

TELMO HUMBERTO L. CARIA

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS
E A MENTE CULTURAL DOS PROFESSORES**

ÉVORA

1996

As políticas educativas e a mente cultural dos professores*

Telmo Humberto L. Caria**

Resumo

Caracteriza-se o modo como os professores de uma escola de ensino básico 2.3. se relacionam com as políticas de reforma educativa, no âmbito da análise de uma das dimensões da sua cultura profissional. A partir dos dados empíricos recolhidos constrói-se a hipótese de se estar em presença de uma forma (mente) de cultura onde os processos sociais de (des)sacralização das políticas educativas ocupam um lugar privilegiado na mediação das relações entre o centro e a periferia do campo escolar.

1. O problema

Este texto faz parte de um trabalho de investigação mais vasto sobre as *culturas profissionais dos professores*¹, que foi concretizado no âmbito do estudo de um corpo docente de uma escola básica 2.3², de uma cidade do interior de Portugal, durante os anos lectivos de 1992-94³. A recolha de informação sobre a temática foi desenvolvida

* Este texto constitui uma versão desenvolvida da comunicação apresentada ao III Congresso Português de Sociologia em Fevereiro de 1996, sob o título: "*Deus me perdoe — sou professor*" — a (des)sacratização das políticas educativas raramente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico.

** Sociólogo. Assistente da secção de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

¹ Agradeço a orientação e todo o apoio dado pelo Professor Doutor Raul Iturra na realização desta investigação, designadamente nas condições pessoais que proporcionou para que pudéssemos fazer uma aprendizagem significativa da antropologia social no contexto da nossa formação sociológica...

² Nova designação das antigas escolas C+S, onde estão integrados os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

³ Queremos agradecer também, de uma forma muito especial, a todos os professores que de um modo variável colaboraram connosco, designadamente aos órgãos de gestão da escola, que aceitaram o

no quadro de uma *estratégia etnográfica de investigação* (Caria, 1994a, 1995a, 1995c). A temática foi problematizada em torno das contribuições, de raiz antropológica, de Raúl Iturra (1991, 1990a, 1990b, 1984) e Jack Goody (1987, 1988), no que se refere as modalidades e meios de (des)articulação da mente cultural (no caso profissional dos professores) com a mente racional-positiva. Dito em termos mais aproximados ao nosso objecto, a problemática da investigação trata de saber quais as modalidades e meios que permitem o desenvolvimento ou a inibição pelos professores de processos de racionalização da sua cultura profissional⁴, entendendo a racionalização como forma social de tornar uma cultura mais relativizadora dos seus etnocentrismos (comparação com outras culturas), mais objectivadora dos seus interesses sociais de grupo (desenvolvimento de estratégias explícitas de acção) e mais generalizadora sobre as interpretações que realiza sobre os processos interactivos em que é construída (uso explícito de conceitos (teorias) científicos, filosóficos ou éticos para interpretar os contextos sociais em que se age).

O problema que neste texto pretendemos tratar relaciona-se apenas com uma das dimensões da cultura profissional dos professores, que verificámos ser particularmente relevante para o entendimento do universo simbólico em que os professores se constróem como grupo profissional. Referimo-nos a dimensão da profissão que permite aos professores pensarem-se na relação com as políticas educativas e com o Ministério da Educação. Quando dizemos pensarem-se na relação, estamos a referir-nos ao conhecimento sobre a realidade dos professores que nos foi permitido observar e ouvir quando assistíamos, e pontualmente participávamos, nas reuniões que na escola entre si os professores realizavam no desempenho da sua profissão e o conhecimento a que tivemos acesso, através de inúmeras conversas informais, sobre o seu quotidiano profissional.

O objectivo deste texto, como veremos mais à frente, é o de pôr em evidência, as formas sociais que inibem as possibilidades do grupo racionalizar a sua cultura por referência as políticas educativas.

risco de me ter presente na escola durante um período tão longo de tempo, numa conjuntura tão problemática para a generalidade dos professores: coincidente com o lançamento da reforma educativa neste nível de escolaridade.

⁴ Para se poder ter uma ideia mais concreta desta problemática, aplicada a esta investigação, ver Caria, 1995d e 1996b.

2. Um processo de desapropriação/reapropriação

O sentido que nos foi dado interpretar sobre o modo como os professores se relacionam com as políticas educativas resultou daquilo que observámos existir no fazer, no sentir e no pensar dos professores quando tinham que interpretar a nova legislação da reforma e quando parcialmente a partir dessa interpretação tinham que escolher e decidir sobre a gestão do quotidiano ou ponderar as consequências da sua acção, relativamente a outros protagonistas da vida escolar. Assim, tratava-se do sentir e do pensar dos professores que tinha como matéria significativa a escrita das leis e normativos que definiam e traçavam os caminhos da reforma educativa. Portanto, a escrita que traduzia o poder (simbólico) do Estado central em definir uma legitimidade sobre o sentido da acção social que interactivamente os professores construíam no quotidiano escolar e, simultaneamente — facto que é mais profundo para o quotidiano da escola —; o poder (político) de submeter os professores a uma «vontade» que no caso modificou o essencial das condições institucionais da prática profissional, pois através dos instrumentos legislativos da reforma educativa modificou-se o enquadramento e regras do sistema de avaliação, dos currículos de todas as disciplinas, da actividade extra-curricular e da gestão escolar. Numa palavra desencadeou-se um processo de desapropriação de muitos dos instrumentos e meios em que se baseava a cultura da profissão.

Foi a percepção destes poderes simbólico e político sobre a vida da escola — que começa nas suas dimensões mais públicas e formais e que parcialmente se estende as dimensões mais privadas e informais da vida da escola — que fazia os professores perguntarem-se sobre o que pensar e o que fazer face a nova conjuntura político-escolar? O que fazer e pensar quando se está perante um poder distante e anónimo, que não ajuda mas põe os «professores a prova»? O que entender quando se está perante um poder que ameaça e intimida, eventualmente castiga, e que por isso gera receio e medo? Em síntese, o que fazer perante algo que fazia os professores sentirem-se perdidos e confusos no seu próprio meio profissional, como se tivessem sido desaposados dos seus meios de trabalho (Caria, 1992, 1994b, 1996b).

No entanto, seria demasiado simplificador ver o processo da reforma educativa apenas do ponto de vista dos efeitos locais de desapropriação profissional dos professores, pois como dissemos ele é desigualmente distribuído: maior nas dimensões formais e públicas e menor nas dimensões informais e privadas da vida dos professores na escola-local. Dizemos simplificação também porque os

professores: (1) sentem-se desigualmente desapropriados, dada a heterogeneidade do grupo e a desigual reacção a reforma educativa; (2) fazem contínuos esforços de reapropriação do seu património de saberes b, — a cultura profissional — a partir daquilo que na nova conjuntura é reconhecido pelo grupo como pertinente e significativo, tendo como referência a interpretação que consensualmente e continuamente é feita sobre o sentido da nova política educativa. Deste modo, a reforma educativa ou qualquer outra política tem sempre que se confrontar com as lógicas mais ou menos homogeneizadas dos actores sociais locais — as culturas locais como processos desiguais de construção do novo a partir do velho.

Foi este desigual processo de desapropriação e reapropriação, regulado pela cultura local do grupo, que nos permitiu colocar as hipóteses que se seguem sobre um processo de sacralização/dessacralização da política educativa, vendo-o como uma forma do grupo local se fraccionar e posicionar-se diferenciadamente na relação entre a cultura profissional e as políticas educativas; diferencial posicionamento que não é mais do que saber o modo como grupos locais percebem e praticam a relação de forças que existe entre lugares centrais e lugares periféricos do campo escolar, em Portugal.

3. Entre o simbólico e o político

Recapitulando, dissemos que verificámos existir na escola, em análise, três tipos de fenómenos que acompanhavam a implementação local da reforma: a imposição de um sentido legítimo sobre a acção profissional a partir da escrita da lei, o reforço da submissão dos professores a uma vontade ausente e distante e o aparecimento de sentimentos de medo face as novas condições institucionais vividas.

Estes três fenómenos podem ser interpretados com base nos seguintes considerandos:

- a) a utilização sistemática do termo linguístico «eles» e da construção «ele... o Ministério» — é uma formulação que remete para uma entidade impessoal, una e distante, sendo usada sempre que se trata de saber como interpretar a legislação que «ele, o ministério, enviou»;
- b) a identificação, nos discursos interactivos dos professores, de intenções ocultas e potencialmente insondáveis na política educativa da reforma — formulação que remete para uma quase omnisapiência do Ministério — ocultação que teria em vista «por a prova» o conhecimento dos professores;

- c) a formulação, no discurso dos professores, do poder do Ministério como plenamente arbitrário, ideia que remete para quase uma onnipotência, 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, de seu ponto de vista, se o Ministério quiser castigar «nada há a fazer»;
- d) a impressão, expressa nos discursos dos professores, de que poderiam estar a ser permanentemente vigiados — quase uma onnipresença 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 órgãos de gestão da escola, a todo o momento, quando se tratava de decidir e escolher, mesmo que nada tivesse que ser registado por escrito, existiam professores que expressavam o medo de poderem estar a errar e 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 quatro fenómenos, de poder anónimo e uno de tendência para interpretar as políticas como tendo características de onnipotência, onnisapiência e onnipresença, que nos permite colocar a possibilidade de existir alguma forma de sacralização das políticas educativas, hipótese que 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 embora esteja presente como poder sobre as pessoas; formulação que no plano simbólico pode significar alguma forma de entendimento transcendental.

Como ao lado destes hipotéticos processos os professores não deixam de desenvolver processos de reapropriação da sua cultura, que filtram o considerado relevante e pertinente da nova política, eles fazem escolhas e desenvolvem procedimentos — ainda que preferencialmente mais no âmbito mais privado ou informal da vida da escola — dizíamos, fazem escolhas que são acompanhadas de um discurso desvalorizador da sua própria competência para fazer o que acabam de fazer, 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, facto que nos leva a dizer que também podemos estar perante uma forma de expressão de sentimentos de indignidade cultural. Esta aceitação, no entanto, é remetida privilegiadamente para os círculos mais formais e públicos da organização local da escola, facto que põe em evidencia o poder informal que os professores exercem na vida da escola, no caso enquanto processo de reapropriação da sua cultura, apesar da sua dependência no plano simbólico.

Esta duplicidade, de dependência no plano simbólico e de exercício de um poder informal, é bem evidenciada em dois factos: apenas ser aceite como interpretação legítima da legislação aquela que advém ou tem origem em pessoas que ocupam lugares formais de poder no campo escolar, desprezando qualquer interpretação legislativa que tenha origem no grupo local de professores; não ser aceite tomar decisões em órgãos de gestão da escola sobre novas iniciativas de acção — ainda que inspiradas na reforma — caso estas não correspondam a uma interpretação directa e prescritiva daquilo que manda a lei ou qualquer outro normativo, fazendo com que os professores que são protagonistas destas iniciativas sejam remetidos para os espaços informais, ainda que públicos, da profissão.

4. O combate do grupo no plano simbólico

Esta duplicidade entre o político e o simbólico — que permite iniciativas locais marginais, inspiradas na reforma apesar delas potencialmente poderem entrar em contradição com a submissão simbólica que o grupo contém relativamente a política educativa — revela que o grupo não é homogéneo e que portanto ao lado dos hipotéticos processos de sacralização existem outros processos simbólicos, coexistentes, que visam permitir a diferenciação interna ao grupo, sem que isso tenha um custo ou um risco excessivo ao ponto de criar clivagens e divisões duráveis na vida quotidiana da escola, isto é, evitar as divisões do grupo para o exterior. Deste modo, o desenvolvimento informal de novas iniciativas, inspiradas na política da reforma lida com um duplo problema: o de ter que atenuar os efeitos políticos do processo de desapropriação dos enquadramentos institucionais da cultura profissional; o de ter que atenuar os efeitos simbólicos de hipotética sacralização das políticas.

No plano da atenuação dos efeitos políticos faz-se uma leitura da reforma educativa em que se afirma que ela, no que tem de melhor, é uma institucionalização

do que já se faz nas escolas ou já é feito por alguns professores (caso da área-escola ligado a 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.). Assim, trata-se de encontrar no novo aquilo que já é conhecido — processo de reapropriação da cultura profissional —, banalizando a novidade, a fim de impedir a paralisia e inércia do grupo e a completa subordinação, simbólica deste. No plano da atenuação dos efeitos simbólicos, este processo de reapropriação da cultura própria é acompanhado por um discurso que tem o sentido global de querer 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 se faz nas escolas e do que os professores sabem.

Perante esta situação uma parte do grupo vai desenvolver uma estratégia prática que é a de: aceitar a reapropriação da cultura profissional nos espaços informais acompanhada de um discurso hiper-crítico sobre as políticas de reforma de modo a combater a potencial sacralização das mesmas, reafirmando a dignidade e valor daquilo que os professores já faziam e sabiam e qualificando como «insultuoso» tudo aquilo que é visto como estando em completa ruptura com a cultura profissional. Em síntese, resistir no plano político para melhor combater no plano simbólico.

Esta estratégia prática, enquanto processo de dessacralização das políticas, expressa-se através das seguintes ideias:

- a) põe-se em evidencia 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 as condições locais que poderiam viabilizar a sua aplicação — considerações que levam a muito 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 conhecimentos educacionais ou pedagógicos sólidos por parte do Ministério e portanto a pôr-se em causa a ideia de um sua eventual omnisapiência;
- b) atribui-se sentido as dimensões ocultas e pouco claras das políticas, considerando que elas tem 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, desmistificando-se a ideia de que o Ministério pretenderia por os professores «a prova» e portanto pondo-se em causa a sua eventual onnipresença;

- c) desmistificam-se os processos disciplinares ou inquéritos que o Ministério, através da inspecção, instaura, mostrando através exemplos conhecidos em outras escolas como eles tiveram efeitos nulos ou irrelevantes para os professores em causa, desmistificando-se assim a possível onnipotência 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. No entanto, é um discurso crítico sobre as políticas que não inscreve qualquer possibilidade de problematizar e transformar as relações de força entre o centro e a periferia do campo escolar, relativamente ao lugar que os professores nele ocupam, pois constrói-se no pressuposto de resistir na informalidade da organização e não na necessidade de criar um espaço de afirmação política da profissão, que necessariamente passaria pelas dimensões públicas e formais da escola-local.

5. A auto-inibição da maioria do grupo no plano político

No entanto, o problema que se põe não é tanto o de criar um espaço de afirmação política e social dos professores, pois ele já existe nas escolas. Referimo-nos aquilo que é designado como actividades extra-curriculares, isto é, as actividades que se desenvolvem com professores e alunos fora dos espaços e tempos curriculares das escolas, isto é, fora dos espaços daquilo que é mais formal e simultaneamente mais privado (as aulas) e que por isso está mais codificado pela organização. Exemplos mais gerais destas actividades são as festas escolares de finais de período ou de ano escolar e toda a animação que isso pode supor em termos artísticos (envolvendo geralmente mais as disciplinas com carácter mais expressivo), as mostras exposições de trabalhos escolares mais ou menos abertos ao meio social local envolvente e os projectos de inovação e as actividades periódicas dos clubes ou dos grupos disciplinares quando procuram a aplicação de conhecimentos escolares combatendo por diversas formas as pedagogias mais transmissivas e estimuladoras da passividade do aluno na aprendizagem. Trata-se de actividades colectivas que

localmente são formalizadas em decisões dos órgãos de gestão das escolas, sob a forma daquilo que se designa como *plano de actividades da escola*.

Com as actuais políticas de reforma educativa este espaço relativamente independente do Ministério acaba por ser objecto de um processo de codificação institucional, através daquilo que foi designado pela legislação como *projecto de escola e área-escola*. Deste modo, as actividades que eram formas sociais e profissionais de afirmação do grupo são objecto de um processo, que para a maioria dos professores, é mais uma forma de os desapropriar da sua cultura, daquilo que era seu, procurando fazer esquecer ou ocultar, segundo os professores, aquilo que já eram saberes e fazeres das escolas.

Esta interpretação do grupo sobre esta orientação da reforma vai ser mais uma «acha para a fogueira» do discurso hiper-crítico sobre as políticas educativas, que atrás descrevemos, embora deixe em aberto o problema de saber, o que fazer perante esta suposta invasão do espaço profissional dos professores, assumidamente considerado pelo grupo como a margem de manobra que era dado as escolas para afirmarem a sua autonomia relativa, dentro da organização e campo escolares.

6. Reflexões teóricas finais

Julgamos que as hipóteses de explicação aqui formuladas, sobre a relação entre a cultura profissional dos professores e as políticas estatais, ganham maior validade porque podem ser enquadradas em outros trabalhos de carácter mais generalista, a saber:

- 1 — a formulação de um pensamento crítico (dessacralizador) sobre as políticas sem que isso se relacione directamente com um pensamento para agir, que permita a afirmação pública e exterior do grupo, é um fenómeno que se pode inscrever na problemática teórica, que tem vindo a ser desenvolvida por Raul Iturra e sua equipa⁵, de domesticação da mente cultural pela sua dicotomização e exterioridade face a mente positiva, inibindo assim as possibilidades de racionalização da cultura;

⁵ Problemática que se inscreve na bibliografia já referenciada atrás e também nos trabalhos de Reis, 191, 1995; Frazão-Moreira, 1991; Raposo, 1991 e Vieira, 1991.

- 2 — o facto da crítica dessacralizadora das políticas ser inspirada e fomentada pelo discurso científico em torno da educação, sem que isso se traduza também num discurso crítico das práticas educativas, pode ser problematizado teoricamente em torno da conceptualização, formulada por Boaventura Santos (1989), de crise da ciência moderna e das ideias que lhe estão associadas quanto a necessidade de colocar na ordem do dia, em debate, os usos sociais que são feitos das ciências sociais e a nossa responsabilidade nesses usos, quando não permitimos, pelo modo de construção dos objectos científicos, que eles se possam reconciliar criticamente com o senso comum de modo a possibilitar a reconstrução de um conhecimento vulgar que sirva a transformação social das práticas sociais;
- 3 — a articulação entre a utilização da escrita nos processos políticos (na forma da lei) e os potenciais processos de sacralização em seu torno, que aqui foram descritos, são fenómenos que se podem inscrever na problemática teórica desenvolvida por Jack Goody⁶, que relaciona o uso e manipulação da escrita com formas de poder mais formalizado, associado a institucionalização da religião e a ortodoxia no pensamento social;
- 4 — a identificação, nos discursos hiper-críticos sobre as políticas educativas, de incoerências e contradições nos actos legislativos, acompanhados pela identificação de falta de meios financeiros para aplicar as políticas e de falta de convicção e conhecimento para desenvolver uma estratégia de implementação das políticas, são fenómenos que se podem inscrever na problemática teórica da acção do Estado nas sociedades semi-periféricas, desenvolvida por Boaventura Santos (1990) em torno do conceito de *Estado paralelo*, tratando-se aqui, no nosso caso, de mostrar como um dos seus possíveis efeitos, no plano da lógica local dos actores sociais, seria o de trazer a evidência empírica o desenvolvimento de processos simbólicos de dessacralização na interpretação das políticas centrais;
- 5 — evidenciar a lógica local dos actores sociais por referência a processos histórico-sociais mais globais também pode ser encontrado na relação que pode ser estabelecida entre as manifestações de sacralização das políticas

⁶ Problemática que se inscreve na bibliografia já referenciada atrás.

e o processo histórico de construção da profissão docente em Portugal, desenvolvido por António Nóvoa (1987), pois dá-se conta, em ambas as formulações, do processo social que torna os professores dependentes da burocracia central, transformando-os em simples executantes das políticas do Estado, podendo tal orientação não só corresponder a uma intencionalidade político-ideológica como também a incorporação de disposições e atitudes face a profissão por parte do grupo quando socializado (informalmente) pelos pares.

A resposta a questão, acima formulada — de saber como é que os professores respondem a suposta invasão do seu espaço profissional e p como é que reconstroem as dinâmicas mais locais, inscritas na experiência social acumulada pelo grupo — não é possível dá-la aqui, neste texto, pois teriam que se evidenciar outras dimensões de análise ao grupo que fogem aos objectivos deste texto, como sejam: a conflitualidade interna ao grupo, a heterogeneidade profissional que ele comporta e as divisões existentes quanto as políticas de gestão local da escola⁷. O mínimo que poderemos dizer é que o caminho seguido nesta escola, pela maioria dos professores, foi o de se remeter para a informalidade e o de inibir as actividades extra-curriculares, previstas no plano de actividades anual, que até aí eram florescentes. Facto que, segundo nós, põe em evidência a potencial importância do modo como as políticas são interpretadas pelo actores sociais situados perifericamente aos «aparelhos» administrativos centrais e como os processos simbólicos de sacralização e dessacralização das políticas centrais estatais, ou equivalentes, são determinadores da possibilidade de afirmação política de grupos profissionais e explicativos dos processos da sua submissão real e/ou formal ao Estado e posição social de submissão na estrutura social.

⁷ Parte destas questões já foram por nós abordadas noutros trabalhos, ver Caria, 1993, 1995b e 1996a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARIA, Telmo H., 1996b: «A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores», *Inovação*, VIII (3), pp. 333-344.
- _____, 1996a: «As modalidades de apropriação da área-escola em professores do 2º ciclo do ensino básico». Comunicação ao *Seminário «Da área-escola real para a área-escola formal(?)»*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- _____, 1995d: «Uma abordagem sócio-antropológica do ensino da matemática em professores do 2º ciclo do ensino básico». Comunicação ao *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- _____, 1995c: «Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S», in: VÁRIOS, *Estado Actual da Investigação em Formação — Actas do Colóquio de Maio 1994*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 341-354.
- _____, 1995b: «Qual o sentido e a organização da área-escola? — uma abordagem sociológica», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, Porto, pp. 57-71.
- _____, 1995a: «Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3.», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 35-62.
- _____, 1994b: «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, Porto, Afrontamento, pp. 159-173.
- _____, (org.), 1994a: «A nova avaliação dos alunos do ensino básico (secção etnográfica: "Diálogos sobre o vivido"», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1, Porto, Afrontamento, pp. 131-158.
- _____, 1993: «Limitações sociológicas e organizacionais a implementação da área-escola na actual reforma do ensino básico». Comunicação a *2ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Universidade do Algarve.
- _____, 1992: «Isto é de partir a carola — o ambiente numa escola face a reforma educativa». Comunicação ao *2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Braga, Universidade do Minho.

FRAZÃO-MOREIRA, Amélia, 1991: *O processo de aprendizagem no grupo doméstico—um estudo de caso*. UTAD (tese apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

_____, 1987: *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa, Edições 70.

ITURRA, Raul, 1991: *A religião como teoria da reprodução social*, Lisboa, Escher.

_____, 1990b: *A construção social do insucesso escolar*, Lisboa, Escher.

_____, 1990a: *Fugirás a escola para trabalhar a terra*, Lisboa, Escher.

ITURRA, Raul e Sobral, José M., 1984: «A domesticação do comportamento selvagem dos europeus», *Ler História*, nº 3, pp. 81-94.

NÓVOA, António, 1987: *Le temps des professeurs*, vol. I, Lisboa, Inic.

RAPOSO, Paulo, 1991: *Corpos, arados e romarias — entre a fé e a razão em Vila Ruiva*, Lisboa, Escher.

REIS, Filipe, 1995: *Saberes e contextos de aprendizagem — práticas escolares e usos quotidianos da escrita*. Lisboa, ISCTE (tese apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

_____, 1991: *Educação, ensino e crescimento: o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*, Lisboa, Escher.

SANTOS, Boaventura S., 1990: «O estado e a sociedade na semi-periferia do sistema mundial — o caso português», in *O Estado e a Sociedade em Portugal*, Porto, Afrontamento, pp. 105-150.

_____, 1989: *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Afrontamento.

VIEIRA, Ricardo, 1991: *Entre a escola e o lar*, Lisboa, Escher.