

TEXTOS UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

**O USO DO CONHECIMENTO EM CONTEXTO
DE TRABALHO NA CONJUNTURA DA
REFORMA EDUCATIVA DOS ANOS 90**

TELMO H. CARIA

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

ÍNDICE GERAL

Prefácio.....	XIX
Abreviaturas	XXV
Apresentação	XXVII
Tema e orientações.....	XXVII
Estrutura e construção do texto	XXVIII
Agradecimentos	XXXI

I PARTE

TEORIZAR A CULTURA, "CULTURALIZAR" A TEORIA EPISTEMOLOGIA E OBJECTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - O Ofício de Etno-sociólogo em Educação	3
SUBCAPÍTULO 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	10
Contextualização e conjunturalidade.....	14
A legitimidade da dimensão contextual da investigação.....	17
Uma posição profissional no campo da sociologia	18
Uma biografia profissional no campo da sociologia	20
Os recursos experienciais auxiliares à auto-reflexibilidade	25
O comando epistemológico do conflito cognitivo.....	27
SUBCAPÍTULO I/2 - O olhar sociológico sobre a etnografia	29
A tradição antropológica	29
A diversidade e a lógica culturais	31
A tradução e o realismo culturais	33
O etnocentrismo na etnografia	35
O contexto e o efeito de saturação.....	37
A mediação da cultura na etnografia.....	38
A mediação do contexto na etnografia	40
Saber estar no trabalho de campo.....	42
A tradição qualitativa de investigação.....	42
A especificidade dos problemas científico-qualitativos	44
A teoria e a linguagem comum	46
A tradição construtivo-racional de ciência	47
Os juízos sobre o uso da sociologia	49
Auto-críticas da sociologia (1): o prático	53
Auto-críticas da sociologia (2): o senso comum	54
Auto-críticas da sociologia (3): o vivencial.....	56
Auto-críticas da sociologia (4): o teórico	58
O eclectismo e a abstracção	61

A ruptura epistemológica por via vivencial	62
A densidade da etnografia	64
SUBCAPÍTULO I/3 - A estratégia etnográfica de investigação	66
Uma estratégia prática reflectida.....	66
O trabalho exploratório inicial	68
A conjuntura de entrada na escola.....	73
A apresentação e as percepções iniciais	75
As modalidades de adopção	77
A informação da relação e os estereótipos iniciais.....	79
A intervenção negativa do investigador	81
O interconhecimento e o contexto.....	83
O conflito latente não esperado	86
«Fazemos como?».....	87
Lugares e tempos de presença na escola	88
Uma relação social no trabalho de investigação.....	91
Registos e meios escritos de medição da relação social	93
A 1.ª fase: a inflexão sobre o objecto	98
A 2.ª fase: a banalização do investigador	101
A implicação periférica do investigador	104
Aprendizagens no local e relativismo cultural	106
Culturalização da relação social de investigação	107
Transição da 2.ª fase para a 3.ª fase: construção do objecto teórico.....	110
A redefinição estratégica dos "encontros"	113
Processos de estruturação dos "encontros"	117
Confrontar a heterogeneidade de acções	120
O etnocentrismo científico	122
Evolução da relação social de investigação	124
Atitudes dos professores na relação social de investigação	132
Teorizar a relação social de investigação	136

CAPÍTULO II - Usos do Conhecimento e Autonomia no Trabalho	141
SIJBCAPÍTULO II/1 - A racionalização e a escolarização da cultura	144
Na formação de professores	144
A reflexão em sociologia da educação	145
A especificidade social da aprendizagem escolar	150
A ênfase no conteúdo da cultura	152
A forma da cultura e os intermediários da transmissão.....	154
A reflexão antropológica sobre as culturas escritas	156
Dois modos de operar nas relações sociais	157
As limitações da sociologia da educação	159
A construção histórica da mente racional-positiva.....	161
A reflexão da antropologia da educação	163
Escrita e racionalização da cultura	164
Dogma, crítica e recontextualização da teoria.....	165
Estilos ilegítimos de uso da cultura.....	167
Estilos, pedagogias e aquisições curriculares.....	168
SUBCAPÍTULO II/2 - Aprendizagem e reflexibilidade em contexto	170
A hegemonia da psicologia	170
Contexto e capacidade geral.....	171
A psicologia cultural: o objecto aprendizagem	173
Cognição e instrumentos da cultura	175
O fenómeno histórico da descontextualização	178
Encontros entre especialistas e leigos	180
Poder e desigualdade no uso do conhecimento	183
Estilos e mentes sociais.....	185
As contradições da semi-periferia em Portugal.....	188
Escolarização da cultura e semi-periferia.....	189
SUBCAPÍTULO II/3 - Cultura e processo de trabalho.....	192
Cultura e representações sociais.....	192
O funcionamento da cultura	193
Cultura, estruturação e história.....	195
Quadro de hipóteses sobre a cultura do professor	198
Heterogeneidade e codificação institucional.....	199
Improvisos, incertezas e conflitos	201
Cultura, campo e posição sociais	204
Sobre o posicionamento social dos professores	206
O pensamento dos professores	207
O profissionalismo docente.....	208
Trabalho e conhecimento especializado.....	211
Trabalho artesanal e racionalização cognitiva.....	214
Autonomia dos actores sociais no campo escolar	215
Processos sociais de subordinação	217
Uso da cultura e poder no campo escolar.....	220

II PARTE
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GRUPO LOCAL
 DIMENSÕES TEÓRICO-DESCRIPTIVAS DO TRABALHO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO III - A heterogeneidade do grupo social	225
SUBCAPÍTULO III/1 - O meio social da escola-local	226
Região e concelho	226
Cidade e área de influência da escola.....	228
Saberes sobre a especificidade social da escola	230
A evolução da escola.....	232
Saberes sobre a diversidade das proveniências dos alunos	234
Origem social e residencial dos alunos e hierarquia escolar	235
SUBCAPÍTULO III/2 - A produção social do professorado	240
A situação profissional da escola	240
O acesso à profissão	242
Representações sociais sobre o acesso à profissão.....	246
A mobilidade na profissão	249
Os saberes sobre as ambiências escolares	252
As estratégias de entrada face à mobilidade na profissão	254
Mobilidade na profissão e ligação ao local	256
Profissionalização na profissão	257
As fracções geracionais da profissão.....	261
As conjunturas históricas de produção na profissão.....	262
As divisões simbólicas do grupo.....	264
As limitações à aprendizagem intergeracional	266
A solidariedade funcional do grupo	268
A socialização funcional: os estágios.....	270
A avaliação funcional: a planificação	273
O impacto da conjuntura de reforma.....	275
SUBCAPÍTULO III/3 - A estruturação interactiva do grupo	278
As actividades e os espaços escolares	278
A apropriação das actividades e dos espaços	281
O quotidiano colectivo: a sala de professores	282
Mediações locais da hierarquia do grupo	286
Os cargos institucionais locais	290
A hierarquia social na profissão	291
A sala de professores: espaços e pessoas	294
A sala de professores: públicos e posições sociais	299
Reestruturação da sala de professores	302
CAPÍTULO IV - Interação e escrita na construção de saberes sobre os alunos	307
SUBCAPÍTULO IV/1 - A construção da consensualidade	309
A actividade de "caracterização" dos alunos.....	309

Os conteúdos de "caracterização" dos alunos	312
Os usos interactivos da "caracterização" dos alunos	315
As formas discursivas legitimadoras dos juízos sobre os alunos	317
Construir um consenso global	321
O consenso global informal.....	324
O consenso antecipado.....	326
A acção da hierarquia profissional	331
O consenso prévio.....	334
O consenso limitado.....	336
Entre os consensos informais e prévios.....	339
Princípios estruturantes dos consensos.....	341
SUBCAPÍTULO IV/2 - Uso da escrita na codificação do saber sobre os alunos	342
Formalização, racionalização e escrita	343
A escrita das actas e a codificação do saber	344
Os contextos institucionais de uso das actas	345
Tipologia de análise do distanciamento da escrita face à interacção.....	347
Articulação da escrita com a interacção	350
A escrita das actas e a deslocalização do saber	352
Tipologia de análise da deslocalização do saber	354
Dissociação escrita/local	355
Racionalização e estilos de uso do saber nas actas.....	356
"Atitudes" dos alunos: da "caracterização" à "avaliação formal"	358
A apropriação do sentido do verso da ficha	359
Modificações e adaptações no uso da ficha.....	362
A interpretação conceptual das atitudes	364
A mediação da hierarquia profissional do grupo.....	367
A regulação interactiva do preenchimento da ficha	369
Poder na manipulação interactiva de uso do verso da ficha	372
SUBCAPÍTULO IV/3 - A autonomia dos professores na avaliação formal dos alunos.....	376
Da "avaliação curricular" à "avaliação formal"	376
A manipulação local da "avaliação formal"	378
As rotinas das RCT de avaliação formal	382
A transgressão da tradição.....	383
O caso da transgressão no 3.º período	386
Democratização do acesso e racionalização da cultura	390
O conteúdo da decisão de transição de ano	392
A apropriação do sentido da reforma da avaliação	395
O obstáculo da linguagem.....	399
O obstáculo das regras de avaliação formal	400
O limite administrativo da reprovação	403
O problema dos "alunos perdidos" e dos "alunos rebeldes"	405
A regulação informal da nova avaliação	406
CAPÍTULO V - A reflexividade em contexto na construção de saberes curriculares.....	409

SUBCAPÍTULO V/1 - Das representações sociais sobre o currículo à cultura curricular disciplinar	412
O curricular e o pedagógico	412
A reflexividade sobre o currículo.....	412
Representações sociais e individualização da reflexão	415
Controlar a acção ou reflexão sobre a acção	416
Subverter a lógica de controlo da acção.....	419
Os grupos disciplinares em análise	421
SUBCAPÍTULO V/2 - Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Matemática	430
Da "planificação" do grupo à acção quotidiana.....	431
Linearidade e ordenação temporal	435
Outra lógica no trabalho curricular	436
A progressão na escolaridade, o treino e a exaustividade	436
A reflexão sobre diversidade das aprendizagens em matemática.....	438
Compreender e aplicar a matemática	441
Concreto e abstracto	443
<i>Rotinas</i> e interacção	444
As <i>rotinas</i> (I): as regras de acção curricular.....	445
Factores e condições das <i>regras de acção</i>	448
As <i>rotinas</i> (II): os passos e os meios.....	449
A diversidade das culturas <i>curriculares</i>	455
SUBCAPÍTULO V/3 - Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Língua Portuguesa	461
A planificação e a acção curricular	462
Os constrangimentos à acção curricular quotidiana	464
A fundamentação teórica das <i>culturas curriculares</i>	467
Os laços entre a acção curricular e a teoria (I): a comunicação.....	469
Insatisfação e limitações da teoria.....	472
Os laços entre a acção curricular e a teoria (II): a estrutura	474
Integrar acções no quadro de teorias alternativas.....	476
Compatibilizar as teorias alternativas.....	479
As regras da acção curricular	479
Os meios de acção curricular: os textos	481
Os tipos de rotinas e as subrotinas opcionais	483
As mini-rotinas ou actividades complementares repetidas.....	487
A diversidade das <i>culturas curriculares</i>	489
SUBCAPÍTULO V/4 - Os saberes e as culturas curriculares dos professores de Educação	
Visual e Tecnológica	494
A experiência passada desigual do grupo disciplinar.....	495
As diferenças curriculares das ex-disciplinas.....	496
Os factores de aproximação entre as duas ex-disciplinas.....	498
Constrangimentos e obstáculos à acção curricular.....	501
A formação da tradição e as diferenças no grupo.....	503
Os princípios de acção e a tradição oral	506
A adaptabilidade e evolução da tradição.....	508
As <i>regras de acção</i> curricular	513

As <i>rotinas</i> e as opções de acção curricular.....	515
A diversidade das subculturas curriculares	520

III PARTE

CULTURA E PODER

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO VI - O poder no campo escolar	525
SUBCAPÍTULO VI/1 - Tradição local e apropriação da política educativa.....	526
Desfasamentos e filtros de apropriação.....	527
A separação entre os meios orais e escritos	529
Um processo de desapropriação dos saberes.....	531
Sacralizar as políticas educativas	533
As modalidades de subordinação formal.....	534
Todos iguais para serem diferentes	536
A reapropriação dos saberes possuídos	538
A dessacralização das políticas	539
O efeito da duplicidade do Estado.....	540
SUBCAPÍTULO VI/2 - Autonomia e poder periférico	542
O "extra-curricular"	542
Entre a subordinação formal e o domínio periférico	544
A "paternidade" do "extra-curricular"	549
A heterogeneidade de sentidos sobre o "extra-curricular"	550
As <i>regras de acção</i> na "área-escola"	553
Culturas da "área-escola" e do "extra-curricular".....	557
"Carolas" e "doutores"	560
Igualdade, diferença e <i>ethos</i> da profissão.....	561
A dicotomia das representações sobre a gestão escolar	563
O processo de decisão e o clima de impopularidade.....	565
Sistemas de representações sociais sobre a gestão local	567
Racionalizar na periférica do campo escolar(?)	569
CAPÍTULO VII - A racionalização da cultura em educação	571
1. Racionalização, trabalho e transformação social.....	571
2. Racionalidades, estruturas e contexto	574
3. Subordinação, informalidade e escrita	576
4. Estruturação e implicação	577
5. Cultura ou culturas dos professores (?).....	579
6. Mente cultural e individualismo (?)	581
7. Diferenciação cultural: profissão e género.....	582
8. Teoria da cultura de investigação.....	586
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	587

APRESENTAÇÃO

Tema e orientações

Abordo neste trabalho de investigação a cultura dos professores, por via do trabalho que realizam num contexto escolar local e numa conjuntura de reforma educativa.

Nesta abordagem estudo 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 a tradição de fazeres do grupo; quer aquele que resulta da apropriação de teorias e conhecimentos abstractos, adquiridos através da formação científica inicial e da formação 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.

Esta investigação situa o seu problema teórico no plano da análise cultural porque tem sempre como foco central de problematização a associação entre fazeres e saberes, de acordo com o universo simbólico específico que é colectivamente construído pelo grupo social no contexto do seu trabalho. Assim, por um lado, distancio-me de uma análise do social que à partida separe práticas sociais de 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. Por outro lado, perspectivoo os professores através de um olhar científico que desvaloriza as orientações normativas-legais e as orientações crítico-ideológicas face à política educativa. Pretendo explicar a cultura dos professores pela positiva, pela parcialidade que resulta do modo como ela se auto-define na acção colectiva do quotidiano, e não por aquilo que os professores não sabem, não fazem ou ignoram. Parto dos próprios termos e contextos de acção dos actores sociais em análise e inibo intencionalmente tudo aquilo que são juízos críticos e valorativos da investigação sobre a diferença cultural.

A realização destes propósitos na análise cultural supõe, do meu ponto de vista, o desenvolvimento duma estratégia de investigação etnográfica que permita ao investigador relativizar o seu etnocentrismo científico e teorizar a relação social de investigação concretizada no terreno.

O que me 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. Para desenvolver este problema são cruzados os contributos de várias disciplinas científicas ligadas às problemáticas educativas, entre as quais a antropologia social, a sociologia e a psicologia cultural. Apesar desta procura em romper com as limitações disciplinares das ciências da educação, trata-se duma investigação em que é marcante a minha formação em sociologia e o uso da antropologia para reflectir sobre as limitações disciplinares da tradição científico-sociológica em Portugal. Este trabalho reflexivo tem um lugar privilegiado, pois adquire em muitos momentos dimensões auto-biográficas.

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 realizo uma reflexão epistemológica e metodológica sobre a investigação, onde introduzo os principais elementos auto-biográficos e uma interpretação das dimensões construtivas da relação social de investigação desenvolvida por mim com os professores no terreno. No segundo capítulo desenvolvo a problemática teórica do trabalho, cruzo os contributos das diversas disciplinas científicas que referi e operacionalizo o quadro teórico em dimensões de análise e hipóteses 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 analiso 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 órgãos institucionais da escola e no contexto dos encontros informais do grupo, tomando por referência as mudanças institucionais produzidas pela reforma educativa e a apropriação colectiva do "novo", pela actualização da tradição local do grupo. No quinto capítulo analiso 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 a dinâmica colectiva dos respectivos grupos disciplinares e o contexto da sala de aula para cada professor e cada disciplina.

Por fim, a terceira parte contém os capítulos VI e VII. É uma parte de conclusões e reflexões 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, todas dimensões da cultura dos professores onde a autonomia profissional do grupo é mais evidenciada. Em vários momentos do texto ponho 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 ciências da educação, quer por via da reflexão sobre a relação social de investigação que desenvolvemos com os professores, quer por via da reflexão crítica 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) tomasse mais consciência dos avanços e recuos, dos pressupostos e improvisações, e das teorizações e objectivações da intersubjectividade partilhada com os professores, tornandome mais permeável a inseguranças, dilemas e incertezas; (2) inscrevesse os conceitos teóricos centrais, como cultura, racionalização, mente, tradição, submissão, 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 foram construindo entre teorias e factos e não a partir 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 revisão de literatura e aprofundamento 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. Em conclusão, a escrita permitiu racionalizar os princípios e as prioridades que orientavam a acção de investigação, tornando-os explícitos e

passíveis de serem aprendidos na reflexão sobre a acção, para no futuro poderem ser explícita e racionalmente ensinados a outros.