

Representações dos Professores e Inovação Pedagógica: Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luís Timóteo Barros Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2011

UMa

R Rep

2

T/M Uma
37
FER Rep.
Ex.2

70590

Representações dos Professores e Inovação Pedagógica: Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luís Timóteo Barros Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Carlos Manuel Nogueira Fino

Dedicatórias...

... ao meu pai, que não viveu para ver tudo isto.

... à minha mãe, que rezou muito por tudo isto.

... à minha filha, que provocou tudo isto.

... à minha mulher, que me apoiou em tudo isto.

... ao meu enteado, que se divertiu com tudo isto.

Em geral, quando se trata de reformar a escola não é nos métodos que se pensa, mas sim nos programas e na organização do ensino; é ainda, naqueles momentos de maior delírio, à instalação da casa que se alude, chama-se reforma de pedagogia aos processos e às melhorias, alias louváveis, na arquitectura das escolas. Essa parte dos programas e da organização, que tem sido o cavalo de batalha das autoridades reformadoras (e que é sempre fácil de modificar com quatro penadas legislativas) constitui a face menos importante do problema que nos ocupa.

António Sérgio

And every day, everywhere, our children spread their dreams beneath our feet.
And we should tread softly.

Ken Robinson

«One must bear in mind the way that our language can presage our philosophizing, insofar as one seeks to make clear the implication of the words used by philosophy.

Hans-Georg Gadamer

O Freunde, nicht diese Töne!
Sondern laßt uns angenehmere
anstimmen, und freudenvollere!

Friedrich Schiller

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho se realizasse, aos professores entrevistados, a todos os outros professores, aos alunos e a toda a Direcção Executiva que me facultou o acesso aos documentos da escola.

Ao Dr. Carlos Fino, pela orientação necessária e pela liberdade possível.

À Dr^a Jesus Sousa, pelos incentivos ao longo do curso de mestrado.

À Dr^a Liliana Rodrigues, pelas poucas – infelizmente – conversas nas franjas das evidências.

Ao Francisco Oliveira, pelas muitas – felizmente – conversas construtoras de sentidos.

Ao Duarte Camacho, pelo apoio técnico e de gestão da informação.

Ao Alexandre, que digitalizou alguns anexos.

À minha filha, que me tem explicado a perspectiva de ser aluna do Secundário.

À minha mulher, que foi tolerante, indulgente e magnânima comigo apesar de lhe roubado tanto tempo e atenção ao longo destes meses.

Resumo

Este é um estudo de caso sobre as representações dos professores acerca da inovação pedagógica. Utilizou uma metodologia naturalista e etnográfica de recolha de dados através da observação participante, de entrevistas não directivas e da análise de documentos. Procurou-se compreender as perspectivas dos professores no contexto das suas interações específicas a partir das contribuições da microsociologia e do interaccionismo simbólico. Para isso foi necessário interpretar a cultura da escola em relação à cultura escolar historicamente construída, ou seja, equacionar as lógicas de funcionamento de um invariante cultural que impede a inovação.

Resumen

Este es un estudio de caso sobre la representación de la innovación pedagógica de los profesores. Se utilizó una metodología naturalista y etnográfica de recogida de datos a través de la observación participante, entrevistas no dirigidas y análisis de documentos. Hemos tratado de comprender las perspectivas de los profesores en el contexto de las interacciones específicas de las aportaciones de la microsociología y el interaccionismo simbólico. Para ello ha sido necesario interpretar la cultura de la escuela en relación con la cultura escolar históricamente construida, es decir, considerar la lógica de funcionamiento de una referencia cultural invariable que ahoga la innovación.

Résumé

Il s'agit d'une étude de cas sur la représentation de l'innovation pédagogique des enseignants. Nous avons utilisé une méthodologie naturaliste et ethnographique de collecte de données par observation participante, entretiens non directifs et l'analyse de documents. Nous avons cherché à comprendre les perspectives des enseignants dans le contexte des interactions spécifiques de la contribution de la microsociologie et de l'interactionnisme symbolique. Car il était nécessaire d'interpréter la culture de l'école par rapport à la culture scolaire historiquement construite, c'est à dire, considérer la logique de fonctionnement d'une culture invariante qui étouffe l'innovation.

Summary

This is a case study on teachers' representation of pedagogical innovation. We used a naturalistic and ethnographic methodology for collecting data through participant observation, non-directive interviews and document analysis. We sought to understand the perspectives of teachers in the context of specific interactions from the contributions of microsociology and symbolic interactionism. For that scope was necessary to interpret the culture of the school in relation to school culture historically constructed, that is, consider the logic of a culture invariant that blocks innovation.

Abreviaturas utilizadas.

PEE – Projecto Educativo de Escola.

PCE – Projecto Curricular de Escola.

PCT – Projecto Curricular de Turma.

CP – Conselho Pedagógico.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

SRE – Secretaria Regional de Educação.

ME – Ministério de Educação.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abreviaturas utilizadas.....	ix
PRÓLOGO.....	1
1. A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: A INOVAÇÃO E OS PROFESSORES.....	5
1.1. A inovação.....	5
1.2. A questão directiva.....	10
1.3. As perspectivas dos professores.....	15
1.4. As representações da inovação e os professores.....	23
2. AS METODOLOGIAS ADEQUADAS: ESTUDO DE CASO E ETNOGRAFIA.....	29
2.1. Conflitos entre o quantitativo e o qualitativo.....	31
2.2. O estudo de caso.....	36
2.3. A investigação naturalista.....	38
2.4. Etnografia e observação participante.....	39
2.5. Diário de campo, conversas informais, entrevistas e documentos.....	44
2.6. As limitações do estudo.....	48
3. UM PROBLEMA INAUDITO: A CULTURA ESCOLAR.....	52
3.1. Horizontes de inteligibilidade.....	53
3.2. Cultura escolar, cultura da escola: definições possíveis.....	54
3.3. Limites de inteligibilidade e de legitimidade.....	56
4. A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A PROCURA DE SENTIDOS.....	61
4.1. A descrição (possível) da cultura da escola.....	61
4.1.1. O ambiente.....	62
4.1.2. As preocupações.....	65
4.1.3. As astúcias.....	73
4.1.4. O anti-intelectualismo.....	77
4.1.5. Avaliação e o fracasso (escolar dos alunos).....	83
4.1.6. A indisciplina.....	88
4.1.7. As práticas pedagógicas.....	92
4.1.8. Os silêncios.....	99
5. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
NOTAS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

Prólogo

I hardly know, sir, just at present – at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.

Alice in Wonderland – Lewis Carroll

Há quase dez anos, a minha filha, então com a idade de seis, na sua enorme frontalidade e franqueza, típicas das crianças, perguntou-me: “Pai, porque é que já não gostas de ser professor?”. Respondi-lhe, entre surpreso e atrapalhado, “que não era bem assim... que gostava de ser professor, mas que havia tantos problemas nesta profissão... problemas difíceis de explicar.” Uma criança não se compadece com explicações que não o são, de todo, e já não me lembro como consegui escapar à sua inquisidora e desconcertante pergunta. O certo é que aquele questionamento ressoa-me na memória há anos, não tanto pela crueza da pergunta, que chegava a pôr em causa as motivações de uma carreira com quase dez anos, mas devido à incapacidade de uma resposta simples e definitiva.

Naquele Verão a minha filha estava na antecâmara de entrada na escolaridade obrigatória e decidi que deveria procurar uma resposta existencial para que o meu desencanto com o *ser professor*, partilhada com tantos colegas em conversas formais e informais, não se transformasse num indiferentismo acomodado. Estávamos no início do ano lectivo de 2001/2002. A reorganização curricular do ensino básico estava em curso. A Secretária de Estado da Educação, Dr.^a Ana Benavente, havia abandonado o governo em Maio. Eu e milhares de professores estávamos prestes a iniciar mais um ano sem uma adequada compreensão do que estava em jogo com a aplicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Recordo, vivamente, que fui a segunda pessoa a colocar uma pergunta à Dr.^a Ana Benavente, num encontro, no Funchal, de esclarecimento da reorganização curricular, como de resto sucedia pelo país fora, até à sua saída das funções governativas. A pergunta incidia num esclarecimento às alíneas c) e e) dos anexos II e III do referido decreto¹. Estas alíneas suscitavam interrogações, muito para além de se saber o que eram, de facto, as novas áreas curriculares não disciplinares: como as articular entre si, com as áreas disciplinares e com as *TIC*? Além das sessões de

esclarecimento pelo país, o Ministério da Educação (ME) nada disponibilizou, às escolas ou aos docentes, que os informasse, que os esclarecesse. A página da internet do ME nada forneceu aos professores durante largos meses². Foram as editoras a começar a lançar no mercado, por volta de finais de Outubro ou inícios de Novembro, obras que serviriam de bússola a muito desnorte. A reorganização curricular chegava às escolas, abruptamente, após o fracasso do processo de gestão flexível do currículo³.

Não sei ao certo quando, mas foi por esta altura que me pareceu insuficiente uma resposta que equacionasse o *ser professor* apenas de um ponto de vista pessoal, da minha subjectividade, do meu *eu* enquanto profissional do ensino e da educação. Se eu *era* professor, se *estava* nesta profissão, e se estava desiludido, poderia também, a qualquer momento, se assim o decidisse, *deixar de ser professor*. No entanto, só de forma indirecta saber-me-ia livre do incómodo dos *problemas difíceis de explicar*. Ainda que me libertasse dos problemas profissionais, deixando de ser professor, não me libertaria dos problemas educacionais, omnipresentes na cultura ocidental: qualquer cidadão, minimamente informado e interessado, *pensa e fala* de educação, qualquer cidadão, que tenha filhos, dificilmente foge aos problemas decorrentes da escolarização compulsória; quase todos os cidadãos estabelecem uma relação com o que é valorizado, social e institucionalmente, como conhecimento. Por isso, e pelo facto de que a maioria dos portugueses esteve durante muitos anos, uns mais outros menos, submetidos à instituição *escola*, é que muito do que aí acontece nos parece *natural*, e que, de perspectivas distintas, nos sentimos no direito de opinar, criticar realidades, desejar retornos ou mudanças.

Portanto, o caminho escolhido foi continuar, procurando respostas, duvidando de explicações simplistas, desconfiando de conselhos hedonisticamente conformados, recusando óbvias rotinas profissionais, lendo e estudando para além dos documentos oficiais. Sem o saber, estava a tornar-me um *prático reflexivo* (Schön, 1983). O resultado, quase que imediato, foi a configuração de uma insatisfação ainda mais generalizada: com as políticas educativas, com a estruturação do currículo, com a organização escolar, com as práticas pedagógicas, com a carreira profissional. A lembrança de um professor e mestre dos tempos de Coimbra, num seminário do mestrado em História Contemporânea de Portugal, referindo-se ao ímpeto reformador dos republicanos portugueses, tornava um pouco mais suportável o sentimento: dizia

Fernando Catroga que “*para os intelectuais, o presente é sempre um momento de decadência*”.

Se uma saudosa esperança de volta a um qualquer passado, que não conheci e que a história não me mostrava ser tão perfeito quanto alguns discursos faziam crer, estava fora de questão, então só me restava olhar o presente – e o passado –, criticamente, para encontrar soluções para o futuro. A vida e a consciência assim mo exigiam. Por isso, candidatei-me ao mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira.

Tornar-se um professor-investigador (Stenhouse, 1975) é algo que não é estranho à dimensão sócio-profissional do *ser professor*, tal como está configurado no Estatuto da Carreira Docente. A *carreira*, entendida como percurso e progressão administrativa dentro do sistema educativo, não é maior ou melhor realidade do que *carreira* entendida como condicionantes e motivações, como as que até agora foram narradas, que revelam atitudes, posicionamentos e desenvolvimento pessoal dentro da instituição escolar. Como lembrou com muita pertinência Lapassade (1998, p. 40): “Ainsi définit, la carrière est un moment essentiel de la construction des identités.”

A minha identidade como *prático*, como professor, construi-se no passado académico de uma licenciatura, no passado contínuo do tirocínio escolar e constrói-se, agora, não apenas como *teórico*, como investigador, mas ainda como *prático*, praticando a investigação e, espero, fazendo-a refluir no sentido da minha própria prática e dos que comigo trabalham. Se um percurso de investigação tem óbvias influências na forma como se pratica a profissão, tal influência não é tão clara ou directa em relação a amigos, colegas de trabalho e cultura da organização profissional a que se pertence. A distância entre a investigação em educação, as escolas e os professores já foi apontada por vários autores (Boavida & Amado, 2008; J. A. Correia & Stoer, 1995; Nóvoa, 2009; Pacheco, 2001; Woods, 1986). Aliás, esta distância é percebida pelos professores de forma bastante singular, que chega ao ponto de se cristalizar numa atitude refractária em relação à investigação e aos investigadores. Levar aos pares e à cultura escolar os resultados de investigações, ainda que por vezes parciais e conflituosas entre si, é um objectivo pessoal que persigo. Como o fazer é ainda um caminho a trilhar. Como escreveu o grande poeta sevilhano, Antonio Machado, *Al andar se hace camino*.

Todavia, uma atitude de tentativa de aproximação da escola com o que se produz na universidade, ainda que democraticamente dialógica, parece não se coadunar com a ideia, muito difundida, de trabalho científico objectivo, desinteressado e envolvido de forma indirecta nas transformações da escola. Por outro lado, a busca da inovação parece exigir um conhecimento interessado e crítico que rompa com rotinas e compromissos do passado. Este conflito ou tensão entre uma atitude científica de distanciamento, compreensão, descrição e interpretação, por um lado, e entre a acção do prático envolvido nos desafios da inovação por outro, talvez seja insuperável quando o investigador também é professor e está, todos os dias, ano após ano, imerso na cultura escolar. A investigação estará irremediavelmente ligada à acção. Ao longo deste estudo ficou para mim patente que esta é uma tensão essencial na investigação em educação realizada por professores. Procurar desempenhar uma actividade pedagógica inovadora – ou pelo menos que rompa com certas rotinas – num quadro organizacional que não o é e que parece resistir à inovação põe dois problemas: poderá o investigador-professor desenvolver uma prática inovadora no interior de um sistema que não admite rupturas? Deverá o investigador-professor assumir uma atitude política, ou seja, procurar convencer os seus pares a transformar as suas práticas?

No capítulo 1, procurarei tornar clara as opções de investigação enquadradas pelas linhas de investigação do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), definir um primeiro entendimento do que entende por inovação pedagógica e tornar explícitas a questão directiva da investigação. Discutirei no capítulo 2 a metodologia escolhida para levar a cabo este estudo no contexto mais geral dos desafios epistemológicos colocados às ciências da educação e a sua justificação em relação às linhas de pesquisa do CIE-UMa. No capítulo 3 tentarei caracterizar a cultura da escola, equacionando-a como problema e como possibilidade de compreensão das lógicas e condicionalismos das práticas escolares. No capítulo 4 procurarei agregar algumas categorias do material empírico recolhido, operando as descrições e as conclusões possíveis que serão melhor equacionadas no capítulo 5.

1. A questão de investigação: a inovação e os professores.

It is change, continuing change, inevitable change, that is the dominant factor in society today. No sensible decision can be made any longer without taking into account not only the world as it is, but the world as it will be (...). This, in turn, means that our statesmen, our businessmen, our everyman must take on a science fictional way of thinking.

Isaac Asimov

1.1. A inovação.

Inovação parece ser, há alguns anos e sem dúvida actualmente, uma palavra tão na moda quanto uma outra, ubíquo ou ubiquidade, que procura qualificá-la. Seria inútil traçar a sua omnipresença, fala-se de inovação em toda a parte e, sobretudo, está presente no discurso político-económico, empresarial, tecnológico e de gestão (Cros, 2004, p. 16). Surpreendentemente ou não, nestes contextos insiste-se, frequentemente, em falar também de aprendizagem¹; talvez porque a inovação venha, não raras vezes, adstrita às predições dos desafios da nova e global economia, da sociedade da informação e do conhecimento. Talvez porque a inovação seja algo requerida pela destruição criativa capitalista, tal como a entreviu Schumpeter (McCraw, 2007).

Se no âmbito de organizações internacionais do quadro nas Nações Unidas, como é o caso da Unesco, é óbvia a presença dos temas da educação e da cultura, da informação e do conhecimento, causa alguma estranheza a tónica posta naqueles temas no âmbito do Banco Mundial² e da OCDE³. Parece que assistimos a um deslocamento destas questões quanto às lideranças das grandes organizações mundiais: os documentos orientadores, de carácter generalista e aberto, elaborados nos últimos 40 anos no âmbito da Unesco, claramente preocupados com o desenvolvimento económico, mas também cultural, do indivíduo e do bem-estar social, dão lugar a informes como o PISA (*Program International for Student Assessment*) que não escondem a pretensão de prescrever aos governos medidas que incidem sobre os currículos, a formação dos professores e as práticas escolares (Gimeno Sacristán, 2009b, pp. 18-26). Tornam-se coordenadas de civilização e desenvolvimento.

É possível ver, através destas organizações e dos seus interesses e objectivos, um discurso de poder de pendor mais economicista que procura criar um cidadão planetário novo, adaptado à mudança, informacional e tecnologicamente competente, capaz de aprender continuamente pela vida fora. Hargreaves vê com alguma crítica e pessimismo a reacção à nova economia global de alguns responsáveis norte-americanos pela educação.

«Then there are those who see in Chinese and Indian spaceships the same economic and educational threats that U.S. politicians saw in the Soviet Union's launch of Sputnik in 1957. And their answers are equally askew – more science, mathematics, and technology; less art, music, physical education, history, and literature.” (A. Hargreaves & Shirley, 2009, p. x).

Desde a crise do Sputnik que os Estados Unidos da América, de alguma forma, *exportaram* para quase todo o mundo a intenção e a necessidade de reconciliar a escola ou o sistema educativo com os apelos de desenvolvimento cultural, económico e social. Este movimento reformador e reconciliador da segunda metade do séc. XX é tão complexo quanto o facto de que esta história, na verdade, terá começado ainda no séc. XIX, no contexto das críticas dos ideólogos da escola progressista, nos EUA, e do chamado movimento da educação nova ou da escola nova, na Europa (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Figueira, 2004). Entre um e outro momento histórico há, sem dúvidas, especificidades, que se podem perspectivar, resumidamente, no contraste entre um apelo mais voltado para a dimensão económica da ciência e da técnica, no primeiro, e mais voltado para uma dimensão moral e ética, no segundo. Mas ressalta a continuidade da sistematização de um enciclopédico conhecimento psicológico sobre a educação e o ensino, com características modernas por contraste com o passado, uma *pedagogia científica* como dispositivo de regulação e controlo, um poder disciplinador da governação (*self government*) da alma do aluno (Ó, 2003; Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2001).

Em traços muito gerais, para o caso português, pode-se dizer que o séc. XIX foi o século de constituição da instituição escolar num país periférico, dependente, maioritariamente agrário, com um processo de industrialização muito modesto e com taxas de analfabetismo na ordem dos $\frac{3}{4}$ da população. Muitas destas características

perdurarão pelo séc. XX. O ímpeto reformador dos republicanos portugueses, como em outros sectores, como a saúde pública, foi mais no sentido de instituir uma escola que não existia do que reformar uma escola antiquada (Catroga, 2010). Nas primeiras décadas do séc. XX muitos ainda duvidavam das vantagens de mandar as crianças do povo à escola (Mónica, 1980). Em Portugal, uma crítica à escola, comparável àquela que foi levada a cabo por Dewey, na América, ou por Claparède, na Europa, só será feita por António Sérgio (R. Fernandes, 2008; Fino, 1997; Hameline & Nóvoa, 1990) ou por grupos anarco-sindicalistas inspirados no modelo catalão de Ferrer (Mónica, 1980, p. 512).

A busca de compreensão dos motivos da desadequação ou obsolescência da escola (Fino, 2000, pp. 29-32), realizado por sensibilidades tão distintas e por perspectivas tão diversas, exige uma abordagem histórica que não fica isenta do risco de conflitos, teóricos e metodológicos, entre as ciências da educação e uma história cultural da educação (Falcon, 2006). Desde o discurso fundador da educação pública de Condorcet, em 1792, aos dias de hoje, não é fácil separar os pressupostos dos elementos de continuidade e de ruptura do processo de institucionalização da escola, da sua adequação à sociedade ou do seu anacronismo. A escola e a escolarização não se formaram *ex nihilo*. Alguns autores (Gauthier, 1997; Gauthier & Tardif, 1996; Nóvoa, 1987; Ó, 2003) situam a modernidade pedagógica e a configuração institucional da escola num processo constitutivo de longa duração que terá o seu início no contexto da Contra-Reforma e da difusão da *Didactica Magna* de Comenius. Fino referencia o *método simultâneo* “como precursor do ensino de massas” (Fino, 2000, p. 27). Este método, como o nome o indica, baseava-se no ensino a todos ao mesmo, a uma turma. Foi desenvolvido por Jean-Baptiste de la Salle, em França, no início do séc. XVIII. Curiosamente ou não, o *Traité sur les obligations des frères des Écoles chrétiennes*, do pedagogo francês, é visto por Michel Foucault como um exemplo do poder disciplinador.

«Dans cette grande tradition de l'éminence du détail viendront se loger, sans difficulté, toutes les méticulosités de l'éducation chrétienne, de la pédagogie scolaire ou militaire, de toutes les formes finalement de dressage.» (Foucault, 1975, p. 141).

Este não é um estudo histórico e, como outros, ficará irremediavelmente dependente da constituição de um campo específico de uma história (cultural) da educação⁴. Por muito que pareça um lugar-comum, impõe-se dizer que esta é uma história em construção em Portugal.

No início deste percurso de investigação, quão inusitadas a mim se estavam a revelar certos estudos sobre a formação, ao longo dos últimos dois séculos, de uma matriz comum do modelo ocidental de escola e de escolarização (Fino, 2000), entendida como uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, incorporando lógicas organizacionais e curriculares cada vez mais racionalizadas e burocráticas. Este processo, progressivamente, cristalizou-se num paradigma fabril de escola e de currículo, claramente identificados por Alvin Toffler (2001), Gimeno Sacristán (2009a) e Seymour Papert (1980b, 1997a, 2008). A despeito da minha formação universitária em história, a escola e a minha profissão não me apareciam na sua dimensão histórica, mas sim numa dimensão quase que naturalística, talvez por estarem demasiado próximas de mim ou por estar eu demasiado imerso naquelas realidades. Parecia natural a escola ser assim. Acaso fora de outra maneira? Pensar que fora moldada pela cultura surgia como secundário, afinal é o *progresso*, o *melhor dos mundos possíveis*. Havia como que um qualquer obstáculo que me impedia de pensar que certas características da escola, por exemplo, a realidade da classe (turma hierarquizada por ano de escolaridade, instrução em simultâneo), talvez não tivesse existido desde sempre. Toda esta reflexão diacrónica sobre a educação punha-me o problema da mudança. Se inovação implica mudança, em que medida compreender as permanências?

O horizonte temporal onde se inscrevia o pensar a educação estava a alargar-se consideravelmente para além da minha própria experiência pessoal, enquanto aluno, e de vivência profissional, enquanto professor, de três reformas educativas. Em 1989 iniciou-se a reforma sob o Ministério de Roberto Carneiro e são de 1991, ano em que comecei a trabalhar no ensino, os novos programas das disciplinas actuais. Em 2001 teve início a reorganização curricular do Ensino Básico. Em 2010-2011 há novos programas de português e matemática do Básico, a definição pelo Ministério da Educação das Metas de Aprendizagem, a última versão do Dicionário Terminológico

(antes chamado TLEBS – Terminologia Linguística do Ensino Básico), a entrada em vigor do Acordo Ortográfico.

Se já não era fácil perceber os problemas que constrangiam a minha prática diária e a minha disposição reformadora de tentar melhorar o meu pequeno mundo profissional, a percepção de que mais de 100 anos de políticas educativas não tinham alterado significativamente as características da escola e do ensino era desconcertante. O facto de ser visto como progresso o acesso, ainda que compulsório, à escolaridade, ou de haver melhorias consideráveis ao nível das infra-estruturas escolares, não reduz o espanto que se tem ao observar fotografias antigas com salas de aula muito próximas das actuais, ou ler textos de reformadores de há um século que parecem estar a criticar uma realidade hodierna, ou ver nos telejornais reportagens sobre escolas em África ou na floresta amazónica que reproduzem com grande fidelidade um modelo social e planetariamente partilhado.

No campo de investigação desenvolvido no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Fino (2010) procura precisar o significado da inovação pedagógica entendendo-a em descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais. A inovação pedagógica pode manifestar-se onde quer que haja uma situação de aprendizagem, podendo também não se objectivar somente no espaço institucional da escola como existe hoje (Fino, 2008), lugar de aprendizagens formais, mas também e sobretudo em contextos de aprendizagem informal. Porque ela está não apenas relacionada às práticas na sala de aula, mas à qualquer cultura organizacional ou profissional onde interagem aprendizes e mestres, e à informalidade das situações da vida de todos os dias, implica para além do questionamento das concepções de aprendizagem historicamente formuladas – e a procura e proposição de novas concepções – também a crítica das lógicas de funcionamento dos sistemas educativos, a tomada de consciência do invariante cultural que constrange a inovação, a assumpção pelo professor duma postura investigativa que injecta na própria prática as conclusões teóricas da investigação (Fino, 2008, 2010).

Pareceu-me fecunda esta noção de inovação e pareceu-me de um considerável valor heurístico a ideia da existência de um invariante cultural que agiria no sentido da perpetuação de uma concepção de escola socialmente partilhada. Esta *representação comum* incluiria diversas categorias que se encontram no universo da instituição

escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e não por áreas verdadeiramente interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das *faculdades* que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explícita ou implicitamente formuladas...

Sobre um pano de fundo de uma perspectiva histórica incontornável e ainda algo difusa para mim, sobretudo para o caso português, ia ganhando contorno uma investigação sobre a inovação pedagógica em estreita relação com a necessidade de compreensão das lógicas de funcionamento de um invariante cultural que age como bloqueio à inovação.

1.2. A questão directiva.

A procura de uma questão directiva que orientasse o curso da investigação e objectivasse a recolha de dados, paulatinamente se foi impondo no percurso da atitude reflexiva, vinda já de um outro tempo, que se manifestava com mais clareza e premência no momento académico de definição do tema da dissertação.

Comecei a questionar-me se, em vez de ir à procura de práticas inovadoras, não deveria perguntar aos professores da escola onde trabalho quais as suas ideias sobre o que é ou poderia ser a inovação pedagógica. E isto por duas ordens de razões: primeiro, por ser uma investigação no âmbito de um mestrado, com todas as limitações inerentes; segundo, porque me pareceu teoricamente interessante fazer refluir sobre os professores a mesma pergunta que eu me punha a mim próprio: O que é inovação pedagógica? O que é uma prática pedagógica inovadora? É possível no contexto da escola actual? Que possibilidades organizativas poderiam potenciar a inovação? Porque é tão difícil inovar ou, ao menos, *fazer alguma coisa que rompa com as rotinas escolares?*

Partindo de uma reflexão individual, cedo percebi que não poderia abordar a questão directamente. O obstáculo que me impedia de ver, retrospectivamente, a realidade da constituição da escolarização de massas, talvez também agisse para outros como impedimento de sondar, prospectivamente, as possibilidades de inovação. Na verdade, breves contactos com os colegas mostraram-me a dificuldade desta abordagem directa, sobretudo devido à aproximação feita entre inovação e tecnologia, bastante disseminada no senso comum.

Numa conversa informal da qual guardei uma vívida impressão, em Junho de 2010, um colega perguntou-me sobre o tema da minha dissertação. Dei-lhe a explicação possível no momento, mas sincera e transparente. O colega, que tem bastante à vontade comigo, respondeu-me assim: “Inovação?! Tu deves estar doido... Onde é que há inovação? Só se for na tecnologia, porque no resto não há inovação alguma! Isto é igual ao meu tempo de escola, há trinta e tais anos, e ao tempo dos nossos pais, há cinquenta anos ou mais!”. Esta e outras conversas mostram-me duas coisas, sendo que uma decorre da outra: falar em inovação é falar em tecnologia e, por isso, perguntar directamente sobre a inovação só seria interessante num estudo sobre as representações da tecnologia no ensino.

É possível fazer um paralelo da observação deste professor com alguns estudos do renomado investigador norte-americano, Larry Cuban. Por um lado, a percepção da continuidade e da permanência de certas características da escola está alinhada com as conclusões relatadas nas obras *How Teachers Taught* (Cuban, 1984) e *Tinkering Toward Utopia* (Cuban & Tyack, 1995). Por outro, a crença no potencial inovador dos recursos tecnológicos parece também corroborar as teses, críticas de uma certa ingenuidade e tecnocracia, de *Teachers and Machines* (Cuban, 1986) e *Oversold and underused: computers in the classroom* (Cuban, 2001).

A aproximação que os professores fazem dos meios técnicos à inovação, ou do que esta possa significar, é muito imediato e evidente. Não raras vezes é também uma aproximação que reduz o entendimento da tecnologia educativa à utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação), deixando de fora os processos ou métodos utilizados com os recursos técnicos disponíveis, seja a lousa ou um computador, de desenho e avaliação de um percurso de aprendizagem (Area Moreira, 2005; Blanco & Silva, 1993; Miranda, 2007). Perguntar directamente a um professor o que ele pensa ser

inovação pedagógica é ter como resposta tecnologia: computadores, quadros interactivos, internet, apresentações multimédia, e mais secundariamente o áudio e o vídeo, que de resto estão *embebidos* nas TIC. O cinema e a televisão parecem ocupar apenas o lugar do lúdico e da cultura geral e a rádio é hoje uma ausência quase completa em termos educativos. A utilização de retroprojectores parece hoje uma moda *retro*. Uma colega, com muitos anos de ensino, tendo passado pela telescola e já há alguns anos utilizadora diária do computador e da internet, disse-me com espanto numa entrevista: “Não me vejo a fazer sobreposição de acetatos!”.

A questão assim directamente formulada – *o que é inovação pedagógica para si?* – condiciona a resposta no sentido de uma noção de inovação como adstrita à incorporação de meios tecnológicos no ensino (Fino, 2010), bem presente desde o aparecimento da rádio e do cinema há cem anos (Cuban, 1986). Não está aqui em causa um anátema às TIC. A referência a tecnologias do passado que se prolongam no presente põe em causa, justamente, a importância de uma visão diacrónica da incorporação de tecnologia na educação. Mais uma vez, é com a história cultural, no caso tendo como foco o desenvolvimento da tecnologia educativa, que é preciso dialogar. Nunca será demais relevar as implicações metodológicas: um estudo sobre a inovação pedagógica que problematize a incorporação de tecnologia na escola necessita de complementar uma perspectiva sociológica (etnográfica) com a histórica.

O que Larry Cuban ilustra nas obras citadas é que quase um século volvido de incorporação de tecnologia nas escolas e, sobretudo, de reformas e esperança na mudança e inovação, o resultado atingido é francamente tímido. Outra autora, Diane Ravitch (2000), numa perspectiva totalmente diferente, porque assumidamente mais conservadora e crítica das ideias progressistas, chega a conclusões semelhantes. Seymour Papert, em *A Máquina das Crianças* (2008), a partir de análises lúcidas e críticas da escola e das teorias da aprendizagem, propõe um projecto de mudança que incide sobre a instituição, os professores, os pais, os alunos, os responsáveis políticos. Volvidos apenas cinco anos da edição original, em 1992, Papert resume numa frase o resultado das suas esperanças na mudança: “before the computer could change School, School changed the computer” (Papert, 1997b, p. 419). A mesma colega que citei mais acima a propósito dos retroprojectores, não sendo uma leitora de Papert ou de Cuban, disse-me esta frase a propósito do que aconteceu com a criação das áreas curriculares

não disciplinares da reorganização de 2001, que ela via como algo de inovador: “as escolas, pouco a pouco, vão deturpando as coisas...”.

Area Moreira destaca que em vários estudos e relatórios, europeus e mundiais, sobre a utilização das TIC nas escolas, uma das conclusões mais importantes é que, apesar da grande disponibilidade de recursos tecnológicos, “la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional” (Area Moreira, 2008, p. 7). Não sendo agora o momento de procurar definir o que se entende por práticas pedagógicas tradicionais, importa frisar que a instituição escolar, mesmo nos países de capitalismo avançado, revela inércias inauditas e, para muitos, uma degradação patente. Parece que o moribundo de quase dois séculos de idade – o sistema educativo, um paradigma fabril de escola – tem demorado a morrer. Onde retirará as suas forças? Há quase 40 anos, Toffler e Papert vaticinaram uma decadência que parece ter muitos argumentos, e apoio social, para se reinventar. Não resisto a citar outra colega, também com muitos anos de ensino, a respeito da situação actual da nossa escola em particular e das escolas em geral: “Não sei o que vai acontecer, parece que isto tudo vai desmoronar!”.

A incorporação de tecnologia fez-se e faz-se numa lógica de recrudescimento das características mais conservadoras da escola a despeito da retórica, utópica, de revolução ou inovação. Cuban e Tyack (1995) chamaram-na a *gramática da escola*. Carlos Fino (2000, 2008, 2009, 2010) tem investigado a lógica deste *invariante cultural* que leva a que incorporação de tecnologia corra o risco de se saldar por *mais do mesmo*, ou seja, pela permanência do modelo fabril de escola, pelas pedagogias directivas (Lapassade, 1971; Lobrot, 1973), pelo recrudescimento das características mais conservadoras da escola.

Se não é legítimo, de um ponto de vista que se pretende científico, que rompeu com a ilusão comteana de que a ciência serviria para *prever* e para *prover*, falar sobre o que será o futuro da tecnologia na escola; o estudo do passado recente impõe muita cautela e cepticismo bastante para desconfiar de discursos prosélicos e proféticos. As promessas de uma evolução histórica, ao estilo das grandes narrativas filosóficas, desencarnadas e baratas, criticadas por Lucien Febvre (Chartier, 1988, p. 69), de passagem de uma *era da informação* para uma *era do conhecimento* (Lagarto, 2007, pp. 7-8) soam por demais ingénuas se não fossem equívocas.

O enorme desenvolvimento da tecnologia no séc. XX provocou um efeito generalizado de euforia no desenvolvimento e, mais para o fim do século, na sublime virtualidade do ciberespaço. Vincent Mosco (2004), passando em revista às grandes tecnologias do séc. XX e denunciando a *ciberbolha* da década 1990, explorou os mitos que, subterraneamente, nos fazem acreditar e nos mantêm crentes no poder redentor da (nova) tecnologia digital. Estes mitos, ou estas crenças, não devem ser entendidos, necessariamente, como ideologia, ou como uma certa concepção de ideologia, como falseamento ou mascaramento da realidade. Mas existe este risco. Parece-me que, nas escolas, este é um risco muito sério e a ter em conta.

Foi no quadro de uma intensa experiência profissional, em 2000 e 2001, como formador do Programa CITD (*Connected Intelligence Training and Development*), uma parceria entre uma empresa canadiana e a Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (SRE), para o desenvolvimento de projectos tecnológicos em rede nas escolas da região, que tomei contacto directo com algo que posso caracterizar, à falta de melhor definição, como uma tentativa de inovação imposta, do topo para a base, marcada pela sobrevalorização dos recursos técnicos, pela desvalorização das culturas escolares, pelo estéril amálgama de discursos retóricos pseudo-pedagógicos e pelo interesse económico e político. Não cabe aqui a avaliação desta iniciativa. Ela já começou a ser feita a nível académico (F. L. S. Correia, 2004).

O que importa ao chamar à colação esta experiência pessoal é realçar a importância que o uso ideológico da tecnologia teve e tem nas políticas educativas regionais, bem como a sua presença nas representações dos professores: nos últimos dez anos a oferta de formações na área das *TIC*, para professores, tem ocupado um lugar considerável no espectro de formações disponíveis que representam uma resposta à demanda neste sentido (o anexo XIV e XV, Relatórios do Departamento de Formação e Plano *TIC*, acerca das acções de formação levadas a cabo na escola Gonçalves Zarco nos últimos quatro anos lectivos, mostra o claro predomínio de acções de formação nesta área).

Portanto, ao inquirir o que pensam os professores sobre a inovação pedagógica não se pode perder de vista a forte presença das representações da inovação como recursos tecnológicos ao serviço do ensino, da leccionação, da didáctica e, no limite, da aprendizagem do aluno. Tal presença, ou omnipresença, é já em si mesma indiciária de uma força cultural persuasora exercida sobre os professores em quase um século de

desenvolvimento da tecnologia educativa, seja de forma organizada e prescritiva, através das teorizações curriculares do ensino-aprendizagem de ênfase no processo-produto (Esland, 1972; Lapassade, 1998; Pacheco, 1995), seja de forma mais difusa, através do fascínio de artefactos técnicos cada vez mais apelativos e potentes.

1.3. As perspectivas dos professores.

Se era necessário precaver-me em relação a uma aproximação imediata e simplista entre inovação e *TIC*, era pois preciso buscar nos temas comuns aos professores, nas situações que fazem parte da sua prática diária, quer estivessem relacionadas ou não às *TIC*, aquilo que fosse passível de ser apreendido como perspectivas sobre a inovação, entendida em ruptura com as práticas e ideias tradicionais. Propus-me buscar indícios das representações dos professores sobre a inovação que constituíssem as suas perspectivas próprias em contextos de interacção específicos (Lapassade, 1998, pp. 18-19).

Parti para este estudo, ou para ser mais preciso e justo, *durante* este estudo, fui tomando consciência da necessidade da precisão das palavras. *Perspectivas e representações* ora pareciam querer dizer a mesma coisa, ora coisas distintas. Ao mesmo tempo que reflectia sobre conceitos, fui tomando as decisões possíveis e necessárias a respeito daquilo que iria e não iria investigar, enquanto objecto de estudo. Algumas das decisões tomadas não as consegui realizar, como por exemplo, observar o trabalho de planificação como tomadas de decisões pré-activas (Pacheco, 1995, p. 50). As poucas situações observadas não permitiram o levantamento de material empírico significativo. Creio que não há muita abertura dos professores em situações mais intrusivas. Foi mais fácil ir descartando o que não iria ser investigado: por exemplo, todo o contexto de interactividade na sala de aula, a observação das práticas naqueles contextos, foi deixado de fora, por opção consciente e por constrangimentos inerentes ao âmbito deste tipo de dissertação.

No entanto, tal atitude não tornou mais claro o objecto, que parecia estar dependente da definição dos conceitos de representação e perspectiva. Por isso, mantive no título da

dissertação o atributo genérico de *representações*. Mas era preciso estabelecer, com alguma clareza, a relação à noção de perspectiva. Esta procura de definição foi constante, sobretudo durante o trabalho de revisão da literatura.

A obra de Jackson, *Life in Classrooms* (Jackson, 1990), pela primeira vez editada em 1968, é um marco, nos EUA, dos estudos referenciados no contexto anglo-saxão como estudos sobre o pensamento dos professores (*teachers thought process*). A grande tradição da investigação educativa nos EUA influencia todo o mundo e faz com que este país seja um referente importante, ainda que não exclusivo, para se revisitar as linhas directrizes do que se investiga em educação. Antes da obra de Jackson é certo que se pode traçar a origem deste tipo de estudos no contexto de todas as investigações que punham o problema da eficácia do ensino e das certezas de uma ciência da educação, seja no campo da psicologia educacional, seja no campo das teorizações do currículo (Gauthier, 1997; Gimeno Sacristán, 2009a; Silva, 1999).

Para o contexto norte-americano, segundo Clark & Peterson (Wittrock, Clark, & Peterson, 1990), as três maiores categorias de análise dos estudos que se desenvolvem a partir da obra de Jackson, seriam: planificação (pensamentos pré-activos e pós-activos), os pensamentos interactivos e tomadas de decisão e as crenças e teorias dos professores. Estas categorias que conduziram as investigações, além de seguirem de perto as divisões (*pré, inter e pós*) propostas por Jackson como fases do acto de ensinar (*teaching*), representam mais uma conceptualização elaborada teoricamente pelos investigadores do que derivada empiricamente do domínio em causa. É sustentado que os professores manifestam um pensamento nas situações de planificação (*pré*) e de reflexão (*pós*) distinto das situações de interacção com os alunos nas salas de aula (*inter*). A terceira categoria, crenças e teorias (*teachers' implicit theories of teaching and learning*), representam “the rich store of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions.” (Wittrock et al., 1990, pp. 60-61)⁵.

No contexto europeu, esta linha de investigação ganhou terreno através da *International Study Association on Teacher Thinking* (ISATT), sediada em Londres e fundada em 1983, que mantém uma publicação desde 1995, *Teachers and Teaching* e vários encontros bi-anuais⁶.

No Canadá, durante os anos de 1990, Gauthier e Tardif desenvolvem estudos nesta área. Uma obra conjunta sobre a história da pedagogia aparece, entretanto (Gauthier & Tardif, 1996). Um ano depois Gauthier edita uma obra que passa em revista a literatura sobre o *savoirs des enseignants* na América do Norte e França, e que pretende construir uma teoria geral da pedagogia (Gauthier, 1997).

No Brasil, a revista Educação e Sociedade dedicou um número especial aos *saberes dos docentes*. Na introdução Borges & Tardif (Borges & Tardif, 2001) referem o interesse que o tema tem despertado no país e relacionam-no com o crescimento exponencial ao longo dos anos dos títulos que surgem na base de dados ERIC⁷ quando se associa, por exemplo, os termos *teacher a knowledge, beliefs, conceptions*.

No contexto português, Pacheco (1995) parece ter sido pioneiro nesta área de estudo, embora se deva referir que é um campo com intersecções à didáctica, à formação de professores e à área do currículo, como demonstram as referências de Pacheco a autores portugueses como Estrela e espanhóis como Zabalza e Gimeno Sacristán.

Ainda para o contexto nacional, Sanches & Jacinto (2003) fizeram uma síntese muito bem documentada das investigações (livros ou capítulos, artigos e teses de mestrado e doutoramento) sobre o pensamento dos professores. Identificaram as grandes linhas de origem e consolidação dos estudos a nível internacional (imagens de professores, formação e reflexividade, planeamento do ensino e regulação pedagógica, conhecimento profissional, reformas educacionais e inovação na escola, contextos e lógicas de acção) e a nível nacional:

«Os estudos sobre o pensamento dos professores realizado nas duas últimas décadas em Portugal estendem-se a objectos específicos, disciplinares ou não, produzindo múltiplos campos temáticos: processos de pensamento e dilemas de professores enquanto decisores pedagógicos; pensamento ético-profissional; reformas e concepções curriculares subjacentes à transposição do currículo oficial para o currículo real; concepções e práticas referentes a várias dimensões do conhecimento profissional; e modos interpretativos de compreensão e acção no âmbito das disciplinas de Filosofia, História, Educação Física, Inglês, Educação Moral e Religiosa, Ciências e Matemática, sendo em maior número os estudos destas duas últimas.» (Sanches & Jacinto, 2003, pp. 143-144).

Quase todos os professores do mundo passaram por algum tipo de formação, universitária ou outra, mais ou menos regulada ou organizada. Foram formados e informados, em instituições que existem para o efeito, por outros professores e por teorias do ensino e da aprendizagem, mais ou menos explícitas, assumidas pelas instituições e veiculadas por pessoas. Depois de formados, os professores agem, no cumprimento do que se espera da sua profissão, informal e formalmente, consciente ou inconscientemente, diante dos alunos e entre os seus pares. Pode parecer algo estranho, e não só para um leigo, esta insistência na investigação dos saberes docentes. Os saberes docentes não deveriam ser os saberes académicos das disciplinas científicas veiculados pelas universidades? A que se deve este interesse tão grande? Se a ciência é ou não permeável a fenómenos de moda, o certo é que nos últimos vinte anos desenvolveu-se um extraordinário conjunto de estudos nesta área nos mais diversos países.

Clark & Peterson (1990, pp. 137-138) advertem que a terceira categoria de estudos sobre o pensamento dos professores que citámos mais acima (*teachers' implicit theories of teaching and learning*) constitui “the smallest and youngest part of the literature of research on teacher thinking”, que estes estudos “are difficult to summarize briefly” e que dentre os nove estudos que seleccionam para revisão “the methods of inquiry included ethnographic participant observation, clinical interviews, stimulated recall, and the repertory grid technique.”

Estrela (2005, p. 434) lembra que os resultados de investigações publicados nos *Handbook of Research on Teaching* da AERA⁸ não são tão conclusivos como a quantidade de estudos poderia fazer supor.

Fenstermacher (1994), a partir de um questionamento filosófico, faz uma revisão das concepções de conhecimento operadas nas investigações, revelando um particular interesse no fenómeno de “growing research literature on the knowledge that teachers generate as a result of their experience as teachers, in contrast to the knowledge of teaching that is generated by those who specialize in research on teaching.” (Fenstermacher, 1994, p. 3). Esta observação acerca do crescimento da investigação feita por professores, apesar de já ter mais de quinze anos, é significativa, talvez, de alguma inflexão no problema da distância entre a investigação e a escola.

A polissemia das noções utilizadas é correlata do alargamento das abordagens teóricas que as informam e do espectro de campos das ciências da educação implicados. É muito forte uma matriz psicológica de cariz cognitivista baseada no modelo do processamento da informação. Pacheco (1995, p. 51) ressalta esta ligação, sobretudo numa adesão aos pressupostos teóricos da psicologia de Kelly (1991), e assinala a variedade terminológica que “no contexto psicossocial” refere os “processos mentais (...) que estabelecem a relação entre o pensamento e a acção do professor”: constructos, crenças, teorias implícitas, perspectivas, juízos, conhecimento prático, dilemas, sistema conceptual, paradigmas, teorias da acção, princípios educativos, epistemologias... A lista parece não ter fim.

Chegado a este ponto, impõem-se algumas tomadas de decisão e esclarecimentos. Foi-me difícil acompanhar, e assumir, as análises que se desenvolvem, ou que pretendem se desenvolver, no campo da psicologia. Por conveniência, proximidade e abrangência, seleccionarei apenas um exemplo: Pacheco (1995), seguindo a teoria dos constructos pessoais e a filosofia do alternativismo construtivista de Kelly (1991), procura precisar os termos acima descritos, dando relevo para *teoria implícita*, *crença* e *perspectiva*, termos que “encerram uma ideia de acção” (Pacheco, 1995, p. 54). Cita um estudo, fundador destas temáticas nos EUA, de Tabachnick & Zeichner (1985) que justifica e filia a utilização da noção de *perspectiva* assim:

«Throughout this project we have employed the interactionist construct of perspectives to understand the process of learning to teach. This construct, (which) has its theoretical roots in G. H. Mead's construct of ‘the act’ (...)» (Tabachnick & Zeichner, 1985, p. 7).

Tabachnick & Zeichner, por sua vez, definem a noção de perspectiva a partir de uma citação da obra de Becker, Geer, Hughes, and Strauss (2009), *Boys in White*⁹, de 1961, sobre a cultura dos estudantes de medicina de Chicago.

«We use the term perspective to refer to a co-ordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation. These thoughts and actions are coordinated in the sense that the actions flow reasonably,

from the actor's point of view, from the ideas contained in the perspective. Similarly, the ideas can be seen by an observer to be one of the possible sets of ideas which might form the underlying rationale for the person's actions and are seen by the actor as providing a justification for acting as he does.» (Becker et al., 2009, p. 34).

Howard S. Becker foi aluno e seguidor de Herbert Blumer, que foi por sua vez aluno e seguidor de G. H. Mead. Blumer (1969), na obra *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, usa por 27 vezes o termo *perspective(s)* e em nenhuma das vezes o usa no sentido de definição de um conceito operativo ou heurístico. No entanto, é a obra fundadora do interaccionismo simbólico na sociologia e que consagra noções como *perspectiva, (definição da) situação¹⁰, estratégia ...*

O interaccionismo simbólico teve uma influência considerável, ainda que não exclusiva, na microssociologia escolar e na etnografia da educação (Lapassade, 1991, 1998), podendo também contar-se as influências da fenomenologia, da psicanálise e da análise institucional na matriz europeia. A ideia de microssociologia só pode ser entendida em estreita relação com a ideia de interação na vida de todos os dias. Goffman, no seu último discurso como presidente da *American Sociological Association*, meses antes de falecer, dizia:

«My concern over the years has been to promote acceptance of this face-to-face domain as an analytically viable one – a domain which might be titled, for want of any happy name, the interaction order – a domain whose preferred method of study is microanalysis. » (Goffman, 1983, p. 2).

Lapassade poderia apresentar uma solução para o meu problema do esclarecimento das noções de perspectiva e representação, se não ficasse a segunda ainda por clarificar:

«La notion de perspective appartient au vocabulaire de l'interactionnisme symbolique et de la phénoménologie sociale où elle désigne une représentation 'en situation'; la perspective est en relation réflexive avec la définition de la situation dont elle est à la fois productrice et produit. » (Lapassade, 1998, p. 18).

Na referida obra sobre a cultura dos estudantes de medicina de Chicago, Becker faz uma nota à citação transcrita mais acima, que é reveladora de uma filiação intelectual interessante:

«Our definition of perspectives differs from earlier definitions in including actions as well as ideas and beliefs. Except for this point, our conception of perspectives is in fundamental accord with that of Karl Mannheim in *Ideology and Utopia* (...)» (Becker et al., 2009, p. 34).

Becker apenas transcreve um breve trecho de uma parte crítica da obra capital de Mannheim que, como se sabe, tem como subtítulo *Introdução à Sociologia do Conhecimento*.

Neste preciso capítulo sobre a sociologia do conhecimento e a teoria da ideologia, Mannheim argumenta que a teoria da ideologia e a sociologia do conhecimento estão estreitamente relacionadas, mas são bastantes distinguíveis: a primeira tem como tarefa desmascarar os enganos mais ou menos conscientes levados a cabo por grupos de interesses, sobretudo partidos políticos; a segunda está mais interessada nas várias maneiras como os objectos se apresentam aos sujeitos de acordo com diferentes situações sociais. Uma tem um escopo mais particular, outra mais total. Normalmente, argumenta Mannheim, não são feitas distinções entre as duas e chamam-nas a ambas, ideologia. Porém, tal distinção seria desejável. E, sobretudo, o uso de designações diferentes.

«Since suspicion of falsification is not included in the total conception of ideology, the use of the term ‘ideology’ in the sociology of knowledge has no moral or denunciatory intent. It points rather to a research interest which leads to the raising of the question when and where social structures come to express themselves in the structure of assertions, and in what sense the former concretely determine the latter. In the realm of the sociology of knowledge, we shall then, as far as possible, avoid the use of the term ‘ideology’, because of its moral connotation, and shall instead speak of the ‘perspective’ of a thinker. By this term we mean the subject's whole mode of conceiving things as determined by his historical and social setting.» (Mannheim, 1936, pp. 238-239).

No seguimento destas pistas bibliográficas o que pretendo relevar, além de contribuir com uma modesta e possível genealogia da noção de *perspectiva*, é não só a sua filiação ao imenso campo de discussão sobre o conceito de ideologia¹¹, mas sobretudo a filiação radicada numa compreensão da sociedade que não remete para uma ciência do psicológico, seja ao nível macro, como na sociologia do conhecimento de Mannheim, seja ao nível micro, na sociologia de Goffman, de inspiração interaccionista, por exemplo.

Neste traçar de uma genealogia, de uma história, é necessário invocar os historiadores para que se perceba a dimensão diacrónica desta tensão que opõe o social e o psicológico. Não tenho nenhuma pretensão de resolver o conflito, mas não poderia pôr-me de parte aderindo a categorizações do mental que remetem para uma fundamentação exclusivamente psicológica dos fenómenos sociais.

Importa referir que o movimento da Nova História, herdeira das rupturas historiográficas dos *Annales*, a partir de França, elaborando o conceito de *mentalidade* no interior de um debate epistemológico mais amplo que rompeu com as ilusões da velha história das ideias, abriu caminho a uma crítica do conceito de ideologia corrente em certas concepções do marxismo influenciadas pelo pensamento de Althusser e, por consequência, a todo o reducionismo economicista que nega à chamada *super-estrutura* da sociedade uma dinâmica própria susceptível de estudo autónomo (Vovelle, 1987, p. 12). A noção *mentalidade*, sobrepondo-se ou colocando-se na intersecção do campo semântico da ideologia e das representações colectivas, tornou-se até num dos qualificativos da *nouvelle histoire* francesa. O conceito de *mentalidade* sofreu também o influxo dos que tentaram habilitá-lo a partir da constituição de uma *psico-história* (Vovelle, 1987, p. 21), assim como de um marxismo vulgar que tentou desacreditá-lo porque nunca se libertou da metáfora do reflexo dos níveis económico e político sobre o cultural. Uma história psicológica ou uma psicologia histórica poderia reabilitar o pior das grandes narrativas filosóficas da história ou refundar uma história das ideias radicada num reducionismo psicológico.

Chartier (1988), um dos que melhor traçou o projecto da fundamentação epistemológica de uma história cultural, procurando uma base para o conceito de representação que não se apoiasse em processos psicológicos, individuais ou partilhados (1988, p. 18), invocou, entre outros, um retorno a Durkheim e Mauss para tentar ultrapassar as

clivagens que marcaram e marcam as ciências sociais e que entendem o fenómeno cultural (mental, das mentalidades, ideológicos) a partir de abordagens excludentes.

Para aquilo que agora me interessa, e que foi sobretudo o problema da convivência de duas noções que pareciam pender demasiado para o campo da psicologia, julgo que posso aceitar o repto de Chartier; e recuperando uma perspectiva de Mauss (1927) sobre a noção de representação, compreender melhor um possível caminho de investigação.

«(...) en tant que social, un fait est presque toujours un acte, une attitude prise. (...) Même les représentations collectives les plus élevées n'ont d'existence, ne sont vraiment telles que dans la mesure où elles commandent des actes. (...) puisque nous savons par expérience que la conduite de nos concitoyens a les mêmes raisons d'être que la nôtre, en tant qu'elle est d'importance sociale. Donc, au lieu d'opposer comme on fait communément représentation et acte, nous dirons plutôt représentation et comportement, représentation collective et comportement collectif. Et nous n'isolons qu'exceptionnellement les uns des autres. » (Mauss, 1927, pp. 134-136).

Tenho consciência que este é um campo por demais perpassado por querelas, relevantes, entre concepções do social que, na esteira de Durkheim, postulam a determinação do homem pelo facto social, ou influenciadas por Weber, admitem a acção individual como produtora do social (Boudon, 1990, pp. 51-90). Talvez este seja um dos principais dilemas da teoria social. Um investigador principiante não poderia passar-lhe à margem.

1.4. As representações da inovação e os professores.

As palavras que usamos para referir as coisas que pensamos por vezes nos revelam surpresas subtis. Segundo Lagerlund (2007), *repraesentatio* é um nome latino que, junto com o verbo *repraesentare*, existe desde a antiguidade. Contudo, só nos séculos XII e XIII, passou a ser utilizado com o sentido moderno que marcou o pensamento ocidental de Descartes até ao actual e enorme campo da filosofia da mente. O uso antigo, pouco

significativo e praticamente restrito à oratória e à retórica, era marcado pelo sentido de ilustrar, de *re-apresentar* algo ausente, e estava ligado também ao sentido de imagem e de exemplo, fosse na teologia (antiguidade tardia) ou na pintura. Na língua grega o termo, ou um correlato, era inexistente. Através do extraordinário processo de assimilação da cultura clássica a partir da tradução dos textos antigos do árabe para o latim, o sentido do termo se transformou, guardando também algum do significado primevo.

«The terminology of representation in relation to the operations of the soul can be divided into three main groups and the introduction of the terminology seems also to fall into these groups, namely sense (visual) representation, internal (sense) representation and mental (conceptual) representation.» (Lagerlund, 2007, p. 18).

Na definição da investigação questões alternativas sobre o mesmo problema surgiram – *que representações de inovação pedagógica têm os professores?* – e não seria mais esclarecedor listá-las aqui. É forçoso dizer que tinham todas em comum a mesma tendência para evitar ou contornar a noção de *representação* não registrando o vocábulo. Isto pelo motivo óbvio da sua filiação à problemática da mente na filosofia ocidental, sobretudo a partir ruptura operada pela obra de Michel Foucault e do chamado *linguistic turn* nas ciências sociais.

Representação e intencionalidade estão intrinsecamente relacionadas nas actuais correntes da filosofia da mente (Bennett, Dennett, Hacker, & Searle, 2007). A ideia de representação mental como constructo teórico da ciência cognitiva e das teorias computacionais não é menos isenta de problemas e implicações filosóficas¹². Seria aceitável fugir da dimensão absolutamente complexa e vasta do debate epistemológico e ontológico da actual filosofia da mente? Se tal não é exequível, não o é também fazê-lo aqui. No entanto, não me seria possível calar a referência, ainda que muito sucinta, ao campo da filosofia que aborda todas as implicações dos pressupostos contidos nos termos *representação*, *pensamento*, *ideia*, *mente*, sob pena entender e enquadrar teoricamente as representações dos professores de forma demasiadamente simplista ou ingénua.

Deixando de parte as ciências da cognição, gostaria de referenciar o conceito de *representação social*. Moscovici (1979), que cunhou este conceito reelaborando as *représentations collectives* de Durkheim e Mauss, autores incontornáveis nas ciências sociais, tem sido inspirador de uma resposta com muita adesão para este tipo de problema particular como o colocado por este modesto estudo. Durkheim nunca definiu com precisão o conceito de representação, individual ou colectiva, talvez porque o termo fosse muito usual na sua época (Pickering, 2000, pp. 98-99), sobretudo entre os pensadores sociais e os filósofos, carregando todo o peso e autoridade da tradição. O conceito de Moscovici é ubíquo nas teses e artigos de psicologia. Há uma quantidade considerável de trabalhos, artigos científicos, dissertações de mestrado e doutoramento, que utilizam o conceito de representação social na abordagem do papel dos professores (Sanches & Jacinto, 2003). A definição mais comum de representação social ainda é aquela elaborada por Moscovici:

«(...) un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo. A continuación, proponiendo a los miembros de una comunidad como medio para sus intercambios y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva.» (Moscovici, 1979, p. 18).

Julgo que é uma definição bastante próxima das definições de *perspectiva* apresentadas no ponto anterior. A proximidade é também no tempo: Moscovici escreve em 1961 *La psychanalyse, son image, son public* e Blumer escreve o *Symbolic Interactionism* em 1969, tendo no entanto uma já longa carreira e produção intelectual. Longe está uma pretensão de fazer a exegese do conceito de representação social de Moscovici. A única coisa que gostaria de frisar é esta tensão recorrente, que se pode fazer recuar até Durkheim e Mauss, entre uma explicação psicológica do social e uma explicação sociológica do psíquico.

É o que se pode depreender destas passagens de dois grandes continuadores de Moscovici. Na introdução de uma obra colectiva editada por Duveen, este afirma que:

«The concept of social representation is intended to restore to social psychology an awareness of the social by providing the means for comprehending social life from a psychological perspective.» (Duveen & Lloyd, 1990, p. 1).

Na conclusão de uma obra que já é um clássico sobre as representações sociais da loucura, Jodelet esclarece o ponto de intersecção onde opera o conceito:

«Cette conception intellectualiste qui postule le passage direct de la structure sociale à celle des idées ne permet pas de rendre compte de la dynamique psychologique et sociale que mobilisent les rites et croyances relatifs à la souillure, dans nos sociétés contemporaines.» (Jodelet, 1989, p. 279).

Perseguir as perspectivas ou as representações dos professores significa também perseguir uma “representação comum de escola” (Fino, 2004). Esta *representação comum* pode ser entendida como um invariante cultural “profundamente enraizada dentro e fora dela (da escola), socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de inovação.” (Fino, 2004, p. 1). Esta deve ser entendida no quadro conceptual da microsociologia, da etnografia da educação e do interaccionismo simbólico, mas significa ainda a necessidade, ou a possibilidade, de problematizá-la na área de superposição entre os conceitos de ideologia e mentalidade (Vovelle, 1987, pp. 24-25).

Para levar a cabo este trabalho, que com justeza devo qualificar de propedêutico, parti com alguns referenciais teóricos ainda pouco estruturados, com alguns indícios, quiçá, com alguns pressupostos inconscientes, fragmentos de outros discursos científicos e ideológicos que constituem as minhas próprias representações. Será, então, necessário tomar consciência do(s) lugar(es) de onde se fala, já não em busca de uma ingénua objectividade, mas de uma subjectividade consciente da sua condição. Trata-se, pois, de abandonar algumas ingenuidades.

Em primeiro lugar, julgo que o material empírico verbal, os conceitos, as narrativas, as imagens, os símbolos, as metáforas, os enunciados, têm que ser vistos como estruturantes da acção do professor e não distintos dela. Indagar pelas representações

que os professores têm da sua prática ou de uma outra possível – qualifiquem-nas ou não de inovadoras – é uma forma de investigar essas mesmas práticas.

Em segundo lugar, assumo a dimensão constitutiva e interpretativa dos dados pelo *self* do investigador. Os dados não existem de forma apriorística, são constituídos no *continuum* em que o é o objecto da investigação. Com isto não quero postular uma atitude filosófica anti-realista. Afirmar que os dados não existem de forma apriorística, dizer que nas ciências sociais o objecto de estudo é construído, não significa dizer que não existe uma realidade exterior independente do sujeito que conhece. A postura epistemológica de rompimento com uma forma de positivismo não implica a assunção ontológica de uma forma de relativismo (Kolakowski, 1972). No entanto, como adverte Boudon, é preciso não se deixar cair na armadilha do realismo, ou seja, é necessário “distinguir rigorosamente entre os esquemas de inteligibilidade construídos pelo investigador e a própria realidade.” (Boudon, 1990, p. 320). É, com certeza, a matriz kantiana das condições de possibilidade do conhecimento expressa nos *Prolegómenos* (Kant, 1988).

Em terceiro lugar, é preciso abandonar a ideia de que os sujeitos da investigação se apresentam como transparentes, na sua individualidade e subjectividade, ao investigador. É o próprio *self* dos professores que deve ser problematizado: a apresentação do professor face ao investigador é mediada pelos papéis desempenhados na escola e na sociedade (Goffman, 1993), não se acede a uma subjectividade pura. No limite, devo também dizer que a ideia, cara à fenomenologia, que postula a subjectividade transcendente de um sujeito universal *a*-histórico, é difícil de sustentar (Gadamer, 2000).

Prefiro assumir uma posição em face de algumas opções filosóficas, embora se possa exigir que para tal se impusesse discorrer mais demoradamente sobre elas, algo que faria com que parte deste trabalho fosse uma dissertação dentro de outra, do que me manter inconsciente ou ignorante das implicações filosóficas da assumpção de determinadas perspectivas.

Julgo ser possível sustentar a pertinência de um estudo que toma as noções de perspectiva e de representação como, se não totalmente coincidentes, ao menos com uma certa parte de sobreposição. Com base na tradição interaccionista, mais recente, e na antiguidade de um termo complexo como o de representação, creio ser possível

afirmar uma unidade ou circularidade entre representações e práticas: toda a prática pedagógica dos professores não é uma acção cega, possui um fundo mais ou menos racional, uma justificação mais ou menos teórica, uma elaboração mental mais ou menos reflexiva ou reactiva. Não deixa de ser um certo jogo de palavras, mas com seriedade, lembrar que tanto a etimologia da palavra *teoria* (Souza, 1973, pp. 232-236), quanto as noções de *perspectiva* e de *representação*, carregam a metáfora e o sentido da luz e da visão na sua relação com o conhecimento.

As representações (sociais) e as perspectivas dos professores surgem como modelos praxeológicos a nível microsocial, ou seja, como teoria particular da acção humana¹³. Recusando, por um lado, um marxismo vulgar, e por outro, uma sobredeterminação psicológica de cariz cientista, acredito, pois, ser possível e desejável procurar as pistas de uma elucidação e justificação das perspectivas e das representações dos professores.

2. As metodologias adequadas: estudo de caso e etnografia.

«Pouquíssimos estudos de caso terminarão exactamente como foram planeados.»

Robert K. Yin

Apesar da quantidade impressionante de obras e artigos sobre metodologias de investigação, com uma grande recorrência e superposição de temas e noções que deixa o investigador iniciante algo perdido e confuso, julgo poder ser possível caracterizar este estudo como um estudo de caso de contornos naturalista e etnográfico que utilizará exclusivamente uma abordagem qualitativa. O caso é as representações dos professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, perspectivadas a partir da cultura escolar e da discussão sobre a inovação pedagógica.

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco é uma das poucas escolas da Região Autónoma da Madeira que tem os três ciclos de ensino, a par de alguns novos Cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos e do ensino recorrente nocturno. Em Julho de 2010 a escola passou por um processo de renovação da direcção através de eleições para os órgãos directivos e das chamadas lideranças intermédias, para o quadriénio de 2010/2014. Tal implicará também a reformulação do seu Projecto Educativo. A informação existente mais actualizada sobre a população da comunidade educativa, dos cursos, espaços e recursos, pode ser consultada na página da internet da escola¹.

Sou um professor (*cf.* Anexo III) recém-chegado ao quadro dos professores efectivos da escola, do grupo 200 (Português e História), tendo começado a aí leccionar no ano lectivo de 2009/2010. Neste ano e no ano lectivo de 2010/2011, para além de leccionar e ser Director de Turma, promovi a replicação (modelo aplicado a nível nacional neste contexto) de uma acção de formação para professores que têm competência para leccionar o Português (o que inclui professores de História, de Inglês e de Francês) e que prepara a entrada em vigor dos novos programas de Português para o Ensino Básico no ano lectivo de 2011/2012.

Os participantes no estudo foram todos os professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, e podem ser divididos em participantes directos e indirectos. Considero participantes directos os professores que foram entrevistados, os professores com quem estabeleci conversações que são relevantes para o tema investigado, os professores com quem estive reunido em momentos formais de trabalho na escola, os professores com quem partilhei a posição de formando (formação sobre a plataforma *moodle*), os professores que foram meus formandos (formação sobre os novos programas de Português). Considero participantes indirectos os professores com os quais o contacto que tive foi mediado por documentos oficiais, por informações prestadas por outros colegas e pela observação do seu comportamento, em situações formais de trabalho ou informais, sem que encetasse com eles qualquer conversação.

Do conjunto dos professores da escola, deste universo, os mais representativos, em termos globais da escola, foram os professores do 2º e 3º ciclo; em termos de categorização por área disciplinar, foram os professores de Português, História e Inglês do 2º ciclo, a seguir os de Matemática, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 2º ciclo, e por fim os professores de Português, História, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 3º ciclo. São também mais representativos, em termos de antiguidade, na escola e na profissão, os professores mais antigos e, conseqüentemente, os professores efectivos (professores do quadro com nomeação definitiva). São esmagadoramente mais representativos os professores do sexo feminino. No Anexo II (Diário de campo e Enunciados) estão sempre registadas informações sobre o grupo disciplinar do professor em referência, a antiguidade ou outra informação relevante, sempre resguardando o carácter nominativo da informação. Os professores menos representativos são os do Ensino Secundário. No capítulo 3 discutirei a questão da representatividade dos participantes no estudo no contexto da cultura da escola.

Tentarei ao longo dos subtítulos deste capítulo, não só dar conta dos referencias teóricos que possibilitaram e deram forma a este estudo, mas sobretudo relevar os procedimentos que permitiram o estudo empírico dos fenómenos, as suas possibilidades e limitações.

2.1. Conflitos entre o quantitativo e o qualitativo.

A investigação qualitativa, sendo ela própria um campo de investigação, engloba um conjunto complexo de conceitos e abordagens que atravessa várias áreas científicas e teóricas, determinada pelos matizes característicos das fases pela qual passou no seu desenvolvimento ao longo do séc. XX (Denzin & Lincoln, 2006, pp. 16-37), e pode, no entanto, ser definida de forma simples e abrangente:

«(...) a pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (...)» (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Assumir que uma prática investigativa, sujeita a certas regras e nunca arbitrária ou aleatória, produz representações do real é situar-se num registo epistemologicamente distinto daquele que postula uma objectividade completa, uma transparência absoluta entre a realidade e o sujeito que conhece.

«Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas contribuíram para a compreensão de que não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam.» (Denzin & Lincoln, 2006, p. 33).

O modelo quantitativo de investigação em ciências sociais, eivado do prestígio da sua aplicação às ciências da natureza, e herdeiro do optimismo comteano na cientificação da sociedade (Catroga, 1988), surge como evidência apodíctica, ou seja, uma determinada forma de inquirir a realidade é por si só demonstrável, óbvia e diz a verdade sobre a coisa inquirida. Não pretendo anatematizar a quantificação como meio, entre outros, de acesso à compreensão do fenómeno educativo. Mas ela é, no meu estudo, secundária, ainda que lhe reconheça uma capacidade reveladora, que na verdade é tributária do carácter inferencial da análise e não exclusivamente da sua frequência (Bardin, 2009, p. 142): por exemplo, nas actas que consultei, é maciça a referência ao cumprimento das planificações e inexistente uma reflexão sobre a avaliação que não o seja em torno de percentagens, ainda que o termo *reflexão* seja usado inúmeras vezes.

Mesmo no âmbito dos estudos sobre o pensamento dos professores é possível afirmar que o inquérito por questionário é a principal forma que este modelo assume na investigação em educação (Sanches & Jacinto, 2003). Seja por via da prática investigativa baseada neste modelo, seja por via da sua disseminação mediática, o certo é que os professores têm por dado seguro e certo o critério de verdade que emerge de um inquérito. A metáfora do reflexo é tanto mais convincente quanto mais óbvia e indiscutível parece ser. Não será estranho na configuração desta representação social de como se faz investigação o facto de que, todos os anos, entram pelas nossas casas os resultados de inquéritos de opinião, desde os bens de consumo às opções políticas, que os decisores políticos inundam as escolas com resultados de inquéritos, como a avaliação de programas², ou com propostas de inquérito, como a avaliação de manuais³.

A força apodíctica da quantificação é notória nas representações que os professores têm da investigação, feita de fora para dentro da escola, e da *investigação* feita por professores dentro da escola. Aduzirei dois exemplos que julgo serem suficientes para ilustrar o que afirmei. O primeiro é uma conversa com um colega, o segundo é um documento fundamental da escola.

No segundo contacto que estabeleci com um colega, no sentido de ser possível combinar uma entrevista, reparei alguma preocupação com o facto de o ter contactado. “Porquê eu? O seu trabalho é sobre o quê, exactamente?”. Expliquei-lhe com a formalidade que estabeleci para esta pergunta, para todos que ma fizessem. “E qual é a amostra dos professores?”. Fiquei algo surpreendido e respondi que os referencias

teóricos do meu trabalho não privilegiavam a noção de amostra porque não tinham como finalidade fazer generalizações, era um estudo de caso sobre esta escola. “Sim, mas vai entrevistar toda a gente? É impossível! Era melhor passar um inquérito”. Respondi que até gostaria de ter tempo para entrevistar ou falar com toda a gente, mas que concordava que era pouco provável que conseguisse. Argumentei que haveria outras maneiras de recolher dados que não através da elaboração de um questionário com perguntas, abertas ou fechadas. “Como? É preciso haver dados objectivos para comprovar as hipóteses de trabalho... Como é que vai fundamentar as suas conclusões?”. Tentei explicar que não procuro testar hipóteses, que este não é um estudo experimental, tentei dar uma visão da oposição/complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, da perspectiva etnográfica, da observação participante... “Mas isto é científico?”. Respondi que ciência talvez não seja só o que conta e mede, que há muito espaço para a interpretação... “Mas os dados têm que ser objectivos!”. Perguntei-lhe quanta objectividade sobre a vida de todos os dias no interior de uma escola achava que era possível extrair, por exemplo, de uns inquéritos de doutoramentos de uma universidade espanhola, de há uns dois anos para cá, que andam a circular pelas escolas? “Sim, já respondi a dois... são muito extensos e complicados, têm muitos itens... às tantas uma pessoa até se perde... mas tentei responder com sinceridade... há uma técnica de análise destes inquéritos...”. Respondi que acreditava que sim, que não estava familiarizado com estes métodos, mas que me parecia que algumas realidades não se deixam apreender por estas técnicas, por exemplo, o fenómeno da indisciplina. Podemos perguntar a um professor o que ele pensa sobre a indisciplina (e há várias maneiras de perguntar), mas só poderemos compreender o fenómeno se o ouvirmos falar sobre os alunos, se o virmos na sala de aula, se problematizarmos o currículo e a escola, se o observarmos nas suas interacções diárias, se perguntarmos aos alunos o que eles pensam sobre a escola, sobre os professores, sobre os métodos... A conversa ficou-se por promessas de agendamento de uma entrevista que nunca se realizou. Ainda perguntei ao colega se já tinha feito algum trabalho de investigação porque parecia muito informado acerca das metodologias de investigação. “Não, não... li umas coisas porque estive envolvido na elaboração do Projecto Curricular da escola X”.

O segundo exemplo da força apodíctica do modelo quantitativista é o documento Projecto Curricular de Escola (PEE – Anexo IV). Praticamente quase todo o documento

foi elaborado a partir de inquéritos feitos à comunidade escolar com o objectivo de fazer o “diagnóstico ao espaço organizacional da escola e das suas políticas de actuação”. A metodologia utilizada “no diagnóstico dos aspectos positivos e a melhorar incidiu na aplicação de inquéritos, utilizando uma plataforma na internet”. Em relação aos pais e encarregados de educação “optou-se pelo inquérito em papel, atendendo à iliteracia informativa e à fraca acessibilidade dos mesmos aos equipamentos informáticos e à internet.” (PEE – p.18). Os resultados destes inquéritos foram apresentados ao Conselho Pedagógico, que os remeteu às reuniões de Departamento Curricular, que por sua vez os enviou às reuniões de Grupo Disciplinar. Refira-se que o documento em apreço não apresenta os referidos inquéritos como anexo. Não os encontrei em parte alguma. Não encontrei nenhuma acta que fizesse algum questionamento sobre os métodos utilizados neste diagnóstico dos aspectos positivos, negativos e a melhorar. Bem pelo contrário, encontrei uma reafirmação do modelo no que toca ao seu poder explicativo da realidade escolar (e social).

«Quanto ao ponto três da ordem de trabalhos, o grupo considera que o Projecto Educativo da escola deveria centrar a sua atenção no problema da indisciplina, da violência e da falta de segurança. Deveria ser feito um levantamento estatístico do teor das participações disciplinares, de modo a identificar os problemas reais de indisciplina.».

Ora, tanto a interpelação, metodológica, feita pelo colega, quanto a leitura do documento que define e desenvolve “os objectivos e estratégias, que vão fazer da escola o espaço de decisão e organização dos desafios educativos, contribuindo assim para a construção da sua autonomia” (PEE, p. 5), provocaram-me a perplexidade da constatação de que é relativamente fácil tirar conclusões, confusas ou simplistas, e orientar a acção com base em elementos redutores ou até mesmo equívocos, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Estarei a salvo destes perigos?

Se recuso a imparcialidade total como ilusão positivista de objectividade radical, não devo deixar de estar consciente de alguns pressupostos implícitos, de alguns *a priori* inconscientes. Embora recuse o relativismo mais ou menos velado de algumas posições dominantes na chamada pós-modernidade (Boudon, 2009; Jameson, 1998; Santos, 2002), não posso negar a perda do lugar decisivo da questão da prova nas ciências

sociais, sobretudo na história, de passagem de uma base técnica de produção da verdade a uma possibilidade discursiva do relato verídico (Chartier, 1988, pp. 85-88). É muito comum nas conversas de todos os dias, na escola ou fora dela, ouvir a afirmação que, normalmente, procura encerrar uma discussão: “Está provado cientificamente!”. A objectividade, ou o valor da positividade, só é possível “excluindo a possibilidade de que a sua negação possa ser igualmente verdadeira” (Mandelbaum apud Chartier, 1988, p. 88) e se as condições de possibilidade da veracidade de um qualquer relato – histórico, sociológico, etnográfico – são compatíveis com o que o passado recente e o presente destes saberes trazem à compreensão dos seus objectos. Uma ciência que recuse as ilusões do positivismo não é, necessariamente, relativista e ficcional. A história ou a etnografia não são géneros literários, são narrativas verídicas sujeitas a certas regras.

Pacheco (1995), em toda a primeira parte da sua obra sobre o pensamento e a acção do professor, passa em revista as principais posições teóricas, ou os assim chamados paradigmas de investigação em educação, que opõem linhas de investigação quantitativas e qualitativas. Chama a atenção que tal oposição “é apenas o reflexo do debate entre ciências naturais e ciências sociais” (Pacheco, 1995, p. 14), na linha do dualismo epistemológico que perpassa a nossa cultura desde, talvez, Descartes, e que encontrou no positivismo comteano um reforço considerável⁴. De facto, na tradição filosófica desde o século XIX – onde a cultura do pensamento alemão é proeminente – uma reacção das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) ao positivismo das ciências naturais (*Naturwissenschaften*), opôs a capacidade da compreensão (*Verstehen*) à explicação (*Erklären*), ou seja, a fundamentação das ciências humanas procurou distanciar-se do positivismo e do cientismo hegemónicos, apelando à fenomenologia e à hermenêutica filosófica (Schwandt, 2006, pp. 195-200).

Pacheco procura relevar a interdependência das duas abordagens e a necessidade de não se excluírem na investigação educativa (Pacheco, 1995, p. 44), depositando alguma esperança na superação do paradigma que suporta a antinomia entre natureza e sociedade (Santos, 2008), alicerçada na teoria social crítica e na investigação-acção.

«É o que alguns autores denominam de paradigma emergente, ou seja, aplicação dos conhecimentos para transformar a realidade, partindo da síntese dialéctica entre os métodos quantitativo e qualitativo, não apenas para compreender e

explicar a educação mas igualmente para a melhorar através de uma atitude reflexiva e crítica.» (Pacheco, 1995, p. 24).

Aliás, toda a investigação que deu origem à obra referenciada parece querer pôr em prática o desiderato que a citação ilustra, combinando métodos e técnicas destes campos opostos e complementares. Gostaria eu de poder ter feito deste meu estudo algo que conjugasse os modelos em questão para poder experienciar directamente a possibilidade de superação dialéctica dos paradigmas. Poder-se-á ainda chamar ciência a esta superação?

2.2. O estudo de caso.

O estudo de caso, para Yin, pode e deve comportar métodos quantitativos e métodos qualitativos, tendo “características verdadeiramente distinguíveis”: definição do problema, delineamento da pesquisa, colecta de dados, análise de dados, composição e apresentação dos resultados (Yin, 2005, p. xii). Entre outras características Yin destaca a investigação empírica de “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Talvez uma investigação sobre o pensamento dos professores se enquadre perfeitamente nesta observação. Afirma ainda que a particularidade do estudo de caso se baseia “em várias fontes de evidências”, que é uma estratégia de pesquisa abrangente e que “compreende um método que abrange tudo” (Yin, 2005, p. 33). Yin chama a atenção para a comum confusão entre estudo de caso e etnografia e procura “desvencilhar o estudo de caso, como ferramenta de pesquisa, do estudo de caso como ferramenta de ensino, de etnografias e observação participante e dos métodos qualitativos”, admitindo, no entanto, que a “essência do estudo de caso vai além dessas três áreas, muito embora possa haver sobreposições com as últimas duas (Yin, 2005, p. xii).

Stake (2009) não parece distinguir o estudo de caso da tradição “dos métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos”. Para ele parece ser mais uma escolha deliberada, uma preferência, filosófica, se quiserem, do que uma tentativa de definição de um objecto, ou pelo menos prefere acentuar estas características: “Não presto tanta atenção aos estudos de caso quantitativos que enfatizam uma grande quantidade de medidas do caso, uma compilação de variáveis descritivas” (Stake, 2009, p. 10). Como melhor representante desta perspectiva cita, reconhecidamente, Robert Yin.

Fino (Fino, 2000, p. 152) salienta as diferenças apontadas por Yin entre o estudo de caso e a etnografia, não requerendo aquele longas estadias no local da investigação que esta exige, nem os métodos etnográficos de recolha dados, com principal destaque para a observação participante. Baseando-se no artigo de Bensabat, Goldstein & Mead (1987) que estabelece um amplo conjunto de características dos estudos de caso, Fino sublinha “a existência de uma relativa indefinição na literatura quanto à delimitação precisa de metodologias de investigação qualitativa” (Fino, 2000, p. 153).

Seja como for, o estudo de caso deve também pôr o problema da validação e triangulação dos dados. A noção de triangulação foi tomada de empréstimo das técnicas de navegação e levantamento topográfico e referem a demarcação de um ponto no espaço a partir de três outros. Nas ciências sociais o acento foi dado à utilização de uma abordagem com recurso a métodos múltiplos para reduzir as deficiências da utilização de metodologias únicas. É geralmente atribuído a Norman K. Denzin a formulação de quatro tipos de triangulação (dos métodos, do investigador, da teoria e dos dados), com ênfase na ideia de triangulação como “the combination of methodologies in the study of the same phenomena” (Denzin, 2009, p. 297). Aqui mais uma vez parece que não há muito acordo na literatura, pois o que Yin (2005, pp. 124-127) chama triangulação de dados, Stake (2009, p. 127) chama triangulação metodológica.

2.3. A investigação naturalista.

Justifica-se o atributo de naturalista a esta investigação, não só no sentido em que se desenvolve no contexto real e habitual dos professores, mas também no sentido da possibilidade e da necessidade, numa época (ainda) chamada de pós-modernidade (M. R. Fernandes, 2000), da emergência de um quadro conceptual para as ciências sociais distinto do modelo racionalista-positivista (Guba & Lincoln, 1982). Para Guba & Lincoln o termo “ ‘naturalistic’ describes a paradigm for inquiry, not a method.” (Guba, 1981, p. 75). Este paradigma possui certas características: concebe a realidade vivida pelos sujeitos da investigação como algo que não pode ser fragmentado, cuja experiência da vida de todos os dias é mediada por valores, crenças, atitudes e significados que impõem ao investigador uma abordagem holística e não o partir dos sujeitos em pedaços a ser investigado; postula a inevitável interacção entre o investigador e o objecto de estudo, com a consequente implicação e subjectividade poderem ser vistas como oportunidade e não obstáculo; reconhece a impossibilidade de estabelecer critérios de verdade generalizáveis além dos contextos específicos do comportamento observado; abandona um modelo de causalidade mecânica e única que não consegue dar explicações que dêem conta da rede complexa das interacções humanas; admite a intencionalidade da investigação, da escolha dos temas, dos métodos dos problemas, como admissão da ilusão de imparcialidade e objectividade, seja nas ciências sociais ou nas ciências da natureza (Guba & Lincoln, 1982).

Genzuck (2003) considera o naturalismo como um princípio metodológico da investigação etnográfica que postula como objectivo da investigação o capturar, em primeira mão, com um mínimo de perturbação, o carácter específico do comportamento humano, o que as pessoas fazem em contextos particulares e não através de inferências a partir de contextos artificiais ou através daquilo que dizem que fazem nas entrevistas.

Ora, nesta perspectiva, será forçoso dizer que este estudo revela um certo afastamento desta definição de naturalismo: não observei aulas, ainda que tenha observado de forma rápida e intermitente as aulas de colegas que estão com as portas das suas salas abertas e observei poucos processos de planificação dos professores, ou só o fiz de forma indirecta, sem o pedido explícito de permissão para tal.

2.4. Etnografia e observação participante.

Não é possível falar de etnografia sem postular a observação participante. A prática de trabalho de campo dos primeiros antropólogos era a etnografia e, lembra Lapassade, terá sido Malinowski, numa prolongada estadia na Polinésia, sem nunca referir o termo *observação participante*, que primeiro terá falado da necessidade de o antropólogo permanecer longos períodos entre os povos que estuda, aprendendo a sua língua e partilhando momentos da vida de todos os dias (Lapassade, 1991), embora o termo já fosse usado desde o início do séc. XX para designar alguém que, fazendo parte da população a ser estudada, pudesse cumprir o papel de um informador privilegiado para o antropólogo. Só mais tarde, continua Lapassade, uma mudança de significado fará o termo designar a própria prática do investigador, imerso na cultura estudada (Lapassade, 1991).

Do estudo dos povos chamados primitivos, a sociologia praticada na Universidade de Chicago, no primeiro quartel do séc. XX, aplicará o método etnográfico ao estudo dos bairros pobres da cidade, com resultados que exercerão grande influência, ainda que não exclusiva, sobre a investigação na sociologia, no jornalismo, no serviço social e, mais tarde, sensivelmente a partir dos anos de 1960-70, na educação.

Passou-se a designar e a entender-se por *escola de Chicago* uma certa partilha de concepções teóricas e metodológicas, o olhar etnográfico sobre o negro, o imigrante, a delinquência.

« One major contribution that Chicago sociologists made was to the development of specific research methods in sociology. (...) Yet the distinctive methods of research associated with the Chicago school - the use of personal documents, intensive field work, documentary sources, social mapping, and ecological analysis - were discontinuous with the two forms of the social survey. Nor was the emphasis exclusively upon qualitative research methods. (...) Quantitative methods were also important from an early date in sociology and in other related disciplines, an aspect of the Chicago school often overlooked in the literature. » (Bulmer, 1986, p. 6).

A diversidade de perspectivas teóricas marcou o campo da sociologia em geral como, de resto, da etnografia da educação. A sociologia da educação em Chicago ganhou importância com o *Journal of Educational Sociology*, embora os métodos qualitativos não se tornassem dominantes, tendo a aceitação de rigor científico dos métodos etnográficos de trabalho de campo ou observação participante sido mais influentes na antropologia do que na sociologia da educação. No entanto, *Sociology of Teaching*, de Willard W. Waller, publicado em 1932, foi um clássico da escola de Chicago. Waller baseou-se em “entrevistas em profundidade, em histórias de vida, na observação participante, no registo de casos, em diários, cartas e outros documentos pessoais” na sua investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 30).

Afirmo ser possível caracterizar este estudo como um estudo de caso de contornos naturalista e etnográfico que utiliza exclusivamente uma abordagem qualitativa. Como a etnografia da educação é uma das linhas de pesquisa do CIE-UMA, esforcei-me por produzir uma investigação que se mantivesse o mais possível atreita à etnografia. Em vez de argumentar se o meu estudo pode ser caracterizado ou não como um estudo etnográfico a partir da sua proximidade ou distanciamento da literatura específica, a despeito da relativa indefinição em relação às delimitações entre estudo de caso e etnografia e mesmo em relação aos estudos etnográficos (Fino, 2003a; Matos, 1995; Sabirón Sierra, 2001), creio ser mais produtivo e rigoroso descrever o grau de implicação do investigador, os procedimentos de recolha de dados, as suas limitações e problemas, a definição das categorias de análise.

Devo responder aqui, primeiramente, à pergunta que pus a mim mesmo, há já vários meses: observo e participo em quê? O capítulo seguinte procurará mostrar, problematizando, que observo uma cultura, a cultura da minha escola. Mas esta constatação não surgiu no início da investigação. No princípio estava mais preocupado com as árvores e não via a floresta. Comecei, então, por tentar definir os lugares onde se objectivava a observação participante. Dividi estes espaços em espaços de trabalho e de convívio, sendo que os espaços de trabalho foram divididos em espaços de trabalho curricular e não curricular.

Os espaços de trabalho curricular são: as aulas que tenho com os colegas com quem trabalho directamente, no chamado par pedagógico (em 2009/2010 e 2010/2011 foram dois colegas por ano, nas áreas disciplinares não curriculares de Estudo Acompanhado e

Área de Projecto); as reuniões de Conselhos de Turma (em 2009/2010 tive três turmas e em 2010/2011 tive duas turmas); as reuniões de grupo disciplinar (em 2009/2010 só participava nas reuniões de Português e em 2010/2011 participei nas reuniões de Português e História); as reuniões de coordenação de Área de Projecto (2009/2010 e 2010/2011); as reuniões de coordenação dos Directores de Turma (2009/2010 e 2010/2011); a sala dos Directores de Turma; a sala de atendimento dos Directores de Turma aos Encarregados de Educação; as reuniões gerais de professores ou outras reuniões que são obrigatórias porque derivam de convocatórias (em 2009/2010 houve duas e em 2010/2011 houve três); a sala onde fui formador dos professores de Português, História, Inglês e Francês do 2º ciclo (sobre os novos programas de Português do Ensino Básico).

Os espaços de trabalho não curricular são: os gabinetes de trabalho dos grupos disciplinares, a biblioteca, a sala de informática, o gabinete do material audiovisual, a reprografia, a sala de aula onde fui formando numa formação sobre a plataforma moodle, o gabinete da Direcção Executiva (onde vou amiúde para resolver problemas, buscar esclarecimentos ou informações).

Os espaços de convívio são: a sala dos professores, bar e varanda (são espaços contíguos), os corredores, o pátio (onde se pode encontrar professores quando há actividades ligada à música, dança ou exposições), os jardins, a cantina, o bar dos alunos, a sala de sessões (onde ocorrem conferências, apresentações de livros e outras actividades não obrigatórias para professores e alunos), a cave (onde são apresentadas peças de teatro ou espectáculos de música), o sítio dos fumadores junto a um dos portões, os três cafés que existem perto da escola e que são frequentados por professores, funcionários e alunos.

São estes os espaços onde a observação participante ocorre, onde o investigador está directamente em contacto com as pessoas, o ambiente, os artefactos, observando e estabelecendo uma conversação informal. No entanto, há espaços em que não participo, que não observo, por exemplo, certas reuniões que me estão vedadas pela organização da escola em disciplinas e departamentos. Apesar de serem relativamente poucos em relação ao conjunto, há também professores com quem nunca falei e outros há com quem nunca tive nenhuma conversa que ultrapassasse a formalidade dos cumprimentos diários no local de trabalho.

Lapassade (1991, 1998, 2001) discute a categorização feita por Adler & Adler (1987) dos três tipos ou do grau de implicação do investigador no terreno: a observação participante periférica, a observação participante activa e a observação participante completa, esta última subdividida em duas, ou seja, uma participação por uma situação anterior de pertença ao grupo que está a ser estudado e uma participação por *conversão* ao grupo ou *adopção* pelo grupo.

O meu grau de implicação, ou o tipo de observação participante que pratico é, claramente, na maior parte das situações, a última: uma implicação completa de pertença à população estudada, ainda que só esteja há dois anos a trabalhar na escola (Anexo III). Porém, esta situação deve ser matizada. Os dois primeiros tipos também podem caracterizar a minha prática etnográfica em função do grupo de professores com os quais mantenho contacto, por exemplo, todos os professores com os quais não partilho reuniões de trabalho ou com os quais não estabeleci conversações.

O facto de trabalhar no sistema educativo há vinte anos, de ser alguém *de dentro*, põe com evidência o problema da subjectividade do investigador, ainda que esta mesma subjectividade possa ser vista não como um obstáculo à investigação, mas como uma condição de possibilidade da enunciação de um relato verídico.

Lapassade (2001) chamou também *observateur participant interne* aquele que pertence ao campo e à cultura que vai estudar, quando esta pertença é anterior ao estudo. De facto, o grau de implicação do investigador é tal que a advertência de Lapassade deve ser posta em evidência com relação ao problema da subjectividade:

«Un problème se pose quant à l'observation participante active, en particulier dans les établissements d'éducation : comment pratiquer une ethnographie vraiment participante active, en évitant de participer à des changements, ou même de les provoquer (...) L'observateur participant actif ne risque-t-il pas d'introduire d'autres valeurs dans la situation qu'il étudie? (...) Faut-il alors définir la participation active comme une intervention qui ne dirait pas son nom?» (Lapassade, 1991: 32).

Se a minha experiência como *nativo* da cultura escolar permite um elevado grau de implicação, é também necessário um esforço de distanciamento em relação ao que é

comum, ao que é vivido no dia-a-dia com todas as suas contradições, pressas e imediatismos. Este distanciamento passou, sobretudo, pela atenção redobrada àquilo que eu porventura tinha como óbvio. Dou um exemplo que foi para mim indiciador da importância e da necessidade deste distanciamento: quando li uma acta de 11 de Janeiro de 2011 e vi a justificação que eu havia feito dos resultados insuficientes dos meus alunos, apercebi-me de que poderia estar diante de um discurso recorrente, de um lugar-comum que, pelo que omitia, dizia mais sobre como os professores percebem os alunos e as suas famílias do que das causas do insucesso. Apercebi-me também que estava diante de um desempenho de um papel partilhado pelo grupo, “convencido de que a impressão da realidade que encena é a realidade real” (Goffman, 1993, p. 29).

No Prólogo afirmei que existe um conflito, ou tensão essencial, entre o papel do investigador e a acção do professor, quando os dois são uma e a mesma pessoa, na medida em que o primeiro, para descrever uma cultura, precisa se distanciar do campo estando todavia totalmente imerso nele; e que o segundo, para inovar no interior da escola, precisa agir de forma transformadora, talvez contra a própria cultura da escola, com todas as dificuldades inerentes. Esta argumentação põe, sem dúvida, o problema da relação entre a etnografia e a investigação-acção.

«La confusión entre investigación etnográfica e investigación-acción (...) tiene su origen en esta realidad. En el trabajo de campo, la observación, las entrevistas, las conversaciones, los grupos de discusión, etc., son instrumentos que permiten el afloramiento de situaciones problemáticas personales o profesionales, individuales o de grupos, que habían permanecido petrificadas. Cuando estallan, ¿qué se hace de la investigación y, parcela más grave, de la situación real que, al moverse, precipita el problema? Si la opción es la acción y reacción, confluirán, desde ese punto, una doble finalidad, investigadora y de intervención, de difícil conjugación. Si la opción es la pasividad ante el problema, el regusto amargo de los participantes está asegurado.» (Sabirón Sierra, 2001, p. 38).

Sabirón não está apenas a falar da dimensão das relações pessoais dentro da escola. Ele fala sobretudo da dimensão política ou prática, da *praxis*, da circularidade entre pensamento e acção. A etnografia da educação é investigação comprometida com a acção, através da interpretação crítica do fenómeno educativo. Pode-se objectar que

assim entendida a etnografia perde o seu carácter primordial porque “l'ethnographie classique tend, par sa caractéristique descriptive, à conformer les natifs avec la tradition et à renforcer le statu quo” (Sousa & Fino, 2008, p. 105). Mas não seria o primeiro saber, ou mesmo ciência, a sofrer deslocamentos ou transformações. As ciências sociais no séc. XX disto são um exemplo (Chartier, 1988, pp. 13-15). A dimensão crítica e interpretativa da etnografia da educação, tributária da teoria crítica na filosofia e, mais especificamente, das correntes críticas do currículo (Silva, 1999), estabelece uma relação dialéctica com os fenómenos educativos, estudados multidisciplinarymente e interpretados multireferencialmente, e “confieren a la investigación etnográfica una intencionalidad distinta a la etimológica” (Sabirón Sierra, 2001, p. 28). Resta saber se esta intencionalidade, deixando de ser apenas descritiva para ser comprometida, tornará “possible de croire qu'un peu d'ethnographie critique (...) peut conduire, au moins, à un peu de changement.” (Sousa & Fino, 2008, p. 105).

2.5. Diário de campo, conversas informais, entrevistas e documentos.

A recolha de notas de campo muito rapidamente se transformou num diário de campo que procurou registar todas as observações, impressões, dúvidas, questionamentos, intuições, espantos, que surgiram ao longo da investigação. O meu diário de campo materializou-se num ficheiro de computador onde ia transcrevendo, com a regularidade possível, o que fora recolhido e escrito num pequeno bloco, em pedaços avulsos de papel ou onde calhava. Agora, quase no fim, escrevendo o relato final, vejo que poderia e deveria ter sido muito mais prolixo e, sobretudo, não deveria ter guardado para mim tantos e tantos pensamentos, enunciados espontâneos, que me surgiam em profusão durante os momentos mais inusitados.

As obras de Spradley (1979, 1980) são muito ricas em conselhos e sugestões ao etnógrafo principiante. Aconselha o uso de uma linguagem concreta nas notas de campo que previna generalizações abusivas, mantendo o rigor da descrição, e enfatiza que “every ethnographer develops a system for organizing a file and field notebook.” (Spradley, 1980, p. 69). O meu sistema foi procurar escrever em qualquer suporte e

depois passá-lo a computador, tentando não deixar um espaço temporal muito grande entre os dois momentos, algo que muito dificilmente consegui. Já não poderei quantificar, mas é forçoso dizer que, por contingências várias, a maior parte das notas de campo foram transcritas aos fins-de-semana e muitas o foram com a distância de mais de um mês.

A prática da etnografia, supondo a imersão na cultura estudada, a partilha de espaços, costumes, artefactos, linguagem, tem como meio privilegiado de recolha de dados a observação participante. Esta se realiza sobretudo no estabelecimento de conversações informais ou de conversações em situações formais, como por exemplo uma reunião de trabalho. Este diálogo, esta interacção do investigador com os professores tem aspectos contraditórios, podendo revelar algumas conversas em situações informais temas relevantes e outras em situações formais serem marcadas pela irrelevância e trivialidade. O estar constantemente alerta aos temas surgidos no dia-a-dia das interacções foi uma aprendizagem e um exercício de atenção que me impus porque, normalmente, na vida de todos os dias, muitos significados e assuntos nos escapam e deles rapidamente nos esquecemos, só retendo aqueles mais significativos e conectados a interesses pessoais.

A informalidade das conversações que o investigador estabelece com os *nativos*, sejam da Papua Nova Guiné, de uma favela do Rio de Janeiro ou de uma escola no Funchal, é a marca característica da etnografia.

“This means asking questions, eating strange foods, learning a new language, watching ceremonies, taking field notes, washing clothes, writing letters home, tracing out genealogies, observing play, interviewing informants, and hundreds of other things.”(Spradley, 1979, p. 3).

Procurei fazer muitas perguntas e usei o seguinte procedimento, com as naturais variantes, quando um assunto me interessava: “*este assunto é interessante para o meu mestrado... achas que... porque é que... conta-me como... quando foi que...*”.

É sedutora a perspectiva de Denzin (2001) de fundar uma nova forma interpretativa de entrevista que seja reflexiva, dialógica, narrativa e performativa, considerando que algumas das suas ideias posicionam a entrevista numa óptica menos passiva do que a de mera recolha de informações:

«As researchers we belong to a moral community. Doing interviews is a privilege granted to us, not a right that we have. (...) Interviews are part of the dialogic conversation that connects all of us to this larger moral community. (...) They transform information into shared experience.» (Denzin, 2001).

Procurei também ter sempre presente as orientações de Spradley (1979) e de Woods (1986). Fala-se muito numa escola, mas sobre alguns assuntos não é toda a gente que emite opinião, muito pelo contrário. Fiz uma abordagem aos possíveis entrevistados que avançou por etapas, tentando fazer com que o convite para a entrevista só fosse feito após alguma confiança, sobretudo após sentir que o colega se sentia à vontade para falar de certos assuntos ou expressar certas opiniões, algo que nunca chegou a ser feito com alguns colegas que demonstraram sempre muita desconfiança ou pouco à vontade em relação a mim. Das sete entrevistas formalmente conseguidas, só com um dos entrevistados mantenho uma relação mais próxima e mais empática, ainda que estritamente profissional. É de referir que os entrevistados não fazem parte do meu grupo de amigos que, nesta escola, é muito reduzido.

No momento que convidava um colega para a entrevista e combinava o encontro, esclarecia o tema do meu estudo a partir de um texto elaborado de propósito para a situação (*cf.* Anexo I – Entrevistas): uma explicação honesta, suficiente, porém mínima. Aproveitava o momento para tentar uma conversa informal sobre o assunto. Curiosamente, este procedimento foi mais eficaz com aquelas pessoas com quem não foi possível realizar a entrevista. Procurei estabelecer uma boa questão etnográfica de início. Sempre que me foi possível tentei fazer variações da pergunta *o que mudou na sua prática de professor(a) ao longo de todos estes anos?* Na procura da interacção entre as representações, as práticas e a inovação, esta me pareceu ser uma boa pergunta etnográfica, de estimulação de recordação (Pacheco, 1995, p. 87), que introduz uma entrevista não directiva ou não estruturada, ou ao menos, pouco estruturada (Bardin, 2009, p. 218). Marie-Christine d’Unrug (1974, p. 87), a propósito das entrevistas, refere que “la technique non directive suscite de l’intérêt en pédagogie; elle peut en effet être appliquée à un groupe.”. Quando me foi possível, e tentando uma prática pedagógica diferente, tentei utilizar a não directividade na formação que promovi sobre os novos

programas de Português do Ensino Básico, algo que penso fazer bastante sentido com adultos e, sobretudo, com professores.

Não fiz nenhuma entrevista gravada. Se os colegas revelavam alguma falta de à vontade com a possibilidade de serem entrevistados, mesmo aqueles com quem tenho mais cordialidade, o pedido para fazer uma gravação os punha claramente à defesa. Um colega recusou abertamente, outro esquivava-se de mim pela escola, um outro esquecia-se frequentemente. Quase todos os entrevistados expressaram reticências, mais ou menos veladas, e um comportamento de ligeira inquietude, que é perfeitamente compreensível: numa escola fala-se de muitas coisas e de muita gente, mas é diferente quando alguém pede para gravar o nosso discurso, ainda que seja em prol da ciência. Durante as entrevista tentei – e creio ter conseguido – manter uma postura muito calma, evitando a ansiedade de quem quer recolher cada palavra, nunca obrigando o meu entrevistado a repetir o que havia dito, mantendo o contacto visual com a pessoa e, conseqüentemente, tirando notas quase sem olhar para o meu bloco. Quis que o meu entrevistado se sentisse confiante para falar num débito normal e não entrecortado por paragens. Toda esta situação obrigou-me a reescrever as notas imediatamente a seguir à entrevista para que a decifração de algumas passagens de caligrafia pouco inteligíveis fossem aclaradas pela memória recente da conversa. Esta reescrita e decifração foi feita sempre num espaço de tempo que nunca ultrapassou as duas horas. Foi com base neste exercício de memória recente que tentei reproduzir, com o máximo de fidelidade, o fluxo do discurso. Porém, procurei não cometer exageros de reprodução, indicando sempre com reticências as passagens esquecidas ou não registadas, para que não desvirtuasse o que fora dito. Por isso a ênfase numa espécie de selecção de enunciados. Carlos Ceia adverte: “Não convém confundir enunciado com discurso, pois este é uma unidade superior tal como o enunciado o pode ser em relação à frase simples” (Ceia, 2011). Quando, ao longo do estudo, ficou mais evidente a necessidade de fixar estes enunciados e de fixar-me neles, comecei a escrevê-los por toda a parte, assim que os ouvia, e registei-os à parte do diário de campo.

Passando a outro tipo de registos escritos, Yin (2005, pp. 109-124) aponta seis fontes de evidências para um estudo de caso: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos. Julgo ter conseguido complementar a observação participante procurando encontrar evidências em

documentos, entrevistas e artefactos. A distinção que Yin faz entre documentos e registos em arquivo parece não ser muito significativa para este estudo.

Quanto aos documentos, estão compilados nos diversos anexos (à excepção do dossiê de visitas de estudo, que foi consultado na Direcção Executiva, e dos livros de ponto do trabalho colaborativo dos professores, consultados no local) quando a expurgação nominativa é possível e são os seguintes: actas (do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares e dos Grupos Disciplinares desde o ano lectivo de 2007/2008); Projecto Educativo de Escola para o quadriénio 2006/2010 (PEE); Projecto Curricular de Escola (PCE – 2006/2010); Regulamento Interno (RI – 2006/2010); Regimento da Coordenação de Ciclo (RCC – 2010/2014); Plano TIC (PTIC – 2010/2011); Relatórios do Departamento de Formação (DF – 2006/2007, 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011); Relatórios do Departamento Curricular de Línguas (2008/2009 e 2009/2010), o Relatório da Inspeção Regional de Educação e documentos conexos devidamente identificados (2006 – 2009); o Plano de Acção de Língua Portuguesa do 2º ciclo (2007/2008); a Proposta para a melhoria do rendimento escolar na disciplina de Português (anexo à acta nº 170 do grupo disciplinar de Português, de 13 de Julho de 2009).

2.6. As limitações do estudo.

Um imperativo de consciência leva-me a tentar explicitar as limitações que encontro neste estudo, aquelas que para mim são explícitas, porque muitas há que permanecem ainda inconscientes, talvez pela proximidade e imersão nesta narrativa.

Conversas informais. Se a informalidade das conversas diárias na escola é um elemento importante da recolha de dados, ela também apresenta limites muito claros e definidos, ao menos para um determinado tipo de estudo. Grande parte das conversas informais é marcada pela trivialidade, sem que aqui caiba um juízo de valor negativo. Os professores, como qualquer outro grupo profissional, nas suas pausas ou mesmo durante o trabalho, falam dos mais variados assuntos, de assuntos comuns. Quando, a meio de uma conversa banal, o investigador começa a perguntar sobre um tema que aflorou ou

começa a conduzir a conversa para o seu interesse, é muito natural que a conversa acabe se não houver um encadeamento de perguntas e afirmações, porque numa conversa informal é improvável que o outro mantenha um certo débito de fala como o faria numa situação mais formal de uma entrevista. A conversa informal, sobretudo se os assuntos fogem à normalidade do dia-a-dia, tende a não se focalizar num assunto, mudando de tema com alguma rapidez e extinguindo-se rapidamente. E se insistirmos, provocamos estranheza no nosso interlocutor.

Entrevistas. A não gravação das entrevistas pôs-me alguns problemas de ordem prática e teórica. O registo manual que ia fazendo da entrevista teve que se centrar nos enunciados produzidos, aqueles que me pareceram os mais importantes. Isto sacrificou a apreensão do fluxo do discurso como um todo, os detalhes expressivos da linguagem, as inflexões, hesitações, tonalidades, que só uma gravação e posterior transcrição permitiriam. Bardin (2009, p. 219) e d'Unrug (1974) referem um conjunto óptimo de 15 a 30 entrevistas de meia-hora a uma hora, que depois de transcritas poderiam produzir de 5 a 20 páginas. Definitivamente, uma grande limitação do meu estudo reside aqui.

A não-directividade das entrevistas não foi totalmente conseguida porque impunha-se, por um lado, *fazê-los falar*, por outro, esclarecer pontos de interesse. Tentei compensar a pouca experiência do entrevistar com o conseguir uma conversa tranquila e informal, apesar da formalidade da situação. Na verdade, o carácter propedêutico de um mestrado mostrou, neste particular, toda a sua dimensão.

Uma última e curiosa questão à volta das entrevistas. O grupo profissional dos professores parece sofrer de formas curiosas a perda de prestígio social e económico da profissão. Tem-se a ideia que não é esperado que os professores sejam entrevistados por quem quer que seja – o mesmo não se pode dizer de desportistas, políticos, actores, arquitectos, engenheiros, médicos... Ninguém se preocupa em perguntar a um professor o que ele faz e como faz. Um professor ensina. Toda a gente parece saber o que é ensinar e como se ensina. Quando alguém se acerca de um professor e pergunta sobre a sua prática, sobre o que faz, como faz e porque faz, sobretudo se é um colega de profissão, parece causar alguma estranheza.

Documentos. Muitos documentos não foram consultados: actas de Conselhos de Turma, actas de alguns Departamentos e Grupos (não foram totalmente postos de parte, pois foram lidos de forma aleatória), os mais diversos relatórios (das actividades anuais dos

departamentos, dos grupos disciplinares, dos clubes, dos projectos e dos directores de turma), os materiais que estão nos dossiês dos grupos, os livros de ponto das aulas, as opiniões presentes em blogues pessoais, um artigo de opinião na imprensa regional, um livro ou qualquer outro documento escrito por professores.

Questões éticas. Pacheco (1995, pp. 81-82) e Woods (1986, pp. 59-61) chamam a atenção para a importância das questões éticas na investigação. Resolvi aflorar aqui apenas algumas para mim pertinentes e que me vi confrontado, porque as considero limitações, ainda que positivas. Primeiro, a questão nominativa. O trabalho científico não está dispensado da expurgação de qualquer elemento nominativo, aliás regulado pela Lei nº 67/98 de 26 de Outubro (Lei da Protecção de Dados Pessoais) e Lei nº 46/2007 de 24 de Agosto (Lei que regula o acesso aos documentos administrativos e a sua reutilização). Ainda assim, não é muito simples fazer esta expurgação, posto que na ausência do nome a referência a cargos, títulos ou posições, pode permitir o reconhecimento dos sujeitos. Um outro factor ético da pesquisa etnográfica na escola está relacionado com a prática da observação participante. Woods chamou “the ethics of covert, as opposed to overt, observation.” (Woods, 1986, p. 59). Formalizei junto da direcção da escola, no início do ano lectivo, um pedido para fazer a investigação, para consultar documentos, para fazer inquéritos por entrevista ou questionário. Tentei que o maior número de colegas soubesse que estava a fazer um mestrado cujo objecto de estudo eram os professores da escola e a própria escola, sem que isto parecesse algo artificial, presunçoso ou fútil. Apesar disto, muitos colegas, quando comigo interagem, não o sabiam. Embora professor, se eu fosse um investigador de fora da escola, apresentar-me-ia e apresentar-me-iam nesta qualidade, talvez, tantas vezes quantas fossem as primeiras conversas com os colegas. Na situação actual, em relação a muitos colegas, há uma observação encoberta em vez de aberta.

Outros indicadores. Muitos indicadores ficaram de fora deste estudo. Talvez tivesse sido interessante a procura de outros indícios e evidências, quantificáveis ou não. O principal seria a observação de aulas. Mas haveria outros, com por exemplo: listar as acções de formação que os professores fazem para progressão na carreira (esta lista de acções existe adstrita a cada processo individual e é objecto de análise pela Direcção Executiva e pelos Serviços Administrativos para aferir a pontuação dos professores para a progressão); examinar os sumários (das aulas e das horas de trabalho colaborativo dos professores); recolher e analisar os artefactos digitais produzidos pelos professores em

casa ou na escola (o ambiente de trabalho dos computadores estão sempre cheios de documentos que ficam por ali durante alguns meses); observar exclusivamente o trabalho de planificação... Com certeza todos estes seriam contributos para um estudo alargado sobre o pensamento e as práticas dos professores.

3. Um problema inaudito: a cultura escolar.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Clifford Geertz

Recordo-me com bastante acuidade o início do ano lectivo de 2005/2006. Numa tarde de sol de inícios de Outubro tinha ido à Escola Gonçalves Zarco visitar amigos e ex-colegas do extinto Programa CITD, que integravam então a Plataforma PLACE, sediada na escola. Disse-lhes da pena que sentia por não ter conseguido ficar no quadro da escola, a minha primeira opção do concurso de professores daquele ano. Ficara no Funchal, mas na segunda opção. Falei-lhes de como admirava os espaços amplos, as árvores, os jardins verdes e floridos, o ambiente bucólico do cantar dos periquitos e do galo garnizé da *menina* Helena, funcionária antiga e zelosa. Caminhámos até ao bar dos professores para *a bica* da tarde. Lembro-me de ter comentado a luz natural nos corredores, fruto de aberturas inteligentes planeadas no tecto. “Isto teve arquitecto, rapaz!”, comentou dos amigos o mais orgulhoso pela *sua* escola. Gabei o detalhe da discreta linha amarela desenhada no chão que procura dar ordem ao fluxo humano nos intervalos e a amplidão da varanda da sala dos professores, com vista para o mar e para a serra. Lamentei a minha sorte uma e outra vez, ao que ouvi do mesmo amigo e colega: “Meu caro, se pensas que isto aqui é um mar de rosas, estás muito enganado!”. A crueza que me trazia de volta a uma realidade que muitos anos de ensino não permitiam ignorar não me fizera mossa. Representando uma lamentação que enchia de algum orgulho os amigos, ao mesmo tempo que os fazia matizar a minha ode lírica com a sua prosa crítica, queria eu apenas manter-me na esperança da existência de um lugar como o descrito por Baudelaire nos *Petits Poèmes en prose*.

«Un vrai pays de Cocagne, où tout est beau, riche, tranquille, honnête; où le luxe a plaisir à se mirer dans l’ordre; où la vie est grasse et douce à respirer; d’où le désordre, la turbulence et l’imprévu sont exclus; où le bonheur est marié au silence;». (Baudelaire, 1989).

3.1. Horizontes de inteligibilidade.

David Hargreaves, num capítulo dedicado à cultura dos professores ou do ensino (*culture of teaching*), pede licença para traçar uma caricatura dos professores secundários de Inglaterra, lembrando que uma caricatura não é um retrato, posto que não pretende ser exacto e detalhado. Uma caricatura distorce e é parcial, mas consegue captar algo de essencial e único. Uma caricatura é reconhecível, ela selecciona e enfatiza. Uma caricatura com frequência magoa, e faz-nos rir também. “I hope it will give food for thought and an occasion for laughter. After all, books on education by academics are more often lightweight than lighthearted.” (D. H. Hargreaves, 1990, p. 194).

Não tenho a arte e o engenho para fazer uma caricatura da cultura da escola e, se porventura parecer elaborar um retrato, ele não será fiel e tão pouco exacto, metáfora sensível e silenciosa da representação do reflexo. A ideia, retórica, de pintar um quadro impressionista ou expressionista da realidade, de uma situação, não se liberta igualmente da metáfora, ou da imagem, do reflexo: o primeiro imprimiria a cultura na realidade dos sujeitos, o segundo é a cultura que se exprimiria através deles. Dificilmente conseguiríamos pensar categorias como *iluminismo* ou *obscurantismo* sem que a metáfora da luz e da escuridão já não estivesse presente na etimologia do grego antigo, na proximidade do ver e do conhecer (Souza, 1973).

Geertz (1978) definiu a etnografia como uma descrição densa (*thick description*), Spradley (1979) como a descrição de uma cultura. A tentativa etnográfica de descrição da cultura da escola representou, no decurso deste estudo, um problema que se sobrepôs à questão de investigação, alargando o campo teórico e pressionando a recolha de dados empíricos que pudessem perspectivar o fenómeno.

Antes de procurar uma descrição da cultura da escola, será forçoso não perder de vista que encontrar uma definição de cultura é tarefa fácil, não pelo suposto consenso existente, mas sim pela quantidade de definições. Assumo a influência das concepções de Geertz (1978) sobre estes e outros temas e avanço com uma definição, pedindo desculpas pela extensão da transcrição, que tem tanto de acutilante como de elegante, apesar de ter mais de trinta anos.

«O termo ‘cultura’ assumiu agora uma certa aura de má reputação nos círculos dos antropólogos sociais, dada a multiplicidade dos seus referentes e a estudada nebulosidade com que tem sido invocado, às vezes em demasia. (...) De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. É fora de dúvida que termos tais como ‘significado’, ‘símbolo’ e ‘concepção’ exigem uma explicação. Mas é justamente aí que deve ocorrer o alargamento, o aprofundamento e a expansão.» (Geertz, 1978, p. 103)¹.

Não tenho a pretensão de alargar, aprofundar ou expandir o conceito de cultura, seja teoricamente ou na prática deste estudo; talvez, pelo contrário, fosse suficiente tentar a delimitação do que se pode definir por cultura escolar, por cultura da escola, as características gerais e particulares de cada instância e as suas relações de reciprocidade.

3.2. Cultura escolar, cultura da escola: definições possíveis.

Fino (2000, pp. 17-20), a partir dos traços comuns da definição do conceito de cultura de vários autores, procura equacionar a relação dialéctica entre uma matriz geral, historicamente construída, a cultura escolar, e a especificidade local, hodierna e dinâmica, a cultura da escola, ou seja, de uma escola específica e de uma turma desta escola que constituiu o seu objecto de estudo. A afirmação da invariância de uma matriz cultural histórica comum às escolas não impede o reconhecimento das particularidades que aquela matriz pode assumir num contexto local e a possibilidade de albergar “no seu interior espaços culturais não completamente em conformidade com a cultura nela dominante.” (Fino, 2000, p. 21). No caso concreto deste estudo, estava expectante quanto a encontrar estes espaços nas representações dos professores, não como espaços

físicos de práticas, bem entendido, mas como representações e perspectivas que comandam actos.

Julia (2001), procurando definir a cultura escolar como objecto histórico, relewa a necessidade de compreendê-la na sua relação com outras culturas: religiosa, política ou popular. Sustenta que “poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10).

Ao deparar-me com a realidade da cultura da minha escola, envolvimento que foi crescendo ao longo da investigação, porque a medida que olhava mais detalhadamente as árvores, apercebia-me melhor da floresta, dei-me conta que se estava a operar uma certa inversão no projecto investigativo inicial: em vez de focalizar a atenção nas representações dos professores sobre a inovação pedagógica, estava a ser atraído com mais força para procurar entender como os significados de certas perspectivas, que me apareciam numa tensão circular de sentidos entre cultura escolar/cultura da escola, se configuravam em algo que parecia estático, que não se movia, que não mudava. Ao olhar mais distanciadamente para a cultura da escola, estava a aperceber-me do funcionamento, na vida de todos os dias, do invariante cultural que mantém a escola bastante impermeável à mudança ou que a impele a mudar apenas de forma superficial.

Julia, ainda que no seu campo específico, a história da educação e da infância, relewa a necessidade de um olhar *de dentro*, pois as abordagens históricas têm sido demasiado externalistas e exageradamente preocupadas com os contextos político-normativos, com uma história das instituições ou das ideias pedagógicas, na busca de intermináveis influências e origens (Julia, 2001, pp. 11-12).

Ora, é justamente num olhar *de dentro* e, na medida em que se consiga fazê-lo, num olhar *do ponto de vista* dos nativos de uma cultura, que a etnografia, e mais especificamente, a etnografia da educação, se constitui como método privilegiado de compreensão das culturas escolares.

Por fim, é preciso lembrar algo que já faz parte das culturas escolares e da cultura da minha escola: os Projectos Educativos de Escola (PEE), embora muito normalizados, às vezes revelam elementos que podem ser indiciadores de certas preocupações, ou seja, o

PEE da Escola Gonçalves Zarco perguntou à comunidade educativa sobre a cultura de escola e concluiu pela “Melhoria do clima relacional na escola” e necessidade de “Promover sentimentos de identidade e de pertença face à escola e à comunidade escolar” (PEE, p. 33).

3.3. Limites de inteligibilidade e de legitimidade.

Talvez seja um lugar-comum afirmar que não é fácil compreender a cultura de uma escola, seja qual for as suas dimensões. No caso concreto deste estudo, há muitas pessoas envolvidas. Se as entrevistas formais foram em número reduzido (sete), ficando aquém das expectativas iniciais e em relação a um padrão óptimo de realização de entrevistas (Bardin, 2009; d'Unrug, 1974), tal não invalidará o estudo, pois está também apoiado na consulta de documentos, no elevado grau de implicação do investigador, na recolha de dados através da observação participante. Não será demais lembrar o valor que a sociologia dá a este método:

«The most complete form of the sociological datum, after all, is the form in which the participant observer gathers it: An observation of some social event, the events which precede and follow it, and explanations of its meaning by participants and spectators, before, during, and after its occurrence. Such a *datum* gives us more information about the event under study than data gathered by any other sociological method.» (Becker & Geer, 1957).

Se a isto juntarmos o facto de que a entrevista etnográfica é, sobretudo, a interacção a partir de conversações informais do investigador com os *nativos* da cultura estudada, podemos voltar a equacionar o problema da representatividade da amostra deste estudo, tal com já fizemos referência no início (capítulo 2, p. 29), a partir de algumas perguntas:

- a) Que professores podem ser considerados representativos da cultura da escola?
- b) Quais os critérios para aferir esta representatividade:
 - a. Antiguidade na profissão e/ou na escola?

- b. Posição nos cargos directivos e/ou de liderança intermédia?
- c) É possível *medir* o grau de influência que um professor tem na cultura da escola?
- d) O que *medir*? A popularidade, o carisma, a empatia, a influência?
- e) Que diferenças há em medir, avaliar, compreender e interpretar?
- f) Que métodos empregar?

Já clarifiquei as minhas opções pelos métodos e até assumi algumas implicações epistemológicas que deles decorrem, directa ou indirectamente. No entanto, não posso negar a dificuldade em compreender e interpretar toda a imbricada teia de influências, lutas e interdependências entre as perspectivas dos professores na configuração da cultura da escola. Todavia, não se deve confundir esta dificuldade com a avaliação da representatividade dos dados empíricos recolhidos: creio que este estudo é suficientemente representativo no que toca aos professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) desta escola.

É, pois, preciso explicitar e problematizar estas e outras limitações: houve muitos espaços de sociabilidade, muitos grupos de trabalho aos quais não tive acesso. A cultura de uma escola é também constituída pelos seus alunos e funcionários, que estão de fora do meu estudo. Há muitos relatórios e documentos arquivados em intermináveis dossiês onde são veiculadas ideias, onde se manifestam rotinas, onde se fazem propostas, onde se estabelecem os consensos, e que não foram consultados.

Quero, no entanto, privilegiar um aspecto que me surge como factor de limitação da inteligibilidade de uma cultura de escola justamente por ser um elemento fundamental das representações dos professores, do seu próprio ponto de vista acerca da escola.

Há uma grande preocupação com o *clima*, com o *ambiente*, com os *relacionamentos* na escola. “Isto anda com um ambiente de cortar à faca!” – dizia um colega a propósito do final do ano lectivo de 2009/2010, marcado por um processo eleitoral para a direcção e cargos intermédios. Dir-se-á um problema conjuntural e certamente o é, de lutas pelo poder e por cargos, independentemente das motivações, no contexto de indefinição do Estatuto da Carreira Docente (ECD), de dificuldades económicas, na região, no país e na Europa. No entanto, um olhar mais atento à cultura da escola permite ver que esta

conjuntura não explica tudo. Há relacionamentos antigos e relacionamentos conflituosos antigos, houve desempenhos de papéis na estrutura da escola que provocaram choques entre personalidades, há relacionamentos profissionais muito marcados pelo personalismo das relações. Este último ponto é, para mim, um traço indistinto das culturas escolares: as questões pessoais se sobrepõem às profissionais. Não necessariamente de forma negativa, pois frequentemente os professores *dinamizam* actividades em conjunto com outros colegas com os quais têm afinidades e não o fazem em contextos formais de trabalho se tal, por exemplo, implicar reuniões fora do horário lectivo. Pode-se objectar dizendo que em todos os lugares é assim, que as questões pessoais se imiscuem nas profissionais, tal como se ouvia uma professora explicando a outra o mau ambiente da escola: “Mas isto acontece em todo o lado, ou pensas que é só aqui?”. A questão é que todos, ou quase todos, comentam relações pessoais e comentam pessoas que estão ausentes do comentário, mais ou menos ligadas ao contexto do trabalho na escola. Exagerando o aspecto negativo, ou escarnecendo com algum orgulho deste hábito cultural regional (e nacional, sob outra designação), o certo é que a *bilhardice* é vista como uma realidade social que pode ser inócua ou raiar a intriga e maledicência, que provoca reacções de indiferença ou grande incómodo. “Acho que me sinto controlada... acho que me preocupo demais com o que as pessoas dizem”, confessou-me uma colega. Um enunciado que pode ser frequentemente ouvido é: “Sabes o que andam a dizer? ...”.

Não é aqui o lugar de perspectivar a função ou significado social da *bilhardice*, ainda que seja um tema que, para mim, sob diversos aspectos, é incontornável na abordagem das culturas escolares. Se a etnografia, através da observação participante, tem na informalidade das interacções um dos principais meios de recolha de elementos empíricos, então, é justamente nesta informalidade que a *bilhardice* pode ter o seu epifenómeno. Só será necessário aduzir dois exemplos, dos muitos experienciados: quando comecei a me informar sobre o historial da escola, uma colega disse-me, com bastante ironia: “Queres saber a história da escola? Fala com Fulano, Fulano é um *Diário*, sabe de tudo!”. Quando, à porta da minha sala de aula, numa conversa informal com uma funcionária antiga sobre as salas da escola, esta referiu num tom crítico as visitas que a arquitecta responsável pelo projecto fazia no início dos anos de 1990, perguntei-lhe se ela se lembrava do nome de tal pessoa. Ao que ela me respondeu: “Desculpe, professor, mas vai ter que perguntar a outra pessoa... sabe, nesta escola a

gente tem que ter muito cuidado com o que se diz... é tanta a *bilhardice* que a gente já não sabe o que se pode ou o que não se pode dizer!”. A meu ver, é a própria valorização da noção de informante ou informador, que a literatura específica refere (Lapassade, 1998; Spradley, 1979; Woods, 1986), que fica indelevelmente marcada pela cultura da escola.

O reputado sociólogo canadiano, Erving Goffman, dedicou algumas linhas sobre o tema, num livro editado em Portugal. Escrevia este sociólogo a respeito dos habitantes das ilhas Shetland:

«No decurso das trocas informais, os participantes embrenham-se muitas vezes, num tema de conversa que chamamos mexerique (gossip). Esta implica uma referência de pessoas ausentes, (...) e elementos do seu passado considerados ilustrativos das características que se aprova ou desaprova nelas. (...) Duas formas de mexerique pareciam populares na ilha. (...) O mexeriqueiro não fazia referência aos actos que o tinham pessoalmente ofendido, mas sim à conduta do ofensor, que aprovava ou desaprovava, mesmo se, com ela, nada tivesse perdido ou ganho directamente. Entregava-se, assim, a uma espécie de editorial – traduzindo o ponto de vista da comunidade – sobre a conduta, fazendo dela o objecto da sua mexerique.». (Winkin, 1999).

É de referir que a outra obra de Goffman (1993) citada nas referências bibliográficas, da mesma editora, possui lacunas graves de tradução: o autor usa por cinco vezes o termo *gossip* que nunca é traduzido adequadamente.

Bastará uma rápida procura bibliográfica pelo termo inglês *gossip* para se ter uma ideia da seriedade do estudo do tema na antropologia, desde as comunidades ditas primitivas até aos meios urbanos das modernas metrópoles ocidentais. Aliás, um grande canal televisivo americano transmite, em Portugal, uma série de sucesso chamada *Gossip Girl*. Seria um indicador interessante saber quantos professores a vêem e que opiniões têm sobre as peripécias que lá se enredam.

No quadro do entendimento de um factor que limita a inteligibilidade das culturas escolares, o que para mim importa reter desta questão são alguns pontos: a) a *bilhardice* é um fenómeno social que permite a circulação de informação, por vezes de forma

difusa ou equívoca, mas extremamente eficaz; b) a *bilhardice* é um dos meios através dos quais se tenta formar opinião nas escolas; c) a *bilhardice* fornece muita informação sobre pessoas, relações e acontecimentos de uma escola, sobretudo num contexto de mudança das lideranças ou de crescimento de conflitos vários, sendo possível mapear as relações pessoais e de poder, que por vezes se prolongam até a realidades exteriores à escola.

As limitações advêm, por um lado, da necessidade de confirmação da informação recolhida; por outro, e o mais importante e fundamental, do aspecto ético não só do meio através do qual se obtém a informação, mas da própria substância da informação, que não se consegue usar porque não é possível extrair o aspecto nominativo. Tendo em conta a dimensão sociológica do poder no controlo e organização do conhecimento (Young, 1972, p. 3), não é possível descrever, por exemplo, uma reorganização curricular numa escola, que envolve a redistribuição e a atribuição de cargas horárias, ou a luta por cargos que permitem tomadas de decisão que envolvem verbas para compra de equipamento ou para financiamento, ou a constituição de turmas em relação ao turno da manhã ou tarde, ou a atribuição de horas a clubes e projectos; sem que essa descrição, mostrando toda uma rede de interesses, relações pessoais e de poder, proteja a identificação das pessoas envolvidas.

4. A interpretação dos dados: a procura de sentidos.

Who thinks of “language” already moves beyond subjectivity.

Hans-Georg Gadamer

4.1. A descrição (possível) da cultura da escola.

Se a etnografia é o trabalho de descrição de uma cultura (Spradley, 1979, p. 3), à dimensão descritiva veio juntar-se as perspectivas críticas (*cf.* 2.4 Etnografia e observação participante.). Poderia relevar vários outros aspectos, numa infindável lista para tentar dar conta de *todas* as características da cultura da escola, poderia tentar descrever *todos* os seus espaços, convívios e projectos, poderia fazer a história da escola, desde a primeira sede, à Rua do Castanheiro, até a actual, nos Barreiros. Ficaria sempre a faltar alguma coisa e a quantidade não se substituiria à qualidade. Das faltas possíveis, há uma que me causa uma especial pena: a perspectiva dos alunos. Afinal, a escola só tem sentido com eles e para eles, embora possamos ficar surpreendidos com a sua resposta sobre o sentido da escola, se tivermos a abertura de perguntar e eles a coragem de responder.

A escolha recaiu sobre alguns aspectos e é uma escolha intencional e possível em face ao escopo deste trabalho, ou seja, perspectivar as representações/perspectivas dos professores sobre a inovação pedagógica através da problematização da cultura da escola. As descrições que se repartem por este e pelo próximo capítulo têm, não o posso escamotear, mais elementos conclusivos do que meramente descritivos, que emergiram da recolha dos dados empíricos. Muitos poderão objectar que conclusões não são descrições e que aquelas comportam juízos de valor. Argumentarei que, dificilmente, se consegue falar das interações humanas sem envolvimento subjectivo, mas que este deve ser matizado em função das questões de investigação, pois a subjectividade do investigador é uma condição de inteligibilidade e não apenas um problema a ser expurgado. Outros, quiçá mais conhecedores dos interstícios da cultura da escola, da sua

história recente ou dos seus entremezes, rir-se-ão dos poucos elementos empíricos que são avançados. No entanto, já me justifiquei com um princípio ético para não avançar com descrições e conclusões que pusessem em causa o direito de salvaguarda do carácter nominativo das informações.

Vou tratar neste capítulo alguns aspectos ou categorias que me pareceram capazes de permitir uma descrição da cultura da escola que não fosse de aspectos estanques. Esta escolha comportou uma certa dificuldade decorrente da interpenetração do fluxo de significados das interações humanas. Os aspectos escolhidos foram: o ambiente (entre professores e entre professores, alunos e funcionários), as preocupações, as astúcias, o anti-intelectualismo, a avaliação e o fracasso, a indisciplina, as práticas pedagógicas e os silêncios.

4.1.1. O ambiente.

Já afirmei (*cf.* 3.3 - Limites de inteligibilidade e de legitimidade.) que esta tem sido uma preocupação geral entre os professores, expressa em inúmeras conversas e ocasiões, ao menos para aqueles que acham o *ambiente*, o *clima*, de uma escola algo de importante. A alguns é-lhes completamente indiferente tal coisa. De certa forma, a antiguidade na profissão permite uma certa imunidade em relação a ambientes que não são agradáveis, mas deve custar a todos trabalhar num ambiente frio ou hostil. Outros são muito vulneráveis. As idiossincrasias são, neste tema, muito fortes. Disse-me uma colega, que leccionou na escola há alguns anos: “Não tenho saudades... achei uma escola grande, fria, impessoal... com muita *velhada* e gente que se acha muito importante.”. É proverbial entre os professores lembrar de escolas da província, pequenas, onde toda a gente se conhecia, onde havia namoros e casamentos, onde havia festas da escola muito participadas. Há também quem se lembre, com nostalgia, do tempo quando, mesmo uma grande escola de cidade, como a Gonçalves Zarco, era modesta e onde as pessoas estavam mais próximas. No coração do Funchal, a *Escola do Batalhão*, como era conhecida, terá memórias de outros tantos idiossincráticos ambientes.

Importa esclarecer que não é minha intenção descrever o ambiente da escola como quem diz a verdade sobre ele. Creio até que tal não seria possível devido ao carácter muito pessoal como cada um vive estes significados e porque haverá muitos ambientes na escola. O certo é que os professores falam do ambiente da escola, reagem a ele, interpretam-no, e sentem-no como uma realidade do seu dia-a-dia.

Os vários ambientes que formam ou contribuem para *o ambiente* da escola são constituídos por pessoas nas suas interacções diárias. Estes ambientes de pessoas se prolongam para além da escola, não só no mundo físico, como no mundo virtual: o *Facebook* está cheio de alunos, professores e funcionários da escola, nas suas redes de interacção. Os ambientes, na escola, são bastante *territorializados*. É singular a forma conservadora como as pessoas ocupam certos espaços, por exemplo, na sala dos professores ou em salas onde se realizam reuniões com frequência.

A sala dos professores é um palco onde se desenrola uma parte muito importante das interacções entre professores. Goffman adverte para as insuficiências do modelo que usou no seu livro *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*: “No palco as coisas que se mostram são simuladas; na vida, provavelmente, as coisas que surgem são reais e nem sempre foram bem ensaiadas.” (Goffman, 1993, p. 9). A sala dos professores, na cultura escolar, é um local que por si só permitiria um estudo. “Já reparei que tu não és muito de te sentares na sala dos professores...”, diz um colega ao outro. É expectável que os professores se sentem na sala dos professores nos intervalos, nos furos, sempre que estão na escola. É compreensível que um professor vá fumar um cigarro ou vá beber uma bebida fora da escola naquelas mesmas ocasiões. Mas não é nada comum, nesta escola, ver os professores no pátio a interagir entre si ou com os alunos, apesar de a escola ser muito grande e ter espaços agradáveis. No bar dos alunos vêem-se, frequentemente, por causa da proximidade das instalações, os professores de Educação Física e os funcionários a interagir entre si e com os alunos. Quando há eventos – as *Semanas* organizadas por cada um dos quatro departamentos ao longo do ano ou outras actividades¹ – vêem-se mais interacções entre alunos e professores, mas que acabam por estar marcadas pela formalidade do acompanhamento e vigilância que os professores devem fazer dos alunos que vão participar nas actividades, à excepção, talvez do Carnaval. No entanto, nesta festa globalizada não se vêem professores mascarados, em algazarra e brincadeira: os professores estão com as suas turmas ou a assistir uma espécie de desfile-competição, de pequenos grupos, que apresentam as suas fantasias e

brincadeiras como numa passagem de modelos, apresentada por professores, que também fazem parte do júri. A participação dos funcionários é também praticamente nula. Na cantina ou refeitório, como é uma minoria os professores que aí almoçam, porque há saladas, sandes e sopas no bar da sala dos professores, levados da cantina para o bar, também não há grande interação com os alunos ou mesmo dos professores entre si. Portanto, nesta escola, um traço da sua cultura, é que os ambientes de alunos, funcionários e professores – principais actores da *comunidade educativa* – são pouco ou nada comunicantes. O ambiente mais significativo de interações entre alunos e professores está praticamente restrito às salas de aula.

É um equívoco pensar que só o ambiente da sala dos professores basta para definir o ambiente da escola. Mas é assim que os professores definem a situação: o ambiente que conta é o ambiente da sala dos professores, e por extensão, dos conselhos de turma, dos grupos disciplinares, dos departamentos. Para eles é o ambiente *dos professores* que define o ambiente *da escola*. Ainda assim, os professores perguntam aos alunos e aos funcionários sobre a cultura da escola. Recorde-se o que foi dito no capítulo 2: o PEE concluiu pela “Melhoria do clima relacional na escola” e necessidade de “Promover sentimentos de identidade e de pertença face à escola e à comunidade escolar” (PEE, p. 33). Não pretendo tomar estas conclusões como fidedignas nem falsas. Muito depende da forma como se olhou, como se perguntou e como se deixou responder a *comunidade educativa*. Só quero destacar o facto de que as perguntas feitas, sobre a cultura da escola, ou outras correlatas, estão marcadas pelos pontos de vista dos professores, pela valorização da sua cultura e dos seus ambientes:

«10.1.7 Cultura de Escola.

a) A maior parte dos alunos responde positivamente aos itens referentes à valorização da aprendizagem (59%), ao reconhecimento dos professores pelo bom trabalho desenvolvido (58%), ao estímulo dos professores na participação de actividades de desenvolvimento (52%), ao reconhecimento do bom trabalho dos alunos (51%) e à exigência por parte dos professores nas tarefas atribuídas aos alunos (46%).

b) Pela negativa, regista-se que 25% dos alunos refere que os pais não são estimulados a participar nas actividades da Escola e cerca de 13% refere que a Escola não é um lugar disciplinado e seguro.» (PEE, p.20).

Creio que esta situação é tributária de uma determinada representação elitista de cultura que a entende como algo superior, que está acima, que é identificada com manifestações distintivas de um certo gosto e posição social. Por isso a incapacidade de olhar, de facto, a cultura da escola.

O ambiente da escola está directamente relacionado com sua cultura. Se a cultura da escola é vivenciada de maneira estanque, também o será o ambiente. Se os professores sobrevalorizam o seu ambiente, a sua cultura, os encontros com os outros ambientes será um lugar de muitas tensões, para além daquelas que já existem e são vividas no interior do grupo dos professores. O *palco* da sala dos professores não é suficiente para que os próprios professores compreendam o ambiente e a cultura da escola, que é feita da intersecção de outros ambientes e interacções. O palco está com “um ambiente de cortar à faca”, são os próprios professores que o dizem. E dizem mais, e pior, e sempre em surdina: “É só garganta, é só *show-off*, armam-se aqui na sala dos professores e são uns incompetentes, só fazem asneiras!”. As discussões que, por vezes, se ouvem dos gabinetes ou salas das reuniões semanais e mensais, ou dos conselhos de turma, não são em número significativo e por elas não se poderia dizer que o ambiente não é bom. Nunca presenciei e nunca me relataram uma discussão pública, na sala dos professores, por exemplo. O mau ambiente é queixa corrente, é alimentado por afirmações implacáveis sobre as pessoas e por um grande personalismo das relações profissionais.

4.1.2. As preocupações.

O cumprimento dos programas. Julgo que não será exagerado afirmar que as principais preocupações dos professores da escola recaem sobre o cumprimento dos programas e sobre a indisciplina. Destas duas preocupações, a segunda é mais reconhecida como preocupação do que a primeira. O tema da indisciplina será tratado mais à frente. Como uma pequena referência introdutória ao tema dos programas, farei um breve relato. Estava a falar com uma colega sobre problemas disciplinares das turmas que leccionávamos e de outras das quais tínhamos informações. Estávamos a contar, a descrever certas situações ocorridas, manifestando o espanto e a indignação

característicos deste tipo de conversas entre professores sobre este tema. “Como é possível!”, “Ao ponto que chegámos!”. De repente, sem que estivéssemos a *teorizar* sobre o assunto, sem que estivéssemos a fazer uma análise complexa das causas do problema da indisciplina, a colega disse: “Mas nós já sabemos a causa disto tudo: o problema é o currículo!”.

Deixando de lado a relação estabelecida entre currículo e indisciplina, quero centrar-me numa pergunta: o que os professores entendem por currículo? Não posso desdobrar aqui uma investigação sobre as representações de currículo, mas devo procurar descrevê-las e interpretá-las porque são relevantes.

Em primeiro lugar, a constatação, bastante evidente de que o currículo é os programas das várias disciplinas. Estes programas estão suficientemente plasmados nos índices dos manuais adoptados e por isso estão mais disponíveis para consulta. É raro ver algum professor a folhear ou a trazer consigo os cadernos dos programas que entraram em vigor em 1991, após a reforma do Ministro Roberto Carneiro, que começou em 1989². Os armários dos grupos disciplinares já não os têm ou têm-nos em fotocópias, normalmente do segundo volume, porque o primeiro volume é de carácter geral, consoante os ciclos, e cada disciplina tem o seu volume que é, assim, o segundo da colecção. Devo dizer que o primeiro volume é uma raridade, sobretudo nas escolas. A Escola Gonçalves Zarco tem só um exemplar do 2º ciclo. A primeira vez que o tive nas mãos foi no ano lectivo de 2001/2002, depois da reorganização curricular, porque interessei-me pelo assunto por causa da introdução da noção de competência. A maioria dos colegas com quem falei, independentemente do grupo disciplinar, nunca o viu, nunca o folheou e nunca soube da sua existência.

O que me leva a descrever esta situação não é a importância deste primeiro volume: está lá tudo o que normalmente está neste tipo de documento, muito embora a reforma de Roberto Carneiro pareça ter sido influenciada por correntes construtivistas que se opõem a certas concepções de currículo (Pacheco, 2001, pp. 156-168): estão lá os princípios, as finalidades, os objectivos, a estrutura, a organização, a avaliação. Mas isto levar-nos-ia muito longe.

O que agora importa é destacar que os professores reconhecem como programas das suas disciplinas as tabelas anualizadas, ou seja, repartidas por ano de escolaridade, do *plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem*, que é o título do capítulo

onde estão as tais tabelas, no volume 2. Nestas tabelas estão discriminados conteúdos, objectivos, número de aulas previstas, observações/sugestões metodológicas, termos/conceitos, por esta ordem, por exemplo, no documento de Ciências da Natureza; e com as variações particulares de cada disciplina, revelando o que se poderia chamar uma atitude não uniformizadora. Estas tabelas foram fotocopiadas ou transcritas, com os inerentes riscos de adulteração, e têm-se perpetuado nos dossiês dos grupos disciplinares como o programa de referência. Quando alguém quer confirmar alguma coisa do programa, como presenciei várias vezes, vai e estas cópias. Servem de base para a elaboração das planificações que são exigidas aos professores. Alguns grupos ou pessoas transformam radicalmente estes documentos em planificações de curto ou médio prazo, segundo a diversidade de orientações que receberam nos estágios. Pode-se observar a prevalência de um modelo de planificação por unidade didáctica, normalmente elaborada de forma muito próxima do manual adoptado para a disciplina, explorando-o, ou seja, utilizando os recursos nele existentes. Normalmente, é uma folha A4 na horizontal com uma tabela que reproduz, com muita fidelidade, os títulos do programa de Ciências referenciados mais acima.

Nas reuniões de início do ano lectivo, os grupos disciplinares decidem sobre as planificações, alterando-as ou aprovando as que estavam em vigor no ano transacto. Invariavelmente, perpetua-se o que vem de trás. As actas confirmam-no.

A prática na escola, desde o ano lectivo de 2007/2008, é enviar cópias das planificações que têm de cumprir o seguinte modelo:

“ (...) entrega das planificações: competências da disciplina; conteúdos temáticos; articulação curricular para o Plano Curricular de Escola (...) informou que estes deveriam ser arquivados nos dossiers de cada grupo e enviados a dois elementos que fazem parte da equipa responsável pela elaboração do Projecto Curricular de Escola.” (CP de 14 de Julho de 2008).

No início do ano lectivo de 2009/2010 é decidido em Conselho Pedagógico que as planificações são anuais e trimestrais, a primeira da responsabilidade do grupo e a segunda da responsabilidade do professor:

« (...) sendo que a planificação anual será comum a todo o grupo e a trimestral será da responsabilidade de cada docente.» (CP de 16 Setembro de 2009).

Ainda em 2009 é reforçada a norma de que as grelhas das planificações definidas em departamento “deverão ser adoptadas em todos os grupos disciplinares.” (CP 14 de Outubro de 2009). Em 2010 volta-se a reforçar a norma: “planificações anuais das disciplinas dos diferentes grupos disciplinares deverão ser elaboradas de acordo com a estrutura definida em reunião de Conselho Pedagógico do ano lectivo transacto.” (CP de 10 de Novembro de 2010). As actas de departamento curricular e de grupo disciplinar repetem as recomendações e não consegui encontrar ninguém que proponha uma alternativa.

Impõe-se perguntar qual a razão desta preocupação reiterada de uniformização? Os programas em vigor desde 1991 não prevêem ou prescrevem esta uniformização, não há legislação alguma que o faça. Não são avançadas explicações consistentes para tal, reduzindo-se aquelas, claramente, à exigência dos inspectores e ao controlo sobre os professores que não cumprem a uniformização. Não se encontram justificações pedagógicas, ou outras, que sejam consistentes, quer em documentos, quer nas conversas diárias. É assim porque alguém quer que assim seja, sem justificação, sem contraditório, sem argumentação. O elo mais fraco nesta cadeia é o simples professor, aquele que todos os anos aprova planificações sem discuti-las, planificações que são entendidas como programas e estes como o currículo, que são cópias de cópias, mas cujos originais tinham, ao menos, a virtualidade de não serem uniformes. “Vamo-nos deixar de coisas! Os manuais já trazem as planificações todas! Temos que parar de tentar inventar a roda!”. Curiosamente, o Estado, não legislando tal uniformização, regulou-a e prescreveu-a através da *Organização e Orientação Educativa* – um documento disciplinador que é elaborado, para cada escola, pela Inspeção Regional de Educação.

Porém, esta é apenas uma das formas que a preocupação com os programas assume. A preocupação maior em relação a este assunto radica no seu (in)cumprimento. As actas, de todas as instâncias organizacionais da escola, são tão repetitivas quanto a este aspecto que são dispensáveis os exemplos. O tema é ponto da ordem de trabalhos de quase todas as reuniões dos grupos disciplinares, de tal forma que a ideia de

coordenação pedagógica confunde-se com o *ponto da situação do cumprimento dos programas*. Ou melhor, reduz-se aquilo, a isto. As actas de conselho de turma de final de período e de final do ano fazem sempre a referência ao cumprimento ou incumprimento. As actas de departamento têm sempre avisos e alertas aos delegados para que não se esqueçam de avisar e alertar os professores para o cumprimento e para a necessidade de justificar o incumprimento.

A ideia de *coordenação pedagógica* de uma disciplina, pelo que se pode inferir das actas, tende a se resumir a um controlo do cumprimento das planificações e do programa. Obviamente que o trabalho de planificação realizado pelos professores existe antes (actividade pré-activa, *cf.* 1.3 As perspectivas dos professores.), mas não há tradução relevante das actividades desenvolvidas apesar das exigências feitas neste sentido. A observação e os relatos comprovam. Se não o comprovassem o reiterar do controlo.

As preocupações com o cumprimento do programa revelam uma tónica posta nos conteúdos, numa lógica pedagógica cumulativa: quanto mais conteúdos o aluno souber, melhor; quanto mais conteúdos o professor der, melhor. Ninguém questiona a causalidade implícita: o professor dar toda a matéria é condição para o aluno sabê-la toda ou sabê-la melhor? Esta tónica nos conteúdos traduz-se numa exigência ou cedência, depende do ponto de vista, em relação a um documento que os professores têm que entregar, todos os períodos, aos directores de turma, para constar no Projecto Curricular de Turma (PCT): não é preciso entregar a planificação trimestral, eventualmente feita ou não, basta uma lista dos conteúdos e as respectivas actividades, sem distinção entre o que é feito pelo aluno e o que é feito pelo professor. A tónica nos conteúdos parece algo normal que foi perturbado com o aparecimento das competências. “Quero lá saber das competências! Os conteúdos é que são importantes!”. Como nota marginal, refira-se que as primeiras reuniões de conselho de turma são marcadas pela direcção e que, invariavelmente, ocorrem entre o início e o fim de Outubro, ou seja, já depois de as aulas terem começado, às vezes, para algumas turmas, há semanas.

Uma última observação sobre a preocupação com o cumprimento do programa. Após a decisão ou esclarecimento quanto às planificações anuais (feita pelo grupo) e as trimestrais (feita pelo professor), têm havido esclarecimentos pontuais, normalmente no

início do ano e o enunciado repete-se sempre que se fala no assunto: “Os professores são livres para as alterar!”. É também pedido aos professores que adaptem as planificações às turmas. Os directores de turma devem fazer “a articulação vertical e horizontal de conteúdos”, que também é feita nos grupos disciplinares, sem se perceber bem como é que se chega e para que serve o documento anexo ao Projecto Curricular de Escola (Anexo V), já que os directores de turma, nos Projectos Curriculares de Turma (PCT), têm uma proposta de *Definição de Modos de Articulação Curricular* (Anexo XVII). “É só papelada inútil!”, “O PCT é só papel! Ninguém lê, não serve para nada!”. Ouvi de vários professores, sobretudo de directores de turma, com pequenas variações de enunciado. No entanto, nas actas e nas reuniões, de coordenação de ciclo ou outras, nada é dito, não há *reflexão*, nada é criticado ou problematizado. Aliás, basta uma rápida leitura dos PCT’s, também eles normalizados por decisão do Conselho Pedagógico sem que nenhuma lei a isso obrigue, para se perceber que são documentos burocrático-administrativos completamente assépticos: exceptuando algum elemento pessoal de design gráfico, dir-se-ia documentos feitos por máquinas, porque não se consegue encontrar uma opinião pessoal. Os PCT’s, que nunca foram verdadeiramente *projectos*, há muito que deixaram de ser preocupações porque são apenas trabalho mecânico e repetitivo. A linguagem do dia-a-dia não deixa dúvidas: o PCT é algo *feito* pelo director de turma. Já ninguém se preocupa.

Nada disto é discutido ou esclarecido, todos parecem saber perfeitamente do que se trata, não deixando transparecer que são preocupações. Hipoteticamente, o professor pode fazer uma planificação trimestral, só ou em conjunto com colegas, adaptada à turma e *articulada, horizontal e verticalmente*, e alterá-la ao longo do período lectivo. No entanto, foi obrigado a entregar ao director de turma uma lista de conteúdos. Se não os cumprir – existem livros de ponto para assegurar a memória futura – terá de elaborar nova lista de conteúdos para entregar ao director de turma e nova planificação para entregar ao delegado de disciplina. E justificar tal facto duas vezes, em duas reuniões, não podendo justificar, simplesmente, que alterou a planificação por causa da necessidade de adaptá-la à turma. O resultado desta quadratura do círculo pedagógico imposta aos professores é simples e caberia no ponto seguinte, *As astúcias*: não há planificações adaptadas às turmas, nem antes, nem durante, nem depois; praticamente todos os professores cumprem as planificações, que normalmente são as listas de conteúdos, organizadas pela estrutura do manual, como aquelas planificações anuais,

imortalizadas em cópias digitais cada vez mais *per-feitas*, herdeiras das tabelas do *plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem*, provenientes da linhagem nascida da reforma Roberto Carneiro de 1989-1991.

A *inspeção*. A preocupação com a inspeção pedagógica e os inspectores é tal que pode ser qualificada de medo. Paralisa e torna dóceis os professores. É fácil encontrar um professor capaz de contar um caso que presenciou ou ouviu falar, de fonte fidedigna, situações justas ou injustas, na origem de processos disciplinares movidos contra os professores ou contra a escola. O que passo a descrever aconteceu comigo.

Numa sala do secretariado para a verificação das provas, após uma vigilância, apercebo-me que o par que estava a acabar a verificação estava a executar um procedimento um pouco contrariado e com o qual nós também não concordávamos. Fiquei surpreso e perguntei se era mesmo obrigatório fazer tal coisa, já que foi prestado um esclarecimento, que o Ministério da Educação obriga que seja lido pelos vigilantes, que informa o aluno sobre o que ele tem a fazer. Os colegas do secretariado dizem que sim, que o procedimento tem de ser realizado. Vejo o olhar resignado embora contrariado dos vigilantes. Entretanto já estão à porta da sala mais dois ou três pares de vigilantes que ouvem a conversa e intervêm, perguntando e indignando-se. Quando está quase a se instalar uma pequena confusão sobre a dúvida a respeito do tal assunto, eis que alguém do secretariado, uma pessoa com experiência da cultura da escola, *definiu a situação* (um pouco como a aconselhar os colegas, dirigindo-se a todos): “Aqui há uns anos houve um caso muito chato de um colega que teve um processo disciplinar...” porque não realizou o procedimento. Outro colega do secretariado, também com muitos anos de escolas, atalhou de imediato: “Sim lembro-me deste caso... foi uma chatice... é melhor fazer isto num instante para não haver problemas”. Calei-me e todos se calaram. Senti, claramente, o efeito simbólico – a violência simbólica – daquela situação. Não ouvi ninguém contestar. Não importa se o facto relatado ocorreu ou não, se foi uma arbitrariedade ou não: o que importa é a mobilização simbólica do medo para domesticar, ainda que esta domesticação tenha por base – o que para mim é óbvio – assegurar que as provas daqueles alunos não fossem penalizadas, o que se repercutiria no aparecimento de avaliações *negativas*.

A preocupação ou o medo com a inspeção é o medo do controlo. O controlo não é avaliação e gera punição – excluindo-se as situações, bem conhecidas por muitos, de

arbitrariedades e autoritarismos – havendo razões para tal. A avaliação corrige, o controlo pune. No entanto, o controlo também é exercido sem razão aparente. A avaliação é um reforço positivo, o controlo desconfia, reforça negativamente, antecipando e prevenindo. “Podem-se escrever coisas bonitas e não se fazer nada!”. A astúcia não apazigua a preocupação.

«No que concerne ao ponto quatro, os Coordenadores de Departamento estão a reflectir sobre o relatório da inspecção. No entanto, já aferiram alguns critérios comuns de actuação, nomeadamente proceder a um registo mais minucioso do trabalho realizado pelos grupos e departamentos, dentro e fora das reuniões (...) (CP de 16 Setembro de 2009).

A *Organização e Orientação Educativa*, eufemismo da intervenção da Inspeção Regional de Educação, começou antes de 28 de Junho de 2006, data da conclusão da intervenção. A 7 de Julho do mesmo ano é enviada para a escola a *matriz de melhoria*: “A escola adoptou a ‘Sugestão de modelo de Plano de melhoria e auto-avaliação a elaborar pela escola com base na matriz de melhoria’ constante do Roteiro do projecto *Análise da Organização e Orientação Pedagógica*” (Anexo VIII). A 27 de Março de 2007 a Inspeção Regional de Educação recebe o *plano de melhoria* da escola. A 28 de Maio de 2007 a escola recebe um documento exigindo rectificações e explicações de algumas falhas. Finalmente, a 12 de Agosto de 2009, a escola recebe o resultado da intervenção inspectiva, a *Matriz de Avaliação Externa*, uma cartilha do poder disciplinador do Estado. Um processo com mais de três anos que distribuiu matrizes, tabelas, para serem preenchidas, recolhidas e tratadas, sem qualquer capacidade de compreensão e interpretação da cultura e das interacções pessoais na escola.

«Afirmo – e estou pronto a demonstrá-lo – que 90% das actividades dos professores são ditadas pelo receio de serem sancionados, julgados, condenados por um inspector, que pode surgir de um momento para o outro (...) Esse receio, que poderá fazer sorrir, mas que existe, paralisa na verdade o professor e inibe as poucas veleidades que poderia ter de procurar métodos mais eficazes, relações diferentes com os alunos, um espírito novo. (...) é evidente que a única coisa que um professor médio pode tentar é a conformidade formal com o programa e a ‘preparação para os exames’. Que lhe importa, no fundo, a verdadeira formação

da criança? Para que havia ele de se interrogar sobre se os conhecimentos que fornece são duráveis e sólidos, pois não é julgado por esse prisma? Para que procuraria ele formar a personalidade da criança? Para que queria ele dar o gosto do Saber, da Investigação, do espírito crítico? E, de resto, quem é que alguma vez se preocupou em indagar o que fica, no fim dos estudos, sejam estes quais forem?» (Lobrot, 1973, p. 59)

Sob um clima de desconfiança latente que se disfarça em rigor ou avaliação, quando na verdade é um mero controlo, os professores vivem sob vigilância constante para cumprirem os programas – os que não cumprem são mal vistos pelos pares, pelos pais e pelos alunos – para cumprirem horários à justa, para preencherem os livros de ponto, para se justificarem em relatórios, para preencherem papéis, para fazerem a diferenciação pedagógica, para fazerem a interdisciplinaridade, para fazerem a articulação horizontal e vertical, para conterem a indisciplina, para promoverem o sucesso.

Talvez, por isso, a recorrência, com variações, de um enunciado muito ouvido entre os professores da escola, em ocasiões em que está em causa a possibilidade do controlo, justo ou injusto: “tens que te precaver”, “assim tens a tua posição assegurada, se te vierem chatear”, “ficas com a tua posição salvaguardada”. O que fica disto tudo? Quem nos livra e guarda?

4.1.3. As astúcias.

Os alunos madeirenses costumam reagir a uma expressão de linguagem com uma outra expressão que é quase um dito popular. Quando alguém diz que *Fulano é esperto*, eles prontamente respondem: *Espertos são os cachorros, Fulano é inteligente!* Desfazendo quaisquer dúvidas que possam ferir susceptibilidades, devo dizer que escolhi o termo porque creio que ele recobre um espectro maior do que o termo *inteligência* e porque este está muito ligado a uma representação lógico-matemática e linguística das

capacidades humanas, ao contrário do termo *astúcia* que revela, para além da inteligência, uma destreza interpessoal, uma capacidade de enganar de modo subtil e de conseguir algum proveito próprio; como se diz na linguagem popular, *levar a água ao seu moinho, puxar a brasa à sua sardinha*.

O trabalho colaborativo dos professores é regulado pelo Despacho n.º 87/2008, de 31 de Outubro, da Secretaria Regional de Educação, no seu art.º 4º, alínea b). A liberdade possível que as escolas têm para gerir as cargas horárias consignou nesta escola duas horas para trabalho colaborativo dos docentes dos grupos disciplinares. Os professores têm de marcar estas duas horas no seu horário no início do ano lectivo, assim com têm de marcar as horas de aulas de apoio ou de direcção de turma, quando for o caso. É prática corrente entre os professores que a marcação destas duas horas no horário se faça em conjunto com um ou dois colegas, ou seja, formam-se pequenos grupos de trabalho nas horas do *despacho*, normalmente pares ou trios, havendo também quem fique sozinho por incompatibilidade de horário. Esta marcação é feita com total liberdade. Nos últimos dois anos lectivos, o grupo de Português do 2º ciclo e do 3º ciclo/secundário, marcaram estas duas horas às quartas-feiras (16:35 – 18:20), horário reservado em toda a escola para reuniões, por causa da formação obrigatória sobre os novos programas, que ocupou um total de 25 horas por ano, sensivelmente 12 dias³. Fora destes dias de formação, os professores se reúnem conforme as respectivas conveniências.

A alguém de fora causará alguma confusão a leitura das actas porque mesmo depois de o actual despacho, que entrou em vigor na data indicada, ter revogado o Despacho n.º 13/2006, de 29 de Maio, continua a haver referências ao antigo e, incompreensivelmente, referências ao *despacho 78*, ou ao 78, despacho cujo número não existe. As referências do dia-a-dia ao trabalho colaborativo são referências à *coordenação pedagógica*, ou ao *despacho* ou ao 78, como é hábito dizer-se. Quando se lêem ou quando se ouvem referências à coordenação pedagógica, por vezes é difícil perceber se é em relação às duas horas do *despacho* ou ao trabalho, também chamado de *coordenação pedagógica*, que é feito nos grupos disciplinares. A actividade de *coordenação pedagógica* feita nos *despachos* é resumida em livros de ponto onde são registados sumários, em actas de grupo disciplinar onde são descritas estas actividades e nos relatórios dos delegados de disciplina e dos coordenadores de departamento. Todo o controlo sobre esta actividade foi reforçado a partir da acta do CP de 16 Setembro de

2009, como já citada mais acima no ponto 4.1.2 *As preocupações*. Um estudo poderia ter sido feito sobre o que está descrito nestes livros de ponto, actas e relatórios. Da leitura que fiz, posso dizer que são pouco descritivos e muito repetitivos.

Quase ninguém diz, abertamente, que os professores não sabem trabalhar em equipa. A equipa (Goffman, 1993, pp. 97-128), o grupo, protege-se. No entanto, não é visto como contradição o facto de o *despacho* dividir a equipa em duos ou trios. Numa conversa pública entre vários professores, alguém acha que os grupos deveriam reunir à mesma hora. “Já se fez isso e não resulta”. Porquê? “A coordenação pedagógica com toda a gente não resulta, é uma confusão!”. Quase todos deviam concordar porque ninguém disse o contrário. Os silêncios também são bem geridos.

O argumento de que um grupo grande não consegue trabalhar parece estar em contradição com a própria ideia de turma ou de trabalhos de grupo, pois as turmas de 25 alunos fazem trabalhos de grupo, são obrigados a tal. Em Janeiro de 2009, em relação a umas *grelhas* que pretendiam fazer uma análise das actas de grupo disciplinar, a acta de um grupo regista que “não é possível observar os pontos que dizem respeito à ‘elaboração de testes ou de outros instrumentos de avaliação’ e à ‘selecção e/ou elaboração de materiais pedagógicos’ *devido ao número de docentes que compõem o Grupo*”. Em Março de 2009 reforçou-se o pedido.

E os conselhos de turma? Trabalham em equipa? “É, isto também tem de ser revisto... os conselhos de turma só reúnem três ou quatro vezes por ano ou quando há conselho disciplinar...”. Ninguém suporta reuniões de conselho de turma, mas quase ninguém o diz, abertamente, que os professores do conselho de turma não trabalham em equipa. O trabalho em equipa deve ser feito pelos corredores ou na sala dos professores, nos *furos* ou nos intervalos. O director de turma que fizer muitas reuniões fica mal visto.

Noutra conversa pública, alguém diz abertamente que há quem faça exigências ou pedidos de horários alegando que não pode entrar às 8:30hs. No entanto, as horas de despacho são depois marcadas aí. “Não há trabalho em equipa!”, vocifera. A equipa se sente ameaçada. “É uma minoria!”. Todos os outros trabalham em equipa, nos grupos disciplinares, aos duos e trios; nos conselhos de turma, nos intervalos e nos furos. Mas todos juntos, não, não *funciona*.

Em privado, os professores dedicados, confessam-se e lamentam-se: “É o sistema, a burocracia... obriga-nos a isto... sinto falta de tempo para pensar no que vou fazer, para me dedicar aos alunos... o problema é também o funcionamento das reuniões, os professores não querem reuniões porque é muita papelada e burocracia, os professores não gostam... mas também muitas vezes não aproveitam o tempo... querem que a gente trabalhe juntos, que cooperemos, para fazer a interdisciplinariedade... ela deve ser real, saudável... não nos dão condições... ela só existe no papel!”. Isto fere a equipa, abre fendas, por isso não é dito abertamente. Nas actas ou outros documentos, ninguém põe em causa a interdisciplinaridade, enquanto tal, ou em relação às condições para levá-la a cabo. A equipa consegue sempre realizá-la, ainda que os encontros de *coordenação pedagógica* do *despacho* só sirva para a reunião dos professores *de um só grupo disciplinar*. Onde acontece a *inter-disciplinaridade*? Num documento que, no início do ano é enviado ao Conselho Pedagógico para fazer parte do Projecto Curricular de Escola (Anexo V) e nos conselhos de turma, que se reúnem 3 ou 4 vezes por ano, ou quando há conselho disciplinar, ou nos corredores, intervalos e *furos*. Não encontrei ninguém que afirmasse a *inter-disciplinaridade* nas horas de *despacho* onde pares ou trios de uma mesma disciplina se reúnem. A equipa protege-se. “Nesta escola pensa-se em tudo o que se diz, mas não se diz tudo o que se pensa!”. Isto também se deve aplicar à minúcia que, desde a inspecção de 2006, é reiteradamente pedida para ser uma característica de todas as actas. Analisando o conteúdo das actas de 4 grupos disciplinares e 2 departamentos, desde o ano lectivo de 2007/2008, contabilizei uma média de 30% de palavras que não correspondem às informações do Conselho Pedagógico. Estas informações são transcritas, integralmente, para as actas das reuniões de departamento curricular, onde têm assento os delegados de disciplina, que por sua vez convocam reuniões com os professores dos grupos disciplinares, onde são de novo transcritas, integralmente, aquelas informações. Tudo isto porque a equipa deve elaborar actas minuciosas, tal como é esperado que o faça. “É só fachada!”, diz-se em privado.

Goffman define assim o termo *front* (no original, em inglês⁴):

«Tenho vindo a usar o termo ‘desempenho’ para designar qualquer actividade de um indivíduo que se verifique durante um período marcado pela sua presença contínua perante um conjunto determinado de observadores e com alguma influência sobre estes. Será conveniente rotular como ‘fachada’ essa parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente da maneira genérica e fixa a

fim de definir a situação para os que observam o desempenho. A fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado, empregue intencional ou inconscientemente pelo indivíduo durante o seu desempenho.» (Goffman, 1993, p. 34).

Em público a equipa protege-se. O lavrar e o ler de actas, por vezes, é investido de uma certa solenidade que, todavia, todos querem fugir.

4.1.4. O anti-intelectualismo.

Impõe-se, primeiro, uma elucidação para que não se confunda este tópico com aquilo que ocorreu (e ocorre) nos fascismos de direita e de esquerda, ou seja, a perseguição dos intelectuais, o anátema do livre-pensamento, a intolerância para com a crítica, que foi da queima de livros à tortura e ao assassinio. O termo *anti-intelectualismo* aqui usado está muito longe daquelas significações e, à falta de melhor, foi mantido para que, ao menos, não deixe desvanecer a memória de que, talvez, as grandes atrocidades começaram com pequenas intolerâncias. Com o termo *anti-intelectualismo* quero significar uma perspectiva que é refractária à discussão de ideias, sejam elas baseadas na ciência, na filosofia, na arte, na técnica ou na religião. Este talvez seja o lado mais crítico desta tentativa de descrição porque comporta um juízo de valor difícil de abandonar em prol de *mais* objectividade porque radica no entendimento do valor antropológico fundamental do pensamento livre e tolerante como condição da maioridade, emancipação e esclarecimento do homem (Pereira, 1990, p. 63).

Nas reuniões de conselho de turma, nas reuniões de grupo disciplinar, nas reuniões de departamento, nas reuniões do conselho pedagógico, através de documentos ou da observação participante, é notória a ausência de discussão de conceitos, ou da sua aplicação, que para além de, supostamente, fazerem parte do dia-a-dia da prática profissional, ainda se devem materializar em diversos documentos formais exigidos aos

professores: competências, diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade. Escolhi estes para ilustração e pela sua importância e pertinência. Poderia ter escolhido outros.

Competências. “Quando houve a última reforma, não estive com meias-medidas: na coluna dos objectivos, espetei ali as competências! Não é isto que eles querem? É isto que a gente faz!”. Alguns repetem lugares-comuns imortalizados pelos *livros de receitas* para professores⁵: “A competência é um saber em uso...”. Seria interessante realizar um estudo sobre a recepção na escola dos vulgarizadores pedagógicos, sobre a construção das perspectivas a partir da apropriação dos textos, das preferências de leitura. Outros, elos da corrente de formação de opinião, dizem baixinho, entre dentes: “Há quem diga que isto de objectivos e competências é tudo a mesma coisa!”. Outros ainda, mais empenhados em distinguir o trigo do joio, reagem à confusão reinante: “Detesto objectivos! Prefiro as competências, são mais abrangentes, mais transversais... é uma capacidade para fazer alguma coisa, um saber em uso... Não suporto as pessoas que comparam objectivo e competência! Não é a mesma coisa, a competência é mais transversal, mais abrangente...”. De resto, ninguém parece preocupar-se muito com as competências: aos directores de turma devem ser enviados, no início de todos os períodos, a planificação trimestral, onde devem constar, obrigatoriamente, os conteúdos que têm de ser *dados* e as actividades que os alunos têm de *fazer*. Os critérios de avaliação das disciplinas só muito indirectamente avaliam competências. Refiro-me somente às competências específicas das disciplinas. Restam as competências gerais e as teimosamente ainda chamadas nos documentos da escola de *competências transversais*⁶. A disciplina de Português, do 2º e 3º ciclos, por exemplo, tem de lidar com mais de 100 competências *articuladas* entre si (Anexo XVI – Mapa das Competências). Se as competências foram criticadas e qualificadas como uma *narrativa de emergência* “para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades de desarrollo económico” (Gimeno Sacristán, 2009b, p. 16), parece que a emergência e a necessidade têm passado ao largo desta escola. A conclusão parece bastante simples: independentemente do valor da noção de competência em relação aos objectivos, o resultado da reorganização curricular de 2001 foi a sobrevalorização dos conteúdos. Ninguém quer saber das competências.

«Procurar inovar através da organização do conhecimento por competências é, falando curricularmente, ocultar uma pedagogia por objectivos que, apesar de ter sido uma das componentes do processo de desenvolvimento do currículo mais

fundamentadas teoricamente, de forma alguma penetrou nas práticas quotidianas dos professores.» (Pacheco, 2003, p. 75).

Esta constatação de Pacheco dever-nos-ia inspirar alguma preocupação, caso se comprove ou se aceite a realidade: a escola e os professores parecem *fagocitar* reformas e pedagogias, sejam inovadoras ou conservadoras.

Diferenciação pedagógica. O Despacho Normativo 6/2010 de 19 de Fevereiro diz que a “Avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica”. Estava um grupo, uma mistura de professores de todos os ciclos, o que não é muito comum, sentados nos sofás centrais da sala dos professores e com alguma comunicação entre os conjuntos de sofás, ou seja, as pessoas falavam umas com as outras, naquele burburinho e agitação característicos das alturas de avaliação. Alguém fez referência às justificações de mais de 50% de níveis inferiores a três. “Olha que tens que justificar... e dizer as estratégias... fazer a diferenciação pedagógica...”, disse com ironia. Alguém respondeu: “Ó filha, isto é tudo retórica!”. Ninguém contestou. Um outro interveio, provocador e bem-humorado: “Olha que isto é um assunto sério!”. Gerou-se ali uma pequena discussão, mas o consenso reinava. Um pessoa disse: “Até pode ser sério, mas como é que podemos fazer tal coisa nestas turmas enormes, indisciplinadas e com estas condições?”.

Na acta do Conselho Pedagógico de 17 de Setembro de 2008 alguém se lembrou de falar na necessidade da diferenciação pedagógica para o sucesso dos alunos. Encontram-se nas actas consultadas, excluindo-se muitas actas de conselho de turma, um total de trinta e uma referências ao termo desde o mês de Fevereiro de 2007. A maioria das referências apela à implementação da diferenciação pedagógica pelos professores. Não se encontra praticamente nenhum esclarecimento mais consistente do que se entende por tal e absolutamente nenhuma crítica, sugestão ou reflexão: “ (...) adoptar a diferenciação pedagógica para colmatar o decréscimo do absentismo e o insucesso escolar (...) ”; “ (...) usar a diferenciação pedagógica, com a produção de trabalhos, actividades diferenciadas consoante as dificuldades do aluno.”; “ (...) pelo que foi sugerido que nesses tempos [de coordenação pedagógica] os grupos incluam, na sua análise e reflexão, a avaliação dos alunos, as estratégias de diferenciação pedagógica e a apresentação de medidas concretas, precisas e exequíveis para o sucesso dos alunos.”.

Toda a gente parece saber o que é a diferenciação pedagógica e toda a gente parece concordar com ela, não havendo necessidade de esclarecer, discutir, reflectir, criticar. Ninguém parece sentir necessidade de formação nesta área, ao menos até ao ano lectivo de 2010/2011, quando houve duas, organizadas pelas docentes especializadas da escola, mas que tinham como principal objectivo a clarificação das dificuldades específicas de aprendizagem (DEA). Antes, houve apenas uma acção em Julho de 2008. Seria esclarecedor saber se a causa para o consenso à volta da diferenciação pedagógica advém do facto de os professores terem realizado formações sobre o assunto fora da escola. Na verdade, parece pouco provável, porque os professores se queixam da falta de formação específica nesta área, apesar de não a registarem nos momentos formais e próprios para o efeito, como as actas ou relatórios. Não registam também a recusa na sua implementação e os motivos que são, invariavelmente, “não posso dar atenção só a dois ou três”, “tenho que dar a matéria aos outros”.

Independentemente da operacionalidade prática possível do que se entende por diferenciação pedagógica, parece haver uma representação do aluno que precisa dela e dos que dela prescindem. Em 2008 afirmava-se no Conselho Pedagógico que “ (...) os alunos dos Cursos de Educação e Formação apresentam, com frequência, características diferentes dos alunos dos cursos gerais, o que normalmente implica um maior rigor na diferenciação pedagógica e, eventualmente, a implementação de regulamentos distintos em relação aos demais alunos da escola.”. Esta representação pode estar na base de outras – “os maus alunos contaminam os bons, mas os bons não conseguem contaminar os maus!”; “Tem de haver um currículo alternativo também para os bons!” – que acabam por justificar ideia de turma homogénea (Dupriez, 2010), para os melhores e para os piores. Resta saber o que se faz com os que estão a meio.

Esta representação comum do aluno – do bom, do mau e do aluno com dificuldades de aprendizagem, vulgarmente chamados os *nee's* (necessidades educativas especiais) – possui um elemento muito difundido nas culturas escolares. Por um lado há uma desvalorização do conhecimento psicológico, que se manifesta numa recorrente ironia com respeito a categorizações de problemas pouco *visíveis*, tais como hiperactividade, défice de atenção, dislexia, síndromas vários. “Ó pá, isto é psicologia a mais, há muito psicólogo por aí...”. Por outro, há uma exigência para que os serviços de psicologia e orientação, junto com os docentes especializados, resolvam estes problemas, numa lógica também de separação.

“Os professores resistem à diferenciação pedagógica e às necessidades educativas especiais... mas a lei obriga e tem que ser feito... os professores não querem fazer adaptações... eles dizem: ‘estes alunos não deviam estar aqui, deviam estar à parte’... Os professores aceitam melhor as dificuldades mais visíveis... a maior parte das dificuldades específicas de aprendizagem para eles é ‘ele não faz porque não quer’...”

Por fim, o que interessa nesta rubrica é vincar de novo outras ausências: de ideias e de discussão de ideias, não por um prazer contemplativo pelas ideias à maneira da representação social que se tem do filósofo, mas de esclarecimento de uma noção que é exigida aos professores como realização concreta e correcta do seu trabalho, como algo que se torna numa coordenada da boa pedagogia, e que os professores parecem incapazes tanto de a aplicar quanto de a contestar.

Interdisciplinaridade. Sentado na sala dos professores, tentando ler o *Diário*, a minha atenção é desviada pelo seguinte comentário a respeito da elaboração de um qualquer projecto: “Já fiz a interdisciplinaridade.”. Levanto os olhos e vejo uma tabela, uma matriz, onde constam as várias disciplinas e aquilo que os professores devem fazer. No ponto anterior julgo que já fiz as referências necessárias às condições que existem e que são utilizadas para o trabalho colaborativo, no grupo disciplinar e no conselho de turma. A interdisciplinaridade é entendida como *articulação curricular*. A articulação curricular é uma *matriz* que está no PCE (Anexo V) e que, desde há dois ou três anos, os manuais costumam trazer, facilitando imenso o trabalho dos professores. “O que os professores querem é fazer matrizes, fazer tabelinhas bonitinhas!”. Muitas já estão feitas e se vão perpetuando, *per-feitas*. Nos conselhos de turma, sempre que há algo feito em conjunto com outros colegas, apressa-se a lavrar em acta o evento, talvez devido à consciência de que, daquela vez, alguma coisa foi feita em conjunto com outros, porque o resto é letra morta.

Resta reforçar duas constatações: primeiro, a interdisciplinaridade é sempre referida como algo que é *feita* pelos professores – tal como o PCT – cada qual *fazendo-a* no espaço da sua aula e da sua *matéria*; segundo, a quase completa ausência de discussão, de crítica ou de esclarecimento, sobre este conceito, seja no dia-a-dia das interacções, seja nos registos escritos.

Antes de passar ao próximo ponto, julgo ser necessário fazer algumas considerações sobre um relativo paralelismo entre as constatações de Jackson (1990) e as minhas próprias observações e conclusões. Na obra *Life in Classrooms*, de 1968, um marco nos estudos sobre a educação e a sala de aula (Ball, 2002), como já afirmado em 1.3. As perspectivas dos professores., Jackson sustenta que “one of the most notable features of teacher talk is the absence of a technical vocabulary” (Jackson, 1990, p. 143). Esta ausência de vocabulário técnico é melhor compreendida quando em contraponto a outros profissionais, como médicos, advogados ou mesmo mecânicos de automóveis. Apesar de os professores utilizarem com frequência alguns termos específicos do contexto escolar, e o fazerem por vezes profusamente, o traço característico é a simplicidade conceptual. Jackson indica e discorre sobre quatro aspectos fundamentais da linguagem dos professores:

« 1) an uncomplicated view of causality; 2) an intuitive, rather than rational approach to classroom events; 3) an opinionated, as opposed to an open-minded, stance when confronted with alternative teaching practices; and 4) a narrowness in the working definitions assigned to abstract terms.» (Jackson, 1990, p. 144).

Levar-me-ia muito longe discorrer agora sobre estes quatro aspectos. Voltarei a fazer-lhes referência sucinta mais adiante. Daquilo que me foi dado testemunhar, adianto que o primeiro aspecto, uma visão simplista da causalidade, é observável nas conversas dos professores sobre o fracasso escolar e a indisciplina. Como este meu estudo não se baseou na observação de aulas, só indirectamente posso tecer considerações sobre a abordagem intuitiva do que acontece na sala de aula. O terceiro aspecto será discutido de forma breve no ponto *As práticas pedagógicas*. Quanto ao quarto aspecto, julgo tê-lo aflorado suficientemente neste ponto sobre o anti-intelectualismo.

4.1.5. Avaliação e o fracasso (escolar dos alunos).

A avaliação é um assunto complexo e delicado. É um tema complexo porque liga os extremos da cadeia educativa, desde as perspectivas de alunos e professores às políticas educativas que impõe concepções de currículo. Vou ater-me a poucas considerações sobre o espectro possível, tentando relevar as características mais específicas da cultura da escola através das perspectivas dos professores.

De início, é preciso enquadrar a questão de uma escola específica em relação ao contexto geral. Fernandes (D. Fernandes, 2009), a partir de uma meta-análise que abrange a investigação feita em Portugal nos últimos trinta anos, sustenta algumas conclusões, das quais relevo a falta de práticas de avaliação formativa. A avaliação é sobretudo uma classificação, pouco diversificada e baseada em testes, está centrada no professor, porque não partilha os processos avaliativos, é vista apenas como um meio de medir o cumprimento de objectivos a partir da sobrevalorização dos conteúdos.

Aquilo que faz parte do dia-a-dia da escola, em termos de avaliação, é uma deriva das percentagens que se transforma numa verdadeira vertigem. Seria desnecessário aduzir exemplos mais significativos, quer de actas e documentos, quer das conversas diárias. Tudo é reduzido a percentagens, embora, mais uma vez, a lei não mencione este imperativo e até refira, através dos seus decretos, nacionais e regionais, que a avaliação é *um juízo de valor globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências*⁷. A racionalidade subjacente é a da ilusão da precisão do número e da quantificação. Esta racionalidade minuciosa e quantificadora parece se ter deslocado do campo da definição de objectivos comportamentais (Gimeno Sacristán, 2009a) – que ninguém faz e não sabe como fazer, para o bem e para o mal, desde à introdução da noção de competência – para a criação de parâmetros de avaliação. Em acções de formação sobre folhas de cálculo o uso para avaliação é um dos principais objectivos. A escola está cheia de folhas de cálculo para avaliar – todos os critérios de avaliação das disciplinas estão transcritos em *Excel* – quando na verdade o que se faz é, ainda que duvidosamente, classificar. E classifica-se para excluir (Méndez, 2002).

A presença maciça de referências, nas actas, à análise da avaliação, seja de um período lectivo, seja de todo o ano, surpreendentemente ou não, esgota-se numa análise de tipo *meteorológico*: são elaborados gráficos com as percentagens de *negativas* – termo que

teima em se perpetuar – e são analisados. No entanto, esta análise não passa da constatação de que o número de negativas subiu ou desceu, da explicitação do óbvio, como se de um fenómeno natural se tratasse: o fenómeno piorou ou melhorou, nesta ou naquela turma, neste ou naquele ano ou ciclo, neste ou naquele período. As instâncias escolares vão pedindo a outras que façam uma reflexão sobre a situação: o conselho pedagógico pede aos departamentos, os departamentos pedem aos grupos, os grupos pedem aos professores. Os coordenadores de ciclo pedem aos directores de turma, os directores de turma voltam a pedir aos professores. Nesta cadeia de reflexões – o termo *reflexão* é utilizado inúmeras vezes nas actas – constata-se uma simplicidade preocupante que debate as *questões de causalidade* de um ponto de vista muito estreito.

Os documentos que a escola *produz* e que os professores têm, obrigatoriamente, de preencher, nunca é demais frisar esta característica, e que giram à volta da avaliação, nas suas diversas implicações, são: o registo mensal de avaliação, os critérios de avaliação de cada disciplina, os registos de diagnóstico dos alunos e de medidas a tomar ao longo do ano (planos de recuperação, de acompanhamento e de apoio específico), presentes na *proposta uniformizada* de Projecto Curricular de Turma.

O registo mensal faz a distinção entre domínio cognitivo e relacional, fazendo inscrever no primeiro o registo dos resultados dos *testes* e das *actividades práticas*. O registo de testes não pode ser *quantitativo*, ou seja, o professor não pode inscrever a percentagem ou média dos testes do aluno naquele mês ou período. Deve ser inscrita uma informação qualitativa. As *actividades práticas* são definidas pelos grupos disciplinares, são-lhes atribuídas percentagens, que também não podem ser inscritas no registo mensal. Ninguém consegue explicar, cabalmente, o porquê, já que é um documento interno, os alunos não têm acesso. Mas se os pais pedirem ao director de turma para saber qual a percentagem que os seus filhos obtiveram nos testes, tal poderá ser-lhes facultado e deverá ser pedido aos professores, porque a informação não se encontra no documento de gestão da direcção de turma. Tudo isto parece ser uma espécie de pudor relacionado à deriva das percentagens e a tónica posta na classificação. Ninguém quer admitir que a avaliação do Ensino Básico está muito longe de ser uma avaliação de tipo formativo.

Quanto ao critério de avaliação das disciplinas, é o documento que consubstancia a deriva das percentagens. É nele que estão inscritas as decisões, *pedagógicas*, tomadas em sede de conselho pedagógico, de divisão dos domínios cognitivo e relacional: o

simplismo com que se *reflecte* acerca as divisões – 60/40 ou 70/30? – só é comparável à confusão que existe nestes documentos em relação a como se avaliam conteúdos e competências, ao mesmo tempo, ou à ausência de esclarecimento sobre a quantificação de domínios pouco quantificáveis. Como *medir* e *classificar* um aluno dizendo que ele tem, por exemplo, 8% de civismo⁸?

Quanto aos outros documentos (os registos de diagnóstico dos alunos e de medidas a tomar ao longo do ano), seriam passíveis de uma análise à parte, mas que por questões de economia não farei aqui. Porém, impõe-se que alguma reflexão, ainda que breve, seja feita. Toda a ideia de avaliação diagnóstica carece de um modelo de inteligibilidade operado pelos grupos disciplinares. A avaliação de um aluno que chega à escola no 2º ciclo é feita a partir de testes, uniformizados ou não, e do conhecimento empírico dos professores, da sua experiência prática. A tradução desta avaliação em geral não é feita pelos professores ou pelo grupo disciplinar: aqueles têm de preencher os documentos que já foram elaborados por outros, talvez já num processo de perpetuação do passado recente. Pode-se objectar dizendo que os professores têm de entregar um documento aos directores de turma com os *pontos fortes e fracos* (tradução interna de avaliação diagnóstica) dos alunos e que são livres para o fazer. No entanto, como os grupos disciplinares não fazem a discussão, por exemplo, do que são as dificuldades de um aluno numa determinada área disciplinar, os professores utilizam os tais documentos para de lá extrair as categorias que vão fazer a configuração da realidade do aluno. Invariavelmente, estas opiniões se resumem a uma cópia estereotipada, juízos de valor e declarações de intenção, quando já se conhece o aluno. Este seria, sem dúvida, um estudo fundamental: a categorização que os professores fazem dos alunos em relação a um conjunto alargado de representações sobre a inteligência, o carácter, a afectividade, os problemas económicos, sociais e familiares; enfim, do governo da alma (Ó, 2003).

Por fim, seria preciso retomar as *questões de causalidade* e, por arrastamento, das propostas de resolução da questão. As relações entre a avaliação e as propostas de práticas pedagógicas ocorrem, invariavelmente, num contexto reactivo em relação aos resultados de final de período ou de ano, à análise das percentagens dos níveis atribuídos. Avançam-se algumas causas. Descrevi em 2.4. Etnografia e observação participante que havia feito uma declaração para acta dos resultados dos meus alunos, algo que me surpreendeu numa leitura posterior mais distanciada, por estar diante de um discurso recorrente, ou mesmo de um lugar-comum. Transcrevo aqui esta declaração,

que chegou a ser elogiada e subscrita, consensualmente, pelos colegas, porque é bastante representativa do tipo de causalidade exclusiva sustentada pelos professores:

“ (...) a atribuição de mais de cinquenta por cento de níveis inferiores a três (...) prende-se com o facto de os alunos não cumprirem um horário de estudo em casa apesar de possuírem muito tempo livre, não estudarem para os testes ou não o fazerem com a devida antecedência, limitando-se a um método de estudo baseado na memorização mecânica. Não têm os cadernos organizados e muitos chegaram a destruir os cadernos do ano anterior, realizam as tarefas da aula ou os trabalhos de casa de forma displicente ou não os realizam, não melhoraram os seus hábitos de leituras ou não possuem hábitos de leitura, têm muita dificuldade em realizar a sua auto-avaliação. Todas estas situações, no entender do professor, remetem em grande parte para a actuação irresponsável dos encarregados de educação na orientação dos seus educandos.”

Não está em causa a pertinência dos diagnósticos, mas a sua exclusividade. É constante a solicitação aos professores de *estratégias* para combater o insucesso. No entanto, constata-se uma tendência imediatista mediada pela variação *meteorológica* das *negativas*, ficando ausente uma reflexão de fundo ou alargada sobre o tema. O que se pede é um afinar da *tecnologia da instrução* – mais aulas de apoio ou mais horas regulares, menos alunos por turma ou turmas desdobradas, mais meios tecnológicos para o ensino, mais fichas de trabalho, mais resumos... – para remediar uma situação pontual e repetitiva (todos os anos há alunos a fracassar, mas é visto como conjuntural e não estrutural, tal como a indisciplina). Esta situação tem como pano de fundo uma ausência significativa de posições teóricas ou metodológicas, uma ausência de referências a autores ou métodos, a ideias do campo específico, diria mesmo técnico, mas também político e ideológico, da pedagogia; independentemente do valor que se possa atribuir às diversas linhas de pedagogias disponíveis. Estas ausências ainda tornam mais significativos os momentos em que muito se fala e pouco se diz:

«Cabe a cada professor, de acordo com as idiossincrasias dos seus alunos potenciar as suas aprendizagens incentivando estas mais-valias. (...) As propostas de trabalho de pesquisa, actividade desenvolvida por cada período na turma, fora da sala de aula, mantêm-se nos mesmos moldes do período anterior, ou seja, são

realizadas de acordo com as expectativas e os desejos dos alunos para melhor contribuírem para a proficiência das suas aprendizagens. Assim nos ensinam as modernas teorias de aprendizagem e assim o concebemos.»

Seria desnecessário e fastidioso listar o tipo de estratégias que são arroladas como reacção ao insucesso. Basta uma simples leitura dos PCT's ou das actas para constatar a ausência, por um lado; e por outro, a repetição de declarações de intenção – *o aluno deve fazer... o aluno deve ser...* – que são a tónica das propostas de *estratégias de remediação* do fracasso. Quando algum professor, mais zeloso e activo, faz alguma proposta formal, em acta ou num relatório, invariavelmente é esquecida. Até mesmo as recomendações da inspecção pedagógica têm sido esquecidas. Todavia, mesmo nestas situações que confirmam a regra, a marca característica, para além da dimensão reactiva, é a simplicidade e o aspecto estereotipado das soluções e estratégias, sobretudo aprisionado num determinado léxico como o que está consagrado nos documentos oficiais que procuram listar as dificuldades dos alunos remetendo-as para um corpo de *faculdades* mentais, comportamentais e sociais que se perpetuam em documentos no interior da escola e entre escolas: já o afirmei acima (p.85) a necessidade de uma investigação das categorias de *faculdades* mentais presentes em documentos como os planos de recuperação que foram instituídos pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Julgo que também neste ponto é possível estabelecer uma relação com as análises de Jackson (1990), já referenciadas no ponto anterior, que sustenta como uma das características das conversações dos professores a interdependência entre a ausência de termos técnicos e a simplicidade conceptual.

«Not only do teachers avoid elaborate words, they also seem to shun elaborate ideas. Obviously, this characteristic is not unique to teachers. Complicated thought is difficult and most people avoid it when they can, but such an avoidance (if that is what it should be called) does take on a special significance when we consider the importance of the teacher's work. Superficially at least, it would seem as if the thinking of teachers ought to be as complex as they can make it, as they set about the serious business of helping students to learn. Unnecessary simplicity,

therefore, when revealed in the language of a teacher, would be interpreted by many as a cause for alarm.» (Jackson, 1990, p. 144).

Há mais de quarenta anos, Jackson referiu que esta era uma característica que suscitava algum alarme. Será ainda motivo de alarme nos dias de hoje? Há razões para confiar num *saber prático* muito intuitivo? “Quem é que planifica como fazia no estágio?”, surpreende-se uma professora, afirmando o que todos sabem mas não dizem.

4.1.6. A indisciplina.

A indisciplina é, formal e frontalmente assumida como o principal problema da escola. A conclusão está plasmada no Projecto Educativo e é repetida nas actas e relatórios diversos. A indisciplina, no quadriénio de 2006-2010, período que baliza o tempo de vida de um projecto educativo, definido pelo Ministério da Educação, surge como a primeira das prioridades, se o pleonasma se admitir, seguindo-se o abandono escolar, a comunicação na comunidade educativa e o insucesso (PEE, p.33-37). Quanto à indisciplina, como em relação aos outros problemas, são definidas expectativas, objectivos, estratégias e metodologias – uma organização muito próxima das planificações coevas.

As expectativas são:

- A *redução* do número de incidentes resultantes de conflitos e situações de indisciplina em 5%;
- A *redução* real do número de participações disciplinares e as suas *causas*;
- A *redução* do número de processos de averiguação sumária.

Os objectivos são:

- Minimizar as situações resultantes de indisciplina, violência e comportamentos irregulares;

- Dotar a comunidade escolar de *conhecimentos* suficientes para saberem lidar com o problema da indisciplina, de forma a promover uma melhor *interacção* dos alunos com o meio escolar;
- Reforçar *mecanismos* de *diálogo* e de *debate* para a promoção de uma *disciplina consciente e participada* dos alunos e da autoridade democrática dos professores;
- Reforçar a *vigilância* das entradas e saídas da escola.

As estratégias/metodologias são:

- Reuniões de Conselho de Turma e pais e encarregados de educação *com maior frequência*, de modo a avaliar/implementar novas estratégias;
- Maior número de *acções de formação* para o pessoal docente e não docente sobre *resolução de conflitos*;
- Munir o Gabinete de apoio ao aluno de diferentes profissionais para *apoiar os alunos na área do saber-estar e saber-ser*;
- Criação de uma *equipa pluridisciplinar* de acompanhamento das *famílias* em *parceria* com *instituições de apoio social e académicas*;
- Reforço do *cumprimento dos critérios de actuação* comuns;
- Maior *intervenção e participação* dos *pais e encarregados de educação* nas actividades extra-curriculares da Escola; Sensibilização dos pais e encarregados de educação para *um melhor acompanhamento dos seus educandos*;
- Investimento no *aumento da segurança especializada* nos pátios da Escola, em especial no turno da noite, sendo já frequentado por alunos menores de idade;
- Consolidação de competências sociais e cívicas;
- *Aplicação rigorosa das medidas disciplinares* previstas na lei;
- Consideração dos casos registados de indisciplina na *formação de turmas*, de modo a diminuir a probabilidade da sua ocorrência futura.

(*itálicos meus*)

Estes dados e conclusões foram organizados a partir dos inquéritos à comunidade escolar. Já afirmei que não pretendo estudar a validade destas conclusões, não importando o *certo* ou o *errado*. O que importa é o significado assumido, como

consenso ou discordância, por cada um individualmente ou por grupos de professores, em relação a todos ou alguns destes pontos. Nas actas e nos encontros formais de trabalho estes problemas, conclusões e soluções, estão sempre presentes, de forma mais explícita ou mais velada. Também presente está um *consenso* em torno de uma expressão muito utilizada, oralmente e por escrito: “ (...) necessidade dos professores *se manterem unidos* e de adoptarem critérios comuns de actuação”. A indisciplina parece um contexto de guerra. Haverá algum vencedor? Os professores devem estar unidos contra quem, alunos ou pais? Devem estar unidos contra a crítica, corporativamente?

«Não sei o que andamos a fazer aqui? A maior parte do tempo, em algumas turmas, mesmo as da manhã... olha que as turmas da manhã já não são o que eram... 80% do tempo é para resolver conflitos!»

Talvez os professores não tenham atentado ainda para a necessidade de formação em domínios tão distintos da área disciplinar, mas tão próximas das reais necessidades de uma escola, como seria a dinâmica de grupos ou a gestão de conflitos.

Pretende-se reduzir incidentes, participações disciplinares, processos de averiguações e as respectivas causas. Se os incidentes não foram reduzidos, porque todos se queixam da indisciplina ao longo dos últimos cinco ou seis anos, as causas também não o foram. O resultado é, claramente, uma pressão difusa sobre os professores para que não participem os incidentes e sobre os directores de turma para que não instrua processos de averiguações sumárias. Pressão difusa porque representa vários interesses: da direcção e das lideranças intermédias, para que se atinja a percentagem de meta; dos professores e directores de turma, para não serem apontados como professores que têm problemas disciplinares com os alunos.

Afirma-se o valor dos conhecimentos, mas conclui-se que são os alunos que têm problemas de interacção com o meio escolar (*cf.* 4.1.1. O ambiente.). É de realçar que três dos professores entrevistados vincaram como um elemento positivo da transformação das suas práticas ao longo do tempo a dimensão afectiva e as interacções com os alunos na sala de aula.

Afirma-se o valor do debate, do diálogo e da participação, mas não se encontra a construção dos *mecanismos* através dos quais conseguir aqueles desideratos. Talvez

porque a metáfora da máquina seja insuficiente para compreender as solidariedades ou divergências *orgânicas* da cultura da escola.

Delineiam-se estratégias para que os professores do conselho de turma e encarregados de educação reúnam mais vezes, mas a única medida implementada, uma reunião no início do ano com todos os professores, saldou-se por um fracasso, tendo sido abandonada em 2010/2011, mas já duramente criticada em 2009/2009:

«O facto é que se houve algumas que decorreram com normalidade, outras houve envoltas em muita discussão, logo num ambiente tenso e pouco recomendável. (...) Assim, consideramos que destas reuniões, e de forma geral, se retira pouco ou muito pouco para ambas as partes, sobretudo para os professores que, nesta altura, sobrecarregados com todo o trabalho de início de ano, ainda têm que se desdobrar por inúmeras reuniões. Pensamos que não foram positivas, porque não trouxeram nada de novo e de realmente importante.»

Na verdade, neste ponto, sem receio de utilizar abusivamente uma metáfora, posso dizer que o projecto educativo espelha bem as representações dos professores: o problema da indisciplina é, fundamentalmente, um problema das famílias, que devem ser acompanhadas pelo Estado; dos encarregados de educação que não participam, não são responsáveis e não se interessam pelo acompanhamento escolar dos seus educandos; dos alunos que não saber ser, nem estar, a quem falta sempre uma *tecnologia da alma*, uma *governança de si*, uma *disciplina consciente*, como refere o documento.

« (...) são turmas com graves problemas de indisciplina, em que se torna difícil transmitir qualquer conteúdos, sendo as condições de trabalho, dentro da sala de aula, muito difíceis.»

« (...) comportamentos irregulares, impeditivos do bom funcionamento das aulas e falta de responsabilidade dos encarregados de educação (...)»

« (...) alunos não aparecem às aulas (...) muitos não trazem material e não querem trabalhar. (...) não trazem material escolar, não querem trabalhar e que nesta turma há uma grande discrepância a nível familiar. (...) absentismo escolar, ao mau comportamento, à falta de material escolar e organização, à falta de pré-

requisitos, à falta de empenho na realização das tarefas (...) à falta de empenho, ao comportamento que a turma revela, exigindo uma constante repetição das regras dos alunos e à falta de métodos de estudo.»

Esta causalidade exclusiva e esta incapacidade para procurar algumas causas da indisciplina na escola e nas práticas pedagógicas é grande, mas também remete para alguns silêncios. As poucas vozes discordantes existentes e que procuram trazer à consciência outras perspectivas do problema, não conseguem fazer-se ouvir.

Uma última referência à constituição de dois projectos na escola – o *Altamente GZarco.come* e o *Experiência Positiva* – que, em parcerias multidisciplinares, procuram compreender e enfrentar as causas da indisciplina e não apenas agir sobre os seus efeitos. São projectos que procuram, através de professores-tutores, por vezes sem contrapartidas nos horários, e do acompanhamento personalizado dos casos mais graves, dar uma resposta ao problema que não se esgota nos objectivos mais fáceis de serem atingidos no projecto educativo: controlo, vigilância, punição.

É muito difícil dar conta de toda a realidade intrincada do fenómeno da indisciplina que, certamente também, mas não exclusivamente, tem as suas causas no exterior dos muros da escola. Para tal impunha-se um estudo apenas deste problema, o que poder-se-ia tornar, verdadeiramente, num estudo de *investigação-acção* levado a cabo pelos professores da escola, num verdadeiro *projecto educativo*.

4.1.7. As práticas pedagógicas.

Já afirmei nos pontos imediatamente anteriores que a relação estabelecida pelos professores entre fracasso, indisciplina e práticas pedagógicas ocorre numa base reactiva em relação à análise *meteorológica* dos resultados da avaliação e numa base de ausência de perspectivas que equacionem alguma causalidade entre a indisciplina e as práticas.

A indisciplina não é perspectivada pelos professores, pela maioria dos professores, como algo que pode estar directamente relacionado com a sua prática pedagógica. É pouco provável alguém admitir que *dar as aulas* ou *dar a matéria* depende de métodos que devem se clarificados, discutidos, avaliados; que estes métodos não são indiferentes para os alunos e que dependem de condições organizacionais e até da arquitectura da escola. Toda a gente parece saber o que significa *dar aulas*, não sendo necessárias explicações de maior: os professores ensinam e ensinar é expor ou demonstrar, havendo uma relação directa de causalidade entre ensinar e aprender. O que deixa no ar uma pergunta simples: é possível aprender sozinho?

É possível utilizar uma divisão como categoria organizadora da compreensão das perspectivas dos professores sobre as suas práticas pedagógicas: o que o aluno faz e o que o professor faz. Tenho consciência de que esta divisão sugere a dicotomia entre aprendizagem centrada no aluno e centrada no professor, com todas as suas aporias, dicotomia essa que está na base dos conflitos ideológicos sobre a educação desde os finais do séc. XIX (Cuban, 1984; Ravitch, 2000) e nos conflitos entre o construtivismo e o instrucionismo (Tobias & Duffy, 2009), desde que Papert (1980a) lançou o debate. Esta categorização entre o que é feito pelo aluno e pelo professor está directamente ligada à linguagem que os professores usam no dia-a-dia e, por isso, parece-me esclarecedora e também passível de organizar uma certa diversidade de perspectivas que derivam das áreas disciplinares dos professores. Seleccionei algumas passagens de entrevistas que julgo representativas deste aspecto referido.

«(...) os materiais mudaram... os recursos... são as novas tecnologias... não me vejo a fazer sobreposição de acetatos! É tudo no powerpoint... o que mudou foi a colocação de questões... os manuais mudaram na aquisição, aplicação e compreensão dos conhecimentos... acho que houve mais adaptação do que inovação, uma substituição que facilita o ensino... a tecnologia é mais uma ferramenta... não abdicó dos livros, das visitas de estudo e de outras estratégias, por exemplo, a análise de imagens, a exposição...»

«(...) conheces como funcionava a telescola?... Pois, aqueles vídeos não bastam, tem que haver o professor, hoje em dia é a mesma coisa... mas há quem pense que o computador e a internet fazem tudo, não fazem!... Eu costumava dizer que a

melhor estratégia é o quadro negro! Sabes porquê? O professor gasta imenso tempo a fazer o powerpoint e depois lê o powerpoint para os alunos!»

« (...) a exploração do manual através dos mapas de conceitos... as aulas no laboratório... aprendemos a fazer maquetas, mas hoje em dia não é preciso porque passamos um vídeo... por exemplo dantes fazíamos uma maqueta ... agora podemos visualizar, é mais rápido ... a tecnologia traz mudanças... há muitas estratégias novas que têm a ver com a tecnologia...»

Em primeiro lugar, a representatividade destes excertos reside no facto de se inscreverem na categoria da actividade do professor. Apesar de não ser absoluto, de haver algumas nuances, os professores, normalmente, falam sempre daquilo que *fazem* ou *dão* aos seus alunos, sendo quase ausente *o que os alunos fazem*. Não está aqui em causa qualquer juízo de valor, ao contrário de outras conclusões anteriormente avançadas neste trabalho onde eles foram explícitos. Esta ênfase na actividade do professor revela-se não só na sua directividade da aula, como no facto de ele ser o principal orador ou agente dentro da sala, ou seja, ainda que os alunos tenham alguma participação numa aula, o tempo ocupado pelo discurso ou pela acção do professor é maior. Os professores reclamam da participação dos alunos e avaliam-nos por isso, mas essa participação é apenas entendida como resposta a uma interpelação sua ou como uma cedência pontual. A pressão do cumprimento dos programas dificulta, ou impede até, que seja dado ao aluno um maior protagonismo para *fazer* algo que não seja a actividade *normal* que a maioria dos professores costuma dar aos seus alunos: fichas de trabalho de treino dos conteúdos do programa, trabalho de pesquisa ou algum trabalho criativo nas disciplinas de artes e línguas. Curiosamente, o projecto das Metas de Aprendizagem⁹, de adopção facultativa, prescreve uma série de *estratégias* para as diversas áreas curriculares em que é notória a ênfase na actividade do professor. A perspectiva de aulas práticas, que muitos repetem como uma necessidade para prevenir a indisciplina, dificilmente consegue fugir do que se referiu.

«Acho que as aulas devem ser mais práticas... as minhas aulas, quando cheguei a esta escola há nove anos ainda eram muito teóricas... quando as fui tornando mais práticas tive melhores resultados... os alunos aprendem de forma mais eficaz...»

não esquecem... Claro que temos sempre que apelar à memória, mas não de uma forma massacrante como se fazia antigamente... E como ainda se faz hoje!»

A diferença entre aulas práticas e aulas teóricas, entre o que no dia-a-dia está presente como antinomia entre *teoria* e *prática*, resume-se à divisão entre aulas em que o professor *expõe* e aulas em que os alunos *fazem*, invariavelmente, trabalhos de treino.

A perspectiva que a principal prática é aquela que se baseia na memorização é muito difundida para que se traga aqui mais exemplos. Trago à colação, ao contrário, três contra-exemplos que perspectivam a afectividade como um elemento fundamental à frente da memorização mecânica.

«Era muito inflexível, duro, às vezes um pouco insensível... Isto não quer dizer que tenha deixado de ser exigente, a exigência e o rigor são importantes... Mas acho que sou mais compreensivo com os alunos, compreendo-os melhor... no início estava muito agarrado aos programas, aos conteúdos...»

«Se eu for inflexível, perco a turma! Quem só pensa nos conteúdos que tem para leccionar, no programa que tem para dar, vai ter problemas... o mundo mudou... claro que em turmas grandes é muito complicado... é preciso ver a realidade da turma, é preciso conhecer os alunos e isso não é fazendo gráficos todos bonitinhos...»

«As relações interpessoais são muito importantes... a afectividade... com os alunos, são seres humanos, não são máquinas... não é chegar a uma sala de aula e vomitar a matéria para cumprir o programa... eu nunca fiz isso, mas no início sentimos mais esta pressão... preencher grelhas, planificar... os vários tipos de planificação... Para fazer um bom trabalho é preciso planificar, mas há professores que só olham para o programa que têm para cumprir...»

Em relação às representações dos professores sobre a tecnologia, a perspectiva mais comum é a que releva o aspecto do *efeito motivador* sobre o aluno. Os professores referem muitas vezes, nas suas conversas diárias, que *os alunos gostam disto ou*

daquilo. Também referem que os alunos não gostam de nada, não se interessam por nada, têm interesses divergentes dos escolares, nada os motiva.

O efeito motivador da tecnologia esgota-se como justificação. Como usar a tecnologia, como avaliar os recursos tecnológicos, são ausências notórias. Certamente, alguma tecnologia ajuda, mas há os que dela prescindem, usam pouco ou usam-na apenas num quadro de reafirmação de métodos expositivos. O uso é quase sempre da parte do professor através de apresentações em *powerpoint*: um recurso que tem sido muito utilizado na escola é o projector de vídeo¹⁰. Seria interessante perguntar aos alunos o que eles acham das apresentações feitas pelos professores para os motivar. Do resultado dos inquéritos aos professores que esteve na base do Plano *TIC*, prática uniformizada na região através dos programas da área transversal de Tecnologias Educativas da Direcção Regional de Educação¹¹, pode-se fazer algumas inferências: se as *TIC* proporcionam aos alunos um maior acesso a conteúdos e recursos, nem por isso os professores acham que aqueles ficam mais atentos ou que aprendem melhor. Os resultados dos inquéritos do Plano *TIC* mostram que há também uma exigência por mais computadores, o que as minhas observações confirmam. No entanto, sob a capa da designação *trabalhos de pesquisa*, predominam as perspectivas de utilização da *máquina das crianças* (Papert, 2008) que não seja o ilustrar dos conteúdos programáticos. São constantes as queixas sobre os trabalhos de pesquisa que são apenas cópias. Há turmas que fazem blogues ou páginas *web*. Seria interessante estudá-las, para descobrir se aí se encontram projectos interdisciplinares.

Aula centrada principalmente na actividade do professor, recurso e ênfase a uma prática centrada em definições e conteúdos, sempre pressionada pelo cumprimento do programa, método expositivo, com ou sem o recurso às *TIC*, materiais de treino para a actividade do aluno. Creio que estas são as representações comuns aos professores da escola. Não quero com isto dizer que é inovação pedagógica fazer o contrário do que foi descrito. Se alguém soubesse de antemão exactamente o que é a inovação pedagógica, certamente ela deixaria de ser inovação. No entanto, dificilmente poderemos chamar inovação a práticas que permanecem, no essencial, inalteradas há mais de um século. Há já estudos suficientes que o demonstram.

Para deixar o quadro mais completo é preciso fazer referência ao lugar onde tudo isto se passa: a sala de aula. Cuban (1984, pp. 147-233), em dois bem documentados capítulos

sobre o movimento das *open schools* nos EUA, entre 1965 e 1980, a despeito de todos os elementos conclusivos contraditórios entre as intenções e as realizações (Cuban, 1984, pp. 199-201), mostra um esforço de transformação das práticas relacionado a vários outros aspectos – currículo, formação de professores, pedagogia – que chegou a transformar os espaços arquitectónicos da escola, sobretudo a sala de aula.

Em relação ao que se passa nas salas de aula da escola, como não faz parte da minha investigação, a única coisa que posso dizer é aquilo que me é dado a observar quando ando pelos corredores. Não se vêem salas com uma disposição diferente da imagem atávica da escola: filas de mesas e cadeiras viradas para um quadro negro. Os poucos professores que tentam algo diferente encontram também gestos atávicos de estranheza da parte dos alunos. “É um inferno! (...) Basta que se faça uma pequena actividade que saia fora do normal e é uma barafunda! Eles parecem loucos!”. Mas há quem consiga, com dificuldades e com insistência, modificar alguns hábitos: uma professora estava na biblioteca com uma turma que trabalhava em pequenos grupos, ordeira e autonomamente. “Às vezes não é fácil, mas se insistirmos eles acabam por se habituar e gostam de trabalhar de forma autónoma.”. No entanto, estavam a fazer um guião de leitura. Os guiões de leitura são, invariavelmente, como dizia uma colega, “*muito perguntadeiros*”.

As salas de aula e o seu velho artefacto tecnológico, o quadro negro, não são postas em questão ou, quando o são, é por questões de degradação física acentuada, ou para a exigência de quadros interactivos e respectivas acções de formação. As salas de aula da escola, todas, à excepção da sala dos Currículos Alternativos, são salas despidas, espartanas, despersonalizadas, desumanizadas, onde um punhado de desenhos ou escritos dos alunos são afixados, *funerariamente*, em dois placares de cortiça que ladeiam o quadro negro. Ninguém dá valor à sala de aula. Fica-se com a ideia de que ninguém nunca terá entrado numa escola do 1º ciclo: mesmo as mais *tradicionalistas* parecem utilizar os espaços da sala de forma bem mais funcional do que o simples sentar nas cadeiras de frente para o quadro e para o professor. Não sendo suficiente para explicar o atavismo de um modelo de salas de aula que podia ser do século passado, julgo que a maioria dos professores ignora certos exemplos contemporâneos e passados. Já referi as escolas primárias tradicionais, mas há também, em Portugal, o Movimento da Escola Moderna¹², a Escola da Ponte¹³; para não falarmos em experiências internacionais como a escola de Summerhill¹⁴, em Inglaterra, o Lycée Expérimental de

Saint-Nazaire¹⁵, em França, ou a multifacetada e controversa influência do *project-based learning* nas escolas americanas. Só a título de exemplo, a grande maioria dos professores não conhece o mais básico resumo das práticas pedagógicas de Freinet (Figueira, 2004), considere-se inovadoras ou não, mas que seriam muito importantes no 2º ciclo e, de certa forma, também no 3º ciclo. Freinet, que terá criado a prática de aulas *de campo*, ou seja, aulas que saem do contexto da sala, teria ficado surpreendido com o facto de que é inexpressiva a prática de *visitas de estudo* na escola, sobretudo com os alunos mais novos do 2º ciclo, mas também no contexto geral (Anexo XIII).

Se juntarmos a toda esta situação a perspectiva dos professores sobre as turmas homogéneas (*cf.* O anti-intelectualismo.) e a realidade da *formação de turmas* na escola, que opera uma diferenciação entre turmas da manhã e turmas da tarde, então temos a justificação da reprodução das desigualdades de oportunidades (Boudon, 2010, pp. 36-37) na escola configurada de forma muito clara, ao contrário das intenções do projecto educativo.

“Sou cada vez mais uma professora tradicionalista”, afirmou uma professora com larga experiência no ensino; e a seguir falou de situações de aula, de interacção com os alunos, de abordagem do manual, de actividades que propõe aos alunos, criticou a aula tipificada que emerge dos sumários, aspectos que não a faziam assim tão tradicionalista. Ela respondeu argumentando que os seus alunos “cantam” os verbos, que dá muitas definições, que insiste nos conceitos. Só uma observação das suas aulas poderia tentar compreender se o que esta professora faz é uma prática tradicional ou não e qual a distância e a concertação entre o que se diz e o que se faz. Paralelamente, seria preciso esclarecer o que se entende por práticas pedagógicas tradicionais.

Não me é possível, no contexto deste trabalho, seguir esta via de confrontação entre a investigação empírica e as posições teóricas. Mas, como noutros momentos neste trabalho, não me poderia furtar às referências e enquadramentos possíveis.

4.1.8. Os silêncios.

Esta será a única vez, em todo este trabalho, que não me será possível omitir uma referência que, não sendo de todo nominativa, permite a identificação dos colegas em questão. Não que isto seja uma inconfidência ou um desvelar de um segredo. Pelo contrário, a situação foi suficientemente pública. Relevo esta situação por dois motivos: primeiro, porque impus-me a necessidade de expurgação do elemento nominativo como uma questão ética primordial, ainda que aquela necessidade tenha produzido dificuldades acrescidas de elaboração do relato; segundo porque a situação que vou narrar é de tal forma significativa para se compreender a cultura da escola e as perspectivas dos professores que não era, de todo, possível passar sem ela.

No dia 3 de Novembro de 2010 houve uma convocatória de todos os professores do 2º e 3º ciclo para uma reunião na sala de sessões sobre o tema da indisciplina. Não era uma conferência. Era uma *convocatória*, não se podia faltar, só por motivos de doença. O presidente do Conselho Executivo explicou os motivos, que estavam directamente relacionados com uma outra reunião, no dia 14 de Setembro, a reunião geral de professores de início de ano, a que depois seguem as de departamento e de grupo, as distribuições de horários. Nesta primeira reunião foram apresentados os projectos que tratam da indisciplina: o *Altamente GZarco.come* e o *Experiência Positiva*. O presidente discorreu, brevemente, sobre o problema da indisciplina, frisando que “a suspensão não resolve, não adianta nada mandar para casa”, enunciado que é ouvido muitas vezes, por vários colegas. Tal não impede que seja uma prática corrente na escola expulsar o aluno da sala. A novidade, portanto, foi a crítica aberta ao estatuto do aluno e aos procedimentos disciplinares nele regulados.

Alguns dias depois, não sei precisar quando, um jornal local noticiou que na Escola Gonçalves Zarco não haveria processos disciplinares, os alunos não seriam suspensos e mandados para casa. A notícia, texto de características próprias, veiculada por um *medium* em confronto directo com o presidente do Governo Regional e o partido no poder, que noticiou um evento desta natureza levado a cabo pelo presidente recém-eleito da escola, que é vereador da Câmara Municipal do Funchal por um partido da oposição, gerou muita controvérsia, dentro e fora da escola.

Da reunião do dia 3 de Novembro, onde muito foi dito, mas não pela audiência, quero apenas relevar a intervenção da responsável pelo projecto *Altamente GZarco.come*. A professora responsável pelo projecto disse que “o modelo repressivo pouco ou nada resolve”, que a “escola forma pessoas” e que “o papel dos professores é ajudar os alunos a interiorizar as regras”. Com uma frontalidade que não é, de todo, normal na cultura da escola, a professora fez uma crítica aberta aos colegas que criticam veladamente os projectos *Altamente* e *Experiência Positiva*. Fez-se silêncio. O silêncio falava do inusitado, ninguém estaria à espera. A professora continuou, frisando que as críticas veladas eram por vezes feitas à frente dos alunos, nas salas de aula. Venceu a ideia de que estes projectos “só existem se os professores quiserem”, que “foram aprovados em Conselho Pedagógico”; que os professores “têm todo o direito de propor a sua extinção”, mas que não lhe parecia justo criticarem-no desta forma velada porque podem e devem fazê-lo abertamente.

Na verdade, o que disse foi bastante significativo e pouco usual porque apelou a uma tomada de posição dos professores, tocando abertamente no contexto da *maledicência*, e o que é pior, da *maledicência* demonstrada aos alunos sobre questões organizativas e pedagógicas da escola. Ninguém contestou ou protestou, abertamente, o reparo. Seguiu-se uma mínima troca de ideias sobre o problema da indisciplina: três pessoas falaram, num auditório que teria mais de cem. Mais uma vez, pode-se objectar a importância deste facto com a opinião de que não há singularidade alguma, que isto acontece em todo o lado. Decerto, mas o elemento estranho é exactamente alguém o afirmar publicamente. É com todo este contexto de opiniões e silêncios que gostaria de encerrar este último ponto da descrição e interpretação da cultura da escola.

Foi-me difícil perceber os silêncios ou, ao menos, alguns silêncios. No início da investigação estava muito preocupado em encontrar dados, em registar o que se dizia e o que se escrevia. Afligia-me não encontrar respostas à pergunta sobre as representações dos professores acerca da inovação, sobretudo porque estava a olhar demasiadamente para o que era dito pelos professores e não para o que era calado. Quando passei a olhar mais para os silêncios, descobri que calar é um acto. Marcel Mauss (1927) disse-o de forma irrepetível:

«Même une négation d'acte, une paix, absence de guerre, est une chose; vivre sans procès est agréable; un tabou, un rite négatif, un commandement d'étiquette est un acte : si je ne vous dépasse pas, c'est que je me retiens de marcher.» (Mauss, 1927, p. 134).

Quando investiguei e procurei esclarecer o sentido e a genealogia dos termos *representação* e *perspectiva*, compreendi melhor os silêncios e creio ter-me confrontado com dois tipos, dos quais só um me interessa, de momento: o silêncio que cala e o silêncio que não tem nada a dizer. Para tentar compreender estes silêncios que me impediam de realizar a minha dissertação foi preciso inferir os significados que poderiam ter.

Um primeiro significado que me ocorreu e que teimo em sustentar é o medo. O medo é mais do que a simples preocupação. Medo de se expor, de ser alvo dos comentários, das maledicências, da *bilhardice*. Medo de se indispor, com os outros, com os pares e colegas, algo que gera mau ambiente na equipa. Medo de se predispor, porque requer a acção.

O silêncio que faz com que os professores se calem é de dois tipos. Um deles revela um grande cansaço com a escola e com a profissão, é um silêncio desmotivado e obediente. “Eu cá já estou numa só de obedecer... eles querem assim, eu faço... eu cá sou bem-mandada!”. O outro revela um grande indiferentismo, resignado, acomodado, fraco. “Isto é mesmo assim, quanto mais caladinhos ficarmos, melhor... não se faz ondas”.

Importa que fale, para ser justo, dos meus medos e silêncios. O medo da exposição é uma susceptibilidade que não tenho. Não tenho prazer de me indispor com ninguém e não é algo agradável no local de trabalho. Predispor-se a agir intencionalmente na transformação de qualquer situação da vida é uma decisão ponderada todos os dias. É preciso valer a pena e ser um imperativo de consciência. É muito mais simples agir nada fazendo.

Os diversos silêncios, muitas vezes foram por mim referenciados neste trabalho como ausências. As ausências, de temas ou de opiniões, de críticas ou de posições, nas actas ou outros documentos, não deve ser vista, não o nego, como absoluta. As ausências também podem e devem ser vistas da perspectiva dos consensos: há muitos consensos

tácitos na escola. Nas declarações explícitas deixadas em actas ou relatórios está configurada uma opinião que se quer impor, que se quer fazer ouvir e que, eventualmente, não está de acordo com a maioria. Há, no entanto, ausências que radicam numa perspectiva dos consensos cuja tonalidade é ideia de normalidade. “Mas todas as escolas fazem assim, não deve andar toda a gente enganada!”, dizia alguém a reagindo a críticas à quadratura do círculo pedagógico. Se toda a gente faz assim, deve estar correcto e legitima a cópia de uns pelos outros. As ausências podem ainda ser vistas como um impulso reformador, com uma proposta de melhoria, de alguém que se importa e faz questão de deixar registado. Mas nada disto retira o sentido de que as ausências e os silêncios são actos – *quem cala, consente* – são perspectivas e representações, e ainda que de carácter negativo, são representativas da cultura da escola.

5. Conclusões da investigação.

Todo o fim é contemporâneo de todo o princípio; só a nossos olhos vem depois.

Agostinho da Silva

Chegado ao fim deste caminho propedêutico, impõe-se todavia equacionar algumas conclusões, ainda que muito do esforço descritivo do capítulo 4 revele elementos interpretativos que apontam para várias pequenas conclusões.

Em primeiro lugar, em relação à metodologia. Creio que este trabalho pode ter o epíteto de *estudo de caso etnográfico*, sem correr o risco de sobrepor à indefinição da literatura sobre as características da etnografia e do estudo de caso uma noção híbrida e eclética. Escusando-me de retomar toda a discussão do ponto 2.2., gostaria sustentar a afirmação com base em dois argumentos e dois problemas simples: *etnográfico* porque a observação participante foi completa e a implicação total, *caso* porque as fronteiras entre fenómeno e contexto são ténues. Os problemas decorrem, para o qualificativo de etnográfico, do facto de o investigador ser interno, como adverte Lapassade, ou seja, a meu ver, tenho a suposição que poderia continuar a caracterizar da mesma forma o meu grau de implicação e o tipo observação participante se estivesse a investigar uma escola *que não a escola onde trabalho*, ganhando com isso um efeito de maior abertura da parte dos colegas, mantendo a capacidade de um *olhar de dentro*. Quanto ao determinativo *de caso*, o problema reside nas fontes de evidências, e na esteira de Yin, creio que poderiam ser alargadas sem *desnaturalizar* o estudo.

Rejeitando comiserações ou artifícios retóricos é preciso reconhecer, todavia, que a inexperiência de investigação e de prática etnográfica foi responsável pela dificuldade em observar os professores mais de perto, o que também, talvez, seja inerente às características do tipo de trabalho mais individualizado que existe neste modelo de escola. A realização de entrevistas foi um processo de aprendizagem crescente. Num meio pequeno e ultra-periférico como a ilha da Madeira, a abertura dos professores para contribuir numa pesquisa feita por um professor da própria escola, narrando

perspectivas que em grande parte permanecem como um discurso interior, torna bastante compreensível o medo de se expor.

Sensivelmente a meio do percurso percebi que esta investigação acabou por explorar mais as lógicas de funcionamento do invariante cultural que obsta à inovação do que propriamente as representações dos professores sobre a inovação. As perguntas de investigação quase que se inverteram. De início parti com a questão sobre *quais as representações/perspectivas dos professores sobre a inovação* e percebi que acabei com outros questionamentos: *Que representações/perspectivas da escola constituem um invariante cultural que impede a inovação?*

Julgo que esta inversão está, de alguma forma, relacionada ao dilema que Fino (2003b) lembra a propósito da formação de professores: quem forma professores – e os quer formar com vista à mudança e à inovação – muitas vezes não está consciente de que os forma *dentro e para* um sistema que foi criado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe. Daí todo o seu anacronismo. Ora, procurar as representações sobre a inovação dentro de um contexto refractário à inovação ou que a entende adstrita e reduzida à tecnologia, confrontou-me com a cultura da escola de forma inaudita: requereu a distanciação possível – um *ponto arquimediano* etnográfico – mantendo-me todavia completamente implicado para poder compreendê-la. Estes dois aspectos, interpretação da cultura da escola e representações sobre a inovação, dificilmente podem ser separados.

O confronto com a cultura da escola foi um encontro, no sentido de descoberta. Sou professor há vinte anos e creio que só há dez é que comecei a compreender a vida nas escolas e a tomar consciência da complexidade das questões à sua volta. Se há um modelo de escola historicamente construído, regulado e disciplinarizado como instância do poder do Estado, há também uma cultura em cada uma destas instâncias, a cultura da escola, que se relaciona de forma dinâmica com o modelo global, a cultura escolar, apresentando características próprias. A cultura da escola também se relaciona, dinamicamente, ou seja, com toda a sorte de defesas, astúcias, submissões e incompreensões, com os normativos do Estado e com as representações pedagógicas da universidade, através da formação de professores. Sem se confundir totalmente com ela, mas com muitas áreas de sobreposição, é possível identificar no interior desta cultura os traços que configuram um invariante: desde a arquitectura, o mobiliário, a disposição

das pessoas; passando pelo currículo, pela disciplina, pela pedagogia; até ao objectivo político, económico e ideológico de criação do indivíduo adaptado à sociedade industrial que marcou a sua invenção.

Através da aproximação e da clarificação dos conceitos de representação e de perspectiva procurei superar uma análise discursiva sobre a inovação que me fugia, que se escondia ou que me enganava. É certo que os professores pensam alguma coisa sobre todos os assuntos, mas podem não agir em conformidade. Não pude ficar só com aquilo que os professores diziam, pois, infelizmente, os professores parecem prisioneiros das várias retóricas que tentam perpetuar o sistema, *fagocitando* os elementos de mudança. No entanto, estas retóricas ou lugares-comuns configuravam um repositório de enunciados significativos. Aqui há que voltar ao método: a pouca directividade das entrevistas, pelos motivos já discutidos nos pontos 2.5 e 2.6 e pela inexperiência da prática etnográfica acima reconhecida, alimentaram um repositório de enunciados. Se ao princípio estes enunciados surgiram-me como algo valioso – e penso que continuam a ser – fizeram-me a seguir pensar que, talvez, estivesse demasiado à espera que os professores me dessem *pedaços* do seu conhecimento: *pedaços* de teorias ou pré-teorias, de ideologias, de pedagogismos. Na verdade, parte das ausências identificadas no capítulo 4 representam ainda, é forçoso admitir, os pressupostos semi-conscientes do investigador acerca de um conhecimento discursivo e elaborado em referência ao *psicologismo* criticado ou, ao menos, preterido, no ponto 1.3 e 1.4.

Geoffrey Esland, num extraordinário ensaio já com quarenta anos, um marco da sociologia da educação, afirmou que uma visão ingénua do ensino (*teaching*) e da aprendizagem, marcada por um conhecimento intuitivo, existencial e baseado no bom senso, só prevalece porque:

«It ignores the interpenetration of reflective knowledge (whether theoretical or pré-theoretical) and active (or pré-reflective) knowledge. The ‘tensions’ of consciuosness are not autonomous, but react dialectically with each other.»
(Esland, 1972, p. 83).

Para além da omnipresença quase fetichista de perspectivas que aproximam e reduzem a inovação à tecnologia, não me foi possível, ainda que o tivesse desejado no início, seguir as representações sobre a inovação no quadro do trajecto inaugurado por Jackson, na dimensão *pré-* ou *pós-* activa, por dois motivos, que decorrem um do outro: primeiro,

devido à interdependência de pensamento e actos que torna algo artificial deter um momento para fixar um relato discursivo; segundo, a não observação do que se passa num dos locais privilegiados desta interdependência, as aulas.

Esta situação conduziu-me o olhar para o fluxo das interacções do dia-a-dia. Tudo o que constitui a cultura da escola, e tudo o que na escola é configuração de um invariante, só o é através das pessoas, ou melhor, só tem sentido através das interacções que as pessoas estabelecem no dia-a-dia, interpretando os actos das outras pessoas, mais do que simplesmente a eles reagindo (Blumer, 1969). Não podendo haver explicação psicológica pura, também não é possível explicar a mente como simples reflexo do social. Julgo ser nesta lembrança onde pode residir a esperança de não reificar as noções de invariante cultural, ou de gramática da escola, tornando-os numa inevitabilidade, numa nova forma encapotada de fatalismo ou determinismo.

Entre os professores, na cultura da escola, há a prevalência de uma perspectiva de *normalidade*. A escola funciona dentro da normalidade, as aulas, o cumprimento dos programas, a avaliação, a burocracia e os papéis; tudo parece decorrer dentro da *normalidade*. « (...) o Grupo fez um balanço ao ano lectivo em vias de encerramento e concluiu que o mesmo decorreu dentro da normalidade habitual, embora existam arestas para limar (...)». A própria metáfora do sólido geométrico a que falta alguma simetria e perfeição de formas – *arestas para limar* – é reveladora da constatação fundamental quanto às representações dos professores em relação à inovação: o *corpus* de práticas e saberes práticos, de saberes teóricos e pré-teóricos, de cultura organizacional e cultura, simplesmente, da escola, não é perspectivada como necessitando de inovação ou mudança. A inovação é contrária a uma representação de normalidade auto-suficiente.

Há, porém, algumas coisas que fogem a esta normalidade: indisciplina e fracasso escolar dos alunos. Sendo duas realidades que solapam as bases da escola porque põem em causa a esperada eficácia e a razão de ser da sua existência, a resposta dos professores é marcada pela simplicidade de análise e pela causalidade exclusiva.

A avaliação dos resultados escolares é feita com base numa análise *naturalística* e *meteorológica* do fenómeno, as respostas são dadas com a estreiteza de medidas pontuais e reactivas, que só questionam superficialmente os métodos e as práticas e nunca o conjunto dos constituintes do invariante cultural: horários, currículo disciplinar e estanque, a ideia de classe organizada por faixa etária, o ensino simultâneo, a

actividade do professor e a passividade do aluno, a arquitectura da escola, a sala de aula. A indisciplina é quase que exclusivamente remetida para a casa dos alunos, a desresponsabilização dos pais; e para os próprios alunos, os traços de personalidade que apresentam em estreita relação com a explicação psicológica ou social dos seus défices.

As práticas pedagógicas avançadas para enfrentar os problemas que fogem à normalidade são elas próprias de uma grande normalidade. O facto de não se encontrarem mais formulações sobre práticas pedagógicas está directamente ligado à perspectiva dos professores da causalidade dos referidos problemas: se a causa reside além, não há necessidade de rever as práticas e os métodos. As práticas pedagógicas dos professores estão mediadas por uma cartilha de recomendações que se perpetuam em diversos documentos, a maior parte dos quais produzidos na própria escola.

A simplicidade conceptual que emerge das representações dos professores não deve ser vista como passível de superação através da sua *psicologização*: os riscos foram já apontados por Jackson e Esland há quarenta anos. No entanto, não é desejável que os professores permaneçam num certo obscurantismo ou conhecimento intuitivo sobre o seu próprio campo. Esta situação pode estar na base de uma demissão de responsabilidades geradora de consensos silenciosos que legitima a burocratização das tarefas do professor como instrumento do seu controlo e submissão, bem como da adopção de pedagogias prescritas a partir do poder político. Os professores precisam de liberdade. Dificilmente a terão se não a conquistarem.

Julgo entrever que os professores sentem uma grande necessidade de desenvolver um saber prático. Este saber prático não se confunde com fórmulas estereotipadas, necessitando de um processo reflexivo. Forçosamente, mas sob características distintas, os professores têm de se tornar investigadores.

O *professor-investigador* vive um processo, como todos os outros professores. Como ele é um *prático reflexivo*, assume a postura inquiridora do investigador. Todavia não deixa de ser um *prático*, como todos os outros professores, e a sua acção não é um todo coerente e estruturado, é um fluxo de decisões e omissões. No entanto, são sempre actos com significado. A sua prática, reflexiva e crítica, estará porventura a construir a inovação; não poderá nunca, porém, pensar que a realiza acabada.

Considerações finais.

O confronto com a cultura da escola foi, é e será um confronto com pessoas. O confronto com as pessoas da cultura da escola será um confronto de perspectivas, de interação, espero, e não de quietismo. Há pessoas de muito valor na escola, a quem não poderia deixar de dizer uma palavra: se a pintura ou a caricatura saíram feios, era por ser preciso romper alguns tabus que outros antes de mim também romperam. Pintar um retrato sempre a matizar as irregularidades da tela não cumpriria o seu desiderato. Se cometi falhas, espero que mas apontem. Mas não me digam que *não deveria ter falado assim*, quiçá para poupar as sensibilidades ou as aparências, os consensos comprometidos, porque ainda acredito que as pessoas preferem a verdade à mentira. Rompi. Calar agora já não vale a pena. Continuar terá que valer a pena. Será no encontro com outras vozes que avaliarei o caminho.

Mais uma vez vou usar o exemplo de Fino, embora de um outro dilema que, talvez, não fosse seu propósito postular: se o velho paradigma fabril de escola começou a dar sinais de debilidade há cerca de 50 anos, se estamos a atravessar um momento histórico de mudanças paradigmáticas, se o desenvolvimento tecnológico é desconcertante, se as crises do capitalismo se sucedem fazendo com que tudo o que é sólido se desvaneça no ar, *Que poderei fazer entretanto?* (Fino, 2003b).

As mudanças históricas podem levar gerações, as pessoas só têm uma vida. Um *professor-investigador* deve distanciar-se da sua cultura, num processo algo dissociativo, para compreendê-la e agir sobre ela. Mas o *professor-investigador* não pode suspender a sua prática porque o contexto organizacional estrangula e disciplinariza o exercício de práticas inovadoras. Deverá ele aceitar a cultura invariante como o melhor dos mundos possíveis? Resignar-se e acomodar-se? Tornar-se num misantropo e no estereótipo do incompreendido? Afastar-se da cultura escolar para reduzir a exposição ao que ela segrega, numa espécie de higiene cultural?

O dilema em que a minha filha me pôs, há já vários anos, parece encontrar estes outros ao fim deste trabalho.

Vamos, amigos e colegas, temos que encontrar um outro tom, mais alegre e mais jovial.

Notas

Prólogo

¹ “Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores de turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.” Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

² Um dos problemas da internet é que não permite a citação das páginas existentes (por exemplo as páginas institucionais dos governos e institutos públicos) como se de documentos históricos se tratasse porque não estão vinculadas a algo como um depósito legal, como qualquer publicação, podendo ser alteradas a todo momento. No caso em referência, a ausência completa de informação específica aos professores sobre as novas áreas disciplinares durou até quase ao fim do ano lectivo. Recorde-se que o primeiro-ministro de então, Eng.º António Guterres, demitiu-se após as eleições autárquicas de Dezembro de 2001.

³ Esta novidade legislativa de política educativa foi antecedida por um trabalho com as escolas, a partir do ano lectivo de 1996-1997, no âmbito do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. Sobre esta experiência de diálogo e prática democrática, Maria do Céu Roldão, especialista em Teoria e Desenvolvimento Curricular e um dos nomes ligados à reorganização curricular de 2001, diz o seguinte: «Os conceitos de gestão e flexibilização, relativamente ao trabalho de professores e escolas com o currículo, associados à Reorganização Curricular de 2001 e sobretudo ao processo de reflexão e experimentação voluntária num número razoável de escolas, de 1997 a 2000, não foram entendidos na prática, confundindo-se, erradamente, com simplificação, facilitação, objectivos mínimos.» (Roldão, 2009, p.27). Importa sublinhar que a análise feita por Maria do Céu Roldão é muito mais do que uma mera opinião, é a conclusão, com dez anos de distância, das intenções políticas da altura.

Capítulo 1

¹ Veja-se a obra *Management education in the network economy* (<http://www.springer.com/978-0-7923-7595-1>).

²<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/KFDLP/0,,menuPK:461238~pagePK:64156143~piPK:64154155~theSitePK:461198,00.html> e a obra *Lifelong learning in the global knowledge economy*

(<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283504~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>)

³ http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_39263294_1900762_119699_1_1_1,00.html. Veja-se também os vários relatórios (*Education at a Glance*) produzidos desde 2001 (http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html), sobretudo os indicadores *The learning environment and organisation of schools, Indicator D1*. Na ligação http://www.oecd.org/document/1/0,3746,en_2649_35845581_38777345_1_1_1_1,00.html é possível encontrar várias publicações e todo um projecto destinado a promover a inovação nas escolas. Nesta outra ligação, http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_41462537_41454856_1_1_1_1_1,00.html, encontra-se a descrição, muito bem documentada, da estratégia da OCDE para a inovação.

⁴ Ver número especial e inicial de *Sísifo - Revista de ciências da educação* (n.º 01, Set-Out-Nov-Dez, 2006): História da Educação e Educação Comparada: novos territórios e algumas revisitações a dois domínios disciplinares contíguos. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

⁵ Não abordarei aqui os estudos centrados no pensamento dos alunos, que existem, sem no entanto ter a dimensão daqueles que abordam o pensamento dos professores. A obra citada de Wittrock, Clark & Peterson (1990) dedica uma parte ao assunto, aliás como se depreende do título.

⁶ Para consultar a revista, seguir: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/current>. O ISATT promoveu recentemente, em Julho, o seu XV congresso internacional na Universidade do Minho, tendo já realizado um em 2001 na Universidade do Algarve (<http://www.isatt.org/Conferences.htm>)

⁷ <http://www.eric.ed.gov/>

⁸ American Educational Research Association (<http://www.aera.net/>).

⁹ Howard Becker apresenta assim o livro na sua página da internet: “The book introduced the idea of a ‘perspective’ as a technical term referring to the mixture of shared ideas and actions that characterized what we and others called “student culture.” <http://home.earthlink.net/~hsbecker/books.html#Anchor-Boys-48213> .

¹⁰ Blumer precisa o termo *situação* a partir da noção de interpretação/definição: “The peculiarity consists in the fact that human beings interpret or ‘define’ each other’s actions instead of merely reacting to each other’s actions.” (Blumer, 1969, p. 79).

¹¹ Sobre o conceito de ideologia do ponto de vista de autores marxistas, *cf.* Vovelle (1987) e Tort (1983, 2006). Sobre o conceito de ideologia do ponto de vista da antropologia cultural, *cf.* Geertz (1978). Sobre uma discussão alargada do conceito de ideologia em vários autores, *cf.* Ricoeur (1991).

¹² Só a título ilustrativo das implicações que referi, transcrevo esta passagem do eminente neurologista português, António Damásio (itálicos meus): «A nova perspectiva também torna a realização biológica da consciência um problema passível de abordagem. O processo de construção do conhecimento requer um cérebro, assim como requer as propriedades sinalizadoras com as quais os cérebros conseguem montar padrões neurais e formar imagens. *Os padrões neurais e as imagens necessários para que ocorra a consciência são aqueles que constituem representantes para o organismo, para o objeto e para a relação entre os dois.* Nessa estrutura, entender a biologia da consciência torna necessário descobrir como o cérebro é capaz de mapear tanto os dois atores como as relações que eles mantêm entre si. O problema geral da representação do objeto não é especialmente enigmático. Estudos abrangentes sobre percepção, aprendizado e memória e linguagem forneceram uma idéia operacional de como o cérebro processa um objeto, *em termos sensoriais e motores*, e uma idéia de como o conhecimento sobre um objeto pode ser armazenado na memória, categorizado em termos conceituais ou lingüísticos e recuperado na forma de evocação ou reconhecimento. *Os detalhes neurofisiológicos desses processos ainda não foram elucidados, mas as linhas gerais desses problemas são compreensíveis.* Meu ponto de vista é que a neurociência tem dedicado o grosso de seus esforços à compreensão das bases neurais daquilo que vejo como “a representação do objeto.”» (Damásio, 2000, pp. 39-40).

¹³ Sobre a sociologia e os sociólogos da acção (Boudon, 1990).

Capítulo 2

¹ Esta informação está disponível no Plano TIC em <http://ebsgzarco.pt.vu> (entrar na página da escola e seguir na barra de navegação a ligação *Escola* e depois *Documentos*).

² <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=34#i>

³ <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=146#i>

⁴ Na nota 6 da p.14 da obra citada (Pacheco, 1995) deve haver, com certeza, um erro tipográfico, que cunhou positivismo *kantiano* em vez de positivismo *comteano*.

Capítulo 3

¹ No original em inglês: «The term 'culture' has by now acquired a certain aura of ill-repute in social anthropological circles because of the multiplicity of its referents and the studied vagueness with which it has all too often been invoked. (...) In any case, the culture concept to which I adhere has neither multiple referents nor, so far as I can see, any unusual ambiguity: it denotes an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life. Of course, terms such as 'meaning', 'symbol', and 'conception' cry out for explication. But that is precisely where the widening, the broadening, and the expanding come in.» (Geertz, 1973, p. 89).

Capítulo 4

¹ As actividades que decorrem na escola estão no Plano Anual de Actividades (Anexo X).

² Sobre a história desta reforma, a obra bem documentada de Pacheco (2001), *O Currículo. Teoria e Prática*.

³ É de referir que os colegas do 2º ciclo de História e Inglês também foram obrigados a marcar estas horas porque são professores com habilitação para leccionar o Português.

⁴ «We have been using the term 'performance' to refer to all the activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers. It will be convenient to label as 'front' that part of the individual's performance which regularly functions in a general and fixed fashion to define the situation for those who observe the performance. Front, then, is the expressive equipment of a standard kind intentionally or unwittingly employed by the individual during his performance.» (Goffman, 1956, p. 13).

⁵ Sobretudo as obras de Maria do Céu Roldão, muito citadas em Projectos Educativos, Curriculares de Escola, Curriculares de Turma. (cf. Roldão, M. do Céu. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.; Roldão, M. do Céu. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

⁶ O documento de 2001 alterou o termo e o conteúdo das *competências transversais* para uma lista da *operacionalização transversal das competências gerais*. (cf. Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.)

⁷ Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

⁸ O mercado editorial e os cientistas do costume já propuseram a resolução do problema, mas parece que o eco das ideias dos importantes vulgarizadores pedagógicos tem sido pouco (cf. Roldão, Maria do Céu. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.).

⁹ <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

¹⁰ Como já foi referido no capítulo 2, é possível consultar o Plano TIC da escola e os resultados dos inquéritos que estiveram na sua base, em <http://ebsgzarco.pt.vu> (entrando na página da escola, seguir na barra de navegação a ligação *Escola* e depois *Documentos*).

¹¹ <http://www.madeira-edu.pt/dre/Principal/Tecnologiaseducativas/tabid/1267/Default.aspx>

¹² <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

¹³ <http://www.escoladaponte.com.pt/>

¹⁴ <http://www.summerhillschool.co.uk/>

¹⁵ <http://lycee.experimental.pagesperso-orange.fr/>

Referências bibliográficas.

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (9ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Area Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Area Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*(64), 5-18.
- Ball, A. F. (2002). Three Decades of Research on Classroom Life: Illuminating the Classroom Communicative Lives of America's At-Risk Students. *Review of Research in Education*, 26, 71-111.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Baudelaire, C. (1989). *Petits Poèmes en prose*. Paris: Gallimard.
- Becker, H. S., & Geer, B. (1957). Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization*, 16 (3), 28 - 32.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (2009). *Boys in White: student culture in medical school* (11th ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bennett, M., Dennett, D., Hacker, P., & Searle, J. (2007). *Neuroscience and philosophy: brain, mind, and language*. New York: Columbia University Press.
- Bensabat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369-386.
- Blanco, E., & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(6), 37-55.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C., & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 11-26.
- Boudon, R. (1990). *O Lugar da Desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. (2009). *O Relativismo*. Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. (2010). *La Sociologie comme science*. Paris: Éditions La Découverte.
- Bulmer, M. (1986). *The Chicago School of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Caritat, M.-J.-A.-N. (1792). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Retrieved 3 de Janeiro, 2011, from [http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp\[19-05-2011](http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp[19-05-2011)
- Catroga, F. (1988). *A militância laica e a descristianização da morte em Portugal : 1865-1911*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Catroga, F. (2010). *O Republicanismo em Portugal*: Casa das Letras.
- Ceia, C. (2011). "Enunciado". *E-Dicionário de Termos Literários* Retrieved 14 de Julho, 2011, from <http://www.edtl.com.pt>
- Chartier, R. (1988). *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel.
- Comenius, I. A. (2001). *Didáctica Magna*: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, F. L. S. (2004). *Inteligência conectiva: formação e desenvolvimento. Análise de um programa de formação de professores*. Tese de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.

- Correia, J. A., & Stoer, S. R. (1995). *Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica*. In B. P. Campos (Ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- d'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de Contenu. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Editions Universitaires.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? Les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). Introduction. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.

- Esland, G. (1972). Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 70- 116). London: Collier-Macmillan Publishers.
- Estrela, M. T. (2005). Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 39* (2), 433-450.
- Falcon, F. J. C. (2006). História Cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação, 11*(32), 328-375.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. D. Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09*(Mai-Ago), 87-100.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2008). António Sérgio: Notas Biográficas. *Revista Lusófona de Educação* (12), 13-28.
- Figueira, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fino, C. N. (1997). António Sérgio e o self government. *Arquipélago - Perspectivas e Debates, 2* (8), 187-200.
- Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fino, C. N. (2003a). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação, 1*(3), 107-118.

- Fino, C. N. (2003b). *Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place*. Proceedings of the 28th ATEE Annual Conference (publicação em CD-Rom). Malta. Malta University.
- Fino, C. N. (2004). *Inovação: exorcizar o invariante cultural*. Provas de Agregação em Tecnologia e Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, Funchal.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2010). *Investigação e inovação (em educação)*. Paper presented at the V Colóquio CIE-UMa Pesquisar para mudar (a educação), Funchal. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Gallimard.
- Gadamer, H.-G. (2000). Subjectivity and intersubjectivity, subject and person. *Continental Philosophy Review*, 33(3), 275-287.
- Gauthier, C. (Ed.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Genzuk, M. (2003). A Synthesis of Ethnographic Research. In M. R. Occasional Papers Series. Center for Multilingual (Ed.). Los Angeles: Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education, University of Southern California.

- Gimeno Sacristán, J. (2009a). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (12ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2009b). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh, Edinburgh.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48 (February), 1-17.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Antropos - Relógio d'Água Editores.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30 (4), 233-252.
- Hameline, D., & Nóvoa, A. (1990). Autobiografía inédita de António Sérgio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 141-177.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves, D. H. (1990). *The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum and Community* (6ª ed.). London: Routledge.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jameson, F. (1998). *The Cultural Turn. Selected Writings on the Postmodern, 1983 - 1998*. London: Verso.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: PUF.

- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (jan-jun), 9-43.
- Kant, I. (1988). *Prolegómenos a toda a metafísica futura*. Lisboa: Edições 70.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge.
- Kolakowski, L. (1972). *Positivist Philosophy. From Hume to the Viena Circle* (3ª ed.). London: Penguin Books.
- Lagarto, J. R. (2007). *Na Rota da Sociedade do Conhecimento. As Tic na Escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lagerlund, H. (2007). The Terminological and Conceptual Roots of Representation in the Soul in Late Ancient and Medieval Philosophy. In H. Lagerlund (Ed.), *Representation and Objects of Thought in Medieval Philosophy* (pp. 11-32). Hampshire: Ashgate Publishing.
- Lapassade, G. (1971). *L'Autogestion Pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars.
- Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne de Ethnographie de l'Éducation*, 1(1), 9-26.
- Lobrot, M. (1973). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Matos, J. F. (1995). *Estudos etnográficos em educação matemática: Implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. IV Encontro de Investigação em Educação Matemática da Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado no Luso, de 27 a 29 de Abril de 1995. Retrieved from <http://www.spce.org.pt/sem/96matos.pdf>

- Mauss, M. (1927). Divisions et proportions des divisions de la sociologie. *Année sociologique, nouvelle série* (2), 1-192.
- McCraw, T. K. (2007). *Prophet of Innovation. Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Méndez, J. M. Á. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Lisboa: Edições Asa.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3 (mai / ago), 41-50.
- Mónica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, XVI (63), 499-518.
- Mosco, V. (2004). *The Digital Sublime. Myth, Power, and Cyberspace*. New York: MIT Press.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nóvoa, A. (1987). *Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Competências curriculares. As práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(1), 57-75.

- Papert, S. (1980a). Constructionism vs. Instructionism Retrieved Consultado em 25 de Novembro de 2009 em http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html
- Papert, S. (1980b). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1997a). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Papert, S. (1997b). Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform (book). *Journal of the Learning Sciences*, 6(4), 417 - 427.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e Secularização*. Coimbra Livraria Almedina.
- Pickering, W. S. F. (2000). *Durkheim and Representations*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Ricoeur, P. (1991). *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Sabirón Sierra, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. *Revue Européenne de Ethnographie de l'Éducation*, 1(1), 27-43.
- Sanches, M. F. C., & Jacinto, M. (2003). A investigação sobre o pensamento dos professores. Multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*, 129-233.
- Santos, B. d. S. (2002). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (6ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, B. d. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). São Paulo: Edições Afrontamento.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 193-218). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. T. d. (1999). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2008). L'innovation pédagogique vue de l'intérieur. *Revue Européenne de Ethnographie de l'Éducation*, 1(6), 103-108.
- Souza, E. d. (1973). *Dionísio em Creta e outros ensaios: estudos de mitologia e filosofia da Grécia Antiga*. São Paulo: Duas Cidades.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London Heinemann.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). *Constructivist instruction: success or failure?* New York: Routledge.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tort, P. (1983). *La Pensée Hierarquique et l'Évolution*. Paris: Aubier Montaigne.
- Tort, P. (2006). *Marx et le problème de l'idéologie*. Paris: L'Harmattan.
- Vovelle, M. (1987). *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.

- Winkin, Y. (1999). *Os Momentos e os seus Homens: Erving Goffman*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Wittrock, M. C., Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1990). *Students' Thought Processes - Teachers' Thought Processes* (Vol. 3). New York: Macmillan Publishing Company.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in educational research*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1972). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociolgy of Education* (2nd ed.). London: Collier - MacMillian Publishers.

Legislação consultada.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Lei nº 67/98 de 26 de Outubro.

Lei nº 46/2007 de 24 de Agosto.

Despacho n.º 87/2008, de 31 de Outubro.

Despacho n.º 13/2006, de 29 de Maio.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro.