somente o aspecto socializador ("primeiro sou professora e só depois é que sou educadora"; "não esperem que eu dê educação aos alunos, se eles não a têm dos pais"), sugestando-se às críticas atrás referidas; (2) persistir na mesma expectativa e orientar-se não tanto para os alunos escolarmente mais fracos ("são tão fraquinhos que não se consegue fazer nada de jeito com eles na área-escola "; "quando as turmas são muito fracas é perda de tempo fazer alguma coisa na área-escola").

Esta última opção inscreve uma outra questão cruzada que é o de saber se perante acções extra-curriculares, que têm finalidades culturais externas ou internas, isso não implicará ter que privilegiar os alunos escolarmente melhores, pois há que para o exterior dar "uma imagem que não nos desprestigie" ("mesmo que a gente não queira, quando se apresenta um trabaho de um aluno a alguém quem fica em causa é o professor ou a escola"). Esta orientação não deixa de sofrer também as críticas do grupo que as consideram "elitistas". Em alternativa, para evitar este rótulo, é reconhecido pelo grupo haver professores que se substituem aos alunos, quando estes são escolarmente mais fracos, sendo o trabalho realizado muito mais pelos docentes, do que dos alunos. Este facto é reutilizado pelos primeiros críticos para justificarem o desinteresse em desenvolverem actividades extra-curriculares e para especularem sobre a existência de interesses de auto-promoção externa ("andam armados em doutores"), em competição interna com o próprio grupo da escola.

Em síntese, os "carolas" criticam a "falta de profissionalismo" daqueles que estão na escola só para dar aulas. Estes descrêem da utilidade deste "profissionalismo" e vêem-no como uma forma dos "doutores" se distanciarem das solidariedades internas ao grupo.

Igualdade, diferença e *ethos* da profissão

Para fugir a estas críticas e ficar entre uns e outros, resta as alternativas de: (1) entender que não existe uma dicotomia entre "só dar aulas" e fazer actividades extra-curricular, pois "existem professores que não se envolvem tanto na escola mas não deixam de se interessar e de acompanhar os seus alunos"; (2) inibir a realização de actividades extra-curriculares com finalidades culturais, a menos que sejam devidamente enquadradas em acções mais globais que envolvam formalmente toda a escola. Em ambos os casos, os professores remetem-se para a informalidade do grupo, sempre que estão em causa questões demasiadamente públicas e formais.

Esta inibição da acção, circunscrevendo-a à informalidade do grupo, procurando preservar a unidade do grupo e defender-se individualmente das críticas internas, renova, agora noutra dimensão da cultura dos professores, aspectos que já atrás referimos neste capítulo e no capítulo III, relativos a um *processo social de igualitarização do grupo*, a fim de melhor resistir e melhor defender-se das políticas centrais. Neste caso, introduzimos um novo elemento relativo aos professores que são suspeitos, para alguns sectores do grupo, de contrariarem tal processo, devido à *cultura extra-curricular* que possuem.

Prova de que existe esta suspeição foram as palavras de alguns professores que evidenciavam a necessidade de quando tomavam iniciativas na escola, neste âmbito, de o terem de fazer de um modo que não fosse entendido como uma "forma de quererem superiorizar-se" ou de pretenderem que a sua "maneira diferente de fazer seria melhor do que a de outros".

Daí os mesmos professores dizerem que tinham que aparentar bastante "humildade" e "desinteresse em dar a conhecer" o que exactamente estavam a fazer, isto é, tinham que permanecer na informalidade da escola, inibindo aquilo que podia ser objecto de publicitação e formalização e tornando pequeno e insignificante o que noutro contexto poderia ter outro alcance. A pouco e pouco, deste modo, segundo os mesmos professores, aquilo que era novo começava a ser adoptado, como se não tivesse autoria, parecendo ser uma invenção colectiva. Outro facto ilustrativo, deste processo crítico interno, tendo em vista a igualitarização, é o de vários professores terem tirado e

estarem a tirar cursos académicos em Universidades e ESE's (em ciências da educação, complementares à sua formação inicial e profissional) e isso tender a ser cuidadosamente ocultado e apenas ser referido pontualmente aos mais "chegados".

Dentro deste contexto, podemos afirmar que estamos perante um *ethos* da profissão, um sistema implícito de valores que opera na passagem entre a conciência prática e a consciência discursiva[21], que atravessa várias dimensões da cultura dos professores e que tem em vista promover a igualdade de parecenças, reforçar a igualdade de estatutos institucionais e inibir conflitos internos. Em síntese, garantir um "bom ambiente" na escola para que a unidade entre as pessoas seja preservada e inibida a explicitação de diferenças de culturas na profissão, inclusivé aquelas que são mais públicas, as relativas ao "extra-curricular".

Globalmente, sobre o "extra-curricular" poderemos concluir que existe uma grande heterogeneidade de entendimentos e perspectivas, sendo particularmente relevante para o grupo saber se se justifica — nesta conjuntura em que o Ministério institucionalizou espaços da profissão que anteriormente eram exclusivos dos (alguns) professores — prolongar a relação de *subordinação formal* face ao campo escolar para o "extra-curricular" ou, pelo contrário, desenvolver o *poder periférico* que neste caso o grupo parece possuir. O prolongamento da relação de subordinação formal é contestado, mesmo pelos professores que participam na mesma relação noutros espaços da profissão, pois consideram que o "extra-curricular" é o espaço por excelência de autonomia do grupo.

A dicotomia das representações sobre a gestão escolar

A heterogeneidade do grupo, nas relações com o centro do campo escolar e no tipo de *culturas extra-curriculares*, tem implicações no entendimento que o grupo tem sobre o modo como os orgãos de direcção da escola podem e/ou devem geri-la localmente. Assim, a gestão escolar local torna-se também elemento de divisões no grupo, embora estas também tenham que ser vista à luz do passado local de conflitos em torno da gestão da escola. Para melhor compreender o enquadramento, que este problema tem, importa determo-nos um pouco sobre a memória colectiva que os professores inquiridos[22] têm sobre o modo como as escolas, por onde passaram no seu trajecto profissional, eram geridas.

---

[21] Inspirámo-nos, ao usarmos este conceito, em Stoer e Araújo (1992:67-69), dado darmos-lhe uma conotação que se distancia de um sistema de disposições, insconciente aos actores sociais,

[22] Dados recolhidos através das entrevistas sobre as histórias de vida profissional.

Grosso modo, para a quase totalidade dos professores, existiam dois modos de gerir a escola: (1) o modo autoritário em que a gestão é correia de transmissão do centro do campo escolar, onde os gestores substituem o Ministério e onde o papel dos professores tem fundamentalmente a ver com o cumprimento das obrigações institucionalmente definidas, reguladas pela letra da lei e das normas escritas; (2) o modo familiar em que a gestão é cúmplice do grupo, pois trata os assuntos correntes da escola de um modo mais próximo dos professores, procurando compreender as suas razões e fazendo uma aplicação mais casuística e flexível da lei com base no conhecimento inter-pessoal.

O facto de no discurso dos professores estas duas represenções sociais do estilo de gestão escolar estarem quase sempre associadas com a dimensão das escolas e com o maior ou menor número de professores mais novos, faz pensar que os dois estilos terão mais a ver com a posição social que cada professor ocupou na hierarquia do grupo, pois o modo familiar é geralmente coincidente com escolas em que por não haver muitos efectivos o quotidiano da profissão é vivido mais em grupo, com menos divisões informais e mais interesses comuns, coincidentes com os da geração mais nova.

Independentemente da objectividade da análise o nos parece interessante é que no plano simbólico, para os professores, parecia haver apenas duas formas de gerir as escolas, ambas polarizadas pela dicotomia entre o (uno) Ministério e o (uno) grupo. Em ambas, as polarizações da gestão eram vistas, ora como aliado do grupo, ora como inimigo.

Algumas excepções existiram relativamente a este modelo dicotómico. Referimo-nos ao facto de se referenciar o modo como se processava a tomada de decisão. Diziam: "uns ouviam antes e/ou explicava-se depois, não deixando de difundir e esclarecer os pormenores em que se basearam para decidir"; "outros impunham e nada esclareciam, apenas se preocupando com a "letra da lei" ("os ditadores" ou "os legalistas")"; outros, ainda, nada decidiam e deixavam arrastar os problemas ("os baldas"). Deste modo, entre os dois extremos via-se a possibilidade de haver um outro modo de gerir que superasse as dicotomias.

No caso desta escola o modo como era apreciado o estilo de direcção local dependia em parte do posicionamento (solidário ou crítico) que cada professor tinha relativamente a ela, pois no passado tinha havido uma importante modificação na orientação da gestão local. A importância desta mudança resultava do facto de ela ter dividido ao

meio o grupo, relativamente ao processo eleitoral para o Conselho Directivo, e de essa divisão continuar a ser referida como justificação, para o bem ou para o mal, do que se fazia quanto à gestão da escola. Grosso modo, conforme aquele posicionamento as críticos eram de sentido negativo para o presente ("uns baldas") ou de sentido negativo para o passado ("uns legalistas"), continuando, também aqui, a verificar-se a dicotomia atrás referida.

O processo de decisão e o clima de impopularidade

Independentemente destas críticas cruzadas pudemos observar o modo como quotidianamente o processo de decisão era tomado no Conselho Pedagógico. Assim, na orientação dada às reuniões, (1) em decisões sobre procedimentos novos, mais relativos à conjuntura de reforma educativa, preferia-se inibir as decisões; (2) em decisões sobre procedimentos que já vinham na tradição oral do fazer, embora com algumas adaptações, o presidente da reunião tendia a apresentar propostas como factos consumados; (3) em decisões onde se manifestavam divergências, nada era decidido contra a vontade de quem presidia; (4) em decisões correntes, já tradicionais e tidas como não polémicas, oscilava-se entre a procura da consensualidade ou a votação pontual de propostas.

Outro aspecto que também verificámos foi o de que havia bastantes dificuldades na difusão e esclarecimento das decisões, pois tudo aquilo que era novo ou adaptado, era fracamente justificado ou mesmo contraditoriamente justificado, devido ao modo como eram difundidas as informações dos ODE. Assim, a difusão da informação era sempre realizada através dos delegados dos GD, em reuniões desses grupos, muito espaçadas no tempo.

O uso de meios escritos, que foi considerado por alguns dos professors como essencial, não foi desenvolvido porque parecia ser considerado como um factor reforçador dos conflitos existentes. Prova deste facto foram duas ocorrências onde rapidamente os conflitos de ideias se transformaram em conflitos inter-pessoais quando uma das partes resolveu utilizar meios escritos, no caso actas de reuniões, para explcitar a sua posição e criticar a posição da direcção da escola. Ou ainda, as repetidas divergências nos ODE quanto à necessidade de dar orientações gerais à escola, discussão que era sempre mais intensa quando se juntava a este tema o debate sobre a necessidade ou não dessas orientação serem formalizadas por escrito.

Em conclusão, o estilo de gestão local era um misto de modo autoritário, pois nada era feito contra a opinião do presidente, com modo familiar, pois tudo era difundido por via interpessoal e oral.

É claro que noutra conjuntura este modo de proceder não constituiria problema. No entanto, como se estava perante um processo de mudança institucional aquilo que era novo tinha uma grande relevância e importância, facto que fazia com que para muitos professores a escola aparentasse estar desorganizada, com falta de uniformidade e de planificação de processos, sem que tivesse uma unidade de direcção. Aliás esta conjuntura constituia argumento, para os principais responsáveis pela escola, justificarem como "natural" esta aparente desorganização.

A juntar a estas críticas genéricas e conjunturais observámos, logo no início do trabalho de campo, outras críticas e censuras que tinham por objecto dois tópicos: a crítica por os professores mais responsáveis pela direcção da escola serem coniventes com a falta de empenhamento de sectores do grupo nas actividades extra-curriculares que envolviam toda a escola (exemplo de espectáculos de finais de período e de ano); a crítica por a direcção da escola não chamar a si a responsabilidade de gerir directamente os casos de alunos cujo comportamento era demasiado perturbador do ambiente da escola.

Em síntese, a pouco e pouco com o desenvolvimento do trabalho de campo fomos verificando que se criava um clima de impopularidade face aos principais gestores da escola, que se baseava tanto em factores conjunturais presentes, como em factores ligados à história do grupo no local. Este aumento da impopularidade veio a culminar com um novo processo eleitoral para o Conselho Directivo, onde parcialmente as antigas divisões vieram a resurgir, obrigando os contendores a explicitar divergências quanto ao modo como entendiam a gestão local.

Sistemas de representações sociais sobre a gestão local

Foi no contexto deste processo eleitoral que tivemos oportunidade de recolher elementos que nos permitiram identificar as representações que as facções em luta tinham sobre a gestão daquela escola e sobre as divergências que tinham entre si quanto ao mesmo problema. Não se tratam propriamente de princípios estruturantes de acção porque constituiram-se em discursos racionalizadores, sem que tivessemos tido oportunidade de observar o seu fazer ou obter a descrição da acção que suportava as ideias. Daí designar-mo-los como *sistemas de representações sociais* sobre a gestão escolar e não como *dimensão gestionária* da cultura dos professores.

Os principais líderes da candidatura ao Conselho Directivo que funcionava como uma continuação do estilo de gestão que vigorava na escola exprimiam o seu sistema de representações sobre a gestão nos seguintes termos: (1) "nós somos iguais a qualquer professor que tem uma função específica — definição pelo igualitarismo e pela função institucional; (2) "não estamos acima de ninguém" — inibição da superiorização perante o grupo; (3) nem "nos compete substituir o Ministério no controlo sobre os professores" — gestão é aliado do grupo; (4) "se a lei for clara cabe ao Conselho Directivo dizê-lo e fazê-la cumprir (autoritarismo) mas quando tal não acontece não se espere que sejamos nós a substituir o Ministério, nem nos cabe a nós ir pedir batatinhas, fazendo telefonemas ou mandando cartas a pedir esclarecimentos" (resistência passiva); (5) quem faz isso "prejudica a autonomia das escolas porque depois vêm mais circulares e normas escritas que em vez de simplificar só complicam e na prática tiram liberdade a cada um para fazer para si a sua interpretação e agir em conformidade" (culto da informalidade); (6) "quando as coisas não são claras na legislação isso pode ser bom, porque dá oportunidade para que cada um decida por si o que fazer, embora tenha sempre que se ver os riscos que se corre (posicionamento defensivo), e não se espere que sejamos nós a assumir as responsabilidades de outros, porque aqui somos todos iguais" (igualitarismo); (7) "para gerir a escola é preciso bom senso porque tem que se ver sempre até que ponto devemos ir, onde devemos parar e procurar sempre ver como outros estão a fazer noutras escolas" para depois pôr aqui em prática"— decisões com base em comparações e por via oral; (8) "definirmos nós regras uniformes e gerais para a escola não parece ser uma boa solução porque cada aluno, cada turma e cada professor é um caso, a que temos que atender pelo conhecimento que temos dela e não por coisas em abstracto" — circunstancialismo nas decisões e modo familiar de gestão; "as portas do Conselho Directivo têm que estar abertas a todos, evitando os favorecimentos e os grupinhos, como se fossemos uma única família" (crítica à hierarquia do grupo).

A candidatura à gestão da escola que no presente funcionava como oposição à actual definia-se na procura de recuperar um passado, tido como melhor que o presente, e na resposta à impopularidade do momento: (1) "a escola tem vindo pouco a pouco a perder a dinâmica nas actividades extra-curricular que tinha no passado e com isso o prestígio que já teve na cidade" — reforço do espaço extra-curricular no âmbito de investimentos no campo social local; (2) "a confusão é geral, ninguém sabe o que fazer e a actual gestão demite-se de dar uma orientação comum a todos" — apelo aos procedimentos gerais; (3) "se necessário for quando há divergências que se vote e que haja uma maioria, o que não pode continuar a acontecer é, como agora, nada se

decidir e esperar-se para o último momento ou mesmo deixar que se faça caso a caso" — explicitação das divergências e formalização das decisões; (4) "é preciso que a gestão não funcione conforme as pressões e as pessoas e se tenha algum pulso forte e coerência" — não ao circunstancialismo e pessoalização dos processos; (5) "o Ministério é uma coisa muito grande com muitas contradições que podemos fazer funcionar a nosso favor se soubermos tirar partido da legislação", pois "nós temos mais poder do que pensamos" — contestação da relação de sumissão face às políticas educativas.

Pensamos que o modo como a primeira candidatura expressa as suas *representações sociais* sobre a gestão local da escola é bem elucidativo de uma *relação de submissão às políticas educativas centrais*, pois manifesta sempre a incapacidade de haver no grupo uma liderança que participe no governo dos destinos da profissão, facto que é típico de uma mente cultural que não racionaliza ideias e acções e que dicotomiza o modo como se gere a escola: ou se está do lado do grupo e se joga à defesa, resiste-se, defende-se, atende-se às circunstâncias, à informalidade e às pessoas; ou então está-se do lado do Ministério e passa-se a generalizar, a impessoalizar e a uniformizar, a ser "legalista".

Na candidatura de oposição estamos quase perante uma inversão completa de ideias, pois expressa-se a necessidade de introduzir procedimentos formalizadores da acção, indo tal objectivo a par da necessidade de eles não serem confundidos com as políticas centrais e de eles servirem a afirmação do grupo no seu poder local periférico, por via do extra-curricular, que atrás pormenorizámos. Portanto o desenvolvimento de processos típicos de uma mente racional-positiva, restando saber até que ponto este porcedimento não seria potencialmente desarticulado da mente cultural da generalidade dos professores.

Racionalizar a cultura periférica do grupo

É talvez por esta potencial desarticulação que observámos que a maioria do grupo era capaz de ver vantagens e desvantagens em cada um dos sistemas de representação. A vantagem dos primeiros quando subscreviam visões e práticas de informalidade e de defesa do grupo; a vantagem dos segundos quando pretendiam introduzir procedimentos de gestão mais formalizados, respondendo melhor às incertezas da conjuntura.

A desvantagem dos primeiros seria a de levar demasiado longe o igualitarismo ao não assumirem o estatuto e a autoridade formal em que institucionalmente estavam

investidos; a desvantagem dos segundos era a de serem suspeitos de irem demasiado longe na participação nos jogos de poder do campo escolar, extravazando mesmo o âmbito do poder periférico do grupo.

Dentro destas "nuances" intermédias ficou-nos a ideia de que se considerava do interesse do grupo que os orgãos de gestão local mediassem a relação de poder com o campo social local, mas que essa mediação já seria mais questionável quando se tratava do campo escolar. Assim, entre a actual alternativa de gestão e a oposição parecia que a maioria do grupo preferia o caminho intermédio de consensualizar, em vez de votar ou copiar outros, e o de publicitar, em vez de informalizar ou formalizar, isto é, um caminho que permitisse racionalizar uma cultura periférica ao campo escolar, como se fosse possível construir um cultura gestionária da profissão que se desenvolve-se fora das hierarquias e dos procedimentos formalizadores da instituição.

Fica-nos, no entanto, a pergunta: será que estas oscilações e interrogações quanto ao papel da gestão escolar local, na mediação das relações de forças ao campo escolar, são sobretudo um efeito da conjuntura de mudança institucional? Esta será uma pergunta a que apenas uma análise do grupo numa outra conjuntura poderá dar resposta.

CAPÍTULO VII
A cultura e o trabalho dos professores no quadro da construção do processo educativo

Os objectivos deste capítulo são os de relacionar os pressupostos desta investigação, explicitados no início do capítulo I, com as hipóteses centrais, traçadas no final do capítulo II, fazer o balanço destas hipótese, em função das descrições e interpretações que apresentámos na segunda parte e no capítulo VI, e desenvolver um conjunto de reflexões finais, das quais algumas estão para além do quadro de hipóteses que traçámos. Para a concretização destes objectivos iremos centrar-nos nas lógicas de acção dos professores que são mais duráveis, permanentes e gerais, lógicas que começaram a ser sistematizadas no capítulo VI, quando concluímos sobre os dados empíricos de índole conjuntural.

1. Racionalização, trabalho e transformação social

Relembremos que, no enquadramento teórico desta investigação, fizemos um balanço crítico da análise sociológica sobre a educação, considerando que importava focar a atenção nas formas e usos que os processos de aprendizagem dão à ligação entre o conhecimento abstracto e o saber experiencial, mais do que focar a análise no conteúdo do conhecimento e desigualdades de apropiração da cultura dominante.

Concretizámos o estudo dos processos e condições dessa aprendizagem no âmbito do trabalho de um grupo social, os professores. Deste modo, podemos afirmar que o problema analisado é o do processo educativo dos professores na profissão, através do seu trabalho na instituição escolar.

Na teorização deste problema referenciámos, no capítulo II, o conceito de *racionalização cognitiva do trabalho*, tendo em vista pôr em evidência que íamos estudar um grupo social que se enquadrava numa organização de prestação de serviços, cujo trabalho lidava directamente com pessoas e com conhecimentos, e não com a produção ou circulação de bens. Sublinhámos pois, que se tratava de uma profissão que exigia o desenvolvimento de processos de racionalização do trabalho, dado o grupo social estar inserido num sistema institucional público, o sistema escolar, que possui propósitos de transformação social — de criação de oportunidades sociais para as novas gerações ou de elevação do nível de conhecimentos gerais da população — que estão para além das necessidades sociais imediatas e interações

sociais locais. Assim, no desenvolvimento do seu trabalho, os professores teriam que se debater com o problema de corresponder a exigências institucionais e a propósitos macrosocietais para os quais o seu trabalho era um meio ou instrumento.

É esta relação entre meios e fins, inscrita na inserção do local e das interacções sociais em relações sociais no campo escolar, que permitiu conceber, nesta investigação, processos de racionalização cognitiva do trabalho pelo uso de conhecimentos, quer na vertente reflexiva, de pensamento sobre a acção, quer na vertente estratégica, de formalização de procedimentos e segmentação da acção.

A reforma educativa, como vimos na segunda parte e VI capítulo, apenas aumentou o peso relativo da percepção que os professores tinham daqueles propósitos, criando uma conjuntura que enfatizou a importância do seu trabalho como meio de transformação social, introduzindo, portanto, elementos adicionais de constrangimento e pressão social e institucional sobre a profissão. Mais especificamente, ao longo da análise dos dados empíricos identificámos sectores significativos do grupo que no quotidiano do seu trabalho se debatiam com a necessidade de fazer face à diversidade social e escolar dos alunos, desenvolvendo vários meios de acção a fim de tentar garantir a integração escolar daqueles que estavam culturalmente mais distantes da escola: (1) diminuição das funções selectivas da avaliação formal dos alunos; (2) criação de um ambiente escolar mais humanizado; (3) construção de um espaço de trabalho "extra-curricular"; (4) desenvolvimento de saberes curriculares para responder aos insucessos de aprendizagem dos alunos.

Estes dados mostram que as exigências institucionais transformadoras foram interiorizadas de modo desigual e forma durável pela mente dos professores, e, mais do que isso, mostram que geram nos professores conflitos sócio-cognitivos, o que nos permite dizer que tais exigências não são só constrangimentos exteriores, são também elementos da cultura do grupo. Deste modo, afirmamos que a *reflexibilidade institucional* (re)produzida pelas ciências e ideologias educativas é objecto de uma incorporação pelo grupo no âmbito do seu trabalho.

As finalidades de transformação social incorporadas, de modo desigual, na cultura do grupo transformam-se em problemas sócio-cognitivos porque as instituições e os especialistas que desenvolvem a reflexibilidade institucional sobre a educação são os primeiros a interrogarem-se sobre as possibilidades reais de realizar tais transformações sociais. Deste modo, o conflito gerado no grupo está associado ao

conflito mais geral que atravessa o conhecimento especializado sobre a educação: saber se é possível, e em que medida, a escola ser um meio para a democratização da actual sociedade ou se estamos apenas perante a transformação meritocrática dos processos de legitimação das hierarquias sociais.

Não pretendemos, através deste trabalho, responder à interrogação sobre as possibilidades de democratização da sociedade por via da escolaridade, mas antes colocar um outro problema que lhe é complementar: será que o conflito entre especialistas poderá ser resolvido sem a participação dos professores, isto é, será que o conhecimento abstracto poderá dar uma resposta cabal sobre questões que dependem de transformações sociais e conjunturas sociais específicas e não de regularidades sociais estruturais? Será que os especialistas, que partem de uma hipótese de possibilidade de democratização do uso do conhecimento abstracto, como nós, poderão desprezar a contribuição dos práticos, daqueles de quem depende a transformação social? Será que, neste caso, os professores estarão em condições de dar essa contibuição? E como verificar as possibilidades dessa contribuição?

2. Racionalidades, estrutura e contexto

É a estas duas últimas interrogação, que procurámos responder ao longo do trabalho. Nesse sentido, foi nosso pressuposto que os professores só poderão satisfazer expectativas sociais e institucionais de democratização da sociedade se incorporarem no seu trabalho processos de racionalização do conhecimento, pois só nessa base poderão explicitar os seus saberes e abstrai-los das condições da prática e a partir daí dar uma contribuição ao nível do conhecimento abstracto sobre as "reais possibilidades" de transformação social. Se o fizerem, no processo educativo da profissão, passarão a estar também em condições de o poder ensinar racionalmente, porque o aprenderam pela experiência, juntando saberes práticos a conhecimentos abstractos, práticas a teorias.

Foi este pressuposto que justificou todo o trabalho de análise da segunda parte e do capítulo VI, tendo em vista verificar se existiam ou não processos de racionalização do trabalho, isto é, se se verificava o uso de teorias para reflectir sobre a acção e/ou se se verificava a formalização de procedimentos para poder conceber estratégias de acção.

As conclusões dos vários capítulos que se debruçam sobre dados empíricos mostram a existência destas racionalizações do trabalho dos professores, a saber: (1) nas conclusões apresentadas no capítulo V, sobre as culturas curriculares, quando mostrámos que nos princípios estruturantes da acção existiam ou eram feitas

referências a teorias ou quando mostrámos que eram utilizados meios racionalizadores da acção; (2) nas conclusões apresentadas no capítulo IV (2.1.) quando mostrámos que existiam as formas mais racionalizadoras de construção de consensos sobre os alunos, através dos designados "consensos prévios", (2.2.) quando mostrámos que existiam modalidades de uso da escrita que permitiam deslocalizar o saber e generalizar procedimentos. (2.3.) quando mostrámos que existiam processos de tomada de decisão nos procedimentos que eram desenvolvidos no uso da "ficha de síntese" e na "avaliação formal" dos alunos; (3) nas conclusões apresentadas no capítulo VI sobre um dos sistemas de representações sociais da gestão escolar local.

No entanto, todos estes dados evidenciaram que a racionalização do trabalho dos professores se constrói sempre em contexto e não de acordo com os modelos de racionalidade que poderiam ser propostos pelo discurso político ou ideológico dos especialistas da educação. Daí termos enquadrado a análise do uso do conhecimento e a análise sobre a racionalização cognitiva do trabalho numa problemática d e *racionalização da cultura*.

Para aqueles que reproduzem um saber geral e impessoal, a partir duma posição de dominação social e simbólica sobre a realidade social, o que descrevemos no trabalho dos professores será sempre considerado como uma forma mitigada de racionalização do conhecimento, uma racionalização imperfeita. Para estes, será sempre esquecido que a reflexão sobre a acção e as estratégias de acção são fenómenos não estritamente cognitivos e individuais, mas fundamentalmente, na sociedade actual, problemas e lugares de poder e de dominação social e simbólica.

Consideramos que esta separação entre as questões do poder e as da racionalidade é fruto de uma visão individualista da sociedade e de mentes escolarizadas na dissociação entre o abstracto e o concreto, entre o cultural e o racional, incapazes de entender os processos e os fenómenos minoritários e emergentes, reduzindo todo o conhecimento à identificação das regularidades sociais e das estruturas independentes da consciência dos actores sociais, e daí reduzindo a ciência social ao estudo das impossibilidades de fazer e pensar de modo diferente, viabilizando deste modo o uso ideológico do conhecimento científico com fins de legitimação da ordem social.

Pelo contrário, pela nossa parte, porque partimos de um questionamento dos usos do conhecimento, o que encontrámos foram as estruturações do social, isto é, os processos que ligavam o cultural ao racional, ainda que a todo o momento os

encontrássemos associados com as estruturas mais duráveis e prevalecentes que separavam aquelas duas formas do conhecimento.

3. Submissão e Escrita

A verificação desta separação permitiu-nos concluir, em todos os capítulos que abordaram dados empíricos, que a maioria dos professores tem uma relação social de *submissão formal* ao centro do campo escolar. Mais, permitiu-nos situar um dado estrutural, a condição social semi-periférica de Portugal e a duplicidade da acção do Estado, no quadro da lógica da acção dos actores sociais situados em contexto, mostrando, como o fizemos no capítulo VI, que também existe uma duplicidade na acção do grupo, entre o político e o simbólico.

O modo como se usa e manipula a escrita (oficial) do campo escolar foi enfatizado como uma importante dimensão em que se manifesta esta relação de submissão. Assim, nos capítulos III, IV, V e VI mostrámos como o discurso escrito é predominantemente secundarizado ou determinado pela oralidade colectiva do grupo, fazendo com que a escrita seja quase sempre vista como um instrumento de controlo social, à escala macro ou micro, e não como um meio de racionalização cognitiva.

Nos termos em que definimos a *submissão formal*, no capítulo II, podemos dizer que há uma desigual submissão do grupo ao centro do campo escolar, conforme se abordam dimensões técnicas, simbólicas ou políticas do trabalho dos professores. Assim, como explicitámos no capítulo VI, é no aspecto político que a relação de submissão é mais marcada e é no aspecto simbólico que ela é menos evidente. No aspecto técnico, o dos meios de trabalho utilizados, os dados do capítulo VI, V e IV permitem dizer que existem tendências contraditórias, pois tanto existem relações de submissão como de afirmação da autonomia do espaço profissional, conforme se consideram diferentes disciplinas ou diferentes sectores do grupo.

Estas, se quisermos, são as estruturas que encontrámos na racionalização cognitiva do trabalho dos professores, pois com base nestas conclusões parcelares podemos agora abstrair regularidades e generalizar ideias. Portanto, podemos concluir globalmente que, no seu trabalho, os professores tendem a dissociar competências formais e competências práticas, apesar de possuirem ambas: os professores usam, de modo regular e significativo, conhecimentos abstractos aplicáveis à educação, embora na maioria das situações estes tenham uma utilidade descontextualizada e generalista. Tal situação dificulta a possibilidade dos professores, na maioria dos espaços e tempos do seu quotidiano, agirem sobre o contexto imediato de acção de

modo a construirem estratégias, a formalizarem procedimentos e a usarem teorias, que racionalizem o seu trabalho. Daí, a associação que estabelecemos, ao longo de todo o trabalho, entre relação de submissão formal e processos de *escolarização da cultura*.

A separação entre estes dois tipos de competências sociais poderá ser vista, numa das suas possíveis dimensões, como o resultado de uma cultura que usa e manipula a escrita apenas com fins de controlo social, pois, ela, como competência formal em uso, não é tendencialmente investida nos contextos de acção, em que se legitimam e constroem as competências práticas da profissão.

Pensamos que a conceptualização da dissociação entre competências formais do pensamento e competências práticas da acção permite dar uma visão sobre o trabalho dos professores — eventualmente também de outros grupos profissionais e sociais intermédios, com elevados capitais escolares, que ocupam lugares na divisão social do trabalho onde um capital de conhecimentos é necessário mas que só ganha relevância prática se for contextualmente utilizado — que supera as oposições estéreis entre proletarização e profissionalização dos professores, confundindo na maior parte das vezes vezes aquilo que é o contexto de trabalho dos professores com o que se julga dever ser a prática da profissão, à luz de pressupostos ideológico-políticos.

4. Processos sociais e investigação implicada

Estas conclusões globais, que poderiam inscrever-se numa concepção de investigação de carácter estrutural, não nos impediram de entender as estruturações do quotidiano do grupo e os seus processos educativos, pois também encontrámos, de modo associado com estas estruturas, a existência de outras estruturas com efeitos menos relevantes, porque minoritárias ou emergentes. Referimo-nos aos processos de *domesticação da cultura* e de *submissão real* face ao centro do campo escolar ou de *formalização da tradição* e processos de *dominação periférica* ao campo escolar.

No caso dos conceitos de *formalização da tradição* e de *poder periférico ao campo escolar* fomos para além das hipóteses centrais desta investigação enunciadas no capítulo II, pois identificámos espaços de autonomia da profissão que colocam os professores fora das exigências institucionais mais imediatas, externas e constrangedoras, espaços que se poderão tornar vitais, porventura numa conjuntura em que as mudanças institucionais não sejam tão marcantes, para que o grupo possa dar um uso ao conhecimento abstracto que não seja, predominantemente, o de criticar e se defender da imposição de políticas educativas.

Em síntese, para além das estruturas e regularidades, analisámos os processos e as estruturações educativas em que o grupo estava envolvido. Encontrámos outras facetas do real, porque, como conceptualizámos no capítulo I, desenvolvemos uma *relação de implicação* com os professores com o objecto de não reproduzirmos uma visão desresponsabilizadora dos cientistas face aos resultados do seus trabalhos e a fim de impedirmos, no caso, a interpretação destas conclusões globais como uma prova de que será impossível modificar a realidade da educação em Portugal. Pelo contrário, se ficássemos apenas pela análise das regularidades e estruturas mostraríamos, porventura no quadro de um discurso etnocêntrico, quanto os professores seriam incapazes de entenderem as "boas" intenções dos especialistas da educação ou quanto seriam conservadores para entenderem as políticas democratizadoras do Estado, .

Simultaneamente, a *relação de implicação* do investigador com o grupo também nos impediu de cair no discurso ideológico de usar a ciência como um meio de "amplificação da voz dos desfavorecidos e dominados", pois sendo, no caso deste trabalho, o grupo heterogéneo, como mostrámos principalmente nos capítulo III, V e VI, ele não tinha uma "voz", tinha "vozes" plurais em conflito, umas mais próximas do investigador do que outras.

Como teorizámos no capítulo I, desenvolvemos uma relação de implicação com os professores na perspectiva de construir espaços de aprendizagem mútua, que permitisse *culturalizar a relação social de investigação.*. Deste modo, desenvolvemos ums relação social de investigação que não confundiu implicação com identificação do investigador com o grupo em estudo, não confundiu entendimento do contexto com tomada de posição do investigador sobre problemas práticos da acção, nem confundiu relativização do etnocentrismo com tomada de partido (em nome do grupo) pelo grupo.

A opção de "ampliar a voz dos professores" num registo ideológico, caso fosse seguida neste trabalho, levar-nos-ia a sobrevalorizar o discurso crítico do grupo contra as políticas educativas, sem que isso nos permitisse analisar o lugar e papel que esse discurso cumpre na estruturação do grupo. Continuaria, apesar de tudo, a ser um discurso científico, dado ser constituído por teorias e conceitos que abstraem e generalizam factos e dados empíricos, mas seria também um discurso marcadamente ideológico porque se limitaria a reproduzir a voz de sectores do grupo, especialmente daqueles que, sendo mais críticos das políticas educativas mais

concorrem, como mostrámos no capítulo VI, para reproduzir uma relação de *submissão formal* ao centro do campo escolar.

5. Cultura ou culturas dos professores(?)

A identificação da heterogeneidade das "vozes" no grupo colocou-nos, ao longo do tempo de realização deste trabalho, um problema conceptual: fazia mais sentido falar de cultura ou de culturas dos professores?

Num primeiro momento, quando reflectimos a problemática teórica, a resposta era a de que apenas íriamos conceber uma cultura do grupo, porque o que nos preocupava eram as formas e usos do conhecimento e não os conteúdos da cultura, onde potencialmente a diversidade seria mais marcante. Num segundo momento, quando começámos a entender as estruturações e os processos que associavam de modo desigual diferentes modalidades de uso do conhecimento, tendemos a conceber a existência de várias culturas do grupo. Aliás, esta concepção plural do grupo constituiu-se como uma adaptação ao modo como os resultados provisórios da investigação começaram a ser interpretados e apropriados pelos professores, quando estes criticavam o facto dos resultados divulgados darem uma visão muito uniformizada, geral e conservadora dos professores.

Por fim, num terceiro momento regressámos a uma concepção singular da cultura dos professores devido a duas razões. Uma das razões já foi expressa atrás, quando concluímos que existe um dado estrutural geral de *submissão formal* do grupo ao centro do campo escolar, conclusão que não foi inibidora da possibilidade de analisar o processo educativo do grupo. A outra razão é relativa ao facto, várias vezes referido ao longo do texto de interpretação dos dados, das diferenças de uso do conhecimento não estarem sistematicamente relacionadas com diferentes pessoas. Isto é, os mesmos professores podiam em determinadas situações e circunstâncias desenvolver processos de *racionalização da cultura* e noutras circunstâncias serem veículo ou serem cúmplices de processos de *domesticação da cultura*.

Deste modo, pudemos concluir que o grupo não estava segmentado em diferentes culturas porque os diferentes modos de uso do conhecimento na profissão não segmentavam duravelmente o grupo, apenas o faziam circunstancialmente. O que perdurava era a unidade do grupo baseada nas pessoas, nas solidariedades e hierarquias que uma mente cultural, apoiada no interpessoal e no local, veicula. Neste âmbito o grupo era homogéneo e, do ponto de vista de uma explicação estrutural, necessitava de continuar a sê-lo porque, caso contrário, deixaria de poder

reproduzir a relação de *submissão formal* face ao centro do campo escolar, porque deixaria de conseguir agir colectivamente e defensivamente face ao exterior comum, o Ministério.

O modo como os professores geram "consensos informais", por exemplo no "trabalho de caracterização" dos alunos, apresentado no capítulo IV, é, por um lado, um bom exemplo de como as divergências e diferenças de saberes são desvalorizadas a fim de garantir a unidade do grupo. Paralelamente, a não existência de uma linguagem conceptual da profissão, identificada no mesmo capítulo, que permitiria ao grupo realizar a "avaliação formal" dos alunos sem tomar por referência apenas a disciplina de cada um, mostra quanto as trocas e interacções que poderiam promover uma reflexão na acção e potencialmente levar à construção colectiva de diferenças culturais na profissão, acabam por ser secundarizadas em benefício de um funcionamento que sobrevaloriza as relações interpessoais, as relações de convivencialidade, como um fim em si próprio, onde a diversidade de saberes é diluída para garantir a unidade do grupo.

Mas se a diversidade dos professores não é explicada por uma diferença de culturas, limitar-nos-emos a reduzi-la a diferenças individuais?

6. Mente cultural em contexto burocrático (?)

Os dados do capítulo III, sobre a produção social da profissão, foram uma via para entender as heterogeneidades e desigualdades do grupo e, eventualmente, poderiam ser mais desenvolvidos se fossem complementados com a análise dos lugares de classe social constitutivos das origens e trajectórias sociais dos professores. Não foi esse o caminho que seguimos. No entanto, não deixámos de explicitar as condições sociais e históricas que determinam a profissão e permitem melhor entender o poder e a hierarquia do grupo no local por referência às transformações no campo escolar. Deste modo, podemos dizer que implicitamente concebemos uma desigual apropriação dos recursos e saberes do campo escolar, condicionados pela socialização no contexto de trabalho, uma forma de *poder-capital técnico-simbólico*, que requer uma actualização conjuntural continuada, face às contínuas transformações institucionais e sociais deste campo.

Para além desta perspectiva de produção da profissão, julgamos que, numa perspectiva de análise do processo educativo, as heterogeneidades de saberes dos professores poderão ser entendidas de um "efeito de puzzle", associado ao facto da unidade do grupo se fazer pelas pessoas e não pelas ideias profissionais. Falamos de

um efeito de "puzzle" porque a imagem que construímos da cultura dos professores é a de um todo, cujas partes não estão no lugar certo, porque lhes falta coerência e consistência ao nível dos saberes colectivos que permitem unir os vários espaços e tempos da profissão. É esta imagem que explica, por um lado, a necessidade de existirem processos de igualitarização do grupo, pois há que encontrar o denominador mínimo comum que une as pessoas, dentro das diferenças de saberes existentes. Por outro lado, a aprendizagem da profissão no âmbito de uma solidariedade funcional, tal como explicámos no capítulo III, mostra que ela é marcada por uma individualização do processo educativo, que limita os efeitos homogeneizadores do conhecimento utilizado.

Podemos concluir, com base nestas referências, que a heterogeneidade do grupo é resultado de um trabalho que se desenvolve numa organização burocrática, onde os professores são educados na profissão por referência a exigências funcionais, definidas pela instituição, inibindo assim a construção de um saber prático comum, através de um ver fazer colectivo, acompanhado e normalizado pela linguagem verbal.

Neste sentido, a mente cultural dos professores adquire uma qualidade particular porque tem que se conciliar com o individualismo e funcionalização da profissão, produto das transformações históricas e institucionais do campo escolar, que inibe o uso dos espaços e tempos colectivos da profissão necessários à formalização de uma tradição oral. Como concluímos que os professores têm uma cultura singular, esta, sempre que o invidualismo é prevalecente, constitui-se em denominador comum mínimo das heterogeneidades individualizadas, contribuindo para inviabilizar a construção de um espaço colectivo de autonomia da profissão.

Os dados apresentados no capítulo V, sobre as culturas curriculares dos professores são um bom exemplo destes fenómenos que temos vindo a descrever. No caso dos professores de Educação Visual e Tecnológica estamos perante uma actualização da tradição, face às mudanças institucionais, que não é individualizada porque se inscreve num processo colectivo onde os saberes da profissão são suportados pelo ver fazer de todos. No caso dos professores de Matemática, pelo contrário, estamos perante uma cultura que enfatiza as exigências institucionais externas, e portanto sobrevaloriza, na colectivização dos saberes, aqueles que dependem das exigências funcionais instituídas.

É a associação, acima referida, entre uma mente cultural e as dimensões mais individualizadas dos espaços e tempos da profissão, que explica a necessidade de haver um *ethos da profissão* que faça parecer igual aquilo que é diferente, inibindo a explicitação pública de diferenças de saberes e a sua eventual colectivização em diferentes culturas profissionais. Daí que, as divisões que existem no grupo, quanto ao entendimento e prática da actividade extra-curricular, como referimos no capítulo VI, apenas possam ser consideradas como embriões de diferentes culturas profissionais, isto é, embriões de diferenças colectivas relevantes e duráveis entre os professores, quanto ao facto de saber se o grupo pode ou não participar nos jogos de poder do campo escolar, de modo a permitir, ou não, que a cultura e o trabalho dos professores seja parte na definição e conflitualidade sobre as políticas educativas.

7. Género e emoções na conduta social (?)

Os dados apresentados no capítulo III e IV indicam que, na estruturação do processo educativo, as diferenças de género entre os professores podem expressar-se em diferentes modalidades de acção. Em concreto verificámos diferenças (no capítulo III) nas atitudes que eram construídas face à reforma educativa, diferenças (no capítuloIV) no modo como se lidam com as situações problemáticas da profissão e diferenças (no capítulo VI) na valorização desigual que é dada à actividade "extra-curricular".

Não tivemos como objectivo explorar teoricamente estas diferenças de género e daí estes dados não terem sido directamente integráveis na problemática teórica deste trabalho. No entanto, ficou para nós claro que seria uma visão simplista e redutora, que reproduziria estereótipos sexuais, considerar que as mulheres-professores tenderiam a racionalizar menos a sua cultura do que os homens-professores. Assim, ao longo do texto especialmente nos capítulo III e VI, referenciámos factos que são contraditórios com esta hipotética visão simplista do temática do género: (1) o CD da escola era maioritariamente masculino, tendo um sistema de *representações sociais* da gestão escolar local que tendia a reproduzir uma relação de submissão do grupo no campo escolar; (2) esta direcção da escola era suportada por um apoio maioritário de mulheres, pois estas são a maioria da escola; (3) o sistema alternativo de representações sociais sobre a gestão local era protagonizado, maioritariamente, por mulheres com posições dominantes na profissão; (4) os professores que mais desenvolviam um trabalho simbólico de sacralização ou de dessacralização das políticas eram, maioritariamente, em ambos os casos, mulheres.

Implicitamente, as razões que nos levaram a não integrar teoricamente a temática do género na problemática da racionalização da cultura poderão ainda estar relacionadas com o facto de termos privilegiado, nas contribuições que fomos buscar à psicologia, uma abordagem construtivista do conhecimento e não uma abordagem psicanalítica, que abrisse portas para entender o lugar das emoções na construção do conhecimento, pois como detectámos no capítulo IV, a teorização das dimensões emocionais da conduta social poderá talvez explicar o modo diferente, baseado no humor ou na dramatização, como, respectivamente, homens e mulheres reagem às situações problemáticas da profissão. No entanto, não será de esquecer que as dimensões emocionais da conduta social tiveram um importante lugar nesta investigação pois foi com base na sua racionalização que pudemos, como explicámos no capítulo II, relativizar o etnocentrismo científico do investigador, e, em consequência, teorizar a relação social de investigação no âmbito do trabalho etnográfico. Foi também com base nesta dimensão da conduta social que pudemos, no capítulo VI, identificar os processos de sacralização das políticas educativas.

8. Teoria da cultura de investigação

As reflexões finais que aqui produzimos, quanto à existência de uma cultura singular dos professores, quanto à existência de um ethos da profisão, quanto à individualização dos processos educativos em organizações burocráticas e quanto às diferenças de género dos professores, são, todas elas, conhecimentos que foram formalizados depois de termos escrito a primeira e segunda parte desta tese.

Sendo assim, trata-se de questões que, em momentos diferentes do processo educativo desenvolvido nesta investigação, coexistiram com a problemática teórica deste trabalho, mas das quais apenas tinhamos, no início, uma consciência prática, fruto da experiência de aprendizagem da profissão de sociólogo e do trabalho de campo. Só mais tarde quando os problemas teóricos centrais tiveram uma resposta mais completa, é que estas questões puderam ser equacionados e relacionadas com a problemática teórica ou mesmo formulados como novos problemas.

Este processo constitui um exemplo, agora no plano das conclusões da investigação, de um dos principais traços de estruturação desta tese: o de que a explicitação do processo de construção de um trabalho de investigação é conciliável com a sua produção, isto é, com a sua objectivação num texto escrito, capaz de teorizar a cultura-processo de investigação sociológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAOUI, D., 1994: «L'observateur impliqué», *Pratiques de Formation*, nº 28, pp. 87-95.

ALMEIDA, João F. (org.), 1994: *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Universidade Aberta.

ALMEIDA, João F. 1990: «Discurso ao 1º Congresso de Sociologia», in *A Sociologia da Sociedade Portuguesa na Viragem do Século* — Actas do 1º Congresso Português de Sociologia. Lisboa, Fragmentos, vol. I., pp. 15-22.

ALMEIDA, João F. e MADUREIRA-PINTO, José, 1980: *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa, Presença.

ALMEIDA, João F. e MADUREIRA-PINTO, José, 1987: «Da teoria à investigação empírica - problemas metodológicos gerais». In: J. Madureira-Pinto e Augusto Silva (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp. 55-78.

ALMEIDA, João F., 1992: «Trabalhar em sociologia, ensinar sociologia», *Sociologia - problemas e práticas*, nº 12, pp. 187-199.

ANGULO, Luis M. (org.), 1988: *Conocimiento, creencias y teorias de los profesores: Implicaciones para el currículum y la formacion del professorado*. Alcoy, Marfil.

ARAÚJO, Helena, 1985: «Profissionalismo e ensino», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, pp. 85-103.

ARAÚJO, Helena, 1990: «Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida», *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 6, pp. 33-40.

ARAÚJO, Helena, 1994: «Uma outra visão sobre o professorado em Portugal», *Colóquio-educação e sociedade*, nº 5, pp.161-182.

ARRUFAT, Maria J., 1991: «Investigacion sobre pensamientos del profesor aproximaciones al estudio de las teorias e creencias de los profesores», *Revista Espanola de Pedagogia*, Vol. XLIX (189), pp. 287-325.

ATKINSON, Paul e HAMMERSLEY, Martyn, 1994: «Ethnography and participant observation». In: Denzin e Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*. New York, Sage, pp. 248-261.

BALAN, Jorge e JELIN, Elizabeth, 1980: «La structure sociale dans la biographie personnelle», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 269-289.

BALANDIER, Georges, 1983: «Essai d'identification du quotidien», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXXIV, pp. 5-11.

BARTHEZ, Jean Claude, 1979: «Culture populaire ou culture dominée?». In: G. Poujol e R. Labourie (orgs.), *Les cultures populaires — permanence et émergences des cultures minoritaires, locales, ethniques, sociale et religieuses*. Toulose, Privat, pp. 41-51.

BEATIE, Jonh, 1980: *Introdução à Antropologia Social*. São Paulo, Companhia Editora Nacional [1966].

BELLASI, Pietro, 1983: «L'iconographie de la vie quotidienne — lilliput et brobdingnag», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXXIV, pp. 47-56.

BENAVENTE, Ana, 1990: *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa, Horizonte.

BERGER, Peter, e LUCKMANN, Thomas, 1973: *A construção social da realidade*. Petropolis, Vozes.

BERGER-FORESTIER, C., 1985: «Les riguers — liens entre la theorie et la pratique». In: Jean-Pierre Boutinet (org.), *Du discour à l'action*. Paris, l'Harmatan, pp. 245-247.

BERNOUX, Philippe, 1985: *La sociologie des organizations*. Paris, Seuil.

BERTAUX, Daniel, 1980: «L´approche biographique — sa valité métodologique, ses potencialités», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XIX, pp. 197-225.

BERTHELOT, Jean- Marie, 1993: *O labirinto escolar*. Porto, Rés.

BESNARD, Pierre, 1979: «La culture populaire, discours et théories». In: G. Poujol e R. Labourie (orgs.), *Les cultures populaires — permanence et émergences des cultures minoritaires, locales, ethniques, sociale et religieuses*. Toulose, Privat, pp. 53-64.

BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari, 1994: *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.

BOUMARD, Patrick, 1990: «Pour introduire à l'ethnographie de l'école», *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 15-32.

BOURDIEU, Pierre, 1966: «L'école conservatrice — les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue Française Sociologie*, vol. VII, pp. 325-347.

BOURDIEU, Pierre, 1967: «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XIX (3), pp. 367-388.

BOURDIEU, Pierre, 1972: *Esquisse d'une theorie de la pratique — Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris, Genève: Droz.

BOURDIEU, Pierre, 1979a: *La distintion — critique social du jugement*. Paris, Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1979b: «Les trois états du capital culturel», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 30, pp. 3-6.

BOURDIEU, Pierre, 1980: «La croyance et le corps», in *Le sens pratique*. Paris, Minuit, pp. 111-134.

BOURDIEU, Pierre, 1986: «L´illusion biographique», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 62-63, pp. 69-72.

BOURDIEU, Pierre, 1987a: «Condição de classe e posição de classe», in *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Editorial Perspectivas, pp. 3-26.

BOURDIEU, Pierre, 1987b: «Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe», in *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Editorial Perspectivas, pp. 183-202.

BOURDIEU, Pierre, 1987c: «A excelência e os valores do sistema de ensino francês», in *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, pp. 231-267.

BOURDIEU, Pierre, 1987d: «Reprodução cultural e reprodução social», in *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, pp. 295-361.

BOURDIEU, Pierre, 1987e: «De la regle aux estrategies», in *Choses dites*. Paris, Minuit, pp. 75-93.

BOURDIEU, Pierre, 1989a: «Introdução a uma sociologia reflexiva», in *Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, pp. 17-58.

BOURDIEU, Pierre, 1989b: «O poder simbólico», in *Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, pp. 7-16.

BOURDIEU, Pierre, 1993a: «Comprendre», in *La misère du monde*. Paris, Seuil, pp. 903-939.

BOURDIEU, Pierre, 1993b: «Effects de lieu», in *La misère du monde*. Paris, Seuil.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, 1978: *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, 1985: *Les héritiers — les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loic, 1992: *Réponses*. Paris, Seuil.

BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc e SAINT-MARTIN, Monique de, 1979: «As estratégias de reconversão», In: José Carlos Durand (org.), *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, pp.105-176.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude e CHAMBOREDON, Jean-Claude, 1973: *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton, 10ª ed.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude e SAINT-MARTIN, Monique, 1982: «Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica». In: Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs), *Sociologia da Educação II- construção social das práticas educativas*. Lisboa, Horizonte, pp. 117-150.

BURBULES, Nicholas e DENSMORE, Kathleen, 1992a: «La persistencia del profisionalismo: es duro abrirse camino», *Educacion y Sociedad*, nº 11, pp. 97-104.

BURBULES, Nicholas e DENSMORE, Kathleen, 1992b: «Los limites de la profesionalizacion de la docencia», *Educacion y Sociedad*, nº 11, pp. 67-83.

CABRAL, João P., 1983: «Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa», *Análise Social*, vol. XIX (76), pp. 327-339.

CANCIO, Miguel, 1988: *La ensenanza reproductora y/o transformadora — sociología de la educación y de la cultura de Pierre Bourdieu*. Santiago de Compostela, Coordenadas.

CARIA, Telmo H., 1991a: «Sobrevivência escolar: questão sociofamiliar ou escolar», *Professor*, nº 22, 3ª série, pp.29-31.

CARIA, Telmo H., 1991b: *A transição da escolaridade obrigatória para a pós- obrigatória em contexto rural* (Trabalho de investigação para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, 208 p.

CARIA, Telmo H., 1991c: *Atribuição causal e representações sociais sobre o (in)sucesso e abandono escolar* (Relatório de aula para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, 44 p.

CARIA, Telmo H., 1991d: «Reflexões pessoais sobre a formação sociológica de professores», in *O Ensino da Sociologia da Educação — conteúdos e processos*. Coimbra, Secções de Sociologia da Educaçâo da Associaçâo Portuguesa de Sociologia e da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educaçâo, pp. 25-35.

CARIA, Telmo H., 1991e: «Educar: qual o seu sentido sociológico», in *Actas de Colóquio Internacional, Perspectivas da Educação para o ano 2000*. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, pp. 299- 304.

CARIA, Telmo H., 1992a: «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias», *Sociologia — problemas e práticas*, nº 12, pp. 50-70.

CARIA, Telmo H., 1992b: «As finalidades sociológicas da Educação na formação de professores», in Stoer & Esteves (orgs.), *A Sociologia na escola — professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, pp. 259-274.

CARIA, Telmo H., 1993a: «A influência do contexto escolar local nas decisões para a continuação da escolaridade pós-obrigatória», in *Estruturas sociais e desenvolvimento, — Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*. Lisboa, Fragmentos, vol.II, pp. 751-764.

CARIA, Telmo H., 1993b: *Sociologia na Educação*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, série ensaios nº 6.

CARIA, Telmo H., 1994a: «A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(res)», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1, pp. 159-173.

CARIA, Telmo H. (org.), 1994b: «A nova avaliação dos alunos do ensino básico (secção etnográfica: "Diálogos sobre o vivido"», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1 (secção etnográfica: "Diálogos sobre o vivido"), pp. 131-158

CARIA, Telmo H., 1995a: "Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S», in *Estado Actual da Investigação em Formação — Actas do colóquio de Maio 1994*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 341-354.

CARIA, Telmo H., 1995b: «Qual o sentido e a organização da área-escola? — uma abordagem sociológica», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, Porto, pp. 57-71.

CARIA, Telmo H., 1995c: «Debater a Sociologia da Educação em Portugal», *Forum Sociológico*, nº 6, pp. 33-48.

CARIA, Telmo H., 1995d: «Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3.», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 35-62.

CARIA, Telmo H., 1996a: «"Deus me perdoe, sou professor" — a (des)sacralização da política educativa na mente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico». *Comunicação ao III Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARIA, Telmo H., 1996b: «A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores», *Inovação*, VIII (3), pp. 333-344.

CERTEAU, Michel (de), 1990: *L'invention du quotidien — 1. Arts de faire.* Paris, Gallimard.

CHEBAUX, Françoise, 1993: «Archeologie du rapport acteur/analyste — itineraire d'un chercheur», *Les Sciences de l'Éducation*, nº 6, pp. 67-92.

CHIAVENATO, Adalberto, 1987: *Teoria Geral da Administracção*. São Paulo, McGraw-Hill, vol.II.

CLARK, Christopher M. e PETERSON, Penelope L., 1986: «Teacher's throught process». In: Merlin C. Withock (org.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, pp. 255-296.

COHEN, Ira, 1987: «Teoria de la estructuracion y praxis social». In: Anthony Giddens e Jonathan Thurner (orgs.), *La theorie social, hoy*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 351-397.

CONINCK, Frédéric e GODARD, Francis, 1989: «L' approche biographique à l'epreuve de l'interprétation — Les forms temporalles de la causalités», *Revue Française Sociologie*, vol. XXXI, pp. 23-53.

CORTESÃO, Luíza, 1982: *Escola, Sociedade — que relação?* Porto Afrontamento

CORTESÃO, Luíza, 1991: «Contexto e projectos de mudança em educação». In: Stephen Stöer (org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, pp. 131-143.

COSTA, António F., 1987: «A pesquisa de terreno em Sociologia». In: José Madureira Pinto e Augusto S.Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp.129-148.

COSTA, António F., 1988: «Cultura profissional dos sociólogos», *Sociologia — problemas e práticas*, nº 5, pp. 107-124.

COULON, Alain, 1987: *L'ethnomethodologie*. Paris, PUF.

COULON, Alain, 1988: «Ethnométodologie et éducation», *Revue Française de Pedagogie*, nº82(notes de synthèse), pp. 65-101.

COUTURE, Denise, 1988: «Enjeux actuels en sociologie des professions», Sociologie et Sociétés, vol. XX, nº 22, pp. 5-7.

CRESPI, F., 1983: «Le risque du quotidien», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXXIV, pp. 39-45.

CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard, 1977: *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.

DAMÁSIO, António, 1994: *O erro de Descartes — emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa, Europa-América.

DEMAILLY, Lise, 1987: «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», *Sociologie du Travail*, nº 1, pp. 59-69.

DEMAILLY, Lise, 1992: «Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique», *Sociologie du Travail*, nº 4, pp. 429-450.

DERBER, Charles e SCHWARTZ, William, 1988: «Des hiérarchies à l'intérieur de hiérarchies. Le pouvoir professionnel à l'oeuvre», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX (2), pp. 55-76.

DOISE, Willem, 1986: «Les représentations sociales — définition d'un concept». In: W. Doise e A. Palmonari (Org.), *L'etude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 81-94.

DOISE, Willem e PALMONARI, Augusto, 1986: «Caracteristiques des répresentation sociales», in *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 12-33.

DOMINGOS, Ana M.; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena e NEVES, Isabel P., 1986: *A teoria de Bernstein en Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DONALDSON, Margeret, 1978: *Children's minds*. Glasgow, Rontana/Collins.

DUBAR, Claude, 1991: *La socialisation — construction des identités sociales e profissionelles*. Paris, Armand Colin.

DUBET, François, 1990: «Action et autoreflexion». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (orgs.), *Les formes de l'action*. Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 171-193.

DUBOST, Jean, 1984: «Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action», *Connexions*, nº 43, pp. 9-28.

ELLIOT, Jonh, 1990: *La investigacio-accion en education*. Madrid, Morata.

EPINAY, Christian L., 1983: «La vie quotidienne — essai de construction d'un concept sociologique et antropologique», *Cahiers Internattionaux de Sociologie*, vol. LXXIV, pp. 13-37

ESTEVES, António J., 1987: «A investigação-acção». In: José Madureira-Pinto e Augusto S.Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp. 251-278.

FERRÃO, João, 1985: «Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-1981), Análise Social, XXI (87/8/9) pp. 565-604.

FERRÃO, João e BUTLER, Chris, 1988: «Existem regiões periféricas em Portugal?», Análise Social, XXIV (100), pp. 353-371.

FERRAROTTI, Franco, 1990: *Histoires et histoires de vie — la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Méridiens Klincksiek, 2ª ed.

FRAZÃO-MOREIRA, Amélia, 1991: *O processo de aprendizagem no grupo doméstico. Um estudo de caso*. Vila Real: UTAD (Trabalho de investigação para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

FREIRE, João, 1996: *Sociologia do trabalho — uma introdução*. Porto, Afrontamento.

GADREY, Jean, 1994: «La modernisation des services professionnels — rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle», *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV (2), pp. 163-195.

GAGNON, Nicole, 1980: «Données autobiographiques et praxis culturelle», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, pp. 291-304.

GAGO, J. Mariano (1990): *Manifesto para a ciência em Portugal*. Lisboa, Gradiva.

GARCÍA, Carlos M., 1987: *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.

GARFINKEL, Harold, 1985: «Ethnométhodologie», *Scoietés*, vol. I (5), pp. 5-6.

GEERTZ, Clifford, 1986: *Savoir local, savoir global*. Paris, Puf [1983].

GEERTZ, Cliford, 1991: *La interpretation de las culturas*. Barcelona, Gedisa [1973].

GIDDENS, Anthony, 1989: *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.

GIDDENS, Anthony, 1989: *Sociology*. Cambridge, Polity Press.

GIDDENS, Anthony, 1992: *As consequências da modernização*. Oeiras, Celta.

GIDDENS, Anthony, 1994: *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta.

GIROUX, Henri, 1986: *Teoria crítica e resistência em educação — para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Vozes.

GOETZ, Judith P. e LECOMPTE, Margaret D., 1988: *Etnografia y diseño qualitativo en investigacion educativa*. Madrid, Morata.

GOODY, Jack, 1987: *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa, Edições 70.

GOODY, Jack, 1988: *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa, Presença.

GOODY, Jack, 1993: *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, PUF.

GRÁCIO, Sérgio, 1986: *Política educativa como tecnologia social — as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Horizonte.

GRAND, Jean-Louis (Le), 1989: «La bonne distance épistèmique n'existe pas», *Education Permanente*, nº 100-101, pp. 109-121.

GRAND, Jean-Louis(Le), 1992: «Epistemologie et implications: vers une heuristique implicationnelle», *Les Sciences de l'Education*, nº 5, pp. 61-74.

HEBERT, M. Lessard; GOYETTE, G. e BOUTIN, G., 1994: *Investigação qualitativa — fundamentos e práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

HERITAGE, Jonh, 1985: «Ethnométhodologie — un défi à la sociologie "conventionnelle"», *Sociétes*, vol. I (5), pp. 7-9.

HOLSTEIN, James A. e GUBRIUM, Jaber, 1994: «Phenomenology, ethnomethodology and interpretive practice». In: Denzin e Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*, New Iork, Sage, pp. 262-272.

HYMES, Dell, 1993: «Que es la etnografia». In: H. Maillo, F. Castãno e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de antropologia para educadores*. Madrid, Editorial Trotta, pp.175-193.

IMBERT, Maurice, 1979: «Les cultures populaires: sous-produts culturels ou cultures marginalisée?». In: G. Poujol e R. Labourie (orgs.), *Les cultures populaires — permanence et émergences des cultures minoritaires, locales, ethniques, sociale et religieuses*. Toulose, Privat, pp.13-22.

ITURRA, Raúl, 1987: «Trabalho de campo e observação participante». In: J. Madureira Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp. 149-163.

ITURRA, Raúl, 1988: *A construção conjuntural do grupo doméstico», Sociologia — problemas e práticas*, nº 5, pp. 61-78.

ITURRA, Raúl, 1990a: *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Escher.

ITURRA, Raúl, 1990b: *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.

ITURRA, Raúl et al., 1992: *Visão sócio-antropológica sobre o curriculo das novas disciplinas de formação pessoal e social do ensino básico*. Parecer solicitado pela Secretaria de Estado do Ensino Superior (versão policopiada).

ITURRA, Raúl e SOBRAL, José M., 1984: «A domesticação do comportamento selvagem dos europeus», *Ler História*, nº 3, pp. 81-94.

JACKSON, Jean E., 1995: «"Déjà entendu" — the liminal qualities of anthropoligical fieldnotes». In: Jonh Van Maanen (org.), *Representation in ethnografie*. London, Sage, pp. 36-78.

JAÉN, Marta J., 1988: «Les enseñantes y la racionalizacion del trabajo en education — elementos para uma crítica de la proletarizacion de los enseñantes», *Revista de Educacion*, nº 285, pp. 231-245.

KONH, Ruth C., 1985: «Qui a le droit de dire quoi et dans quelles conditions». In: Jean-Pierre Boutinet (org.), *Du discours à l'action — les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris, L'Harmattan, pp. 236-244.

LACASA, Pilar e HERRANZ, Pilar, 1989: «Contexto y procesos cognitivos — la interacción niño-adulto», *Infancia y Aprendizage*, vol. 45, pp. 25-47.

LAHIRE, Bernard, 1993: *Culture écrite et inégalités scolaires — sociologie de L'échec scolaire á l'école primaire*. Lyon, PUL.

LAPASSADE, George, 1990: «La méthode etnographique», *Pratiques de formation*, nº 20, pp. 119-132

LAPASSADE, Georges, 1991: *L'ethno-sociologie — les sources anglo-saxonnes*. Paris, Méridiens Klincksieck.

LARSON, Magali S., 1977: *The rise of profissionalism: a sociological analysis*. Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

LARSON, Magali S., 1988a: «À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, nº 2, pp. 23-40.

LARSON, Magali S., 1988b: «El poder de los expertos — ciencia y education de masas como fundamentos de una ideologia», *Revista de Educacion*, nº 285, pp. 151-189.

LAVE, Jean, 1991: «Aquisition des savoirs et pratiques de groupe», *Sociologie et Societes*, XXIII(1), pp. 145-162.

LAWN, Martin e OZGA, Jennifer, 1981: *Teacher, professionalism and class — a study of organized teachers*. Basingstoke — Hampshire, The Falmer Press.

LAWN, Martin e OZGA, Jenny, 1988: «Trabajador de la ensenanza? Nueva valorizacion de los profesores», *Revista de Educación*, nº 285, pp. 191-215.

LECLERQ, Gerard, 1979: *L'observation de l'homme*. Paris, Seuil.

LÉVY, André, 1985: «La recherche-action — une autre voie pour les sciences humaines?». In: Jean-Pierre Boutinet (org.), *Du discours à l'action — les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris, L'Harmattan, pp. 50-68.

MAANEN, Jonh Van, 1995: «An end to innocence», In *Representation in ethnografie*. London, Sage, pp. 1-35.

MADUREIRA-PINTO, José, 1984: «Questões de metodologia sociológica I», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 1, pp. 5-42.

MADUREIRA-PINTO, José, 1985a: «Questões de metodologia sociológica III», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, pp. 133-156.

MADUREIRA-PINTO, José, 1991: «Considerações sobre a produção social de identidade», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217-231.

MADUREIRA-PINTO, José, 1991: «Escolarização, relações com o trabalho e práticas sociais». In: Stephen Stoer (org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, pp. 15-32.

MADUREIRA-PINTO, José, 1992: «Abertura do 2º Congresso de Sociologia», *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 11, pp. 181-190.

MADUREIRA-PINTO, José., 1985b: «Questões de metodologia sociológica II», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 2, pp. 11-40.

MADUREIRA-PINTO, José e QUEIRÓS, M. Cidália, 1990: «Lugares de classe e contextos de aprendizagem social», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 8-9, pp. 131-143.

MADUREIRA-PINTO, José e SILVA, Augusto S., (orgs.) 1987: «Uma visão global sobre as Ciências Sociais», in *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp. 9-27.

MAFFESOLI, Michel, 1980: «Le rituel et la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie», *Cahier Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 341-349.

MARCUS, George E., 1994: «What comes (just) after "post"? The case of ethnography». In: Denzin e Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*. New Iork: Sage, pp. 563-574.

MARTIN, Claude, 1987: «La recherche-action — un débat qui peut en cacher un autre», *Connexions*, nº 49, pp. 97-106.

MARTINS, Moisés L., 1993: «A epistemologia do saber quotidiano», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, pp. 79-100.

MARX, Karl, 1971: *Un chapítre inédit du capital*. Paris, Orion Générale d'Édictions.

MATA, Manuel L. e RAMIREZ, Juan D., 1989: «Cultura y procesos cognitivos — hacia una psicologia cultural», *Infancia y Aprendizage*, nº 46, pp. 49-69.

MAUGER, Gérard, 1995: «La situation d'enquête», *Informations Sociales*, nº 47, pp. 24-31.

MEHAN, Hugh, 1982: «Le construtivisme social en psychologie et en sociologie», *Sociologie et Sociétés*, vol. XIX (2), pp. 77-96.

Ministério da Educação, 1988: «A situação do professor em Portugal», *Análise Social*, XXIV (103-104), pp.1187-1293.

MONTEIRO, Paulo F., 1991: «Os usos das artes na era da diferenciação social — críticas e alternativas a Pierre Bourdieu», *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 12-13, pp. 117-141.

MORF, Albert 1884: «Expérience, connaissances et représentations. Tentative d'unification». In: C. Belisle e B. Schiele (orgs.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes — recherche sur les representation*, Lyon, CNRS, pp. 418-428.

MORIN, Edgar, 1984: *Sociologia*. Lisboa, Europa-Améria.

MOUZELIS, Nicos, 1991: *Back to sociological theory — the construction of social orders*. London, Macmillan.

NÓVOA, António, 1987: *Les temps des professeurs*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António, 1989: «Profissão: Professor — Reflexões históricas e sociológicas», *Análise Psicológica*, vol. VII (1, 2, 3), pp. 435-456.

NÓVOA, António, 1991: «Os professores — quem são? donde vêm? para onde vão?». In: Stephen R. Stöer (org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, pp. 59-130.

NUNES, João A., 1992: «As teias que a família tece. Alguns problemas da investigação de campo em sociologia da família», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 34, pp. 39-64.

ORTEGA, Félix, 1992: «Unos profesionales en busca de profession», *Educacion y Sociedad*, nº 11, pp. 9-21.

OTTO, Rudolf, 1992: *O sagrado*. Lisboa, Presença.

PAIS, J. Machado, 1986: «Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana», *Análise Social*, vol. XXII (90), pp. 7-57.

PAIS, José M., 1993: «A contextualização sociológica pela via do quotidiano», in *Estruturas sociais e desenvolvimento* — Actas do 2º Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Fragmentos, vol II, pp. 519-531.

PAIS, José Machado, 1993: «Nas rotas do quotidiano», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, pp. 105-115.

PASSERON, Jean-Claude, 1989: «Biographies, flux, itinéraires, trajectoires», *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXI, pp. 3-22.

PENEFF, Jean, 1990: *La méthode biographique — De l'école de Chicago à l'histoire oral*. Paris, Armand Colin.

PEREZ, A. e GIMENO, J., 1988: «Pensamiento y acción en el professor en el estudios sobre la planificación al pensamiento pratico», *Infancia y Aprendizaje*, nº 42, pp. 37-63.

PERRENOUD, Philippe, 1982: «A herança cultural». In: Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs), *Sociologia da Educação II- construção social das práticas educativas*. Lisboa, Horizonte, pp. 33-43.

PERRENOUD, Philippe, 1983: «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en education», *Education et Recherche*, nº 2, pp. 198-212.

PERRENOUD, Philippe, 1984: *La fabrication de l´excellence scolaire*. Geneve, Droz.

PERRENOUD, Philippe, 1993: *Práticas pedagógicas, prática docente e formação — perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe, 1994: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto editora.

PERRENOUD, Philippe e FAVRE, Bernard, 1989: «Organisation du curriculum et différenciation de e'enseignement». In: Eric Plaisance (org.), *L'échec scolaire — nouveaux débats, nouvelles approaches sociologiques*. Paris, CNRS, pp. 55-73.

PERRET-CLERMONT, Anne, 1978: *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa, Instituto Piaget.

PEYRONIE, Henri, 1992: «L'observation-participante interne — propositions pour se former professionnellement par des démarches de recherche en éducation», *Les Sicences de l'Éducation*, nº 1-2. pp. 119-130.

PHARO, Patrick, 1983: «Soumission ou détournement — l'efficacité pratique des savoirs sociaux», *Critiques de l'economie politique*, nº 23/24, pp. 86-110.

PHARO, Patrick, 1985: «Problemes empiriques de la Sociologie compréhensive», *Revue Française de Sociologie*, vol. XXVI, pp. 120-149.

PIAGET, Jean, 1973a: *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense.

PIAGET, Jean, 1973b: *Biologia e conhecimento*. Petrópolis, Vozes.

PIMENTEL, Duarte, 1986: «Sistemas de trabalho e modelos culturais num contexto orgnizacional em mudança», *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 1, pp. 167-178.

PIMENTEL, Duarte, COMPLETO, Marina e COELHO, Victor, 1991: «A estruturação das identidades no quotidiano do trabalho. O caso dos profissionais de enfermagem», *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 9, pp. 43-56.

PINTO, Louis, 1990: «Experience vécue et exigences scientifique d'objectivité», in *Initiation a la pratique sociologique*, Paris, Dunod, pp. 7-52.

PIRES, Rui P., 1990: «Semi-periferia versus polarização? Os equívocos do modelo trimodal», *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº8, pp.81-90.

POIRIER, Jean e CLARIER-VALLADON, Simone, 1980: «Le concept d´ethnobiographie et les récits de vie croisés», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 351-358.

PORTELA, José, (1985): «Observação participante — reflexões sobre uma experiência», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, pp. 157-176.

POUILLON, Jean, 1980: «A obra de Claude Lévi-Strauss», In *Raça e História*. Lisboa, Presença, pp.101-149 [1956].

POZO, J. I., 1993: *Teorias cognitivas del aprendizage*. Madrid, Morata.

RAMOGNINO, Nicole, 1984: «Questions sur l'usage de la action de représentation en sociologie». In: C. Belisle.e B. Schiele (orgs.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes — recherche sur les representation*, Lyon, CNRS, pp. 209-225.

REED, Michael, 1992: *The sociology of organizations — themes, perspectives and prospects*. New York e London, Harvester Wheatsheaf.

REIS, Filipe, 1995a: *Saberes e contextos de aprendizagem. Práticas escolares e usos quotidianos da escrita*. Lisboa, ISCTE (Trabalho de investigação para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

REIS, Filipe, 1995b: «A domesticação escolar do pensamento infantil - perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares», *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 3, pp. 37-55.

REIS, Filipe, 1996: «Oralidade e escrita na escola primária - programas e práticas». In: Raúl Iturra (org.), *O saber das crianças*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, pp.67-107.

RESENDE, José M. e VIEIRA, M. Manuel, 1993: «A desconstrução de uma prática: do saber ao fazer em Sociologia da educação», *Forum Sociológico*, nº2, 147-167.

RESENDE, José M. e VIEIRA, M. Manuel, 1995: «Debater a sociologia em Portugal - uma resposta», *Forum Sociológico*, nº6, pp.51-68.

REY, Bernard, 1996: *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF éditeur.

RIBEIRO, Manuela, 1995: «As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: Reflexões a partir de um processo de pesquisa de terreno», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 44, pp. 125-141.

RODRIGUES, Adriano D., 1993: «Para uma Sociologia fenomenológica da experiência quotidiana», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, pp. 117-129.

ROGOFF, Barbara, 1993: *Aprendices del pensamiento — el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

ROSAS, Fernando, 1994: «O Estado Novo (1926-1974)». In: José Mattoso (org.), História de Portugal. Lisboa, Círculo dos Leitores, vol.VII, pp.

ROWLAND, Robert, 1987: *Antropologia, história e diferença*. Porto, Afrontamento.

SACKMANN, Sonja A., 1991: *Cultural knowlodge in organizations*. London, Sage.

SACRISTAN, J. Gimeno, 1991: «Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores». In: A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto, Porto editora, pp. 61-92.

SAHLINS, Marshall, 1980: *Au coeur des societés - raison utilitaire et raison culturelle*. Paris, Gallinard.

SAINSAULIEU, Renaud, 1987: *Sociologie de l'organisation et de l'enterprise*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz.

SAINSAULIEU, Renaud, 1988: *L'identité au travail*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 3ª ed.

SAINT-PIERRE, Céline, 1991: «Tertiarisation et division sociale du travail - les multiples visages des cols blancs», *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXIII (2), pp. 169-181.

SANTOS, Boaventura S., 1987: *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Afrontamento

SANTOS, Boaventura S., 1989: *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto, Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., 1990: *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto, Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., 1994: *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento.

SCHUMAN, Michael e KERN, Horst, 1984: «Vers une profissionnalisation du travail industriel», *Sociologie du Travail*, nº 4, pp. 398-406.

SCHWANT, Thomas, 1994: «Construtivist, Interpretativist approaches to human inquiry». In: Denzin e Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*. New Iork, Sage, pp.118-137

SCOTT, W. Richard, 1986: «The sociology of organization». In: Ulf Himmelstrand (org.), *The social reproduction of organizations and culture*. London, Sage, pp. 38-58.

SEDAS-NUNES, António, 1977: *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais*. Gabinete de Investigação Social (GIS).

SEDAS-NUNES, António, 1980: *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa, Presença.

SHARROCK, W. e WATSON, R., 1990: «L'unité du faire et du dire — l'action et l'organisation sociales comme phénomênes observables et desciptibles». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (orgs.), *Les formes de l'action*. Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 227-254.

SILVA, Augusto S., 1987: «A ruptura com o senso comum». In: José Madureira-Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp.29-53.

SILVA, Augusto S., 1994: *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto, Afrontamento.

SIMON, Herbert, 1989: *A razão nas coisas humanas*. Lisboa, Gradiva.

SMHITT, J., 1988: «Culture, identité, image, projet,... d'enterprise», *Pratiques de Formation*, nº 15, pp. 27-45.

SPINDLER, George e SPINDLER, Louise, 1988: «Roger Harker and Scünhausen - from familiar to stauge and back again». In: G.D. SPINDLER (org.), *Doing the ethnography of schooling - edutational anthropology in action*. Illinois, Waveland Press, Stanford University, pp. 20-46.

STOCKING (Jr), George W., 1993: «La magia del etnógrafo - el trabajo de campo en la antropologia britanica desde Tylor a Malinowski». In: H. Maillo, F. Castãno e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de antropologia para educadores*. Madrid, Editorial Trotta, pp. 43-93.

STOER, Stephen, 1986: *Educação e Mudança social em Portugal - 1970-1980 uma década de transição*. Porto, Afrontamento.

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena, 1992: *Escola e aprendizagem para o trabalho, num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa, Escher.

STOER, Stephen, STOLEROFF, Alan e CORREIA, José A., 1990: «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 11-54.

STOLEROFF, Alan, 1992: «Sobre a sociologia do trabalho em Portugal», *Sociologia - problemas e práticas*, nº 11, pp.135-150.

SYKES, Gary, 1992a: «En defesa del professionalismo docente como una opcion de politica educativa», *Educacion y Sociedad*, nº 11, pp. 85-96.

TANGUY, Lucie, 1995: «Le sociologue et l'expert», *Sociologie du Travail*, nº 3, pp. 457-477.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L., 1991: «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant», *Sociologie et Sociétès*, vol. XXIII (1), pp. 55-69.

TENORTH, Heinz-Elmar, 1988: «Profesiones y profesionalization. Um marco de referencia para el analisis historico del enseñante y sus organizaciones», *Revista de Educacion*, nº 285, pp. 72-92.

THOMPSON, Paul, 1980: «Des récits de vie à l'analyse du changement social», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 249-267.

TOCHON, François, 1990: «Heuristic shemata as tools for epistemic analysis of teacher's thinking», *Teaching and Teacher Education*, vol. 6 (2), pp. 183-196.

TOCHON, François, 1992: «À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants - les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants», *Revue Française de Pedagogie*, nº 99, pp. 89-113.

VARENNE, H., 1985: «La conversation - ehtnométhodologie et anthropologie culturelle», *Sociétès*, vol. I (5), pp. 9-10.

VIEIRA, Ricardo, 1992: *Entre a escola e o lar*. Lisboa, Escher.

VYGOTSKY, Lev, 1987: Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev, LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alexis, 1988: Linguagem, pensamento e aprendizagem. São Paulo, Ícone.

WEBER, Max, 1979: *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. Lisboa, Presença.

WERTSCH, J.V., 1988: *Vigotsky y la formation social de la mente*. Barcelona, Paidós.

WILLIAMS, Meredith, 1989: «Vygotsky´s social theory of mind», *Harvard Educational Review*, vol. 59 (1), pp. 108-126.

WOLCOTT, Harry F., 1993: «Sobre la intencion etnográfica». In: H. Maillo, F. Castãno e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de antropologia para educadores*. Madrid, Editorial Trotta, pp. 127-144 [1985].

WOLCOTT, Harry, 1988: «Mirrors, models and monitors - educator adaptations of the ethnographic innovation». In: G.D. SPINDLER (org.), *Doing the ethnography of schooling - educational anthropology in action*. Illinois, Waveland Press, Stanford University, pp.68-91.

WOODS, Peter, 1989: *La escuela por dentro — la etnografia en la investigacion educativa*. Barcelona, Paidós [1986].

WOODS, Peter, 1990: «Reflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école», *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 169-176.

WOODS, Peter, 1990: *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

WRIGHT, Eric Olin, 1976: «Class boundaries in advanced capitalist societies», *New Left Review*, nº 98, pp.29-101.

WRIGHT, Eric Olin, 1987: *Classes*. London/ New York, Verso

WRIGHT, Susan (org.), 1994: *Anthropology of organizations*. London, Routledge.

ZARCA, Bernard, 1978: «Le concept de capital culturel», *Consommation*, nº 1, pp. 3-29.

ZARCA, Bernard., 1988: «Identité de métier et identité artisanale», *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXIX, pp. 247-273.

ZEICHNER, Kenneth e GORE, Jennifer, 1990: «Teacher socialization». In: Robert Houston (org.), *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan, pp. 329-348.

ANEXOS

Anexo I - Exemplo de documento de trabalho

Anexo II- Inquérito sobre os percursos profissionais dos professores

Anexo III - Questionário aos alunos

Anexo IV - Exemplo das folhas informativas "Investigação em curso"

Anexo V - Exemplo de registo de falas em reuniões

Anexo VI - Exemplo de registo de conversas na sala de professores

Anexo VII - Exemplo de registo de caderno de campo

Anexo VIII - Inquérito sobre história da escola

Anexos IX e X - Originais de folhas de acta para reuniões de conselhos de turma, respectivamente, antes e durante a reforma educativa

Anexo XI- Dados empíricos de análise das actas das reuniões de conselhos de turma na dimensão de distanciamento da interacção

Anexo XII-Dados empíricos de análise das actas das reuniões de conselhos de turma na dimensão de deslocalização do saber

Anexo XIII- Original de "ficha de síntese"

ANEXO I

DOCUMENTO DE TRABALHO Nº 1

Tópicos e ideias iniciais para uma investigação

A questãoo central que nos interessa responder é: como é que os novos professores fazem a aprendizagem inicial da profissão ?

Sabemos que existem vários momentos e conhecimentos que à partida sãoo (ou podem ser) sua matéria-prima: as aprendizagens homólogas e isomorficas relativas aos professores que se teve e da relação que eles construiram com o indivíduo em causa, especialmente os da disciplina em causa; as aprendizagens teóricas-pedagógicas do curso; as aprendizagens técnico--normativas do curso, especialmente as relativas à didáctica do ensino. Sobre este conjunto diversificado, o novo professor vai juntar as aprendizagens relativas às relaçôes com os alunos (de que modelos se vai servir ?; que problemas vai detectar e reconhecer; que evidências, incertezas e dúvidas vai construir ?); as relativas às relaçôes quotidianas com os colegas (que problemas coloca ? que conselhos ou prescriçôes recebe ? que trocas realiza com os outros novos professores e com os restantes?) e as relaçôes com os colegas nos espaços de gestão da escola - concelho de turma, grupo disciplinar, etc - (que "voz e posição social" lhe é reconhecida e que outras vozes e posiçôes sociais são reconhecidas ?; que questôes são discutidas ? que unanimidades e polémicas se verificam ?).

A partir destes dois grandes conjuntos de aprendizagens, uns mais experienciais outros mais normativos ou teóricos, importa saber:

- o novo professor é confrontado com uma cultura oral da profissão, isto é, um conjunto de saberes não codificados por escrito; fundamentados na tradição do fazer e na experiência e recordação de quem já fez; utilizado em função do conhecimento inter-pessoal, das circunstâncias particulares e do envolvimento afectivo que se tem com as situaçôes ? Ou pelo contrário, o novo professor é mais confrontado com as regras codificadas por escrito pela instituição (normativos, circulares), ficando cada um entregue a si próprio e ao modo particular como interpreta aquilo que está codificado (senso comum) ? Qual o espaço que é reconhecido a uma e a outra dimensão da cultura escolar local ?

- o novo professor, como é que vai gerir a pluralidade dos saberes que teve acesso e vivenciou ? Que tipo de articulação fará entre os modelos de professor que teve, os problemas que vive na sala de aula e os conhecimentos teórico-pedagógicos que recebeu no curso ?

- o novo professor como é que vai gerir os conhecimentos técnico-didácticos, com os normativo-administrativos e a vivência e socialização na organização ?

Colocando as questões noutros termos poderemos dizer que o novo professor é sujeito à influência de duas fontes de saber, no contexto escolar local: a oral da profissão, transmitido pelos pares mais velhos; o normativo da instituição, transmitido preferencialmente nos espaços e orgãos de governo da escola.

Tanto o saber oral da profissão como a normativa da instituição, podem ser relativas ao espaço da sala de aula como à participação no governo da escola. Assim, importará saber, relativamente à interacção com os alunos e à integração nos espaços e orgãos de gestão pedagógica da escola, que tipo de contribuições são pedidas e solicitadas pelos novos professores junto de ambas as fontes de saber e como é que estas são reinterpretadas pelo novo professor na relação com o conhecimento que adquiriu no curso, isto é, que tipo de manipulação é feito da articulação entre oralidade (informalidade), normatividade (formalidade) e teoria (princípios e finalidades educativas).

Dito noutros termos, como é que o professor interpreta e justifica as suas evidências e certezas, as suas incertezas e dúvidas. Trata-as prodominantemente como algo que decorre de uma tradição do fazer (oralidade), de um dever de fazer (norma) ou de uma possibilidade de fazer (teoria) ? Que contradições ou complementaridades encontra nestas três orientações do agir ? Alguma destas três fontes é anulada ? Quais as consequências daí decorrentes do ponto de vista do desempenho profissional ?

Como hipótese, eventualmente a preponderância do normativo tornará os novos professores em funcionários (mais circunscritos à sala de aula, menos implicados no governo da escola, mais indiferentes e passivos perante a administração central); a preponderância da oralidade torná-los-á profissionais (menos circunscritos à sala de aula, mais implicados no governo da escola e nas relações com a administração central) e a preponderância da teoria torná-los-á especialistas (mais implicados na sala de aula e no governo da escola e menos envolvidos com a administração central).

Pormenorizando melhor poderemos hipoteticamente afirmar que o professor-funcionário não se utiliza da teoria, constroí um saber oral centrado nos processos de sala de aula, muito individualista e uniformizado, cultiva uma atitude de resistência passiva perante o governo da escola e a administração central. O professor-profissional utiliza-se da teoria de um modo predominantemente crítico e ideológico para se opôr à administração central e para ao nível local, no governo da escola, realizar uma resistência colaborante procurando tirar partido das contradições e vazios das normas legais, construindo um saber oral local relativo às relações com os alunos e aos processos pedagógicos de envolvimento com o meio social que circunscreve a escola. Por fim, o professor-especialista utiliza-se da teoria para se auto-avaliar e ter uma orientação para encontrar alternativas pedagógico-didácticas para a sua acção de sala de aula, vendo o governo da escola como um prolongamento dessa mesma acção participa na construção de uma cultura oral local de governo da escola embora fazendo algum uso da teoria do ponto de vista ideológico e crítico para se opôr a projectos que diluam a autonomia relativa da escola.

No contexto do novo professor admitimos como hipótese que um professor-funcionário esteja principalmente preocupado em cumprir as regras e normas da instituição; o professor--profissional preocupado em ter soluções para os problemas de um modo mais instrumental; o professor-especialista preocupado em clarificar o seu papel e finalidades da sua acção.

Julho 1991
Telmo H. L. Caria

ANEXO II

INQUÉRITO SOBRE PERCURSOS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

I.

1.Nome:.....

2.Data de nascimento: .....( ) 3.Estado Civil:.....( )

4.Naturalidade (concelho e localidade):.....( )

5.Residência permanente (concelho e localidade):.....( )

II.

6.Disciplina(s) que costuma leccionar:.....

.....( )

7.Outras disciplinas que tenha leccionado no passado:.....( )

8.Indique os anos escolares a que costuma dar aulas:.....( )

9.Diploma(s) escolar(es) que obteve, que lhe permite leccionar:.....

.....( )

10. Instituição onde obteve o diploma que lhe permite leccionar: .....

.....( )

11.Indique se tem habilitação própria para leccionar:.....Sim ..... Näo

12. Indique se é efectivo na profissão.....Sim Näo

13. Indique se é efectivo nesta escola:.....Sim Näo

III.

14.Primeiro ano lectivo em que leccionou:.....

15.Número de anos de experiência profissional: _____anos

16.Número de escolas onde leccionou: _____escolas

17. Escolas onde leccionou (concelhos e localidades, por ordem da mais antiga para a mais recente).....

.....

.....

18 Indique o ano lectivo e a escola em que estagiou (concelho e localidade):

.....( )

19.Indique o ano lectivo e a escola onde se efectivou :.....

.....( )

IV.

20.Indique a disciplina que mais gosta de leccionar e justifique a sua resposta:

.....

.....

21.Indique o ano escolar a que mais gosta de leccionar e justifique a sua resposta:.....
.....

22.Indique a escola em que mais gostou de leccionar (concelho e localidade) e justifique a sua resposta:.....
.....

V.

23. Indique se desempenhou outras funções, para além das de docente, no âmbito do seu trabalho para o Ministério da Educação:.....Sim Não

24. No caso de sim, indique quais e durante quantos anos:.....
.....( )

25. Alguma vez fez parte do Conselho Directivo de alguma escola ?.....Sim Não

26. Se sim, indique quantos anos ?_____ano(s)

ANEXO III

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

I.

Sempre que aparecerem linhas, deve-se <u>preencher os espaços</u>

1.Ano de escolaridade:_____ 2. Turma:_____ 3. Sexo: _____

3. Idade:_____ 4.Data de nascimento:_____/_____/_____

II.

Sempre que aparecer ponteado é porque existem alternativas de resposta, devendo-se assinalar a resposta desejada com uma <u>cruz no rectângulo</u>

5. Onde moras (indica localidade e freguesia)? _____

_____

6. Ao todo, contando contigo, na tua casa quantas pessoas vivem? Vivem_____pessoas

7. As pessoas que vivem contigo são (assiná-la com uma cruz):.....

irmãos mais novos	pai	mãe	irmãs mais novas	avós	avôs	cunhados
irmãos mais velhos	tios	tias	irmãs mais velhas	primos	primas	cunhadas

8.O teu pai ou a tua mãe (ou substitutos, caso já não vivas com algum deles) são agricultor?.....

Sim	Não

9. Qual é a profissão do teu pai (ou substituto, caso já não vivas com o teu pai)?

_____

_____

10. Caso o teu pai seja reformado ou inválido, qual era a profissão que tinha dantes?

_____

11. O teu pai (ou substituto) trabalha para um patrão ou para o estado?.....

Sim	Não

12. O teu pai (ou substituto) paga a pessoas para trabalharem com ele durante todo o ano ou parte do ano?.....

Sim	Não

13. Qual é a profissão da tua mãe (ou substituta, caso já não vivas com a tua mãe)?

_____

14. A tua mãe (ou substituta) trabalha para um patrão ou para o estado?.....

Sim	Não

15. A tua mãe (ou substituta) paga a pessoas para trabalharem com ela durante todo o ano ou parte do ano?.....

Sim	Não

16. Costumas ajudar ajudar o teu pai ou a tua mãe em diversos trabalhos em casa ou na agricultura?.....

Sim, muito	Sim, bastante	Às vezes	É raro	Não

17. Qual é a escolaridade do teu pai (ou substituto, caso ele já não viva contigo)? .....

nenhuma	menos que a 4ª classe	4ª classe	Preparatório ou 6ª classe	9º ano ou equivalente	mais que o 9º ano

18. Qual é a escolaridade da tua mãe (ou substituta, caso ela já não viva contigo)? .....

nenhuma	menos que a 4ª classe	4ª classe	Preparatório ou 6ª classe	9º ano ou equivalente	mais que o 9º ano

III

19.No ano escolar passado frequentaste esta escola? .....

Sim	Não

20.Caso não tenhas frequentado esta escola no ano lectivo passado, qual a localidade e nome da escola que frequentaste? _____

_____

21. No ano lectivo passado que ano escolar frequentaste?

4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

22. Com que idade entraste para a escola?

5 anos	6 anos	7 anos	+ 7 anos

23. Andaste na pré-primária?

.....

Sim	Não

24. Quantos professores tiveste na primária? Tive _____ professores

25. Na escola primária quais as actividades que fazias e quais as que gostavas mais de fazer na sala de aula?.....

	Não fazia	Gostava muito	Gostava bastante	Gostava só um bocado	Gostava pouco	Não gostava Não sei
Desenhar						
Contas						
Cantar						
Números						
Problemas						
Contar histórias						
Ler						
Ditados						
Redacções						
Cópias						
Teatro						
Plasticina ou Barro						
Fichas						
Visitas de estudo						
Outra						

26. Já "chumbaste" nalgum ano escolar?.....

Sim	Não

27. Se já "chumbaste, foram quantas vezes?.....

1 vez	2 vezes	3 vezes	+ 3 vezes

28. Em que anos escolares "chumbaste"?.....

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

29 No ciclo preparatório, quais as disciplinas que mais costumas gostas?.....

	Não tive ainda	Gosto muito	Gosto bastante	Gosto só um bocado	Gosto pouco	Não gosto/ Não sei
Português						
Matemática						
Francês						
Inglês						
Ciências da Natureza						
História e Estudos Sociais						
Educação Musical						
Educação Física						
Educação Visual						
Trabalhos Manuais						
biologia						
Física e Química						
Geografia						
Outra						

30.Em geral, actualmente gostas de andar a escola ?.....

sim, muito	sim, bastante	sim, pouco	näo	näo sei

31. Qual a tua opinião, em geral, sobre os professores que tens tido no ciclo? Indica como é que eles costumam ser.

Costumam ser ...	Muito	Bastante	Às vezes	Pouco	Nada	Não sei
justos quando te castigam						
ouvir as tuas razões e desejos						
ajudar a resolver os teus problemas pessoais						
teus amigos e companheiros						
contigo são alegres e simpáticos						
contigo são exigentes a ensinar						
contigo são claros a explicar a matéria						
preocupados em ajudar-te a aprender						

32. Achas que os professores que tens ou tiveste no preparatório tratam-te a ti do mesmo modo que aos teus colegas ?.....

Sim, sempre	Sim, quase sempre	Sim, mas só às vezes	Não	Não sei

IV.

33.Quem da tua família costuma vir falar com os professores? _____

34.Tens alguém que te costuma ajudar a estudar ou a fazer os deveres?.....

Sim	Não

35. Se sim, quem é essa pessoa que te ajuda ?_____

36.Essa pessoa ajuda-te.....

Muito	Bastante	Às vezes	Pouco

37. Costuma alguém em tua casa mandar-te estudar e fazer os deveres ?.....

Sim	Só às vezes	Não	Não sei

38. Costuma alguém em tua casa perguntar-te sobre o que passou na escola ?.....

Sim	Só às vezes	Não	Não sei

39. Alguém em tua casa te costuma dizer que não vale a pena continuares a estudar por muito mais tempo ?.....

Sim	Só às vezes	Não	Não sei

40. Por tua vontade já terias deixado de estudar ?.....

Sim	Talvez	Não	Não sei

41. Se puderes, pretendes continuar a estudar até quando ?.....

até ao 7º ano	até ao 9ºano	até ao 12ºano	Vou para a universidade	Não sei

42.Que profissäo sonhas vir a ter ? _____

V.

43. O teu pai ou a tua mãe trabalham ou já trabalharam no estrangeiro mais de um ano seguido?

Sim	Não

44. Em que localidade fica o trabalho do teu pai e da tua mãe (ou substitutos)?_____

_____

45. O teu pai nasceu onde (indicar concelho e distrito)?_____

46. A tua mãe nasceu onde (indicar concelho e distrito)?_____

93/01/20

ANEXO IV

INVESTIGAÇÃO EM CURSO Nº 3

CAROS COLEGAS:

1. Tenho tido bastantes dificuldade nas últimas semanas em deslocar-me regularmente à escola. Estas dificuldades väo manter-se até final de Janeiro. Em qualquer caso vou procurar estar cá nas 5ª e 6ª feiras de manhä.

2. Ainda só 23 colegas entregaram o seu inquérito. Agradeço-lhes. Nas duas últimas semanas, tenho contactado vários colegas que já tinha tido oportunidade de conhecer, pedindo-lhes que, na altura, preencham o inquérito. Agradeço aos colegas que se deram a este incómodo.

3. Nesta fase, do meu trabalho, de integraçäo na vida da escola, é um dos seus elementos essenciais assistir às reuniões dos orgãos da escola. Agradeço aos colegas de Francês e de Matemática e Ciências da Natureza terem-me permitido assistir às reuniöes dos seus grupos. Agradeço que todos os grupos disciplinares me informem quando realizarem mais reuniöes ou que as convoquem em local visível.

4. As minhas dificuldades de permanência na escola tem impedido o desenvolvimento do trabalho, que estava em curso, sobre o inquérito aos alunos. Penso que provavelmente é um assunto já um bocado esquecido pelos colegas. A fim de facilitar a realizaçäo deste trabalho nas actuais condiçöes, solicito a todos os colegas que tenham na sua posse inquéritos que tenham feito aos seus alunos que mos facultem. Deste modo, poderei sistematizar as questöes de maior interesse para os directores de turma e a generalidade dos professores, analisando o conjunto dos inquéritos aos alunos existentes. Agradeço aos colegas que já me facultaram os seus inquéritos.

92/11/23

Telmo H. L. Caria

INVESTIGAÇÃO EM CURSO Nº 4

1-Vários colegas têm solicitado a minha colaboraçäo, tendo em vista saber como poderiam lidar com pequenos (grandes?) problemas de relaçäo com alguns alunos e algumas turmas. No entanto, ultimamente o assunto para o qual mais tenho sido solicitado tem sido a questäo da avaliaçäo.

2- A fim de melhor compreender os problemas práticos que se colocam e os modos diversificados como diferentes colegas têm lidado com o novo sistema de avaliaçäo, tenho procurado informar- me sobre a legislaçäo, saber junto de diferentes colegas, em conversas informais, o que pensam sobre o assunto e o que pensam fazer e tenho procurado assistir ao máximo de conselhos de grupos de disciplina.

3- O meu objectivo é entender *a lógica do fazer* e o quadro de constrangimentos e diferenças em que todos e cada um se move. Näo se trata de fazer apreciaçöes ou julgamentos sobre o que está certo ou errado porque aquilo que cientificamente se poderá dizer sobre o assunto é a propósito dos conceitos envolvidos e näo como se deve fazer relativamente a uma norma legislativa.
4- No sentido de contribuir para alguma sistematizaçäo das discussöes a que tenho assistido, julgo poder identificar 7 questöes que têm sido objecto de particular atençäo:

(a) como se poderá sintetizar uma avaliaçäo formativa (dispersa por vários parâmetros e domínios) num espaço täo reduzido e muma única classificaçäo de nível?
(b) como se avaliam de modo mais objectivo parâmetros do domínio das atitudes e das capacidades?
(c) como definir os objectivos mínimos de cada disciplina?
(d) que informaçäo dar aos pais e aos alunos para que eles melhor compreendam o novo sistema de avaliaçäo?
(e) necessidade de combinar o uso de uma terminoogia igual para fazer a síntese descritiva da avaliaçäo
(f) possibilidade de a um mesmo nível de classificaçäo poder corresponder mais do que uma síntese descritiva

5- Aquilo a que pude assistir e que me contaram, até ao momento - designadamente nas reuniöes dos grupos de Francês, Inglês, Matemática e Ciências e Português de dia 3, colaboraçäo que agradeço - leva-me a considerar que existem respostas para estas questöes na escola (em muitos casos até mais do que uma para a mesma questäo), tanto a nível individual como colectivo.

92/12/07

Telmo H.L. Caria

Pedagógico 95/03/29

ANEXO V

Fichas de História, como se pode ter acesso?

Presentes:

→ Pedem-me e deixo para fotocopiar. O objectivo é recolher elementos para o projecto escola conhecendo melhor os alunos e o seu meio

Faltam:

Informações

- Adenda ao Plano de actividade sobre Clube Ambiente e clube europeu
- Jornal está pronto e esperamos que seja esta semana
- Já está a ser preparado o nº 2. Turmas que não participaram e histórias da área-escola
- Calendário das reuniões
  - Faz-se ao sábado? faz-se à sexta-feira?
  - Fazer ficha para reflectir
  - Ao todo são 3 dias e meio
- → Festa de fim do período organizada pelos D.T. dos 9º anos (Adelaide não está incluída)

Prof. Responsável: Ana Ferreira

para angariar dinheiro

Os alunos que não vão são ocupados:

- desportiva
- cooperação e ambi

- Como é específico para 9º ano não sei se fará sentido interromper todas as aulas?
- Como há baile à tarde talvez faça sentido parar só à tarde

Mas o delegado da disciplina não sabe nada disto

- Meter fim à tarde é possível; não há tempos mortos. A Festa é para toda a escola.

- Numa reunião de órgãos colegiais não há abstenções. Vota-se a favor ou contra

↓ (442/92)

Novo código de procedimento administrativo

↓

Quem não manifeste o sentido do voto sujeita-se a um inquérito disciplinar

- Quem são os professores que acompanham os miúdos?

- Já se sabe que são uma minoria!

- Afixar conclusões do Pedagógico - pessoa da acta dá-me resumo (teclar)

—?—

- Reunião com DREN para esclarecimentos face à avaliação

- O texto de esclarecimento que chegou é o documento para responder a todas as problemáticas.

- Os D.T. vão ser os grandes responsáveis. São eles que tudo vai depender

→ Ficha de síntese descritiva vai mudar para ter mais espaço.

→ É obrigatória?

→ Devemos decidir se é útil? Se interessa preencher?

→ O Espaço é pequeno então acrescentamos folhas.

→ Vamos ter que fazer a prazo logo começamos já

→ Em E.V.T. consideram-se só as sínteses para os casos excepcionais

→ Na reunião fiquei com a ideia que as sínteses são →

optativas mas o verso são obrigatórios
- Nós no verso temos que escolher o que queremos. Temos que ver o que há em comum entre as disciplinas

→ Não se discutiu.
→ As atitudes não são para avaliar são para valorizar e estimular. Vamos avaliar a educação dos miúdos e a conduta ~~que~~ dos pais face a ele.

→ Não nos devemos dispensar porque senão fica no arbitrário de cada Turma e conselho

Eu escolho:
→ responsabilidade - material - Trabalho de casa
→ sentido estético
→ cooperação (respeito pelos outros)

→ Avaliar ou fomentar
↓
Atender só ao positivo → (Fazer formativa)

→ Se o miúdo for racista não lhe dou negativa vou é tentar que ele deixe de ser

→ E a atitude é negativa e os conhecimentos positivos? Como se faz?

→ Se ele tem conhecimentos desse modo tem capacidades! Nós já fazíamos isso só que agora...

→ A base das capacidades e das atitudes é os conteúdos. Não partimos dos conteúdos em si próprio (visão academicista

→ Não podemos separar os domínio ~~de~~ da avaliação tem que ser global. A unidade de avaliação é o ciclo.

→ A família já não ocupa o lugar que ocupava. Isso temos que ser nós a ocupar esse lugar.

→ Não, porque se a faculdade se demite eu também me demito.

→ Pois mas o ministério não quer que nós nos demitamos.

→ A avaliação na minha disciplina pode ser negativa. Mas se o conselho de turma o quiser passar de para com a minha informação negativa

→ Não interessa o número de negativas. A avaliação é global

→ Mas global como se a base é disciplinar

Conversa com I 94/06/06

ANEXO VI

Começámos por falar do meu trabalho, especialmente o interesse manifestado por ela nas histórias profissionais dos professores

— Sabe uma das coisas que as pessoas falam é da experiência negativa do estágio, especialmente da parte da observação de sala de aula.

— Acho que isso muitas vezes pode ser um exagero. Porque havia uma grelha e as pessoas sabiam sobre o que estavam a ser avaliadas, nada era escondido. Eu era orientadora de zona e só ia ~~muitas~~ algumas vezes observar aulas e o meu papel era aferir notas e sempre vi pessoas a criticarem e a fundamentarem as críticas. Os orientadores eram os últimos a falar e sempre havia os formandos que tinham mais capacidade auto-críticas e avançavam com elas antes dos orientadores e outros que pretendia escondê-las e não enfrentavam as dificuldades. Aí tornava-se mais delicado

— Mas a própria planificação é vista como uma ~~cabeça~~ camisa de sete varas

— Sabe o que é? É que as pessoas não estão habituadas a formalizar o seu trabalho, fazem pensando pouco sobre o que vão fazer. E isso é necessário a toda a vida: quando queremos um frigorífico devemos pensar que tipo de frigorífico queremos em função do espaço disponível ou da utilização que lhe vamos dar. Não é de qualquer maneira. A planificação é uma guia não é uma coisa para cumprir de qualquer maneira. Mas ~~eu~~ lembro-me que no meu estágio isso para mim de planificar não constitui qualquer dificuldades, especialmente em C.N.. No entanto, em matemática, aí lembro-me que as coisas já não eram tão simples. Senti-me algumas vezes perdida sem saber muito bem como porque para mim a Mat era nova; não era a minha especialidade.

Mas nos estágios havia muita gente que se puha a fazer planificações não a pensar nos alunos que tinha mas sim a mostrar que sabia muita informação sobre um determinado assunto, dado ser da sua especialidade. Outras vezes punham a fazer a fazer coisas muito "bonitas" no papel mas que já se sabia que não resultava porque muitas vezes se copiava da planificação de alguém do ano anterior.

Conversa com e e 25/3

– O Ministério quer que se dêem soluções extra-curriculares e isso é o mesmo que a escola abdicar de ser escola porque aquilo que se cultiva são coisas que não têm a ver com a disciplina.

Eu acho que deve-se reforçar o trabalho escolar porque isso é o único meio que a escola tem ao seu alcance. O que eles me disseram é já o que se faz porque estão falar tanto. Eu queria que me dissessem que não havia outras alternativas porque por exemplo no 5ºs até decidirem outras acções com seja trabalho na escola junto dos funcionários

– Mas você acha que isso resulta?

Para aprenderem coisas da escola não. Se é para os entreter na escola, se calhar até serve.

– Mas oh Meneres Tem que se ver se o miúdo tem capacidade ou não. Se tem capacidades tem que se intensificar e aumentar a carga escolar porque é por malandrice que eles não fazem. Se não têm capacidade então já é outro caso.

– Mas esses que não têm capacidades esses são miúdos muito fixes deles que até vão fazendo. O problema está nos outros que são malandros e que não querem fazer nada. Para esses tem que se andar em cima e a única forma é aumentar a carga escolar

– Não se trata de reforçar a carga escolar ou não. É uma questão de se ver que não resulta dizer e tentar outra coisa. Temos que mostrar que esgotámos as hipóteses todas.

Muitas vezes trata-se de os motivar mostrar-lhes que ele sabem fazer alguma coisa e eles assim ganham um pouquinho de gosto pela escola. Não sabem muito mas ganham gosto. Isso que é isso que se quer no mínimo com a reforma. E isto tanto se pode fazer com a disciplina ou com a actividade extra-curricular. Temos é que ir anulando e excluindo as hipóteses

– Nada é definitivo sem se experimentar!

– Pode-se até experimentar mas há muito para fazer e nós não chegamos a todo o lado!

2-2-93

ANEXO VII

problema da auto-classificação dos
ores: o adjectivo + usado é
dagógico ou então tem outra
ão (não é professor). Diz-se Um professor
a estar na escola, para trabalhar
a escola; o professor é carola
ado, dedicado). A qualificação
ional é exterior ao discurso
ofessores.
alificação pedagógica estabilizado
a concepção humanista do
pel procurando o conhecimento
pessoal de todos os alunos. A
icação é por referência ao
e não em relação à estrutu
cial. Aí há um silêncio.
to de classificar é uma

manifestação de legitimidade e
portanto de integração no campo.
O uso de uma linguagem comum
não especializada denota a exterio
ridade relativamente ao campo.
O discurso curricular (entrevistas)
constitui-se em muitos pontos
como reflexivo mas tem um
grande grau de incerteza porque
não tem legitimidade nem
é obra colectiva.
O espaço social local é cultura
enquanto quotidiano enquanto
que no espaço social global a
cultura é campo.
A participação no campo supõe
lutas simbólicas de classificação
implicando um trabalho de reinterpreta
ção da lei.

15-5-93

a lógica igualitária ideológico é um processo
de ocultação da diferenciação social
ou uma produção cultural domina
da; trata-se de uma representação
da posição ou ~~a~~ produção colectiva
de uma identidade.
Especificidade do artesanal em contexto
organizacional/burocrático
Uma forma de conceptualizar
conjuntura será como articula
ção entre o quadro de interacção
e a estrutura social.
O conceito de identidade é uma
representação de projecto (da posição e
da trajectória)

Se não se abordagem a unidade
empírica indivíduo não se
percebe a ~~contribuição~~ dinâmica ~~desenvolvimento~~
dos processos sociais, tanto nas regula
ridades como nas heterogeneidades
É nas heterogeneidades que se precisa
de perceber como é que a mesma
realidade é representada de diferen
tes modos, originando diferentes
acções e padrões simbólicos
experiência é acção (sentido) e aprendizagem
(assimilação/acomodação)
Abordar a dinâmica dos processos
sociais na sua heterogeneidade é
percebê-lo na aprendizagem que é
realizada ~~para além da~~ simultanea
mente como assimilações (regularidade) e
acomodações (singularidades)

10-2-94

Lógica prática é uma lógica cultural social e hierárquica, contextual. Logo não pensamento ou lógica prática mas sim pensamento cultural.

Excluímos o conceito do prático e componentes estruturais que o portam, fará sentido usar o conceitos de habitus? Se na vertente e tem a ver com o implícito universos simbólicos inscrito habitus, i.e. ao ethos. O ethos tem a idéia de ética prática e é compatível com o facto de não havermos observado as acções dos professores mas o seu efeitos no grupo; a reelaboração do conhecimento possuído a partir dos acontecimentos quotidianos.

10/4/94

Os professores têm uma cultura profissional que se confunde com a própria instituição pois a sua aprendizagem prática da profissão é feita enquanto aluno e ocupam todos os cargos na organização funcional da escola. A afirmação profissional não se faz portanto no campo escolar pois aí só existe dependência mas antes no espaço local onde podem ocupar uma posição social relevante fazendo uso dos recursos culturais da escola.

Transfuga → 2 modalidades:

Professores fazem:

Tradução termo a termo sem contexto

forma de lidar com o escrito e o oral

Fazer a acta de um modo não considerado pelo C.D. é uma forma de contar o seu poder pois o escrito é reserva do Directivo.

Para que a lei suscite o debate esclarecimento é preciso que quem a interprete questione o sua polisemia interpretativa i.e., se questione a si próprio ao interpretar de diferentes modos o mesmo texto para poder concluir qual a interpretação + plausível (+ [illegible]) + adequada (adaptada ao contexto) ou + frequente

Existe uma manipulação prática do escrito que visa fixar uma norma de fazer sem que se faça a manipulação oral do contexto de interpretação que permite desenvolver um pensar ou uma norma para pensar.

15-2-94

A cultura associa prática e representação. A sua dissociação é artificial porque tem que pressupôr a possibilidade de os indivíduos darem um sentido à prática, não prático. Logo metodologicamente a investigação não pode separar os dois momentos. Deve tentar conseguir entender se o actor consegue separá-los ou pelo contrário só consegue atribuir sentido no contexto ou no prolongamento do contexto do fazer. O encontro não aborda o fazer, aborda a representação do fazer, que é já o princípio dos processos racionalizadores pois a oral faz circular e socializar um sentido criando alguma distância de cada um relativamente ao colectivo que reconhece ou sanciona os sentidos

ANEXO VIII

INQUÉRITO À HISTÓRIA DA ESCOLA

1.Quando é que a escola começou a funcionar ? _____

2.Quem era a sua Comissão Instaladora ? _____

_____

3.Quando é que cessou o regime de instalação ? _____

4. Qual é a zona de influência da escola? como se poderia caracterizar?_____

_____

_____

_____

5. A zona de influência da escola tem-se modificado ao longo do tempo? Como? _____

_____

_____

_____

_____

6. No 1º ano de funcionamento da escola, qual era o número da sua população discente por anos escolares?.....

5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano

7. No ano em que cessou o regime de instalação da escola, qual era o número da sua população discente por anos escolares?.....

5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano

8. No último ano lectivo, qual foi o número da população discente da escola por anos escolares? .....

5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano

9. No 1º ano de funcionamento da escola, qual era a situação profissional da sua população docente, por disciplinas e grupos disciplinares?.....

Professores disciplinas de.....	Efectivos da escola no local	Efectivos da escola fora local	Efectivos doutras escolas	Efectivos provis\orios	Provisórios Habilitação própria	Outros
Ciências Sociais						
Línguas						
Matemática e Ciências Físico Naturais						
Educação Musical e Visual						
Educação Física e Saúde						
Trabalhos Manuais						

10. No ano que cessou o regime de instalação, qual era a situação profissional da sua população docente, por disciplinas e grupos disciplinares?.....

Professores disciplinas de.....	Efectivos da escola no local	Efectivos da escola fora local	Efectivos doutras escolas	Efectivos provis\orios	Provisórios Habilitação própria	Outros
Ciências Sociais						
Línguas						
Matemática e Ciências Físico Naturais						
Educação Musical e Visual						
Educação Física e Saúde						
Trabalhos Manuais						

11. No último ano lectivo (1991/92), qual era a situação profissional da sua populaçäo docente, por disciplinas e grupos disciplinares?.....

Professores disciplinas de.....	Efectivos da escola no local	Efectivos da escola fora local	Efectivos doutras escolas	Efectivos provisórios	Provisórios Habilitação própria	Outros
Ciências Sociais						
Línguas						
Matemática e Ciências Físico Naturais						
Educação Musical e Visual						
Educação Física e Saúde						
Trabalhos Manuais						

12.Quantos mandatos já houve para o Conselho Directivo ? _____

13. Quem se candidatou e foi eleito em cada um deles ?.....

1ºmandato-

2ºmandato-

3ºmandato-

4º mandato-

14. Quantos Coordenadores de Directores de Turma já foram eleitos e em que anos lectivos ?

15.Pelo Grupo Disciplinar de Português, quantos pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

16.Pelo Grupo Disciplinar de História, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

17.Pelo Grupo Disciplinar de Francês, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

18.Pelo Grupo Disciplinar de Inglês, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

19.Pelo Grupo Disciplinar de Matemática, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

20.Pelo Grupo Disciplinar de Ciências da Natureza, quantas pessoas foram eleitas delegadas , quem e em que anos lectivos? _____

21.Pelo Grupo Disciplinar de Educação Visual, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

22.Pelo Grupo Disciplinar de Trabalhos Manuais, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

_____

_____

23.Pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

_____

_____

24.Pelo Grupo Disciplinar de Educação Musical, quantas pessoas foram eleitas delegadas, quem e em que anos lectivos? _____

_____

_____

25.Quantos a escola começou a funcionar estava bem equipada ? Como tem evoluído o seu equipamento ? _____

_____

_____

_____

26. Quais são os prrofessores mais antigos na escola, da altura do primeiro ano de funcionamento e da Comissão instaladora?_____

_____

_____

_____

27. Indicar com base em lista de todos os professores em que ano lectivo cada um deles chegou à escola.

28.Quais têm sido os projectos e actividades extra-curriculares de animação da escola ao longo do tempo?_____

29. Quem são os professores que têm liderado cada uma dessas actividades?

30. Que tipo de actividades são solicitadas pelo Conselho Directivo a professores de apoio à gestão da escola?

31. Quem são os professores que têm participado em cada uma dessas actividades?

ANEXO IX

19...../.....
.....º período Ano .....º Turma .....

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Escola .....

ACTA DA REUNIÃO DO CONSELHO DE TURMA

AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR
FINAL DE PERÍODO

Aos ..... dias do mês de ..... de mil novecentos e .....
....., pelas ..... horas, sob a presidência do professor .....
....., reuniu-se o conselho da turma acima indicada, para proceder à avaliação do aproveitamento escolar.

Aprovadas e registadas na pauta as classificações e as faltas dos alunos, referentes ao final do .....º período, elaborou-se um mapa do rendimento da turma.

ENSINO PREPARATÓRIO/CURSO GERAL UNIFICADO

DISCIPLINAS	NÍVEIS					PROFESSORES	
	1	2	3	4	5	Nomes	Rubricas
Português							
L. Estrangeira I (.....)							
L. Estrangeira II (.....)							
Matemática							
História/E. Sociais							
Geografia							
Biologia							
C. da Natureza							
C. Físico-Químicas							
Educação Visual							
Desenho							
Educação Musical							
Trab. Oficinais/Manuais							
Educação Física							
R. e Moral Católicas							
Área Vocacional							

Assuntos tratados e deliberações:

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

	— —	Visto em ...../...../19 .....
O Director de Turma	O SECRETÁRIO	O PRESIDENTE DO C. DIRECTIVO
.....	.....	.....

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO X

Escola .....

ACTA DA REUNIÃO DO CONSELHO DE TURMA

19..../.....

AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR
FINAL DE PERÍODO

.....º período
Ano .....º
Turma .....

Aos ____ dias do mês de _____ de mil novecentos e noventa e _____, pelas _____ horas, sob a presidência do professor _____, reuniu-se o conselho da turma acima indicada, para proceder à avaliação do aproveitamento escolar, com a presença dos seguintes elementos:

Professor (ou Técnico) de	Nome	Rubrica

Apreciado o aproveitamento de cada um dos alunos foi este registado nas fichas e cadernetas respectivas, tendo sido aprovadas, relativamente aos alunos abaixo indicados, as propostas de :

a – Apoios e Complementos Educativos

Alunos nºs

_____

_____

sendo os respectivos programas e nome dos professores responsáveis apresentados em

b – Avaliação Especializada

Alunos nºs

c – Avaliação Sumativa Extraordinária a realizar no final do 3º período

Alunos nºs

tendo sido redigidas as informações aos respectivos encarregados de educação e decididos os apoios referidos na alínea a.

d – Retenção

Alunos nºs

Foram ainda tratados os seguintes assuntos:

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ___/___/___

O Director de Turma | O Secretário | O Presidente do C.D.

ANEXO XI

Análise do uso da escrita das actas das RCT como meio de articulação com a interacção de "caracterização" dos alunos

	INDICADORES DE ANÁLISE							POSIÇÃO NO EIXO		TIPO
TURMAS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	F/I	A/E	DE ACTA
I / 5º	I	I	I	I	E	E	A	4I	2E	1
II / 5º	F	F	F	I	A	A	E	3F	2A	4
III / 5º	F	F	F	I	—	—	—	3F	0	4
IV / 5º	F	F	I	I	—	—	A	0	1A	3/4
V / 5º	F	F	I	I	E	E	—	0	2E	2/1
VI / 5º	I	F	I	I	E	A	E	3I	2E	1
VII / 5º	I	F	I	I	A	A	A	3I	3A	3
VIII / 5º	F	F	I	I	E	E	A	0	2E	2/1
IX / 5º	F	F	F	I	—	—	—	3F	0	4
X / 5º	I	F	F	F	A	A	—	3F	2A	4
I / 6º	F	F	F	F	E	A	A	4F	2A	4
II / 6º	F	F	F	F	A	A	A	4F	3A	4
III / 6º	F	F	I	I	E	A	A	0	2A	3/4
IV / 6º	F	F	F	F	A	A	A	4F	3A	4
V / 6º	I	F	I	F	E	A	—	0	0	0
VI / 6º	I	F	F	F	A	A	A	3F	3A	4
VII / 6º	I	F	F	I	A	A	A	0	3A	3/4
VIII / 6º	I	F	F	I	E	A	A	0	2A	3/4
IX / 6º	F	F	F	I	E	E	—	3F	2E	2
I / 7º	F	F	F	I	A	A	—	3F	2A	4
II / 7º	F	F	F	F	A	A	—	4F	2A	4
III / 7º	F	F	F	F	A	E	—	4F	0	2/4
IV / 7º	I	F	I	I	E	E	—	3I	2E	1
I / 8º	I	F	F	I	A	E	A	0	2A	3/4
II / 8º	I	I	I	F	E	E	—	3I	2E	1
III / 8º	I	F	F	F	A	E	—	3F	0	3/4
IV / 8º	I	I	I	I	A	A	A	4I	3A	3
I / 9º	F	F	F	F	A	A	—	4F	2A	4
II / 9º	I	F	F	I	E	A	—	0	0	0
III / 9º	F	F	F	F	A	A	—	4F	2A	4
IV / 9º	F	F	F	I	A	A	—	3F	2A	4

ANEXO XII

Análise do uso da escrita das actas das RCT como meio de deslocalização do saber de "caracterização" dos alunos

	INDICADORES DE ANÁLISE								POSIÇÃO NO EIXO		TIPO
TURMAS	(1)	(4)	(3)	(8)	(7)	(2)	(5)	(6)	G-C/Sg-D	U-Cx/Ct-S	DE ACTA
I / 5º	D	D	D	C	S	S	Cx	S	4D	3S	1
II / 5º	C	C	C	D	Cx	Cx	S	Cx	3C	3Cx	4
III / 5º	C	D	C	D	—	Cx	—	—	0	1Cx	3/4
IV / 5º	C	D	D	C	S	Cx	—	—	0	0	0
V / 5º	C	D	D	C	—	Cx	Cx	S	0	2Cx	3/4
VI / 5º	D	D	C	D	Cx	Cx	Cx	Cx	3D	4Cx	3
VII / 5º	D	D	D	D	S	Cx	S	Cx	4D	0	3/1
VIII / 5º	C	D	C	C	S	Cx	Cx	S	3C	0	2/4
IX / 5º	C	D	C	D	—	Cx	—	—	0	1Cx	3/4
X / 5º	D	C	C	D	—	Cx	—	—	0	1Cx	3/4
I / 6º	C	C	C	C	S	Cx	Cx	Cx	4C	3Cx	4
II / 6º	C	C	C	C	S	Cx	S	Cx	4C	0	2/4
III / 6º	C	C	C	C	S	Cx	Cx	Cx	4C	3Cx	4
IV / 6º	C	C	C	D	S	Cx	S	Cx	3C	0	2/4
V / 6º	D	C	C	C	—	Cx	Cx	Cx	3C	3Cx	4
VI / 6º	D	C	C	C	S	Cx	Cx	Cx	3C	3Cx	4
VII / 6º	D	C	C	C	S	Cx	S	Cx	3C	0	2/4
VIII / 6º	C	C	C	C	S	Cx	Cx	Cx	4C	3Cx	4
IX / 6º	C	D	—	C	—	Cx	Cx	S	2C	2Cx	4
I / 7º	C	C	C	D	—	Cx	S	Cx	3C	2Cx	4
II / 7º	C	C	C	D	—	Cx	S	Cx	3C	2Cx	4
III / 7º	C	C	C	D	—	Cx	S	S	3C	2S	2
IV / 7º	D	D	C	D	—	Cx	Cx	S	3D	2Cx	3
I / 8º	D	D	C	C	S	Cx	S	S	0	3S	2/1
II / 8º	D	C	C	C	—	Cx	Cx	S	3C	2Cx	4
III / 8º	C	C	C	D	—	Cx	S	S	3C	2S	2
IV / 8º	D	C	C	C	—	S	S	Cx	3C	2S	2
I / 9º	C	C	C	D	—	Cx	S	Cx	3C	2Cx	4
II / 9º	D	D	C	C	—	Cx	Cx	Cx	0	3Cx	3/4
III / 9º	C	C	C	D	Cx	Cx	S	Cx	3C	3Cx	4
IV / 9º	C	D	C	D	—	Cx	S	Cx	3F	2A	4

ANEXO XIII
("ficha de síntese")

REGISTO DE AVALIAÇÃO

Ensino Básico (2º ciclo) Ano lectivo de 1992/93

Escola _____

Nome do aluno _____

Ano ____ Turma ____ Nº ____ Período ____

Disciplinas	1º Período			2 º Período			3º Período		
	N	Síntese descritiva	F	N	Síntese descritiva	F	N	Síntese descritiva	F
Língua Portuguesa									
História e Geografia de Portugal									
Língua Estrangeira _____									
Matemática									
Ciências da Natureza									
Educação Visual e Tecnológica									
Educação Musical									
Educação Física									
_____a)									

N - Nível atribuído F - Faltas dadas a) Formação Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa

Aspectos a observar	1º Período				2º Período				3º Período			
Progressos realizados (a)	Poucos	Alguns	Muitos	Não observado	Poucos	Alguns	Muitos	Não observado	Poucos	Alguns	Muitos	Não observado
Iniciativa												
Criatividade												
Perseverança												
Confiança em si próprio												
Autonomia												
Interesses diversificados												
Avaliação do seu trabalho												
Relação com os colegas												
Relação com os adultos												
Participação no trabalho de grupo												
Atitude perante o ambiente												
Respeito pela cultura portuguesa												
Respeito por outros povos e culturas												
(b)												
(b)												
(b)												
(b)												

(a) - Assinalar na coluna 'não observado' aspectos que os professores não tiveram ainda possibilidade de constatar no decurso das actividades educativas.
(b) - Outros aspectos considerados.

	1º Período	2º Período	3º Período
Actividades de Apoio e Complemento Educativo (c)			
Professor responsável			

(c) - Em anexo são apresentadas as explicitações referentes a estas actividades, bem como as que são propostas para o ano lectivo seguinte.

Avaliação sumativa extraordinária

- Proposta aprovada em ___ / ___ / ___ .
- Decisão em ___ / ___ / ___: aprovado / não aprovado. As medidas de apoio ou o plano de apoio específico para o ano lectivo seguinte são apresentados em anexo.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos v

Plano da tese vii

Abreviaturas ix

Apresentação xi
Tema e orientações xi
Estrutura e construção do texto xiii
Sobre o trabalho de orientação xvi

I PARTE
TEORIZAR A CULTURA, "CULTURALIZAR" A TEORIA
— o ofício de sociólogo 1

CAPÍTULO I
A etnografia como processo de construção epistemológica e metodológica do objecto local de estudo 3

Sub-capítulo/I/1
Aprender a usar a sociologia 5

A ciência social como construção cultivada 5
A ciência social como aprendizagem e acção social 7
O enquadramento construtivo-racionalista: a questão da utilidade 9
Contextualização e conjunturalidade 12
A legitimidade da dimensão contextual da investigação 14
Uma posição profissional no campo da sociologia 15
Uma biografia profissional no campo da sociologia 16
Os recursos experienciais auxiliares à auto-reflexibilidade 20
O lugar de comando epistemológico do conflito cognitivo 22

Sub-capítulo/I/2
O olhar sociológico sobre a etnografia 23

A tradição antropológica 24
A diversidade e a lógica culturais 25
A tradução e o relativismo culturais 27
O etnocentrismo na etnografia 28
O contexto e o efeito de saturação na etnografia 30
A mediação da cultura na etnografia 31
A mediação do contexto na etnografia 32
Saber estar no trabalho de campo 34
A tradição qualitativa de investigação 34

A especificidade dos problemas científico-qualitativos 36
O lugar da teoria e da linguagem comum na etnografia 37
A tradição construtivo-racional de ciência 38
Os juízos de um sociólogo/formador sobre o uso da sociologia 39
As contribuições auto-críticas da sociologia (1): o prático 43
As contribuições auto-críticas da sociologia (2): o senso comum 44
As contribuições auto-críticas da sociologia (3): o vivencial 45
As contribuições auto-críticas da sociologia (4): o teórico 47
O ecletismo e os excessos da abstracção 49
As rupturas por via vivencial 50
A densidade da etnografia 52
Sub-capítulo/I/3
A estratégia etnográfica de investigação 53
Uma estratégia prática reflectida 53
O trabalho exploratório inicial 54
A conjuntura de entrada na escola 59
A apresentação e as percepções sobre a chegada do investigador 60
As adopções 62
A informalização da relação e os estereótipos iniciais 63
A intervenção negativa do investigador 65
O interconhecimento e o contexto 66
O conflito latente não esperado 69
"Fazemos como ?" 70
Lugares e tempos de presença na escola 71
Uma relação social no trabalho de investigação 73
Registos e meios escritos de mediação da relação social 75
A 1ª fase do trabalho de campo e a inflexão sobre o objecto 79
A 2ª fase do trabalho de campo e a banalização do investigador 80
A implicação periférica do investigador com o grupo 83
Aprendizagens no local e relativismo cultural 84
Princípios organizadores da culturalização
da relação de investigação 86
A construção do objecto teórico e atransição
da 2ª para a 3ª fase do trabalho de campo 88
A redefinição estratégica dos "encontros" 91
Processos de estruturação dos "encontros" 94
A 3ª fase do trabalho de campo 96

Reacções do grupo e esquematização
do faseamento do trabalho de campo 98
Evolução da relação social de investigação 101
Atitudes dos professores na relação social de investigação 106
Teorizar a relação social de investigação 110

CAPÍTULO II
Uma teoria da cultura: domesticar, escolarizar e racionalizar a mente social 113

Sub-capítulo/II/1
Problema teórico como reinterpretação de um problema social 115
Um problema social de formação de professores 115
A reflexão em sociologia da educação 116
A especificidade social da aprendizagem escolar 120
O ênfase no contéudo da cultura 121
A forma da cultura e os intermediários da transmissão 123
A reflexão antropológica sobre as culturas escritas 124
Dois modos de operar nas relações sociais 125
As limitações da sociologia da educação 127
A construção histórica da mente racional-positiva 128
A reflexão da antropologia da educação 130
Escrita e racionalização da cultura 131
Dogma e domesticação da mente 132
Estilos, pedagogias e aquisições curriculares 134

Sub-capítulo/II/2
Um problema teórico transdisciplinar: aprendizagem e reflexibilidade 135
A hegemonia da psicologia 135
Contexto e capacidade geral 136
A psicologia cultural: o objecto aprendizagem 138
Cognição e instrumentos da cultura 139
O fenómeno histórico da descontextualização 141
Encontros entre especialistas e leigos 143
Poder e desigualdade no uso do conhecimento 145
Estilos e mentes sociais 147
As contradições da semi-periferia em Portugal 149
Escolarização da cultura e semi-periferia 150

Sub-capítulo/II/3
Perspectivas e hipóteses sobre a cultura dos professores 152

Interrogações em torno da "cultura" 152
O funcionamento da cultura 153
Cultura: quotidiano, história e processos estruturantes 155
Quadro de hipóteses sobre a cultura do professor 157
Heterogeneidade, história e quotidiano parcelizado 158
Quadro complementar de hipóteses:
improvisos, incertezas e conflitos 159
Cultura, campo e posição sociais 162
Visões interpretativas sobre a posição social dos professores 164
A investigação sobre o "pensamento dos professores" 164
A investigação sobre o "profissionalismo docente" 165
Trabalho e conhecimento especializado 167
Trabalho artesanal e racionalização cognitiva 170
Autonomia dos actores sociais no campo escolar 171
Processos de subsunção 172
Estilos de conhecer e poder no campo — hipótese central 174

II PARTE
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GRUPO LOCAL
— dimensões teórico-descritivas do trabalho dos professores 177

CAPÍTULO III
A acção local do grupo face à heterogeneidade social 179

Sub-capítulo/III/1
O meio social local envolvente da escola 179

Região e concelho 180
Cidade e área de influência da escola 181
Saberes sobre a especificidade social da escola 182
A evolução da escola 184
Saberes sobre a diversidade das proveniências dos alunos 185
Origens social e residencial dos alunos e hierarquia escolar 188

Sub-capítulo/III/2
Da heterogeneidade social dos professores
à produção social da profissão 190

Comparações nacionais 190
O acesso à profissão 192
Representações sociais sobre o acesso à profissão 195

A mobilidade na profissão 195
Os saberes sobre as ambiências escolares 200
As estratégias de entrada face à mobilidade na profissão 201
Mobilidade na profissão e ligação ao local 203
Profissionalização e efectivação na profissão 204
Evolução da efectivação na escola 208
As fracções geracionais da profissão 209
As conjunturas históricas de produção da profissão 211
As divisões simbólicas do grupo
e as aprendizagens intra-geracionais 212
As limitações históricas à aprendizagem inter-geracional 214
A aprendizagem e a crítica à solidariedade funcional no grupo 216
A socialização na solidariedade funcional: os estágios 217
O ritual de controlo: o acto de planificar 220
A conjuntura de presença do Ministério na escola 222
Sub-capítulo/III/3
A estruturação do grupo no local 223
As actividades e espaços escolares de estruturação do grupo 224
O lugar do quotidiano — a sala de professores 227
As fracções localizadas do grupo 231
Evolução da ocupação dos cargos institucionais locais 233
A hierarquia social na profissão 235
O tipo e a evolução dos deslocamentos na sala de professores 237
Posições sociais e selecção dos públicos da sala de professores 241
Modificações na estruturação da sala de professores 244

CAPÍTULO IV
A acção do grupo na construção
interactiva de juízos sobre os alunos 247
Sub-capítulo/IV/1
A construção da consensualidade 247
A actividade de "caracterização" dos alunos 247
Os conteúdos de "caracterização" dos alunos 250
Os usos interactivos da "caracterização" dos alunos 252
As formas discursivas legitimadoras dos juízos sobre os alunos 253
Construir um consenso global 257
O consenso global informal 259
O consenso antecipado 261

A acção da hierarquia profissional 265
O consenso prévio 267
O consenso limitado 269
Entre os consensos informais e prévios 271
Princípios estruturantes e mente cultural 272
Sub-capítulo/IV/2
O lugar da escrita face à tradição do grupo e à conjuntura de mudança 273
Racionalização e escrita 274
A escrita das actas e a codificação do saber 274
Os contextos institucionais de uso das actas 275
Tipologia de análise do distanciamento da escrita face à interacção 277
A escrita das actas e a deslocalização do saber 280
Dissociação escrita/ local (?) 282
Racionalização e estilos de uso do saber nas actas 283
Da caracterização à "avaliação formal": as "atitudes" dos alunos 286
A apropriação do sentido do verso da ficha 287
Modificações e adaptações no uso da ficha 289
Reflexão, estratégia e decisão 291
A mediação da hierarquia profissional e institucional 293
A regulação interactiva do preenchimento do verso da ficha 295
Poder na manipulação interactiva de uso do verso da ficha 298
Sub-capítulo/IV/3
O risco, a tradição e a mudança 300
Da avaliação curricular à "avaliação formal" 301
A manipulação local da "avaliação formal" 302
As rotinas das RCT de avaliação formal 305
A transgressão da tradição na atribuição da avaliação formal 306
Transgressão ou tradição na avaliação formal do 3º período (?) 308
A decisão de transição de ano 312
A apropriação do sentido da reforma da avaliação 315
O choque com a linguagem 318
O choque com a tradição de avaliação formal 319
O limite adminstrativo da reprovação 321
O problema dos "alunos perdidos" e dos "alunos rebeldes" 323
A regulação informal da aplicação da nova avaliação 324
Conclusão:
o divórcio entre o global/colectivo e o disciplinar/individual 325

CAPÍTULO V
A segmentação do grupo em saberes e culturas curriculares disciplinares 327

Sub-capítulo/V/1
Das representações sociais sobre o currículo à cultura curricular disciplinar 328

O "curricular" 328

A cultura curricular e as representações sociais sobre o currículo 329

Os saberes curriculares do grupo: controlar ou pensar a acção 331

Dinâmicas colectivas dos grupos disciplinares seleccionados 335

Sub-capítulo/V/2
Os saberes e culturas curriculares dos professores de Matemática 341

Da "planificação" do grupo à acção quotidiana 342

Outra lógica na "planificação" (?) 346

A progressão na escolaridade, o treino e a exaustividade 347

A diversidade dos alunos e a aprendizagem da matemática 348

Compreender e aplicar a matemática 349

O contextual e o geral 351

Rotinas e interacção 352

As rotinas (I): as regras de acção curricular 352

Factores e condições das regras de acção 354

As rotinas (II): os passos e os meios 356

A diversidade de meios, a escolha de acções e os tipos de saberes 359

Certezas e incertezas, insatisfação e críticas 367

A diversidade das culturas curriculares 368

Sub-capítulo/V/3
Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Língua Portuguesa 373

O grupo disciplinar e a acção curricular 374

Os constrangimentos e os princípios estruturantes da prática 375

A fundamentação teórica das culturas curriculares 377

Os laços entre a acção curricular e a teoria (I): a comunicação 379

Insatisfação e limitações da teoria 381

Os laços entre a acção curricular e a teoria (II): a estrutura 384

Compatibilizar as teorias alternativas ou integrar as acções (?) 385

As rotinas e as regras da acção curricular 387

Os meios de acção curricular (I): os textos 389

Os meios de acção curricular (II): as interacções 390

Os tipos de rotinas e as sub-rotinas opcionais 394

As mini-rotinas ou actividades complementares repetidas 397
A diversidade das culturas curriculares 399

Sub-capítulo/V/4
Os saberes e a cultura curricular dos professores de Educação Visual e Tecnológica 403
A experiência passada desigual do grupo disciplinar 403
As diferenças curriculares das ex-disciplinas 405
Os factores de aproximação entre as duas ex-disciplinas 406
A percepção dos constrangimentos à acção curricular 408
A forma da tradição e as diferenças no grupo 411
Os princípios de acção curricular ligados à tradição oral do grupo 413
A adaptabilidade e evolução da tradição do grupo disciplinar 415
As regras de acção curricular 419
As rotinas e as opções de acção curricular 421
As culturas curriculares em Educação Visual e Tecnológica 425

III PARTE
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO
— conclusões e reflexões finais sobre o trabalho dos professores 427

CAPÍTULO VI
O posicionamento do grupo no campo escolar face à conjuntura de mudança institucional 429

Sub-capítulo/VI/1.
A tradição local e a relação de submissão do grupo 429
As "decalages e os filtros da apropriação do novo 430
A separação entre os meios orais e escritos 432
Um processo de desapropriação dos saberes 434
Sacralizar as políticas educativas 435
As modalidades de submissão do grupo 437
Todos iguais para serem diferentes 438
A reapropriação dos saberes possuídos 440
A dessacralização das políticas 440
O efeito da duplicidade do Estado 441

Sub-capítulo/VI/2
O "extra-curricular" e o poder periférico do grupo 442
O "extra-curricular" 443
Entre a submissão formal e o domínio periférico 444

A inibição e informalização do extra-curricular 444
A "paternidade" do "extra-curricular" 448
A heterogeneidade de sentidos sobre o "extra-curricular" 449
Princípios estruturantes das actividades da "área-escola" 451
Culturas da "área-escola" e do "extra-curricular" 454
Carolas e doutores 456
Igualdade, diferença e ethos da profissão 458
A dicotomia das representações sobre a gestão escolar 459
O processo de decisão e o clima de impopularidade 461
Sistemas de representações sociais sobre a gestão local 462
Racionalizar a cultura periférica do grupo 464

CAPÍTULO VII
A cultura e o trabalho dos professores no quadro da construção do processo educativo 467
1. Racionalização, trabalho e transformação social 467
2. Racionalidades, estrutura e contexto 469
3. Submissão e Escrita 471
4. Processos sociais e investigação implicada 472
5. Cultura ou culturas dos professores(?) 474
6. Mente cultural em contexto burocrático (?) 475
7. Género e emoções na conduta social (?) 477
8. Teoria da cultura da investigação 478

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 479

ANEXOS 501
Anexo I - Exemplo de documento de trabalho 503
Anexo II- Inquérito sobre os percursos profissionais dos professores 507
Anexo III - Questionário aos alunos 509
Anexo IV - Exemplo das folhas informativas "Investigação em curso" 515
Anexo V - Exemplo de registo de falas em reuniões 517
Anexo VI - Exemplo de registo de conversas na sala de professores 521
Anexo VII - Exemplo de registo de caderno de campo 523
Anexo VIII - Inquérito sobre história da escola 525

Anexos IX e X - Originais de folhas de acta para reuniões de conselhos de turma, respectivamente, antes e durante a reforma educativa 531-533
Anexo XI- Dados empíricos de análise das actas das reuniões de conselhos de turma na dimensão de distanciamento da interacção 535
Anexo XII-Dados empíricos de análise das actas das reuniões de conselhos de turma na dimensão de deslocalização do saber 537
Anexo XIII- Original de "ficha de síntese" 539

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA