

---

TELMO H. CARIA

Departamento de Economia e Sociologia da UTAD

## **A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico\***

---

### **Resumo**

O artigo sintetiza parte do quadro teórico e das hipóteses que orientaram uma investigação sobre a cultura profissional dos professores e apresenta os dados e as conclusões consideradas mais importantes desse estudo. A temática da cultura dos professores desenvolve-se no âmbito de uma perspectiva antropológica que analisa o funcionamento quotidiano e interactivo do grupo social (mente cultural), mostrando a estruturação informal do grupo, os processos de construção local de consensos, as atitudes face às políticas educativas e o ethos profissional do grupo. Em todas estas dimensões de análise procura-se concluir sobre se a mente cultural dos professores está, ou não, e em que grau, articulada com o uso do conhecimento abstracto - a racionalização da cultura.

### **1. Tema e objectivo**

Nos anos lectivos de 1992/93 e 1993/94 realizámos, numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, o trabalho de campo de uma investigação sobre a cultura profissional dos professores. Este período coincidiu com o lançamento da reforma educativa neste nível de ensino. Esta investigação veio a assumir a forma de uma tese de doutoramento em Sociologia da Educação<sup>1</sup> (Caria, 1997a).

---

\* Publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 1999, pp. 205-242.

<sup>1</sup> Agradeço a orientação e todo o apoio dado pelo Prof. Dr. Raúl Iturra na realização desta investigação, designadamente as condições pessoais que proporcionou para que pudesse fazer uma aprendizagem significativa da antropologia social, no contexto da minha formação em sociologia.

Com o presente artigo pretendemos sintetizar parte do quadro teórico e das hipóteses que orientaram a investigação, apresentando os dados e as conclusões que considerámos mais pertinentes para reflectir sobre o desenvolvimento da *cultura profissional* dos professores. Esta contribuição desenvolve-se no quadro de uma problemática teórica de origem antropológica: a *racionalização da cultura*. Concebe-se que o desenvolvimento da cultura profissional dos professores resultará do uso do conhecimento abstracto, integrado na acção quotidiana colectiva, contendo tanto o pensamento crítico que o primeiro potencia (Goody, 1987) como o pensamento em contexto que o segundo corporiza. Portanto, concebemos a racionalização da cultura como a utilização de instrumentos conceptuais para interpretar e agir localmente, tendo por referência a legitimidade que o grupo social de pares constrói interactivamente.

## **2. O local estudado e os meios de investigação**

A escola-local em que desenvolvemos a investigação estava situada numa cidade do interior norte do país, cuja população activa do concelho, segundo o censo de 1991, era distribuída do seguinte modo: sector primário 14%, sector secundário 23% e terciário 63%. Era uma escola que tinha em 1992/93 uma população de cerca de 750 alunos e uma zona de influência que abarcava populações da cidade, da sua periferia e das zonas rurais circundantes. Desta população 61% dos alunos tinha origem social em grupos sociais urbanos e 32% era de origem rural; 40% provinha das classes médias e 52% das classes populares.

O corpo docente da escola, constituído em média por 64 professores, em cada um dos anos lectivos que foi objecto de análise, estava na sua maioria estabilizado na profissão. Assim, ao todo estiveram presentes na escola 85% de professores profissionalizados, com 60% de efectivos na escola; 57% de professores licenciados, com 16% de licenciaturas de ensino. Do mesmo total, 58% tinham mais do que 34 anos e 75% eram do sexo feminino.

O trabalho de campo desenvolveu-se por via de uma estratégia etnográfica de investigação, utilizando técnicas de observação participante e de inquérito no quadro de uma implicação periférica do investigador com o grupo de professores (Costa, 1987; Iturra, 1987; Woods, 1989, 1990a, 1990b; Alaoui, 1994; Grand, 1992). A descrição e

análise da metodologia de investigação, que constituiu parte importante do texto final da tese, não será aqui desenvolvida (Caria, 1997a: 52-110; 1997b; 1995b). Apenas convirá referir que utilizámos os seguintes meios de recolha de informação: (1) participámos na vida quotidiana do grupo no âmbito da sala dos professores e em algumas das actividades extra-curriculares desenvolvidas; (2) observámos (e pontualmente participámos) na grande maioria das reuniões do conselho pedagógico, dos conselhos de turma e dos conselhos de grupo disciplinar; (3) administrámos um questionário a todos os professores sobre os seus trajectos profissionais; (4) entrevistámos e construímos a história profissional de 10 professores, mulheres, homens, velhos e novos; (5) conversámos demoradamente e recorrentemente com 16 outros professores sobre o seu percurso profissional, em ligação com os relatos que nos faziam sobre a sua actividade curricular nas aulas<sup>2</sup>, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e educação visual e tecnológica.

### **3. Quadro teórico e hipóteses**

#### **3. 1. Cultura e mente cultural**

Dissemos atrás que a problemática da nossa investigação era sobre a *racionalização da cultura profissional* dos professores. Importa agora clarificar o sentido que damos a alguns dos conceitos utilizados.

Concebemos *cultura* numa perspectiva antropológica, vendo-a como um conjunto, associado, de saberes e fazeres que são transformados em meios de interacção social entre pares, num local (Kilani, 1994; Lapassade, 1991; Geertz, 1986, 1991). Meios que permitem: (1) definir o que é interior e exterior ao grupo (o nós e os outros), identificando papéis, estatutos e hierarquias internas e agentes externos; (2) dar segurança, proteger do exterior e promover um sentido de pertença junto dos membros do grupo, dado pela reprodução de rotinas e regras de acção, em que todos se revêem tacitamente, e pela reprodução de princípios e valores implícitos - um *ethos* - estruturantes das condutas sociais; (3) socializar os mais novos naquilo que a hierarquia do grupo entende como legítimo fazer e pensar, por comparação com aquilo que é tido

---

<sup>2</sup> Realizámos 8 a 12 encontros com cada um dos professores, ao longo do ano lectivo de 1993-94. Para melhor perceber a estratégia que desenvolvemos nestes encontros-entrevista, cf. Caria, 1997c.

como errado e potencialmente criador de conflitos internos (normalizar condutas); (4) saber posicionar-se (definir atitudes) e saber construir um sentido sobre os actores sociais que são exteriores ao grupo, os outros; (5) actualizar a tradição de fazeres e saberes, de modo a torná-la pertinente e relevante para orientar os membros do grupo, na acção, face a novas conjunturas e a mudanças institucionais e/ou sociais, através da construção de *consensos* interactivos que lidem com as divergências existentes face a problemas comuns, reconhecidos como tal.

O conceito de cultura é indissociável de uma análise da interacção social e da comunicação que se gera localmente entre pessoas no quotidiano de vivências comuns, não sendo objecto de (re)definições explícitas e formais. Reproduz-se como processo social, sem que os actores tenham, à partida, uma consciência explícita e discursiva dos elementos que a organizam e dos factores que levaram a introduzir transformações, ou que os actores sociais tenham uma percepção clara e pública das oposições e contradições existentes na acção colectiva.

Para que a cultura possa ser analisada como um processo social importa que ela seja vista como suportada por *rotinas de interacção* (sequências de acção que se repetem na mesma actividade, face a iguais circunstâncias de tempo, lugar e pessoas), e por *regras de acção* (sequências de acção que se repetem na mesma actividade, mesmo quando as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas mudam), que permitem dar segurança psicológica e previsibilidade à interacção social. Importa, ainda, identificar os *princípios estruturantes da acção* (aspectos da acção que têm investidos saberes, tácitos ou procedimentais, que orientam implicitamente as condutas em novas situações) que permitem aos actores sociais improvisar, preservando sequências de acção que já lhes são familiares, dado fazerem parte do quotidiano comum (Giddens, 1989).

Nesta perspectiva, só é possível analisar uma cultura se estivermos em condições de analisar um grupo através de uma metodologia de observação participante. Sem esta metodologia antropológica não existe cultura de grupo, pois a informação que se recolhe desses indivíduos, sobre as suas representações simbólicas, é já uma construção

explícita e discursiva, para os outros (por via da interacção com o investigador) do que o grupo é ou era ou como são ou eram: uma identidade colectiva<sup>3</sup>.

A definição de *cultura* nestes termos, remete, segundo Iturra (1990a), para uma conceptualização, específica da organização social da mente - *uma mente cultural*: um pensamento na acção que é construído a partir do envolvimento intersubjectivo e emocional com as pessoas presentes, de modo contextual, intuitivo, pragmático e circunstancial e com recurso a vias orais-práticas e manuais-visuais de transmissão e aprendizagem do saber.

### **3. 2. Profissão e racionalização da cultura**

As interacções sociais, analisadas através do conceito de cultura, referem-se, neste caso, a uma parte do quotidiano dos professores: o contexto de trabalho decorrente das interacções entre pares numa escola. Daí que o qualificativo profissional, numa primeira aproximação, apenas tenha como finalidade descrever a localização e a delimitação espaço-temporal de uma mente cultural. No entanto, numa abordagem mais aprofundada, remetemos o conceito de profissão para o universo das teorias sobre o profissionalismo, enquanto ideal-tipo do trabalho que tem uma relação privilegiada com o saber teórico-científico, legitimado pela acção do Estado (Rodrigues, 1997, Nóvoa, 1987; Araújo, 1985), reforçado socialmente pelas condições sócio-económicas de globalização da economia, na qual o conhecimento abstracto se transformou numa força produtiva e num critério geral de qualificação do trabalho em todos os sectores da economia (Madureira-Pinto & Queirós, 1990; Schuman e Kern, 1984).

O conceito de cultura profissional pressupõe uma capacidade para utilizar o conhecimento científico e abstracto como forma de orientar, em contexto, a reflexão sobre a acção, colectiva ou individual, e destinada a ser capaz de pensar, antecipadamente ou posteriormente, as condições estruturais da sociedade e os efeitos macro-sociais da acção social local. Neste quadro, segundo Giddens; (1992), a reflexividade produzida pela manipulação deste conhecimento traduz-se em poder e autonomia dos actores sociais, porque permite agir diferente ao superar-se as limitações de um pensamento feito só a partir do local, das pessoas e das situações concretas

---

<sup>3</sup> Para uma distinção entre os conceitos de identidade social e de cultura. cf. Caria, 1997a: 151-156;

vivenciadas: uma reflexividade institucional nas condições sociais actuais de descontextualização das instituições.

Esta reflexividade pressupõe a existência de uma divisão entre formas de conhecimento (científico, filosófico, ideológico, mítico-mágico, senso comum) e a existência de sistemas abstractos autónomos de conhecimento (em disciplinas científicas), potencialmente criadores de relações de desigualdade entre as diversas modalidades de uso do conhecimento abstracto e seus protagonistas: criadores/produtores, profissionais/especialistas/transmissores legítimos e consumidores/leigos. Neste âmbito, profissão pressupõe o uso de sistemas abstractos de conhecimento (teorias, ideologias e filosofias) para ultrapassar os limites da mente cultural quando o actor social pensa o seu contexto de trabalho: para ultrapassar o localismo interactivo e o circunstancialismo conjuntural (Iturra, 1988). Segundo Iturra (1990a; 1990b), pressupõe a articulação da mente cultural com outras formas específicas de organização social do pensamento - *uma mente racional/positiva*: um pensamento sobre a acção que é construído a partir de conceitos e hipóteses de explicação gerais, que fixa relações entre factos e ideias de modo dedutivo e analítico, com base em princípios e critérios universais e explícitos e com recurso a vias orais-escritas e formais-conceptuais de transmissão e aprendizagem do saber<sup>4</sup>.

*Cultura profissional* pode, assim, supor a possibilidade de uso da teoria e dos sistemas abstractos e especializados de conhecimento para pensar o contexto de acção, ganhando-se poder acrescido: *racionalizar a cultura*, operando através da articulação das duas mentes sociais<sup>5</sup>. Pode também supor a possibilidade da teoria e dos sistemas abstractos de conhecimento permitirem à mente racional-positiva pensar criticamente as condições sociais da acção, sem se conceber a possibilidade de agir, isto é, dicotomizando-se e separando-se o funcionamento da mente racional-positiva relativamente ao pensamento na acção, regulado, este, pela mente cultural. Neste quadro de separação entre as duas mentes sociais, a *cultura profissional* permite o desenvolvimento dum pensamento crítico ou de um pensamento legitimador que não é

---

490-493.

<sup>4</sup> Mais especificamente, sobre a problemática da aprendizagem cultural por via oral ou escrita-conceptual, cf. Goody, 1993.

<sup>5</sup> Sobre a problemática mais geral das mentes sociais nas relações interculturais, cf. Goody, 1988.

recontextualizado na acção, continuando-se a agir circunstancialmente, sem pensar para além do local e do imediato interactivo, num processo social social que, parafraseando Iturra, é tipicamente escolar: *a escolarização da cultura*.

A hipótese central da nossa investigação foi a de saber até que ponto, no contexto do trabalho escolar-local, em que espaços e tempos, a *cultura profissional* dos professores se afirma no contexto institucional da escola. Até que ponto, através do uso da teoria e da mente racional-positiva para pensar a acção, a cultura profissional garante espaços e tempos de autonomia e auto-determinação (Crozier e Friedberg, 1977) colectiva, possibilitando a racionalização da cultura, ou, pelo contrário, exclui a teoria e o conhecimento abstracto<sup>6</sup> ou, ainda, usa-a exclusivamente de forma crítica ou legitimadora, e dicotómica face à mente cultural.

A associação do conceito de racionalização da cultura com os conceitos de poder e autonomia põe em evidência a necessidade de identificar três dimensões na análise da cultura profissional e perguntar até que ponto os professores têm controlo sobre elas, a saber<sup>7</sup>: a dimensão *simbólico-ideológica* do trabalho, que se prende com as finalidades e valor social reconhecido à sua acção profissional, função do modo como o grupo percebe e avalia socialmente os resultados do seu trabalho; a dimensão *político-institucional*, que se prende com o desenvolvimento de estratégias de acção que organizem colectivamente as condutas dos indivíduos, função de uma atitude ofensiva face aos constrangimentos institucionais e físicos do trabalho; a dimensão *técnico-instrumental* que se prende com a possibilidades de controlo sobre o uso dos meios de trabalho disponíveis, função da percepção que o grupo tem sobre o seu contexto de trabalho e sobre a possibilidade de criar e reapropriar recursos, de modo próprio e autodeterminado.

A existência de controlo sobre cada uma destas dimensões do trabalho quotidiano dos professores possibilita conceber a existência de processos de *racionalização da cultura*, os quais, por hipótese, ao articular de modo sistemático objectivos e finalidades com meios e técnicas na acção, dão aos professores uma capacitação para, através dos

---

<sup>6</sup> Neste caso de exclusão da teoria, a *cultura profissional* de um grupo apenas existirá de modo implícito, enquanto consciência prática, confundindo-se com o seu ethos profissional.

<sup>7</sup> Para a formalização destas dimensões de análise e para o relacionamento do profissionalismo com o problema do uso do conhecimento abstracto, inspirámo-nos nos trabalhos de Magali Larson (1980; 1988).

órgãos de direcção local das escolas (ODE), participarem nas lutas simbólicas e conflitos de legitimidade que atravessam o campo escolar. Inversamente, a hipotética inexistência de controlo sobre as três dimensões do trabalho dos professores permitirá concluir sobre a não integração de sistemas abstractos de conhecimento na mente cultural. Podemos admitir, ainda, uma situação, contraditória, típica de uma *escolarização da cultura*, em que hipoteticamente apenas existiria controlo em algumas das dimensões do trabalho, como se os professores tivessem apenas controlo formal mas não real sobre o quotidiano do seu trabalho<sup>8</sup>.

#### **4. A estruturação da mente cultural**

##### **4. 1. A construção local do grupo**

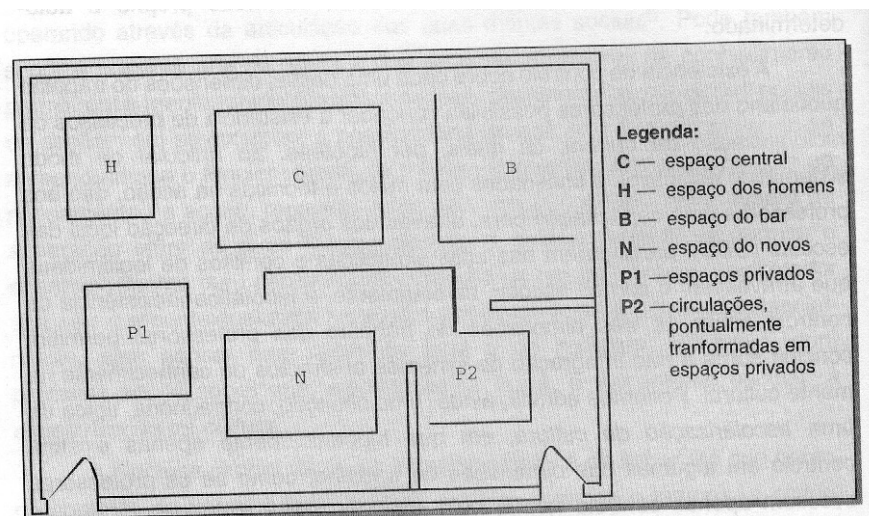
o espaço do grupo onde é mais evidenciada a sua estruturação quotidiana, em papéis e hierarquias, é o da sala dos professores<sup>9</sup>. Isto acontece porque esta sala é o lugar privilegiado de colectivização e informalização das actividades do grupo. Ela torna-se o lugar onde o quotidiano interpessoal da *profissão* se (re)constrói e onde o grupo garante os processos de integração social, como se se tratasse do "lar" dos professores.

A sala de professores permite a troca de saberes e o estabelecimento de consensos sobre o que é exterior e formal ao grupo. Funciona como se se tratasse de um "mercado profissional", onde diversos saberes e experiências do grupo são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos pelos pares, através da sua hierarquia profissional, potenciando ou limitando os investimentos profissionais, de cada um, nas actividades, tempos e espaços da escola-local.

---

<sup>8</sup> Para a diferenciação dos conceitos de controlo formal e real, inspirámo-nos no trabalho de Karl Marx (1971) sobre a passagem do trabalho artesanal ao trabalho industrial. Para o caso específico dos professores, cf. Jaén, 1988.

<sup>9</sup> A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a:220-242.



**Figura 1- Esquema dos espaços da sala de professores**

A figura 1 é um esquema da sala de professores, onde se identificam os seus vários espaços de convívio que permitem materializar aquele "mercado profissional" e a acção da hierarquia do grupo. Aí é visível como o grupo é atravessado por dois grandes eixos de divisão simbólica: o eixo da divisão entre sexos e o eixo da divisão quanto à antiguidade na profissão e na escola-local

O esquema da figura 1 permite identificar um espaço central (C), tendencialmente mais feminino e predominantemente frequentado pelos professores que ocupam posições cimeiras na hierarquia profissional e local. Esta relativa predominância do feminino no espaço central, resulta do facto de existir um outro espaço (H) quase exclusivamente masculino. Apesar desta relativa dissociação masculino/feminino, no espaço dos mais novos (N) tais divisões de sexo não se verificam. Observa-se também um espaço junto ao bar (B), muito heterogéneo, por onde todos os professores passam, ainda que sejam poucos os que aí permanecem regularmente. Por fim, observámos vários espaços privados (P), onde permanecem professores isolados ou em pequeno grupo com conversas particulares, 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 mais tendem a inibir as conversas privadas e

por isso a facilitar a integração dos recém-chegados nas conversas quotidianas. Deste modo, nestes três espaços as conversas informais do dia-a-dia tendem a ter uma forma pública, pois são facilmente audíveis por qualquer professor que neles permaneça, potenciando a sua participação.

Mas para além dos espaços serem mais ou menos 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, particularmente os 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-escola) a realizar em conjunto por diversos professores; censuras públicas a pessoas ou a órgãos 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-escola) 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 propriedades profissionais 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 do grupo, que vão participar nas conversas sobre política educativa e sobre decisões dos órgãos de

direcção da escola (ODE)<sup>10</sup>, reproduzindo-as pontualmente no espaço dos homens; (2) *circulação pelo espaço central da sala dos mais novos na profissão mas já com dois a quatro anos nesta escola* - 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 nos Conselhos de Turma, 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<sup>11</sup> de *professoras de educação física* pelo espaço dos homens, abordando assuntos relativos ao desporto; (5) *circulação dos mais velhos na profissão e mais antigos na escola* pelo espaço do bar (espaço mais heterogéneo) 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 pública dominante sobre os factos decorrentes da execução da política educativa central.

O posicionamento relativamente marginal da maioria dos homens face às conversas que se desenvolviam no espaço central da sala de professores sobre a política educativa, justifica que tal tema não seja objecto regular de conversas informais no seu espaço particular. No entanto, tal ocorrência não deverá ser entendida como resultado de um desinteresse sobre o tema ou entendida como se este sector do grupo 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-la de um modo mais privado junto dos pares, homens, que têm poder na hierarquia formal da escola<sup>12</sup>. 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,

---

<sup>10</sup> Referimo-nos ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Directivo e ao Coordenador de Directores de Turma.

<sup>11</sup> Dizemos circulação pontual porque observámos 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 para professores, junto deste pavilhão.

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 política educativa e dramatiza, muito, as políticas do Ministério<sup>13</sup>, a maioria dos homens parece preferir colectivamente fazer humor com a política educativa, exprimindo piadas e gozando com os governantes do momento.

Outro tipo de explicação, para esta conduta marginal da maioria dos professores-homens, poderá estar relacionado 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. Como veremos mais à frente, este facto é objecto de críticas internas dentro do grupo, pois considera-se que se traduz em falta de tempo para se envolver profissionalmente na vida escolar.

#### **4.2. Atitudes face às políticas educativas**

Esta atitude de marginalização da maioria dos homens face às políticas educativas, contrasta com outras atitudes mais estruturantes e endógenas à acção do grupo, face à conjuntura de reforma educativa que então se vivia. Assim, no fundamental e para a maioria dos professores, identificámos dois tipos de atitudes, que tendiam a oscilar conforme as circunstâncias do momento<sup>14</sup>: (1) uma atitude defensiva e submissa, de muito receio e temor face ao Ministério que levava o grupo a auto-censurar-se de interpretar as novas normas legais e de agir face a elas, como se se considerasse que a todo o momento o Ministério poderia controlar os professores e penalizá-los pelos seus eventuais erros<sup>15</sup>; (2) uma atitude defensiva e de resistência,

---

<sup>12</sup> Referimo-nos mais concretamente ao facto dos membros do Conselho Directivo, nos anos lectivos de 1992-94, serem todos homens.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a:448-460.

<sup>15</sup> Este tipo de atitude é denominada como de "sacralização das políticas educativas". Cf. Caria, 1997a: 448-460; 1996a.

muito crítica face a tudo o que era institucionalização de práticas e saberes já existentes no grupo, vendo-as como formas de intromissão externa no seu espaço de autonomia.

A conjugação dos dois tipos de atitudes foi geradora de uma acção colectiva inibidora da acção, mesmo daquela que mais se identificasse com as medidas de política educativa. O efeito foi, assim, paradoxal, porque à medida que o debate sobre a política educativa crescia e se tornava mais elaborado, com a profusa utilização do conhecimento abstracto, mais o grupo se via como impotente para agir colectivamente, mesmo em dimensões da vida escolar onde os professores reconheciam existir uma tradição local que se aproximava das medidas de reforma legisladas<sup>16</sup>.

Implicitamente, este paradoxo põe em evidência a contradição que existia entre o poder que o grupo considerava possuir no plano ideológico-simbólico e no plano político-institucional. No primeiro caso, estruturava-se uma acção discursiva particularmente activa; no segundo caso, estruturava-se uma acção prática particularmente passiva. A conclusão, é a de que a separação dos dois planos do trabalho profissional dos professores são consequência de uma mente cultural que se divorcia da mente racional positiva, isto é, constroem-se instrumentos teóricos, potencialmente reflexivos sobre a acção, mas a estes não é dada uma utilização que permita *racionalizar a cultura*, pois não se pensa o contexto quotidiano a partir deles para "poder" agir diferente.

O mesmo tipo de contradição, agora entre a dimensão político-institucional e a técnico-instrumental, pudemos verificar também existir no modo como na maioria dos grupos disciplinares se concebia a actividade curricular disciplinar: eram hiper-críticos face ao programa disciplinar imposto centralmente mas, simultaneamente, eram os primeiros a recusar desenvolver os espaços colectivos que poderiam flexibilizar o currículo e recontextualizá-lo face à diversidade cultural dos alunos. Deste modo, os esforços de racionalização da cultura curricular de cada disciplina era remetido para os espaços e tempos individualizados ou então era feito pontualmente de modo informal nos espaços colectivos da sala de professores ou de reuniões, não dando oportunidade a que o saber técnico do grupo pudesse manifestar-se numa política de desenvolvimento

---

<sup>16</sup> Casos da área-escola e do projecto educativo de escola que na linguagem do grupo eram designados respectivamente por projectos pedagógicos e por plano anual de actividades.

curricular gerida localmente, isto é, numa acção que articulasse colectivamente o central com o local<sup>17</sup>.

Verificámos que parte dos sectores do grupo que eram mais críticos face às políticas educativas, especialmente mulheres-professoras com mais experiência na profissão e mais antigas na escola, procuravam superar estas contradições, mas a sua posição, pelo menos nesta conjuntura, não tinha suficiente apoio quando se tratava de passar do discurso crítico sobre as políticas educativas centrais para a acção política colectiva no local.

Neste quadro, o que pensamos que estruturava a posição do grupo face às políticas educativas não era o seu acordo ou desacordo, isto é, não era uma questão de conteúdo das políticas. Desta forma, a atitude de auto-marginalização dos homens-professores face às políticas educativas era outra expressão de um mesmo princípio geral que estruturava a cultura do grupo: não envolvimento do grupo no plano político-institucional da Escola. O *ethos profissional* do grupo, que mais à frente descreveremos, tornará mais evidente este princípio estruturante da acção dos professores.

#### **4. 3. A consensualização da heterogeneidade**

Consensualizar é uma prática comum no grupo de professores. Ela tem por objectivo acordar sobre conteúdos de interpretação e formas de acção quando à partida, para um observador externo, existem diferentes perspectivas em presença. Como veremos, tomando como exemplo, a actividade de caracterização dos alunos, consensualizar é interactivamente regular e negociar as diferenças de perspectivas, evitando que essas diferenças se transformem em divergências e em propostas alternativas para decisão que potencialmente podem corroer as cumplicidades interpessoais geradas pela mente cultural. Segundo Moscovici e Doise (1991), do ponto de vista da psicologia social cognitiva, todo o consenso serve para gerir uma margem de desacordo, permitindo que haja uma relação de confiança interpessoal, de modo a garantir uma acção comum.

Verificámos que para o caso dos professores, consensualizar é deixar que as diferenças permaneçam ao nível do grau de intensidade com que se interpretam os

---

<sup>17</sup> A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser

factos (chamamos-lhe dissonâncias de sentido),aparentando haver acordo, porque as diferentes perspectivas não chegam a ser explicitadas como tal, evitando-se que sejam transformadas em divergências extremadas, isto é, em perspectivas com sentidos opostos, em dicotomia (positivo/negativo, bom/mau, certo/errado, etc.). Como veremos, este modo de proceder implica um processo social de estruturação do grupo que manifesta hierarquias e diferentes papéis profissionais no processo de interacção social.

#### *4.3.1. Os consensos globais sobre os alunos*

O modo como os professores interactivamente, no 1º período do ano lectivo, constróem juízos sobre os alunos, e como esses juízos são regulados e negociados nas reuniões dos conselhos de turma (RCT), é um bom exemplo da estruturação social do grupo por via da consensualização das diferenças<sup>18</sup>. Neste caso, o grupo temem vista consensualizar os seus saberes, sobre o que os aluno são, e promover um interconhecimento, partilhado e circulado por todos os professores, relativamente a todos os alunos e turmas. Dado este propósito geral, chamamos-lhe *consenso global*.

Esta actividade, concluída nas RCT de final do 1º período de aulas, constitui-se como um prolongamento das conversas informais tidas na sala de professores, desde o início do ano lectivo. No dizer dos professores trata-se da actividade de caracterização dos alunos e das turmas.

O processo de interacção que permite caracterizar alunos e turmas não envolve, assim, nenhuma componente decisional, pois não existem, relativamente a este assunto, nos conselhos de turma (CT), actos devotação ou de discussão de propostas alternativas. Neste âmbito, a actividade de caracterização distingue-se da avaliação formal dos alunos, também realizada nas RCT<sup>19</sup>.

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 contraste, quer pela influência que têm sobre os outros. Neste contexto, considerámos a discussão, exclusiva, de casos de alunos, como

---

consultados em Caria, 1997a: 348-446.

<sup>18</sup> A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a: 268-294.

<sup>19</sup> Para uma análise desta outra dimensão das RCT, cf. Caria, 1997a: 321-347.

uma tarefa exterior ao trabalho de caracterização, pois geralmente é uma interacção verbal que só ganha relevância em meados do ano lectivo, quando as questões centrais da relação entre professores e alunos já não se colocam no plano do interconhecimento mútuo, mas mais no plano dos resultados escolares ou no plano da especificidade da conduta pessoal nas aulas, entretanto verificados.

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 do comportamento de cada aluno em cada disciplina 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 diferenciados.

Em geral, a construção interactiva de um *consenso global* entre diferentes professores começa por uma acumulação e crescendo de falas, que vão fazendo um diagnóstico da realidade com o mesmo sentido global, com conotações equivalentes embora sempre com expressões e significados variados. As conotações são dicotómicas e são do tipo bom ou mau, positivo ou negativo, etc.. A acumulação de falas produz-se numa sequência temporal ininterrupta de intervenções orais dos presentes, baseadas em narrações de acontecimentos, por alguns, seguidas de qualificações e adjectivações dos alunos (ou vice-versa) por outros professores. As narrações, ao servirem de base à qualificação e à definição dos alunos, enquanto relatam acontecimentos e episódios, usam predominantemente expressões orais que põem em evidência o carácter pessoal ou personalidade de cada um, sem especificar dimensões mais específicas da conduta social dos alunos: é uma caracterização global. As qualificações e definições, ao afirmarem e confirmarem (ou ao anteciparem os factos que vão ser relatados de seguida) a caracterização que a narração descreveu, destinam-se a evidenciar que quem falou primeiro tem o acordo dos seguintes.

O consenso global, sobre o que os alunos são, acontece quando todos os professores, numa RCT, se exprimem no mesmo sentido positivo ou negativo, isto é, o consenso acontece quando os vários significados e categorias utilizados pelo grupo coincidem e se justapõem para definir a turma, em geral, ou os alunos mais ilustrativos dela, em particular, dentro de um mesmo juízo negativo ou dentro de um mesmo juízo positivo, ainda que estes possam variar em grau.

As diferenças de grau<sup>20</sup> nos juízos são deixadas coexistir, como dissonâncias, sem que sejam identificadas como divergências no grupo, acabando, no contexto das falas, por desaparecerem, auto-remetendo-se os seus autores ao silêncio, isto é, a dissonância não parece merecer ser identificada como diferença porque tendencialmente deixa de se exprimir, porque os seus autores, geralmente professores mais novos na profissão, deixam de renovar a sua presença na interacção verbal.

Em conclusão, o *consenso global* não é uma identidade de juízos sobre os alunos, pois 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 no sentido global, dicotómico, dos juízos: expressem um juízo negativo ou expressem um juízo positivo.

#### 4.3.2. A dinâmica de informalização

Uma das formas de evidenciar um *consenso global* verifica-se quando à coincidência e justaposição de juízos num mesmo sentido (de apreciação positiva ou negativa), 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* da RCT. Trata-se de um *consenso global informal*.

Esta informalização permite mais facilmente fazer o silenciamento, se for o caso, de vozes dissonantes, porque estas, tendo poucos ou não tendo interlocutores para se fazerem 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 decisoriais, que levariam inevitavelmente à imposição da perspectiva da maioria à minoria.

---

<sup>20</sup> Por exemplo, as diferenças de grau entre muito, bastante, razoável, suficiente, etc., quando o sentido global é positivo ou as diferenças de grau entre mau, medíocre, insuficiente, etc., quando o sentido global é negativo.

O *consenso global informal* não é apenas resultado de um momento particular da reunião, depende do clima de informalidade que se criou, para que tal processo possa ocorrer.

Podemos sistematizar algumas das *regras de acção* que permitem construir consenso globais informais, tomando como referência alguns dos elementos que se repetiam nas mesmas circunstâncias (rotinas) e que identificámos nas nossas observações, a saber<sup>21</sup>: (1) a caracterização é feita sempre a partir e sobre casos de alunos; (2) existe sobreposição de falas na narração de acontecimentos; (3) o papel do DT na condução da reunião é bastante diluído; (4) a acta da reunião tem um papel supérfluo e marginal, relativamente à dinâmica desenvolvida na RCT, (5) existe a miscenização de vários assuntos, para além do assunto de caracterização dos alunos, num mesmo contexto de interacção verbal; (6) os juízos sobre os alunos com intensidade variável dentro de um mesmo sentido, com valor positivo ou com valor negativo, são assumidos como equivalentes.

#### 4.3.3. O *consenso antecipado*

Outra das modalidades de construção de consensos 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. Parte-se do princípio que todos estarão de acordo sobre o sentido global da definição dos alunos, que, por se pressupor problemática e negativa, 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 o CT já não tenha tanto por objecto a tarefa de

---

<sup>21</sup> Para uma análise mais aprofundada, cf. Caria, 1997a: 280-282.

caracterizar, mas antes a de construir um consenso sobre a justeza e a adequação das acções desencadeadas na sua sequência.

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 agir, pois isso implicaria uma componente decisional na reunião, que a informalização da RCT 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 desencadeado; (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 desencadeado; (3) indicação 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).

Em resumo, as rotinas que constróem o consenso não são 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 menor 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, no pensar dos professores, da incompetência de alguém, porque atinge todos.

Mas mais do que um problema de legitimação de cada um no grupo, surgem discursos que operam como instrumentos legitimadores da 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 racionalizador da cultura, verificando-se, na maioria das situações deste tipo, uma inflacção de narrações de acontecimentos e de sobreposição de falas que indicam 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 relativas à fuga às normas de conduta escolar, tendendo-se a patologizar as condutas identificadas.

Ao lado das afirmações patologizadoras, ouvem-se afirmações sobre a escassez de meios de acção dos professores, que sejam suficientemente eficazes para o 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?!"

Verificámos, nas observações sobre este tipo de consensos, que existe uma inflação de interacções que multiplica as sobreposições de falas e a riqueza narrativa das trocas verbais, elementos que decorrem do envolvimento afectivo directo dos professores com as situações conflituais, dramatizando-as, fazendo aumentar a informalidade da RCT em muitos momentos. Este envolvimento é esmagadoramente protagonizado pelos professores do sexo feminino.

Esta multiplicação de falas e narrações exige a acção actuante do DT ou de alguém que o substitua, quando este é mais novo na escola e na profissão, de modo a sinalizar para o exterior do grupo o poder formal que o grupo tem sobre o espaço escolar, embora reconhecendo internamente a sua falta de eficácia. Esta acção do DT, comparativamente com os consensos globais informais, acima referidos, manifesta-se, nas observações que realizámos, em três regras de acção: (1) numa maior concentração da interacção verbal na tarefa de caracterização (já não há tanta mistura de assuntos), (2) numa intervenção de maior relevo na sintetização da informação, exprimida na interacção verbal, por parte de quem assume o papel de dirigir a reunião, e (3) numa acção de maior especificação do conteúdo do texto da acta da reunião, tornando-a mais próxima do conteúdo das interacções ocorridas. Em qualquer caso, trata-se duma actuação que se destina apenas a compensar o excesso de informalidade atingido, pois, de contrário, este excesso poderia fazer perigar a continuação da RCT, enquanto tal.

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, no momento, aprende-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 implicitamente 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.

#### 4.3.4. Hierarquia e formalização da acção

O ambiente de *informalização* das reuniões na construção dos consensos descritos, está associado, como vimos, à existência de professores cujos discursos sobre os alunos têm maior audiência no grupo e associado 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 adinâmica informal da reunião e normaliza a diversidade de pontos de vista, que não se relaciona directamente com a estrutura formal da escola, isto é, não se confunde com os professores que momentaneamente ocupam cargos nos órgãos da escola. 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 falar e não terem apoio destes. Pontualmente, poderão narrar acontecimentos cujo sentido é dissonante, do de outros, 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 terem dado essa percepção. Em tais casos, quando o apoio dos mais velhos se manifesta, pode criar-se uma situação em que o grupo manifesta uma divisão, 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 juízos com sentidos diversos (uns positivos e outros negativos).

A transformação das dissonâncias em divergências, na actividade de caracterização de alunos, é rara porque, não sendo a caracterização dos alunos uma actividade prescrita pelo Ministério, não se justifica, para o grupo, explicitar e evidenciar as divergências de juízos, pois o consenso não tem que ser obrigatoriamente conseguido.

A influência da hierarquia profissional manifesta-se tanto mais (1) quanto os cargos hierárquicos formais de DT e de secretário da reunião 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 se manifestam juízos dissonantes 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 (4) quanto mais se confunde com os cargos institucionais formais, (5) quanto mais existe homogeneidade de juízos e perspectivas e (6) quanto menos as situações, sobre as quais se constrói o sentido da realidade, são consideradas problemáticas.

Estes seis elementos, clarificadores do papel desempenhado pela hierarquia do grupo na interacção quotidiana, podem ser considerados como *princípios estruturantes da acção do grupo*, pois verificámos que são com base nestes saberes tácitos e procedimentais que se organiza qualquer processo social de construção de consensos no local, independentemente da temática e motivos da interacção no momento.

#### 4.3.5. Os consensos formais

Importa também ter presente que a possibilidade de superar as dissonâncias de interpretação, na actividade de caracterização dos alunos, depende tanto da acção informal desenvolvida pela hierarquia profissional, como da acção do DT. Neste segundo caso, quando o desempenho do cargo coincide com um professor que ocupa uma posição cimeira na hierarquia do grupo, este pode fazer valer o peso do seu lugar institucional para abreviar ou antecipar um consenso que na dinâmica da reunião ainda não foi evidenciado, na interacção entre os presentes. Neste contexto, o DT pode, logo

no início da RCT ou no meio das trocas verbais, ditar para acta (dirigindo-se ao secretário da reunião) um consenso aparente, baseado na identificação de uma maioria de juízos, ou ditar expressões que dão conta da impossibilidade de se chegar a um consenso.

Nestes casos, quando o DT assim age, verificam-se outro tipo de rotinas de acção: (1) menor frequência de sobreposições de falas e de narrações de acontecimentos, (2) uma maior disponibilidade para detectar juízos dissonantes e identificar opiniões maioritárias e, (3) uma tendência para evitar abordar situações problemáticas com alunos, que levem a situações de dramatização dos relatos. A regra de acção parece ser a de se combater a ambiência que contribui para *informalizar* a reunião, desenvolvendo-se uma acção que contribui para uma maior *formalização* de processos. Neste quadro, detectámos existirem um outro tipo de consensos que designámos como consensos *formais ou acordos*. O quadro, que apresentamos mais à frente, esclarece mais em pormenor o que distingue os consensos formais dos informais.

Verificámos que os *consensos formais*, tendem a ocorrer mais frequentemente quando o cargo de DT é desempenhado por professores homens que ocupam posições sociais dominantes na hierarquia do grupo. Inversamente, os DT do sexo feminino, que ocupam posições dominantes no grupo, tendem a procurar mais a informalidade na acção de caracterização dos alunos. Pensamos 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 sexuais vigentes. Consideramos que as diferenças de desempenho na direcção das RCT entre sexos estará relacionado com dois tipos de facto: (1) aos homens, faltam-lhes interlocutores nas reuniões, dada a predominância feminina (no que observámos, normalmente existe 1 ou 2 homens em 8, 9 ou 10 professores), para poderem desenvolver o seu estilo informal de tratamento dos problemas da escola, através do humor e não através da dramatização das situações, como é mais comum nas mulheres; (2) à maioria dos homens, falta-lhes a participação na preparação dos consensos de caracterização, dado geralmente, como referimos atrás, frequentarem menos o espaço central da sala de professores, onde tal tarefa começa por ser realizada.

#### 4.3.6. Entre os consensos informais e os formais

A construção de consensos com traços de maior informalidade ou maior formalização de processos são, pois, dois pólos das dinâmicas observadas nas reuniões de professores na escola-local, são ideais-tipo. O quadro a seguir, sintetiza as dimensões em que as *regras de acção* são alternativamente aplicadas, conforme o tipo de dinâmicas de interacção predominantes. O quadro permite identificar com mais pormenor alguns aspectos em que, neste texto por falta de espaço, não nos detivemos.

**Tipos de consensos sobre "caracterização" dos alunos**

<b>Dimensões</b>	<b>Informal</b>	<b>Formal</b>
1. objecto	parte de casos de alunos	parte da turma em geral
2. modo de construção	com base na interacção verbal, orientada pela hierarquia 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 dissonâncias
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. dimensões	mais sobre o carácter pessoal dos alunos	mais sobre a conduta escolar dos alunos

Na caracterização dos alunos, verificámos que as regras de acção que permitem a informalização das RCT tendem a ser preponderantes sobre as de formalização dos processos de interacção. Em qualquer caso, observámos interacções que tendiam a mesclar as polarizações dos ideais-tipo de consensos. Assim observámos *consensos informais* em que: (1) o DT fazia alguns pontos de ordem e fazia tentativas de conclusão, apoiado nas sobreposições de falas verificadas, não deixando que houvesse uma total espontaneidade nas trocas verbais; (2) o DT discriminava os assuntos tratados, após eles terem sido inicialmente misturados na interacção verbal; (3) a acta não se referia a alunos em particular, ficando-se por uma definição geral da turma, e o seu texto exacto era lido para todos para obter a sua anuência. Observámos também *consensos formais* em que existiu um período limitado de tempo em que se deu alguma informalização da RCT, sempre sem misturar os vários assuntos da reunião, com

narrações de acontecimentos, pormenorização demorada de alguns alunos em particular e algumas sobreposições de falas. Este processo era entretanto cortado pelo DT, quanto este procurava dar uma definição da turma em conjugação com o sentido global dos juízos produzido pela maioria dos presentes, ainda que não houvesse logo a intenção de ditar algo para a acta.

#### *4.3.7. Racionalizar a cultura ao nível da consciência prática*

A preponderância, que observámos, dos processos sociais de informalização na formação dos consensos, mostra como, no âmbito de uma actividade de carácter institucional, o grupo prolonga e manifesta o contexto de acção cultural em que se constrói como actor social colectivo na sala do professores. A coexistência dos consensos informais com os formais mostra, também, a existência de procedimentos racionalizadores do saber profissional a um nível ainda pouco explícito, procedimental, em articulação estreita com a construção da mente cultural.

No caso, dos consensos sobre a caracterização dos alunos, a articulação entre processos informais e formais não está investida pela teoria, daí existir apenas ao nível da consciência prática do grupo. Não chega a evoluir para uma forma de consciência discursiva, que seria, por exemplo, a de uma estratégia de acção que desse coerência e sistematicidade aos meios e saberes empregues, tendo em vista, atingir-se objectivos explícitos com a actividade de caracterização dos alunos. Esta limitação da actividade de caracterização dos alunos veio a ser por nós confirmada quando observámos nos Mesmos CT, o insucesso e incapacidade da maioria dos professores para transformar esta actividade num registo escrito esquemático, que especificava e sistematizava níveis e variações entre alunos e disciplinas na avaliação qualitativa das atitudes dentro da sala de aula. Na maioria dos casos a exigência de procedimentos mais formalizados, por força do registo escrito, parecia chocar com a falta de sentido ou finalidade da actividade, em si, de registo escrito, pois para o grupo a caracterização dos alunos começava e acabava com os presentes e com o momento: funcionamento circunstancial e contextual da mente cultural. Apesar de tudo o registo escrito era realizado, foi até adaptado pelo grupo à escola (num modelo mais simplificado do que o enviado pelo

Ministério), mas continuou sempre a ser considerado como uma tarefa irrelevante para a cultura profissional do grupo, algo de imposto pelo exterior<sup>22</sup>.

Neste quadro, voltamos a encontrar uma relativa separação entre os processos sociais regulados pela mente cultural e os processos sociais mais formalizados e escritos, regulados pela mente racional-positiva. Verificámos, neste caso, que a mente cultural admite níveis de racionalização da cultura, implícitos e situados ao nível da consciência prática do grupo, mas para ela poder ser mais desenvolvida, no plano da consciência discursiva, precisaria do uso de algum tipo de escrita, que permitisse realizar transferências cognitivas entre o pensamento na acção e o pensamento sobre a acção (Goody, 1987). Este parece ser um princípio estruturante da acção do grupo: o distanciamento que cultiva no uso da escrita como instrumento de reflexão, vendo-a quase sempre como um instrumento de controlo institucional. Sendo assim, o grupo é obrigado a usar a escrita para evidenciar o controlo formal que tem sobre a realidade escolar, mas, simultaneamente, a escrita é sempre conotada com o aparelho administrativo central do Ministério e portanto com as dimensões político-institucionais constitutivas do seu contexto de trabalho, nas quais, como já vimos atrás, não pretende ser parte nem sujeito.

## **5. O ethos profissional**

Este nível de racionalização implícita da mente cultural, remete-nos para a necessidade de dar conta de uma outra vertente mais genérica da cultura profissional do grupo: o *ethos*. Neste âmbito importa saber quais os princípios e valores implícitos gerais que estruturam o sentido das condutas, das quais os professores apenas têm uma consciência prática, não discursiva, e que se reproduzem quotidianamente no local, independentemente do conteúdo das situações de interacção, desde que as mesmas pessoas e a conjuntura se mantenham.

Importa clarificar que um *ethos* não é uma ideologia nem uma teoria em estado prático porque não tem o grau de coerência e sistematicidade que uma consciência

---

<sup>22</sup> Para uma análise mais detalhada do uso da escrita pelos professores nesta escola, cf. Caria, 1997a: 295-320.

discursiva sobre a acção geralmente assume<sup>23</sup>. Usa princípios e valores que numa análise externa podem ser mesmo tidos como contraditórios e opostos, dado o uso circunstancial e contextual que deles é feito.

A fim de sistematizar mais facilmente os dados sobre esta dimensão de análise, poderemos resumi-los em torno dos seguintes tópicos: igualitarismo, humanização da vida escolar, preservação de espaços individuais e privados, sobrevalorização do oral face ao escrito e divisão estanque entre o curricular e o extra-curricular.

### *5.1. Igualitarismo e formalismo*

O grupo manifesta um grande igualitarismo, procurando, sempre, que nas actividades colectivas e públicas ninguém apareça como demasiado sabedor ou fazedor ou excessivamente diferente dos restantes. Fazer diferente e expô-lo publicamente é ser objecto imediato de censuras diversas, porque julgado como querendo "ser mais do que é" ou "querer armar-se", a menos que tal antes tenha sido objecto de consenso em reunião ou de negociação informal com outros, especialmente com professores que ocupem posições cimeiras na hierarquia do grupo.

Este igualitarismo institucional tem, no entanto, claros limites, pois a actividade de cada um na sua disciplina, com cada turma, é explicitamente considerada como fora da actividade reguladora do grupo. Nesse espaço e tempo ninguém pode pretender intervir sobre outro, nem mesmo aqueles que formalmente têm algumas competências para o fazer: os delegados de grupo disciplinar. Neste contexto, a experiência acumulada por cada professor na actividade pedagógica fica remetida para o individualismo de cada um.

A experiência acumulada não é objecto de troca continuada e colectiva, porque tal envolveria sempre o risco de fazer aparecer mais evidenciadamente as diferenças na acção profissional. Este facto, como vimos, é contrariado pelo igualitarismo institucional do grupo e, acrescentaríamos, é inibido pelas transformações históricas recentes na Escola, com o fim de evitar que os mais velhos e antigos na profissão e na escola-local aparentem estar menos actualizados face às mais recentes reflexões sobre a

---

<sup>23</sup> Em rigor, neste quadro teórico, é ilógico conceber teorias em estado prático.

escolaridade, das quais os mais novos são potencialmente conhecedores, dada a sua formação mais recente<sup>24</sup>.

Não tomar a iniciativa de aconselhar outro a fazer algo diferente é tido como uma regra de boa conduta, entendendo-se que cada um, à partida, se deve apenas remeter ao que lhe está atribuído institucionalmente, e não mais do que isso. Daí que, os papéis e estatutos formais na organização escolar sejam objecto de uma especial reverência, pois, tal como descrevemos para o caso dos *consensos formais*, sempre que há sobreposição entre a posição hierárquica cimeira no grupo e desempenho de cargo formal, é aceite como razoável pelo grupo que (1) o presidente da reunião forje os consensos que não se manifestaram ainda; (2) é admitido como pouco razoável fazer questão de uma posição ou de uma opinião quando o presidente se manifestou explicitamente contra ela.

A conclusão é a de que o grupo quer parecer igual, para o exterior e para aqueles que potencialmente poderão ser vistos como uma ameaça, mas, internamente, prefere-se deixar que cada um preserve os seus espaços, de um modo individualista, potenciando, portanto, a outro nível, a heterogeneidade profissional existente. Deste modo, o saber do grupo não está apoiado, contrariamente a outras profissões, numa aprendizagem do ver fazerem articulação com o falar. As trocas verbais manifestam uma grande ambiguidade na comunicação, pois facilmente os mesmos factos são interpretados de modos diferentes e vice-versa, sem que os professores se ponham de acordo sobre a linguagem a utilizar. Por exemplo: (1) os termos em que os professores falam, do principal foco da sua acção, os alunos, são equivalentes ao sentido e forma dados por um qualquer educador não profissional; (2) o modo como se apropriaram das leis, normas e regulamentos da reforma educativa dava mais valor ao que se ouvia dizer, como orientação para a acção, do que ao que se entendia interpretar do que estava escrito.

Em síntese, a linguagem conceptual não é utilizada colectivamente pelo grupo para dar sentido ao seu universo profissional, facto que é indicador da mente racional-positiva ser exterior ou estar dissociada da mente cultural dos professores. O grupo constrói-se dentro dos espaços e tempo codificados pela cultura escolar, constrói-se dentro do instituído, definido por outros. Daí que o ver e fazer colectivos tenham por referência privilegiada as normas, as leis, os programas, os livros, etc., levando a que o

---

<sup>24</sup> Este aspecto particular provavelmente, não hoje tem tanta influência, dado o desenvolvimento que a

tipo predominante de solidariedade dentro do grupo para aquilo que institucionalmente define a profissão: uma *solidariedade funcional*. É um ver e um fazer sobre a produção escrita de ideias e de normas de procedimento, já instituídas, nas quais os professores assumem o papel de fazer circular um sentido, falando sobre elas, somente, sem pretender dominar a matriz das regras da sua produção.

## **5.2. Humanizar e autonomizar**

Outra aspecto do quotidiano do grupo que é objecto de censuras internas, é a daqueles professores que o grupo considera que apenas estão na escola para dar aulas, para transmitir unilateralmente conhecimentos. Estes professores são tidos como não profissionais, por se suspeitar ou saber que se dedicam a outras actividades remuneradas, com prejuízo da possibilidade de através da actividade docente romper com as relações formais entre professores e alunos. Neste âmbito, entende-se que não terão tempo nem disponibilidade para estabelecerem um convívio e uma relação mais pessoalizada com os alunos, com desenvolvimentos no plano afectivo e emocional, especialmente quando se verificam casos de alunos com problemas de comportamento ou aproveitamento.

Estes juízos críticos internos revelam que os professores têm, como representação social da profissão, uma ideia de transformação das salas de aula e do ambiente escolar numa "grande família", idealizando-se a actividade docente numa equiparação ao papel desempenhado pelos pais. Os valores enfatizados são os relativos à necessidade de se *humanizar* o ambiente escolar, pois afirma-se que mesmo que os alunos não adquiram conhecimentos, pelo menos ficam a gostar da escola, isto é, mesmo que não se garanta a satisfação das expectativas dos alunos e das famílias face à escolaridade, pelo menos diminui-se os factores de descontentamento, potencialmente associados ao insucesso real no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Esta ideia, de se poder desenvolver o gosto pela ambiência escolar, sem que tal tenha necessariamente uma relação com a aprendizagem de conhecimentos escolares, é também resultado de uma divisão estanque, que se convencionou estabelecer, entre o curricular e o extra-curricular. O curricular é tido como o oficial, o central, o científico,

---

formação contínua de professores entretanto teve.

todas as dimensões do conhecimento que são definidas numa relação de exterioridade face ao grupo. Pelo contrário, o extra-curricular é tido como o informal, o local, o pedagógico, todas as dimensões do conhecimento que, compensatoriamente, são consideradas como parte das competências e saberes do grupo, e que, portanto, o definem como profissão. A sobreposição das duas vertentes é, em si própria, problemática, como pudemos (1) observar aquando da apropriação local do sentido da legislação sobre a área-escola; (2) observar no sucesso que os clubes tiveram, pelo facto de manterem a separação entre as duas vertentes; (3) observar na necessidade que havia de legitimação acrescida, através dos programas centrais do Ministério de inovação pedagógica, dos projectos pedagógicos e currículos alternativos que juntavam as duas vertentes. Indicador desta divisão está o facto do extra-curricular ser geralmente conotado com as actividades interdisciplinares vocacionadas para a estimulação da formação social e pessoal dos alunos, e pouco com as mesmas actividades vocacionadas para o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, ainda que em ambos os casos possa haver aplicação de conhecimentos e ligação ao meio social externo à escola.

Não sendo valorizada a possibilidade de articulação entre as duas vertentes de organização do conhecimento escolar, tal implicava, quando assim se procedia e se julgava que não tinha cabimento em programas centrais do Ministério, remeter tal actividade para os espaços informais da vida profissional do grupo, onde tudo pode ser permitido desde que não expusesse o grupo a "perigos externos". Esta informalização e individualização do saber profissional parecia ser o preço a pagar, ao grupo, por uma pequena minoria que tendia na sua actividade pedagógica de aula, ou no seu prolongamento, a recontextualizar o saber escolar em contextos de vivência dos alunos, articulando melhor o curricular com o extra-curricular. Assim, estes professores podiam ter liberdade de fazer diferente e beneficiar de apoios financeiros para o efeito, dos ODE, desde que tais divergências de orientação curricular não fossem objecto de debate público no grupo.

Em síntese, constatámos existir um ethos baseado em princípios estruturantes da acção que actuam quase exclusivamente ao nível implícito da cultura, como saberes tácitos e procedimentais: o igualitarismo institucional, a reverência aos estatutos formais, o individualismo e a solidariedade funcional. A ênfase na humanização da vida

escolar e na identificação do extra-curricular podem ser considerados como espaço e tempo de afirmação autónoma do grupo, embora a informalização e individualização que os caracteriza os façam actuar como princípios estruturantes ainda insuficientemente explicitados na vida pública e colectiva do grupo.

## **6. Uma cultura na heterogeneidade de identificações profissionais**

Esta busca de autonomia não é, no entanto, valorizada igualmente por todos os professores, pois aparentemente existem formas e processos sociais diferenciados de identificação com a profissão que importa de seguida clarificar. Não se tratam de diferentes culturas profissionais, porque não parecem inscrever-se em processos explícitos de racionalização da cultura, suficientemente amplos e duráveis para criar divisões e conflitos simbólicos entre professores ao nível local. O que é durável é a unidade do grupo baseada nas pessoas, nas solidariedades e nas hierarquias que uma única mente cultural veicula, apoiada no interpessoal e no envolvimento emocional das pessoas.

A identificação da heterogeneidade das "vozes" no seio dos professores foi sempre regulada e determinada pela necessidade de não segmentar o grupo. Neste sentido, 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 o igualitarismo institucional, que tanto procurava defender.

Admitimos, no entanto, que numa outra conjuntura, menos sujeita às pressões e constrangimentos da mudança institucional ocorrida, e/ou numa outra metodologia de análise, que sobrevalorize as representações sociais individualizáveis dos actores sobre o contexto de trabalho (identidades profissionais), as conclusões possam ir num outro sentido: admitir a existência de diferentes culturas profissionais emergentes. Dito noutros termos, admitimos a hipótese das divergências de acção e pensamento sobre a acção, observadas, no seio do grupo, se possam transformar em divisões simbólicas duráveis e permanentes no exercício da profissão, se a perspectiva de análise ou os factos em análise se modificarem.

Como, no caso desta investigação, não tomámos por objecto de análise as representações sociais sobre a profissão, consideramos que a incipiente segmentação do

universo simbólico dos professores resulta de diferentes formas de integração social na cultura do grupo e de formas diferenciadas de legitimação de posições sociais de cada um na hierarquia social da profissão. A estas diferentes formas de expressão numa mesma cultura no local podemos chamar modalidades de identificação profissional. Pensamos que estas formas de diferenciação cultural do grupo tenderão a evidenciar-se, a reconstruir-se e a desenvolver-se como culturas profissionais diferenciadas, quanto mais o grupo ganhar autonomia e poder para intervir nos jogos de influência e conflitos que decidem sobre as políticas educativas. Assim, por hipótese, poderemos considerar que quando existe no grupo apenas uma consciência prática da diferenciação cultural, a predominância de formas implícitas de racionalização da cultura, ela assume a forma de modalidades de *identificação profissional*. Poderemos também considerar que quando existe, no grupo, uma consciência discursiva da diferenciação cultural, a predominância de formas explícitas de racionalização da cultura, esta assume a forma de culturas profissionais diferenciadas, dementes culturais com universos simbólicos alternativos.

Dentro deste contexto e com base nos dados empíricos recolhidos, poderemos considerar que existem três modalidades de identificação profissional:

(1) a identificação profissional que opõe o científico ao pedagógico, que sobrevaloriza o cumprimento dos programas disciplinares, que se submete às políticas educativas centrais e que é mais activa na "arregimentação" do grupo para desenvolver atitudes de defensivas face ao exterior; aquela que não busca qualquer tipo de capacitação para ganhar autonomia e controlo sobre os planos ideológico, político e técnico do contexto do trabalho;

(2) a identificação profissional que vive no permanente apelo à humanização da vida escolar, multiplicando, na sua acção interactiva e individual, os tempos e os espaços que permitem pessoalizar e informalizar as relações sociais, tendendo a fechar cada professor na sua sala de aula e na sua disciplina e a sobrevalorizar os processos de igualitarização institucional dos professores; aquela que aparenta ser também submissa face às políticas educativas centrais mas que, no entanto, mais resiste, através de um discurso crítico, e que por isso permite aos professores terem controlo e autonomia ideológica sobre o seu contexto de trabalho;

(3) a identificação profissional que procura afirmar a autonomia da profissão fora dos espaços e tempos codificados pelo centro do campo escolar, fazendo um

permanente apelo da ligação da escola ao meio social-local preferencialmente através da actividade extra-curricular; aquela que vai mais longe na tentativa de estruturação de um poder profissional periférico<sup>25</sup> e local face às políticas educativas centrais, procurando ter controlo e autonomia nos planos ideológico e técnico, embora não se evidencie na dimensão político-institucional do trabalho dos professores.

## **7. As dissociações entre o formal e o prático - conclusão**

Se tomarmos como adquirido que existe no seio dos professores apenas uma cultura profissional, a conclusão mais geral, que tiramos, é a de que estes escolarizam a sua cultura, pois tendem a dissociar competências formais e competências práticas da profissão, apesar de possuírem ambas: os professores usam, de modo regular e significativo, conhecimentos abstractos aplicáveis à educação, embora na maioria das situações estes tenham uma utilidade crítica descontextualizada, generalista e individualista. Tal situação dificulta a possibilidade dos professores agirem colectivamente, na maioria dos espaços e tempos do seu quotidiano, sobre o contexto imediato de acção de modo a construir estratégias, a formalizarem procedimentos e a usarem teorias explicativas, que racionalizem explicitamente a cultura profissional e o trabalho que a materializa.

Fruto deste uso da cultura, os professores foram capazes de se apropriar criadoramente e de recontextualizar as medidas centrais de política educativa mas tal foi feito fora do seu contexto de acção quotidiana, isto é, foi feito, como já atrás referimos, apenas na forma de discurso ideológico descontextualizado, na forma de corresponder estritamente às obrigações administrativas impostas e/ou na forma de situar a margem de autonomia da profissão numa relação de exterioridade face aos códigos escolares legítimos.

Pensamos que a conceptualização desta dissociação, entre competências formais e práticas, permite dar uma outra visão sobre o trabalho dos professores<sup>26</sup>, enunciando

---

<sup>25</sup> Para um maior relacionamento do conceito de periferização com o de campo social, cf. Santos-Silva, 1994, para o caso do campo da cultura.

<sup>26</sup> 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.

uma nova problemática que: (1) supera as oposições teóricas e as discussões estereis entre proletarização e profissionalização dos professores; (2) permite compreender as dissociações, tantas vezes detectadas e etnocentradamente analisadas, entre o fazer, o dizer e o saber dos professores ou doutros profissionais; (3) permite fazer urna aproximação à explicação destas dissociações e à acção/formação/ investigação para as poder contrariar, fazendo entender que existem formas de racionalização implícita da acção colectiva do grupo, em contexto, que são o ponto de partida e a base para poder desenvolver a cultura profissional (explícita) dos professores; (4) permite, ainda, por hipótese, entender que tais dissociações não são consequência duma racionalidade tecnicista, pois, como mostrámos, os professores não se abstêm de se pronunciar criticamente sobre as finalidades e valores da acção educativa, não remetendo por isso o seu universo simbólico a preocupações de eficiência educativa.

Supomos que o sucesso de qualquer política educativa dependerá da sua adequada compreensão por parte daqueles que a vão implementar. Não há compreensão se os políticos e especialistas da educação continuarem a pensar que o sucesso das suas políticas é função, apenas, da afectação de recursos ou da identificação com as orientações político-ideológicas das reformas. Em primeiro lugar, têm que legislar e avaliar as políticas educativas em função da mente cultural dos professores, relativizando as suas convicções e certezas etnocêntricas, ainda que justas do ponto de um ponto de vista crítico-ideológico, pois o que decidirá sobre a "verdade social" das orientações dessas políticas será a possibilidade delas serem recontextualizadas pela cultura dos professores que temos, e não pela justiça, em geral, das ideias que orientam a concepção das políticas educativas. Mais uma vez, trata-se, agora no quotidiano da acção política, de saber se o conhecimento abstracto que orienta as reformas educativas pode ser articulado com o contexto local das escolas ou, pelo contrário, corresponder, predominantemente, a uma estratégia retórica de legitimação de uma certa ordem ideológica, ainda que crítica face à relação de forças existente, porque vocacionada em teoria para democratizar a educação, mas sem efeitos pragmáticos significativos<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Para esta formulação do problema da descontextualização das políticas, inspirámo-nos no conceito de Boaventura Sousa Santos(1990:105-150) de Estado paralelo, embora agora do ponto de vista dos actores sociais que se posicionam exteriormente às políticas do Estado.

## Referências

- ALAOUI, D. (1994). L'observateur impliqué. *Pratiques de Formation*, nº 28, pp. 87-95.
- ARAÚJO, Helena (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, pp. 85-103.
- CARIA, Telmo H. (1994). A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(res). *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, pp. 159-173.
- CARIA, Telmo H. (1995a). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 35-62.
- CARIA, Telmo H. (1995b). Qual o sentido e a organização da área-escola? - uma abordagem sociológica. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3, pp. 57-71.
- 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.
- CARIA, Telmo H. (1997a). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho - estudo etnosociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa*. Vila Real: UTAD (policopiado).
- CARIA, Telmo H. (1997b). Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. *Sociologia - problemas e práticas*, nº 25, pp. 125-138.
- CARIA, Teimo H. (1997c). As culturas curriculares dos professores de matemática uma contribuição etnosociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 55-74.
- 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.
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- GEERTZ, Clifford (1986). *Savoir local, savoir global*. Paris: PUF.

- GEERTZ, Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- 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
- GRAND, Jean-Louis (Le) (1992). Epistemologie et implications: vers une heuristique implicationnelle. *Les Sciences de l'Education*, nº 5, pp. 61-74.
- 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.
- JAÉN, Marta J. (1988). Les enseignants y la racionalización del trabajo en education - elementos para uma crítica de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educacion*, nº 285, pp. 231-245.
- KILANI, Mondher (1994). *L'invention de l'autre*. Lausanne: Payot.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires - sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- LAPASSADE, Georges (1991). *L'ethno-sociologie - les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LARSON, Magali S. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, IX (1), pp. 131-175.
- LARSON, Magali S. (1988). 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.
- MADUREI RA-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.
- MARX, Karl (1971). *Un chapitre inédit du capital*. Paris: Orion Générale d'Éditions.

- MOSCOVICI, Serge e DOISE, Willem (1991). *Dissensões e consensos - uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ORTSMAN, Oscar (1984). *Mudar o trabalho - as experiências, os métodos, as condições de experimentação*. Lisboa: Gulbenkian.
- RODRIGUES, Maria L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta.
- SANTOS, Boaventura S. (1990). *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS-SILVA, Augusto (1994). *Tempos cruzados - um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- SCHUMAN, Michael e KERN, Horst (1984). Vers une professionnalisation du travail industriel. *Sociologie du Travail*, nº 4, pp. 398-406.
- WOODS, Peter (1989). *La escuela por dentro - la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter (1990a). Reflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école. *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 169-176.
- WOODS, Peter (1990b). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

## **TEACHERS' RATIONALISATION OF PROFESSIONAL CULTURE - AN ETHNO-SOCIOLOGICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF COMPULSORY EDUCATION (2<sup>ND</sup> CYCLE)**

### **Abstract**

This article summarises a part of the theoretical framework which has guided research on the professional culture of teachers and presents both the data collected and the conclusions drawn in the study. The theme of teachers' professional culture is addressed from an anthropological perspective, through which the daily functioning and interaction of this social group (i. e. its "cultural mind") along with its informal structure, the local construction of consensus, attitudes to changing educational policies, and its professional ethos are all analysed. All these dimensions of the analysis have the

common purpose of clarifying if (or not) and to what extent the "cultural mind" of teachers, in combination with use of abstract knowledge, permits "thinking in context", or rationalisation of culture, take place.