



A. Estado, Poderes e Sociedade

B. Estruturas Produtivas, Trabalho e Profissões

C. Educação e Desenvolvimento

D. Território, Ambiente e Dinâmicas Regionais e Locais

E. Cultura, Comunicação e Transformação dos Saberes

F. Família, Género e Afectos

G. Teorias, Modelos e Metodologias

Sessões Plenárias

## “Deus me perdoe, sou professor”:

A (des)sacralização da política educativa na mente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico<sup>[1]</sup>

Telmo Humberto L. Caria<sup>[2]</sup>

O Título principal desta comunicação — "Deus me perdoe, sou professor — sintetiza e enfatiza o sentido daquilo que observámos na cultura profissional dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino básico, onde ao longo de dois anos lectivos desenvolvemos um trabalho de campo de observação participante na vida da escola, num período de tempo que coincidiu com o lançamento geral da reforma educativa neste nível de escolaridade (anos lectivos de 92-94).<sup>[3]</sup>

## Um processo de desapropriação/reapropriação

Uma das dimensões em que tivemos oportunidade de analisar a cultura profissional dos professores foi nos aspectos relativos ao modo como este grupo profissional se relaciona com as políticas educativas, designadamente as enquadradas pela reforma educativa em curso. Tratava-se de dar sentido àquilo que observámos existir no fazer, no sentir e no pensar dos professores quando tinham que interpretar a nova legislação da reforma, quando tinham que escolher e decidir sobre a gestão do quotidiano e quando tinham que pensar as consequências da sua acção relativamente a outros protagonistas da vida escolar. Tratava-se de interpretar o modo como os professores se relacionavam e entre si interagiam quando tinham por matéria significativa a escrita das leis e normativos que definiam e traçavam os caminhos da reforma educativa. Portanto, a escrita que traduzia o poder (simbólico) do Estado central em definir uma legitimidade sobre o sentido da acção social que interactivamente os professores construíam no quotidiano escolar e, simultaneamente, — facto que é mais profundo para o quotidiano da escola —; o poder (político) de submeter os professores a uma “vontade” que no caso modificou o essencial das condições institucionais da prática profissional, pois através dos instrumentos legislativos da reforma educativa modificou-se o enquadramento e regras do sistema de avaliação, dos currículos de todas as disciplinas, da actividade extracurricular e da gestão escolar. Numa palavra desencadeou-se um processo de desapropriação de muitos dos instrumentos e meios em que se baseava a cultura da profissão. Foi a percepção destes poderes simbólico e político sobre a vida da escola — que começa nas suas dimensões mais públicas e formais e que parcialmente se estende às dimensões mais privadas e informais da vida da escola — que faziam os professores perguntarem-se sobre o que pensar e o que fazer face à nova conjuntura político-escolar. O que fazer e pensar quando se está perante um poder distante e anónimo, que não ajuda mas põe os “professores à prova”? O que entender quando se está perante um poder que ameaça e intimida, eventualmente castiga, e que por isso gera receio e medo? Em síntese, o que fazer perante algo que faz os professores sentirem-se perdidos e confusos no seu próprio meio profissional.

No entanto, seria demasiado simplificador ver o processo da reforma educativa apenas do ponto de vista dos efeitos locais de desapropriação profissional dos professores, pois como dissemos ele é desigualmente distribuído: maior nas dimensões formais e públicas e menor nas dimensões informais e privadas da vida dos professores na escola-local. Dizemos simplificação também porque: os professores sentem-se desigualmente desapropriados, dada a heterogeneidade do grupo e a desigual reacção à reforma educativa; porque fazem contínuos esforços de reapropriação do seu património de saberes — a cultura profissional — a partir daquilo que na nova conjuntura é reconhecido pelo grupo como pertinente e significativo, tendo como referência a interpretação que consensualmente e continuamente é feita sobre o sentido da nova política educativa. Deste modo,

a reforma educativa ou qualquer outra política tem sempre que se confrontar com as lógicas mais ou menos homogeneizadas dos actores sociais locais — as culturas locais como processos desiguais de construção do novo a partir do velho.

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

## Entre o simbólico e o político

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

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

a) a utilização sistemática do termo linguístico “eles” e da construção “ele...o Ministério” — é uma formulação que remete para uma entidade impessoal, una e distante, sendo usada sempre que se trata de saber como interpretar a legislação que “ele, o ministério, enviou”;

b) a identificação, nos discursos interactivos dos professores, de intenções ocultas e potencialmente insondáveis na política educativa da reforma — formulação que remete para uma quase onnisapiência do Ministério — ocultação que teria em vista “pôr à prova” o conhecimento dos professores;

c) a formulação, no discurso dos professores, do poder do Ministério como plenamente arbitrário, ideia que remete para quase uma onnipotência, pois este encontraria sempre, no dizer dos professores, razões e instrumentos capazes de os castigarem, caso errassem (pecassem?), sendo considerados irrelevantes os argumentos ou razões do professor, mesmo aqueles que se apoiassem na lei, pois, do seu ponto de vista, se o Ministério quiser castigar “nada há a fazer”;

d) a impressão, exprimida nos discursos dos professores, de que poderiam estar a ser permanentemente vigiados — quase uma onnipresença do Ministério —, pois apesar de ser rara a presença do Ministério na escola, através do inspector da zona escolar, e mais raro ainda ele abordar directamente professores que não fazem parte dos órgãos de gestão da escola, quando se tratava de decidir e escolher, mesmo que nada tivesse que ser registado por escrito, a todo o momento existiam professores que expressavam o medo de poderem estar a errar e isso poder vir a ser conhecido e disso responsabilizados no futuro, pois potencialmente poder-se-ia estar perante uma “armadilha” montada pelo Ministério.

É este conjunto de manifestações no modo como os professores interpretavam as políticas educativas desenvolvidas — de poder anónimo e uno e de tendência para interpretar as políticas como tendo características de onnipotência, onnisapiência e onnipresença — que nos permite colocar a possibilidade de existir alguma forma de sacralização das políticas. Hipótese que também advém do facto de se estar perante o uso de um poder que se materializa na difusão da escrita à distância, e que por isso para os professores não tem “cara”, está ausente em pessoa mas está presente como poder sobre as pessoas; formulação que no plano simbólico pode significar alguma forma de entendimento transcendental.

Como ao lado destas referidas manifestações, os professores não deixam de desenvolver processos de reapropriação da sua cultura, que filtram o considerado relevante e pertinente da nova política, eles fazem escolhas e desenvolvem procedimentos — ainda que preferencialmente no âmbito mais privado ou informal da vida da escola — que são acompanhados de um discurso desvalorizador da sua própria competência para fazer o que acabam de fazer, parecendo que, de alguma forma, estes professores estão a pedir “desculpa” ou algum tipo de “perdão”, por terem ousado desafiar o poder político do Estado central. É como se, no plano do poder político, os professores tivessem a necessidade de mostrar que não ousam desafiar a política central e que portanto aceitam o domínio simbólico sobre a realidade escolar por parte do Estado central, facto que nos leva a dizer que também podemos estar perante uma forma de expressão de sentimentos de indignidade cultural. Esta aceitação, no entanto, é remetida privilegiadamente para os círculos mais formais e públicos da organização local da escola, facto que põe em evidência o poder informal que os professores exercem na vida da escola, no caso enquanto processo de reapropriação da sua cultura, apesar da sua dependência no plano simbólico.

Esta duplicidade, de dependência no plano simbólico e de exercício de um poder informal, é

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

## O combate do grupo no plano simbólico

Esta duplicidade entre o político e o simbólico — que permite iniciativas locais marginais, inspiradas na reforma, apesar de potencialmente poderem entrar em contradição com a submissão simbólica que o grupo contém relativamente à política educativa — revela que o grupo não é homogéneo e que portanto, ao lado dos hipotéticos processos de sacralização, existem outros processos simbólicos, coexistentes, que visam permitir a diferenciação interna ao grupo, sem que isso tenha um custo ou um risco excessivo ao ponto de criar clivagens e divisões duráveis na vida quotidiana da escola, isto é, evitar as divisões do grupo para o exterior. Deste modo, o desenvolvimento informal de novas iniciativas, inspiradas na política da reforma lida com um duplo problema: o de ter que atenuar os efeitos políticos do processo de desapropriação dos enquadramentos institucionais da cultura profissional; o de ter que atenuar os efeitos simbólicos de hipotética sacralização das políticas. No plano da atenuação dos efeitos políticos faz-se uma leitura da reforma educativa em que se afirma que ela, no que tem de melhor, é uma institucionalização do que já se faz nas escolas ou já é feito por alguns professores (caso da área-escola ligado a toda a actividade extracurricular, do projecto de escola como filosofia do plano de actividades, da nova avaliação como meio de evitar a avaliação só por testes, de alguns currículos disciplinares que contemplam explicitamente estratégias mais activas de ensino, etc.). Assim, trata-se de encontrar no novo aquilo que já é conhecido — processo de reapropriação da cultura profissional —, banalizando a novidade, a fim de impedir a paralisia e inércia do grupo e a completa subordinação simbólica deste.

No plano da atenuação dos efeitos simbólicos, este processo de reapropriação da cultura própria é acompanhado por um discurso que tem o sentido global de querer mostrar que os professores nada devem ao Ministério, pois, independentemente de se concordar ou não com o conteúdo da reforma, o que está em causa é o efeito estrutural que se produz: o de se fazer “tábua-rasa” do que faz nas escolas e do que os professores sabem. Perante esta situação, uma parte do grupo vai desenvolver uma estratégia prática que é a de: aceitar a reapropriação da cultura profissional nos espaços informais acompanhada de um discurso hipercrítico sobre as políticas de reforma de modo a combater a potencial sacralização das mesmas, reafirmando a dignidade e valor daquilo que os professores já faziam e sabiam e qualificando como “insultuoso” tudo aquilo que é visto como estando em completa ruptura com a cultura profissional. Em síntese, resistir no plano político para melhor combater no plano simbólico.

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

- a) põe-se em evidência as contradições e falta de coerência das medidas legislativas, afirmando a incompetência do Ministério no modo como concebe a reforma e a sua ignorância quanto às condições locais que poderiam viabilizar a sua aplicação — considerações que levam a muito apreciar as abordagens críticas das ciências da educação sobre as intenções proclamadas pelas políticas educativas e sua funcionalidade social, a desmistificar-se a ideia de que as políticas educativas se apoiem em conhecimentos educacionais ou pedagógicos sólidos por parte do Ministério e portanto a pôr-se em causa a ideia de um sua eventual onnisapiência;
- b) atribui-se sentido às dimensões ocultas e pouco claras das políticas, considerando que elas têm como pressuposto um cálculo financeiro e orçamental do Ministério, onde o objectivo é poupar as finanças públicas procurando que os professores trabalhem mais sem que sejam recompensados por isso, desmistificando-se a ideia de que o Ministério pretendia pôr os professores “à prova” e portanto pondo-se em causa a sua eventual onnipresença;
- c) desmistificam-se os processos disciplinares ou inquéritos que o Ministério, através da inspecção, instaura, mostrando através dos exemplos conhecidos em outras escolas como eles tiveram efeitos nulos ou irrelevantes para os professores em causa, desmistificando-se assim a possível onnipotência do Ministério.

Em síntese, no plano simbólico, existe um discurso crítico que visa mostrar ao grupo que, apesar das primeiras aparências, o Ministério sabe pouco, tendencialmente está ausente e tem menos poder do que geralmente se julga. No entanto, é um discurso crítico sobre as políticas que não inscreve qualquer possibilidade de problematizar e transformar as relações de força entre o centro e a periferia

do campo escolar, relativamente ao lugar que os professores nele ocupam, pois constrói-se no pressuposto de resistir na informalidade da organização e não na necessidade de criar um espaço de afirmação política da profissão, que necessariamente passaria pelas dimensões públicas e formais da escola-local.

## A auto-inibição da maioria do grupo no plano político

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

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

Esta interpretação do grupo sobre esta orientação da reforma vai ser mais uma “acha para a fogueira” do discurso hiper crítico sobre as políticas educativas, que atrás descrevemos, embora deixe em aberto o problema de saber o que fazer perante esta suposta invasão do espaço profissional dos professores, assumidamente considerado pelo grupo como a margem de manobra que era dado às escolas para afirmarem a sua autonomia relativa dentro da organização e campo escolares. A resposta a esta questão não é possível dá-la aqui, pois isso implicaria uma outra comunicação dado ela ter que pressupor uma análise sobre a conflitualidade interna ao grupo, a heterogeneidade

profissional que ele comporta e as divisões existentes quanto às políticas de gestão local da escola.<sup>[4]</sup> O mínimo que poderemos dizer é que o caminho seguido nesta escola, pela maioria dos professores, foi o de se remeter para a informalidade e o de inibir as actividades extracurriculares que até aí eram florescentes. Facto que, segundo nós, põe em evidência a potencial importância do modo como as políticas são interpretadas pelo actores sociais locais e como neste caso os processos simbólicos de sacralização e dessacralização das políticas centrais estatais são determinadores da possibilidade de afirmação política de grupos profissionais e explicativos dos processos de submissão real ou formal dos grupos locais, no quadro de processos sociais e políticos mais globais.

## Outros trabalhos no âmbito do mesmo objecto

CARIA, Telmo H., 1996b: “A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores”, *Inovação* (no prelo).

—, 1996a: “As modalidades de apropriação da área-escola em professores do 2º ciclo do ensino básico”. Comunicação ao *Seminário “Da área-escola real para a área-escola formal (?)”*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

—, 1995e: “Uma abordagem do ensino da matemática no 2º ciclo do ensino básico”. Comunicação ao *3º Congresso de Ciências da Educação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

—, 1995d: “Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S”, In: Vários, *Estado Actual da Investigação em Formação - Actas do colóquio de Maio 1994*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 341- 354.

—, 1995c: “Qual o sentido e a organização da área-escola? - uma abordagem sociológica”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº3, Porto, pp. 57-71.

—, 1995b: “Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3.”,



*Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 35-62.

—, 1995a: "Uma abordagem etno-sociológica do ensino da matemática em professores do 2º ciclo do ensino básico". Comunicação ao 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

—, 1994b: "A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(res)", *Educação, Sociedade e Culturas*, nº1, Porto, Afrontamento, 159-173

—(org.), 1994a: "A nova avaliação dos alunos do ensino básico (secção etnográfica: "Diálogos sobre o vivido", *Educação, Sociedade e Culturas*, nº1, Porto, Afrontamento, pp.131-158.

—, 1993: "Limitações sociológicas e organizacionais à implementação da área-escola na actual reforma do ensino básico". Comunicação à 2ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Universidade do Algarve.

—, 1992 - "Isto é de partir a carola - o ambiente numa escola face à reforma educativa". Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, Universidade do Minho.

---

[1] Agradeço a orientação e todo o apoio dado pelo Professor Doutor Raúl Iturra na realização de todo o trabalho de campo que permitiu este e outros trabalhos sobre o mesmo objecto. Refiro-me ao apoio que proporcionou a nível pessoal para que pudesse fazer uma aprendizagem significativa da antropologia social, no contexto da minha formação sociológica. Sobre os outros textos, relativos ao mesmo trabalho de campo e temática aqui tratada, ver Caria, 1992, 1993, 1994b, 1995c, 1996a e 1996b. Sobre outros textos, relativos ao mesmo trabalho de campo mas noutras temáticas, ver Caria, 1993,1994a,1995a, 1995b, 1995d.

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

[3] Queremos agradecer também, de uma forma muito especial, a todos os professores que de um modo variável colaboraram comigo, designadamente aos órgãos de gestão da escola que aceitaram o risco de me ter presente durante um período de tempo tão longo, numa conjuntura tão problemática para a generalidade dos professores: a da reforma educativa.

[4] Parte desta questão, no que se refere à "área-escola", foi já tratada noutros trabalhos, referenciados atrás.