

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E  
HUMANAS**



**MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

*A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos  
com “dificuldades de aprendizagem” numa escola primária  
Portuguesa*

*O poder e o status na mediação do modo de organização do  
trabalho professoral*

**Julho 2001**

**Trabalho realizado por: João Eduardo Rodrigues Martins**

**Orientação científica: Professor Doutor Sérgio Montenegro Miguel Grácio**

*“A verdadeira viagem de descobrimento  
não está em encontrar novas paisagens,  
mas em ter novos olhos”*

Marcel Proust

## RESUMO

O trabalho de investigação sociológica que apresentamos nesta dissertação de mestrado tem como objecto de estudo “**A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”**”.

O trabalho de apoio educativo foi perspectivado como um sistema de acção concreto em que os diferentes actores em análise, professores de apoio educativo, professores do ensino “regular” e alunos constituem um sistema de interdependências sociais do qual vai resultar o modo como o seu trabalho quotidiano vai ser construído.

Privilegiámos uma abordagem de carácter mais qualitativo e optámos pela análise de um estudo de caso, problematizando a escola como organização complexa, dotada de autonomia relativa, onde o trabalho de apoio educativo é conceptualizado como um constructo social resultante das diversas interacções estratégicas postas em prática pelos actores, assim como das significações sociais que os mesmos dão às suas acções. Conceitos centrais na análise são o poder, as estratégias e as negociações dos actores, o domínio (ou não) das zonas de incerteza organizacionais, a escola como um lugar onde a micropolítica é uma constante.

Como principais resultados da investigação destacamos:

- Um dos principais resultados do estudo é que não são somente e primordialmente as “necessidades” educativas dos alunos e a percepção que as professoras têm das mesmas que são um aspecto essencial a partir do qual é estruturado o modo de organização do trabalho pedagógico e a divisão social do mesmo mas são acima de tudo as relações de poder e de status entre as duas categorias de professores que vão ser fulcrais no modo como o trabalho escolar vai ser construído.

Nos casos em que o apoio é definido como sendo de primeira importância apoiar os alunos com “n.e.e” em primeiro lugar, são as professoras do ensino “regular” que sendo portadoras de um maior status social dentro das organizações escolares que “empurram” as docentes de apoio para o “cantinho” das salas de aula agindo estrategicamente numa postura mais ofensiva, de forma a não sofrerem interferência nos seus tradicionais espaços de trabalho, os quais sempre dominaram, numa relação social isolada e assimétrica com os “seus” alunos.

Optando por uma estratégia mais defensiva as professoras de apoio educativo perdem o controlo das zonas de incerteza que lhes era fundamental dominar para que o seu trabalho fosse conforme ao que está estabelecido nas normas oficiais como sendo o comportamento esperado para o “bom” desempenho do seu papel social, que seria então “um apoio dirigido prioritariamente ao professor da turma, aos pais, à escola e só em último caso ao aluno”.

- As principais estratégias postas em prática pelos actores para levarem a “bom termo” o seu trabalho conjunto de cooperação são assim as estratégias de evitamento do conflito, em que as professoras procuram chegar a acordos de trabalho “ajustando-se” umas às outras, criando interactivamente consensos sobre a “forma de fazer as coisas”. Existe desta forma uma valorização das “boas” relações de trabalho pelos actores, sendo isto essencial para ultrapassar potenciais conflitos nos seus quotidianos de trabalho diário.

- Outra estratégia posta em prática pelas docentes consiste em procurar conquistar e preservar um mínimo de autonomia nos seus contextos de trabalho. Neste tipo de estratégia as diferentes categorias de actores procuram não interferir no trabalho das colegas, optando por trabalhar cada uma com os “seus” alunos.

- Ainda uma outra estratégia detectada, consiste em economizar esforço, uma vez que com uma definição do trabalho de apoio como apoio primeiro ao docente do “regular” e fazendo uma divisão do trabalho escolar mais cooperativa centrada sobretudo no grupo-turma e não nos alunos com “n.e.e.”, haveria “naturalmente” uma intensificação do tempo de trabalho de que por exemplo a preparação e a programação conjunta das actividades certamente obrigaria.

- Sobre uma outra dimensão do trabalho de apoio educativo, o apoio aos pais dos alunos rotulados com “dificuldades de aprendizagem”, também este aspecto considerado oficialmente de primeira prioridade pelas autoridades educativas, pudemos constatar que mais uma vez são as professoras que no quotidiano escolar redefinem através de entendimentos tácitos a divisão social do trabalho de apoio e que o apoio aos pais não é tido como prioritário pelas docentes de apoio. Esta é uma dimensão do papel social do professor de apoio educativo que não foi ainda incorporada por esta categoria de professores.

- Quanto às perspectivas das professoras sobre as “dificuldades” escolares dos alunos, para as professoras do ensino “regular” surge a ideologia do “dom” e do “handicap-sóciocultural” como as principais razões justificativas deste facto social.

As professoras de apoio educativo apresentam nas suas enunciações discursivas uma tonalidade mais “positiva” em relação às competências escolares deste tipo de clientes. Contudo, são as professoras “especializadas” e com maior experiência no ensino “especial” que detêm expectativas mais positivas sobre os mesmos. As docentes de apoio referem ainda que as docentes do ensino

*“regular”* vêem muito os aspectos *“negativos”* destes alunos, enquanto que algumas delas dizem mesmo assumir uma postura de *“defesa”* dos mesmos uma vez que o seu papel *“também é levar uma outra visão às outras professoras sobre este tipo de meninos”*.

- Os momentos iniciais do ano escolar, nos primeiros encontros sociais entre as diferentes categorias de professores podem ser de extrema importância para o futuro escolar dos alunos etiquetados com *“dificuldades”*. É durante os mesmos que é construído interactivamente o consenso sobre o valor escolar destes últimos e a definição das suas *“dificuldades”*. Novamente aqui é o professor da *“turma”* que já tendo *“solidificado”* perspectivas sobre estes alunos no ano anterior vai produzir uma *“definição da situação”* baseada numa imagem estereotipada dos mesmos e de suas famílias, definição esta a que o professor de apoio *“adere”*, facilitando o consenso.

- Um dos *“efeitos perversos”* resultantes das diversas interacções e adaptações estratégicas postas em prática pelos actores é o do reforço da diferença e do estigma em relação aos alunos com *“n.e.e.”*. Sendo o apoio definido estrategicamente como *“apoio prioritário aos alunos”* o facto destes serem apoiados ao *“fundo”* das salas de aula, separadamente, pelas professoras de apoio, contribui para a acentuação da diferenciação espacial e simbólica deste tipo de clientes em relação aos clientes *“normais”*. Passa-se desta forma de uma segregação por *“fora”* a uma segregação por *“dentro”*, agora no interior das salas de aula, que só é provocada e acentuada quando as professoras de apoio educativo *“entram”* nas turmas duas vezes por semana para efectuar o seu trabalho.

## ABSTRACTS

The sociological investigation that we are presenting in this Masters Thesis has as its aim the study of **“The social construction of the educational support given to students with “learning difficulties””**.

The work of the educational support was projected as a “concrete action system”, where the different actors in analysis, teachers of educational support, teachers of “regular” education and students are going to form an interdependence social system which will ensure the manner in which the daily work will be done.

Privilege is given to a more qualitative approach and we opt to analyse a case study authorizing the school as a complex organization endowed with relative autonomy where the training of the educational support is conceived as a social building resulting from various interactive strategies put in practice by the actors, as well as the social significance that they give to their actions. Central understandings of the analysis is the power, the strategies and negotiations of the actors, the control (or not) of the organized uncertain areas, the school where the micro-politics is constant.

From the investigation we point out the following main results:

One of the main results of the study, is not only the priority of the educational “necessities” of the students and the perception that the teachers have of the same, which is an essential aspect from which a structured working and organized pedagogical training is done and the social division of the same; but on top of it all, it is the relationship of power and status between the categories of the teachers who are going to be important in the way the school training is going to be built.

In the cases where the support is defined as being of foremost importance to the students with “s.e.n.” (special educational necessities) in the first place, the “regular” teachers are those who have more social status in the school’s organizations “push” the supporting teacher strategically to a “corner”, in order to avoid suffering any interference in their traditional space of work, which they always dominated, in an isolated social relationship and asymmetric with “their” students.

Opting for a more defensive strategy, the supporting educational teachers lose control of the uncertain areas which should be fundamentally dominated by them, in order that their work is, in accordance with the official rules established as the “good” behaviour expected in the fulfilment of their social role, which should be “supporting priority given to the class teacher, the parents, the school and finally to the student”.

The main strategies put in practice by the actors to carry out their joint working co-operation to a “successful conclusion” are the strategies needed to avoid conflict, where teachers try to come to an agreement adjusting to one another, creating interactively consent about the “best way to do things”. In this way value is given to the “good” working relationship by the actors, which is essential to overcome potential disagreements in their daily work.

Another strategy put in practice by the teachers consist in searching to conquer and preserve a minimum of autonomy in their working context. In this type of strategy, the different categories of actors try not to intervene in the work of their colleagues each opting to work with “their” students.

Another strategy detected, consists in economizing strength, once the definition of supporting work is, first the support given to the “regular” teacher, and having a more co-operative working school division, centred mainly on the class-group and not on the “s.e.n.” students, “naturally” the time of work would be intensified such as the joint preparing and programming of the activities they would be compelled to.

Concerning another dimension of supporting educational work, is the support given to parents of students labelled as “learning difficulties”. This aspect is also considered officially as prime priority by the educational authorities. We can ascertain once more that the teachers in their daily work redefine through tactical agreements the social division of the supporting work and that the support to parents is not a priority to the supporting teacher. This is a dimension of the social role of the educational supporting teacher which has not as yet been incorporated by this category of teachers.

As for the teacher’s out-look towards the school “difficulties” of the students, for the teachers of the “regular” school the ideology of the “gift” and the “social cultural-handicap” arises as the main reasons to justify this social fact.

The teachers of the educational support present in their rational statements a more “positive” tone in relation to the school competence of this type of clients. Nevertheless, the “specialized” teachers are the ones who have more experience in the “special” teaching and hold more positives expectations of them. The supporting teachers also refer to that the “regular” teachers notice more the “negative” aspects of these students, while some of them say they assume a “defensive” posture towards them, once their role is “also to show another vision to the other teachers over these types of children”.

The initial moments of the school year, the first social meetings between the different categories of teachers, can be of extreme importance towards the future of the students labelled as *“difficult”*. It is during the year that interactively the consensus is built over their school value and the definition of their *“difficulties”*. Again here it is the previous *“class”* teacher who has already *“set”* terms on these students who will *“define the situation”* based on a stereotype figure of the students and their families, definition which the supporting teacher *“adheres”* to, facilitating the consensus.

One of the *“perverse effects”* resulting from the various strategic interactions and adjustments put in practice by the actors is the reinforcement of the difference and the stigma in relation to the students with *“s.e.n.”*.

As the support is strategically defined as *“priority support to students”* the fact that they are given support separately at the *“end”* of the classroom” which is only provoked and emphasized when the teachers of educational support enter the class twice a week to do their work.

## Agradecimentos

O trabalho de investigação que agora aqui apresentamos não poderia ter chegado ao fim sem a intervenção de muitas outras pessoas que deram voz a um “*nós*” e a quem não poderíamos deixar de salientar aqui a nossa gratidão.

Em primeiro lugar ao Professor Doutor Sérgio Grácio de quem tentámos aproveitar ao máximo as suas reflexões críticas sobre o trabalho que continuamente íamos desenvolvendo e para o qual as suas qualidades científicas e intelectuais foram essenciais para o desbravar e o despertar para pistas de investigação, quer teóricas, quer empíricas, para as quais ainda não tínhamos ganho sensibilidade. O seu contributo foi de um inestimável valor.

Não podia deixar de agradecer também ao Professor Doutor Casimiro Balsa cujas sessões de Mestrado em que participámos foram particularmente estimulantes e vieram a revelar-se de extrema utilidade para melhorar a qualidade do objecto aqui construído.

Os meus agradecimentos a todos os colegas de mestrado com quem pudemos trocar impressões sobre o exercício do *métier* e cujas trocas interactivas contribuíram fortemente para o enriquecimento do nosso trabalho.

Um agradecimento muito especial à Dr. Irene Santos cujas horas passadas a alimentar a reflexão crítica sobre os caminhos a percorrer e a partilhar dúvidas, receios, inseguranças, incertezas e sugestões, contribuíram de uma forma extraordinária para o nosso desenvolvimento pessoal e para um maior amadurecimento intelectual. A solidariedade partilhada por esta nossa colega foi um autêntico sustentáculo afectivo em que as horas contínuas de isolamento nos faziam perder a energia.

A todo o pessoal docente e não docente assim como aos alunos da Escola Primária da Carteia, aqui deixo os meus sinceros agradecimentos por toda a colaboração prestada e por terem aberto as portas da sua privacidade a um *estranho* ao meio escolar em causa com uma receptividade e amabilidade encantadoras.

Aos meus pais peço que me perdoem as ausências constantes e prolongadas e a diminuição do tempo social que forçosamente lhes não pude disponibilizar; sem eles este trabalho não teria sido possível ser realizado.

Por último, à Elsa e à Ana, pelo apoio nas operações informáticas e na transcrição das entrevistas, mas, mais importante que isso, pela solidariedade, compreensão e apoio constante...cujo valor nenhuma palavra poderiam descrever...

## Índice

Introdução.....	12
I PARTE – Do Problema Social ao Problema Sociológico – A Construção do Objecto	
1. Breve enquadramento sócio-histórico.....	18
1.1. Da génese do tema do objecto em estudo.....	26
1.2. A construção do objecto de estudo .....	30
1.3. Os objectivos da investigação.....	32
1.4. As questões de partida orientadoras da investigação.....	33
1.5. A sociologia compreensiva na construção do objecto em estudo. ....	35
1.6. Dos limites da investigação. ....	45
II PARTE – O Plano de Orientação para a Acção Organizacional do Trabalho de Apoio Educativo e a Nova Definição Oficial do Papel Social do Professor de Apoio Educativo.	
1. Da segregação à inclusão. Breve incursão histórica. ....	48
1.1. O plano de orientação para acção organizacional do trabalho de apoio educativo.....	50
1.2. Do apoio centrado no aluno ao apoio centrado no professor do ensino “regular” e na “escola em geral”. A definição oficial do papel social do Professor de Apoio Educativo.....	54
III PARTE – Tornar Inteligível a Escola como Organização Complexa.	
1. Introdução.....	60
1.1. As abordagens clássicas.....	62
1.2. A descoberta da importância do “informal” para a compreensão das organizações.....	66
1.3. O modelo burocrático das organizações.....	72
1.4. Da escola como organização burocrática.....	77

1.5. Da organização burocrática à “anarquia organizada”	
Os modelos de “ambiguidade”.....	80
1.6. Do modo de funcionamento diptíco das organizações escolares.....	81
2. A política e o poder como chave de compreensão das organizações.....	83
2.1. A análise estratégica.....	83
2.2. O paradigma da ordem negociada.....	92
2.3. Da escola como ordem negociada.....	96
2.4. A perspectiva micropolítica.....	100
IV PARTE – O Modelo de Análise e a Estratégia Metodológica da Investigação.	
1. O modelo de análise. A entrada nas organizações escolares pelo lado do político.....	118
2. A estratégia metodológica de investigação.....	120
2.1. O acesso ao campo.....	121
2.2. A relação social de investigação.....	123
2.3. As observações da sala de aula.....	126
2.3.1. Tornar o familiar estranho.....	128
2.3.2. O observador observado.....	129
2.4 . Das entrevistas.....	130
2.5. Sobre o modo de tratamento e análise dos dados.....	134
V PARTE – A Escola e os Actores.	
1. A escola primária da Carteia.....	137
2. As professoras primárias.....	144
VI PARTE – A Análise dos Dados.	
1. As categorias de análise.....	149
2. A cooperação professoral na trabalho quotidiano de apoio educativo.....	150
2.1. Uma cooperação potencialmente conflitual.....	150
2.2. O poder, o status e as negociações dos actores na mediação do modo de organização do trabalho de apoio educativo.....	156

2.3. Apropriação do espaço e visita do intruso.....	167
3. As estratégias dos actores na construção do seu trabalho de cooperação...	175
3.1. Estratégias de evitamento do conflito.....	175
3.2. Ritos de interacção e “sedimentação” da relação de trabalho.....	182
3.3. Estratégia de manutenção das autonomias.....	187
3.4. Estratégias de economia de esforço.....	191
4. O apoio educativo aos pais.....	199
5. As perspectivas das professoras sobre os alunos com “dificuldades de aprendizagem”.....	201
6. A importância dos momentos iniciais na construção interactiva do consenso sobre o valor dos alunos rotulados como tendo “dificuldades de aprendizagem”.....	213
7. Efeitos sociais resultantes das diferentes adaptações estratégicas. O reforço da diferença.....	216
8. Conclusão e caminhos para o futuro.....	217
Bibliografia.....	228

## **Abreviaturas**

A. P. A. – Apoio Pedagógico Acrescido

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

P.A. – Professor(a) de Apoio

P.E.E. – Professor(a) de Ensino Especial

P.T. - Professor(a) de Turma

T.E.I.P. – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Introdução

*“No que a nós diz respeito, o sociólogo não querará continuar a ser o mestre escola que decide do bem e do mal; contentando-se em ser aquele que chama a atenção para a polifonia da vida quotidiana”*

Michel Maffesoli

A problemática objecto de estudo que aqui passamos a apresentar não tem sido alvo dos sociólogos em Portugal e em particular dos sociólogos da educação.

Os apoios educativos inserem-se no âmbito das políticas educativas da “*escola para todos*” e enquadram-se dentro da ideologia da “*inclusão*” escolar e social de forma a proporcionarem uma escolarização que caminhe em direcção a uma maior igualdade de oportunidades educativas e sociais e que não seja excludora dos alunos com maiores “*dificuldades*” escolares.

As autoridades educativas portuguesas defendem assim na sua retórica uma escola “*inclusiva*”, onde o trabalho de apoio educativo foi recentemente redefinido de forma a que os alunos com “*n.e.e.*” (necessidades educativas especiais) sejam integrados nas salas de aula do ensino regular procurando desta maneira melhorar as competências escolares e sociais deste tipo de alunos e proporcionar um tipo de ensino menos “*segregador*”, tal como ocorria antes de 1997, onde o atendimento aos mesmos era feito em espaços físicos separados no interior do espaço escolar.

O novo modelo dos apoios educativos põe assim uma nova ênfase no trabalho colegial entre os docentes de apoio educativo e do ensino regular em que a articulação da cooperação entre ambas as categorias de professores assume uma importância fundamental para o “*bom*” desempenho do trabalho escolar que se pretende atingir.

Foi desta forma que constatando não haver nada produzido no espaço da investigação científica portuguesa sobre esta temática, assim como sendo quase inexistente a nível internacional o trabalho sociológico sobre a mesma; é que achamos extremamente pertinente e interessante empenharmo-nos num trabalho de “*imaginação sociológica*” (Mills:1997) de forma a contribuir para a produção de conhecimento

sociológico sobre uma zona do campo escolar que prima pelo desconhecimento no campo científico Português.

O presente trabalho de investigação sociológica tem assim como objecto de estudo *“A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagem” numa escola primária situada na região do Algarve”*.

Pretendemos com a realização desta dissertação compreender as práticas e as perspectivas dos actores educativos, aqui neste caso, professores do ensino *“primário”* (docentes do ensino *“regular”* e docentes de apoio educativo) na construção social das suas práticas escolares de apoio educativo.

É a compreensão e a descrição do trabalho de apoio educativo que aqui privilegiamos e de forma alguma procuramos encontrar a *“boa receita”* para o *“bom”* funcionamento dos apoios. Quem esperava encontrar uma abordagem de carácter prescritivo, lamentamos desapontá-lo. Estamos completamente com Andy Hargreaves quando o mesmo refere que;

*“To speak of the realities of teaching is to address the nature and organization of teaching not in terms of ideals, fantasies, models, or rhetoric, but in terms of the complex actuality of the work, and the day-to-day shape it takes real teachers, in real classrooms, in real schools. To speak of the realities of teaching, therefore, is to speak of teaching descriptively, not prescriptively: of how it is, more than how it should be.”* (Hargreaves,1997:710)

Desta forma, achámos que não faria sentido a análise e compreensão do trabalho dos professores sem levar em conta que o trabalho dos mesmos ocorre numa organização que é fortemente constrangedora do seu trabalho quotidiano.

Partimos assim para a conceptualização da escola como organização complexa, como um construído social e cultural, em que o trabalho de apoio educativo é visto como resultante de um sistema de acção concreto, onde os diferentes actores escolares agem estrategicamente num sistema de interdependências sociais com vista à prossecução do seu trabalho conjunto.

Conceitos como os de poder, negociação, estratégias, *“zonas de incerteza”* organizacional são desta forma ferramentas heurísticas fundamentais para a compreensão de como são construídas e estabilizadas as práticas de apoio a este tipo de alunos.

Estas são vistas como o resultado de uma “*ordem negociada*”, de múltiplas trocas micropolíticas, nas diversas situações sociais em que os diferentes actores escolares se encontram envolvidos.

A organização escolar é então conceptualizada como dotada de “*autonomia relativa*”, tal como os actores que agem na mesma, privilegiando-se deste modo o nível meso de análise do social.

Optámos pelo estudo de caso e por uma abordagem metodológica de carácter mais qualitativo, onde pretendemos compreender mais em profundidade o fenómeno estudado, preterindo assim da sua maior compreensão em extensividade.

A observação directa e as entrevistas semi-directivas foram os principais instrumentos de recolha de “*dados*” utilizados.

Privilegiámos deste modo a sociologia compreensiva, onde os sentidos intersubjectivos que os actores dão às suas acções, às suas vivências quotidianas, são entendidos como imprescindíveis para o entendimento do modo de organização do trabalho dos professores no apoio aos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”<sup>1</sup>.

É uma abordagem que se pretende multidisciplinar<sup>2</sup> onde os contributos teóricos fundamentais são mobilizados principalmente no terreno da sociologia das organizações e da sociologia da educação.

O texto está estruturado em seis partes, obedecendo a uma lógica expositiva que como será facilmente percebível nada tem que ver com a lógica da investigação.

Por motivos de ordenação lógica da narrativa e da necessidade de dar um fio condutor à mesma, os avanços e recuos, as incoerências, as ambiguidades e os percalços contínuos que toda a investigação que privilegia uma lógica da descoberta (Bruyne et al:1991) implicam, são de certa forma ocultados na coerência aparente que o texto parece revelar.

---

<sup>1</sup> De salientar que nos colocamos claramente num ponto de vista interaccionista e que assim sendo os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” não têm existência a não ser pelos processos de etiquetagem e rotulagem que ocorrem dentro das organizações escolares onde os diversos intervenientes interagem. Serão alunos que estão longe dos modelos culturais que a escola valoriza e portanto longe dos “*clientes ideais*”, neste caso, os alunos “*ideais*” encontrados por Becker nas perspectivas dos professores e que eram o modelo de referência a partir do qual estes organizavam o seu trabalho quotidiano escolar (Becker in Gomes, 1987:37).

<sup>2</sup> A própria sociologia das organizações é fruto de uma multiplicidade de perspectivas de análise provenientes das mais diversas ciências sociais. Como refere Erhard Friedberg a natureza do objecto social organização faz com que a reflexão organizacional seja por natureza inter ou transdisciplinar. Situa-se na encruzilhada de um grande número de disciplinas que, cada qual por razões diferentes, se interessaram por este fenómeno social e deram o seu contributo para o nosso conhecimento, tanto da estruturação e do funcionamento das organizações como dos seus efeitos (Friedberg, 1993:27).

Na primeira parte apresentamos o “*cenário*” envolvente ao objecto de estudo, abordando o fenómeno da “*crise*” da escolarização e a forma como esta se relaciona com a temática que aqui abordamos.

Mostramos também como transformámos o “*problema*” social da “*inclusão*” dos alunos com “*n.e.e.*” no problema sociológico que construímos.

A sociologia compreensiva assume um papel fundamental no “*olhar*” com que apreendemos a construção do trabalho de apoio educativo, as interdependências comportamentais dos actores e as significações sociais que os mesmos lhe atribuem.

Na segunda parte fazemos uma breve análise crítica do plano de acção para a acção organizacional do trabalho de apoio educativo, assim como da definição oficial do papel social do professor de apoio educativo saído do Despacho Conjunto n.º 105/97 onde são definidas as novas funções e competências requeridas para os intervenientes neste processo.

Na terceira parte conceptualizamos a escola como organização complexa, mobilizando o conhecimento já produzido no âmbito da sociologia das organizações e das “*teorias*” organizacionais, assim como pelos sociólogos da educação, de forma a percebermos as dinâmicas sociais e organizacionais condicionantes do trabalho dos actores organizacionais em análise.

Na quarta parte apresentamos o modelo de análise com que “*entrámos*” na organização escolar e a estratégia de investigação seguida. Construímos assim um modelo que podemos designar de trifacetado, onde o trabalho de apoio educativo é tornado inteligível a partir de um olhar político em que os corpos teóricos da análise estratégica, do interaccionismo simbólico na sua vertente mais Straussiana e a micropolítica nos pareceram os mais adequados para dar conta da realidade empírica que pretendíamos “*captar*”.

Na quinta parte apresentamos uma breve caracterização sociológica da escola e dos principais actores intervenientes no estudo.

Por último, na sexta parte apresentamos a análise do material empírico e as principais conclusões do estudo.

Esperamos sinceramente que a viagem que agora o leitor inicia possa contribuir para um melhor entendimento das dinâmicas sociais em jogo na construção do trabalho de apoio educativo e que se algumas pistas de investigação novas surgirem sobre esta problemática, ainda virgem no campo científico-social em Portugal, cremos que o nosso trabalho já não foi infrutífero.



**I PARTE**  
**Do Problema Social ao Problema Sociológico – A Construção**  
**do Objecto**

## 1. Breve enquadramento sócio-histórico

*“Quando estudamos historicamente a forma pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas educacionais, apercebemo-nos que os mesmos dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se os desligarmos de todas estas causas históricas, eles tornam-se incompreensíveis”*

*Emile Durkheim*

O ideal de igualdade saído da modernidade se reconhecido formal e juridicamente nas sociedades contemporâneas, não atingiu na vida “real” o lugar que as utopias das sociedades modernas lhe atribuíram.

As desigualdades sociais teimam em persistir, embora nas sociedades contemporâneas ditas democráticas lhes sejam atribuídas um elevado grau de ilegitimidade<sup>3</sup>, uma vez serem tidas como um factor de injustiça social à luz dos valores apregoados nas mesmas.

Desta forma, na constituição da experiência presente, os próprios responsáveis pelas políticas educativas reconhecem a desigualdade social perante a educação escolar e, pelo menos no plano discursivo, defendem uma maior igualdade de oportunidades em relação à mesma, quer quanto ao acesso, quer quanto às possibilidades de atingir êxito escolar, como forma de chegar a uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo a

---

<sup>3</sup> Stephen Stoer e Luísa Cortesão referindo-se aos fenómenos de desigualdade e exclusão social nas sociedades contemporâneas capitalistas mobilizam Boaventura Sousa Santos para a compreensão dos mesmos, alertando-nos para o facto de “(...) apesar da desigualdade e da exclusão estarem intrinsecamente ligadas ao próprio processo da modernidade, contraditoriamente ambas as situações são, na actualidade, consensualmente reconhecidas e classificadas, pelo menos ao nível da retórica, como “não legítimas”. Assim sendo, a sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que ele designa por “gestão controlada” destes dois fenómenos. É que apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita, e sobretudo não podem deixar

importância do conhecimento no presente/futuro das sociedades contemporâneas capitalistas e a fatal exclusão dos mais “*apetecíveis*” lugares a ocupar na estrutura ocupacional, a quem for negado as tão necessárias “*credenciais de acesso*”, sob a forma de diplomas escolares, passíveis de conversão nas mais desejadas posições sociais.

É neste contexto que as instituições escolares, quer no seu nível macro (instituição escolar como sistema global de ensino), quer meso (as organizações escolares onde ocorrem os processos de escolarização), têm vindo nas últimas décadas a ser sujeitas a uma maior “*visibilidade*” social, sendo já recorrente ouvirmos falar na “*crise da escola*”.

Para que as organizações escolares e aquilo que se passa nas mesmas, adquirissem contornos de “*problema social*” um conjunto de transformações sociais nas últimas décadas foram necessárias terem ocorrido.

Poremos em destaque aqui algumas das mais significativas, uma vez acharmos importante contextualizarmos histórica e socialmente o objecto sociológico aqui estudado.

Dois aspectos principais são assim de assinalar:

- Duas grandes crenças sobre as possibilidades transformadoras dos sistemas educativos alimentaram as sociedades “*ocidentais*” mais “*desenvolvidas*” nos anos a seguir à segunda guerra mundial.

Como assinala Rui Canário (1996), à expansão dos sistemas escolares esteve associada uma visão optimista da escola, tendo por base dois grandes pressupostos.

- O primeiro, a crença que a um maior investimento nos sistemas escolares corresponderia linearmente o acréscimo no crescimento económico das Nações, beneficiando as mesmas e as suas famílias, pressuposto este que era dado como adquirido pelos teóricos seguidores da teoria do “*capital humano*”. Investigação empírica desenvolvida posteriormente viria a pôr em causa esta correspondência causal e linear dos efeitos dos sistemas educativos na estrutura sócio-económica.

Uma outra grande crença, foi a de que a escolarização crescente seria traduzida só por si num processo de crescente mobilidade social ascendente, através de uma via “*meritocrática*”, que contribuiria para uma sociedade mais igualitária, isto através do canal de mobilidade que seria a educação formal e dos títulos que a mesma confere.

---

*transparecer que, eventualmente, têm até alguma possibilidade de tirar partido delas.”* (Stoer e Cortesão, 1999:14).

Ora como demonstraram estudos empíricos<sup>4</sup> realizados nos anos sessenta com destaque para o estudo de Coleman encomendado pelas autoridades Estatais Norte Americanas e posteriormente os teóricos da reprodução social<sup>5</sup>, com destaque para Bourdieu e Passeron, as organizações escolares em lugar de terem cumprido as promessas de democratização social, revelaram-se autênticas máquinas de reprodução da estrutura social, legitimando as hierarquias e desigualdades sociais existentes.

Ao transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares e por sua vez estas últimas, novamente em desigualdades sociais, a escola à maneira do “*démónio de Maxwell*” cumpre discretamente as suas funções de manutenção da ordem social<sup>6</sup>.

Puseram em evidência Bourdieu e Passeron que as escolas e os professores “*sendo indiferentes às diferenças*” mais não fariam do que legitimar o arbítrio cultural tido como legítimo que seria o valorizado pelas classes dominantes.

Os professores eram desta forma “*acusados*” por estes autores de serem agentes de reprodução social e cultural uma vez que homologados pela autoridade que o Estado lhes confere, seriam agentes de inculcação da ideologia dominante através de um processo de “*violência simbólica*”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Sobre alguns grandes inquéritos de carácter empírico realizados em alguns países ocidentais nesta altura ver Forquin (1990) em “*La sociologie des inégalités d’éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965*” in Sociologie de L’Éducation – Dix ans de recherches, Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue Française de Pédagogie.

<sup>5</sup> Sobre a escola como instrumento de reprodução cultural e social nas suas diversas versões, Marxistas, Neo-Marxistas ou mesmo Neo-Weberianos remetemos aqui para algumas obras das quais destacamos “*La Reproduction*” (1970) e “*Les Héritiers*” (1964) de Bourdieu e Passeron. Baudelot e Establet com “*L’École Primaire Divise*” (1975), Bowles e Gintis com “*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*” (1976), Randall Collins com “*The Credential Society: an Historical Sociology of Education*” (1979), ou ainda a escola como Aparelho Ideológico do Estado seguindo Althusser, na sua obra “*Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*” (1970) obra que podemos situar num Marxismo Estruturalista, entre outras.

Em Portugal podemos referenciar sobre esta temática as obras de Maria Filomena Mónica (1978) sobre a Escola Primária durante o Estado Novo “*Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*” e ainda da mesma autora a sua obra de antologia “*Escola e Classes Sociais*” (1978,); valendo a pena destacar ainda a obra conjunta de Grácio, Stoer e Sacuntala de Miranda (1982) “*Sociologia da Educação - Funções da Escola e Reprodução Social*” onde se apresentam, tal como na obra de Mónica, obras de autores que perspectivam a escola sobre este ponto de vista.

<sup>6</sup> Sobre a escola como instrumento de legitimação da ordem social dominante escreveu Bourdieu “*É provável que seja por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um factor de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos factores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.*” (Bourdieu, 1966)

<sup>7</sup> Bourdieu e Passeron definem o poder de violência simbólica “*(...) como todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força* (...)” (Bourdieu e Passeron, 1970:23). Para estes autores a acção pedagógica é duplamente arbitrária, uma vez que é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural.

Mais recentemente Paul Willis (1983), que podemos situar no âmbito dos teóricos da “*resistência*”, a partir de uma estratégia etnográfica de investigação e recusando esta concepção de Bourdieu, em que os actores aparecem como demasiado passivos a “*resistir*” às influências da cultura dominante, põe em evidência as culturas anti-escola por parte dos rapazes da classe trabalhadora Inglesa, mas que paradoxalmente fará com que mais tarde os mesmos venham a ocupar os lugares sociais de mais baixo prestígio social.

Raymond Boudon na sua célebre obra “*A Desigualdade de Oportunidades*”, não através de uma abordagem predominantemente culturalista e de contornos mais deterministas como o fazem os autores atrás citados, mas por uma via accionalista, chega à conclusão que apesar de se terem atenuado as desigualdades escolares nas últimas décadas, isto não se traduziu em ganhos significativos de mobilidade social ascendente.

João Teixeira Lopes, em Portugal, que estuda escolas do ensino secundário no espaço escolar urbano, na cidade do Porto, chega à conclusão que a escola reproduz, mas reproduz hoje de uma outra forma, rejeitando a “*submissão à cultura legítima*” proposta por Bourdieu. Este autor encontra “*um amplo movimento de recusa da escola*” por parte da maior parte dos alunos.

Salienta Lopes na sua conclusão que;

“*Mantemos a ideia de que a escola é uma instância de reprodução social. As nossas conclusões para isso apontam, no que se refere a variáveis como o sexo e a classe social, mas também a via de estudos seguida (de ensino ou técnico-profissional) e o próprio local de residência que torna ainda mais estranhos (ou estrangeiros...) certos alunos das periferias geográfica e simbolicamente mais distantes. Contudo as agências de consagração mudaram. Não são os aparelhos administrativos e gestionários da escola, nem tão pouco os seus agentes ou funcionários (maxime, os professores) quem executa os códigos de uma violência simbólica ou arbítrio cultural com o intuito de inculcar como única e universal uma cultura que, de facto, é particular e património de grupos sociais restritos. O amplo movimento de recusa da escola nega operacionalidade às antigas instâncias de legitimação, bem como ao seu instrumento privilegiado: o exame, a avaliação, o veredicto escolar. Este, nada mais tem de sagrado; banalizou-se e, em alguns casos, por própria decisão administrativa, torna-se irrelevante para a progressão escolar.*”

*Quem verdadeiramente conta, hoje em dia, são os grupos de amigos. O capital escolar – o tal capital específico, inerente a um efeito de campo é, antes de mais, um capital de sociabilidade, caracterizado pela (im) possibilidade de estabelecer relações sociais rentáveis.” (Lopes,1997:180).*

Teixeira Lopes deixa-nos uma imagem desencantada do funcionamento da escola, a terminar a sua obra o autor refere mesmo que;

*“A escola que Bourdieu e Passeron estudaram já não existe. Hoje, encontramos uma escola que não funciona e que se demitiu de quaisquer funções, emancipadoras ou conservadoras.” (Lopes:181)*

Também em Portugal, Sérgio Grácio ajuda-nos a uma compreensão mais esclarecida deste fenómeno de “*crise da escola*”, pondo em destaque o facto de com a expansão escolar no nosso país ter ocorrido em simultâneo um período de deslocação para cima da estrutura social, dado o crescimento económico existente a partir de meados dos anos 50 e do acréscimo de industrialização ocorrido nesta época, levando ao fenómeno que o autor designou por “*procura optimista*” de educação e a uma consequente percepção social que a um aumento em investimento escolar, ocorreriam necessariamente ganhos em mobilidade social.

Acontece que o período que se segue aos primeiros anos dos anos 70, irá ser caracterizado pelo mesmo autor, num contexto social de crescente procura de educação<sup>8</sup>, como um processo de procura “*desencantada*” da mesma, já que ao aumento do crescimento do número de diplomados não correspondeu igual alteração na estrutura ocupacional, mas pelo contrário, a sua estagnação, logo, passou a haver um menor número de lugares disponíveis, para um maior número de candidatos a ocupar os mesmos.

É desta forma que surge a “*crise*” da escola em Portugal, num contexto em que o desemprego “*juvenil*”<sup>9</sup> adquire contornos estruturais e forte “*visibilidade*”<sup>10</sup> social,

---

<sup>8</sup> Sérgio Grácio diferencia dois modos de regulação estatal da procura de educação. Enquanto que até ao início dos anos 70, ela se revelou predominantemente resfriadora das expectativas de mobilidade social ascendente, a partir desse período, com o “*desajustamento*” crescente entre a “*inflação*” do número de diplomados pelo sistema de ensino e as oportunidades objectivas conferidas por uma estrutura social em processo de “*estagnação*”, por um modo de regulação estatal que privilegia a manutenção dessas mesmas expectativas. (Grácio, 1986).

<sup>9</sup> Sobre a produção social da categoria social “*juventude*” em Portugal e do aparecimento da problemática associada à “*crise juvenil*” recomendamos aqui o artigo de Sérgio Grácio “*Crise Juvenil e Invenção da Juventude - Notas para um programa de pesquisa*” in “Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa” Stephen Stoer (org.) (1991).

<sup>10</sup> Não podemos deixar de assinalar o papel que detêm nestes processos os media na sua capacidade de “*invenção*” de “*problemas*” sociais, ajudando a pôr na praça “*pública*” a “*realidade*” que deve ser

ajudando a acentuar a “*crise*” dos sistemas escolares já que os agentes e suas famílias que desfrutavam destes mesmos sistemas experienciam um futuro incerto a partir das oportunidades sociais que os seus diplomas hoje em processo de desvalorização crescente lhes poderão proporcionar.

Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1992) em “*Os excluídos do interior*” falam-nos mesmo de uma escolarização que não teria outro fim senão ela mesma em si própria.

Para além deste aspecto, o crescente aumento da heterogeneidade social e cultural<sup>11</sup> nas escolas, numa escola que vai mais ao encontro das normas e valores da cultura burguesa e caracterizada ainda pela monoculturalidade da maioria dos professores aumenta o sentimento de impotência dos mesmos para fazer face a estes “*problemas*”.

Para além destas condições sociais que fizeram com que o que se passe nas organizações escolares ganhe contornos de “*problema social*”, outras condições de carácter teórico<sup>12</sup> e da própria evolução “*interna*” ao campo científico-social, contribuíram para que a “*comunidade*” científica fosse dirigindo progressivamente o seu “*olhar*” para o que ocorre neste tipo de organizações.

É dentro deste contexto que o nosso problema sociológico nasce também do “*problema social*”<sup>13</sup> que é hoje a “*inclusão*” dos alunos com “*Necessidades Educativas*

---

tomada por problemática, ajudando desta forma a tornar visíveis os “*problemas*” que se referem às organizações escolares.

<sup>11</sup> Sobre o crescente aumento da multiculturalidade nas escolas Portuguesas ver a obra de Luís Souta (1997) “*Multiculturalidade e Educação*”, onde o autor defende a necessidade de formar os professores para uma educação intercultural.

<sup>12</sup> Assistimos nas últimas décadas a um movimento de transição paradigmática com a crítica crescente ao paradigma positivista em detrimento dos paradigmas mais qualitativos (ver a este respeito Sousa Santos, 1987), uma forte crítica das abordagens estruturalistas e um movimento de retorno do actor (Touraine, 1984), a revalorização de abordagens como a fenomenologia, o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e a crescente valorização do construtivismo social de que é um bom exemplo a obra de Corcuff (1997) *As Novas Sociologias*. No campo da sociologia da educação Van Haeht (1992) em “*A Escola à Prova da Sociologia*”, documenta bastante bem como este ramo da sociologia acompanha a sociologia geral neste movimento em direcção à análise dos processos sociais que os actores “*fabricam*” nos quotidianos em que participam.

<sup>13</sup> Sobre a percepção deste fenómeno social como “*problema social*” necessário se torna aqui esclarecer que este resultou de todo um trabalho social de construção, que levou a uma percepção do mundo social em que a segregação social dos alunos com “*Necessidades Educativas Especiais*” é tida como injusta. Nem sempre esta percepção ocorreu desta forma, uma vez que a separação destas populações escolares das organizações formais de ensino era tida como legítima e não problemática há não muitas décadas atrás.

A este propósito vale a pena lembrar o que defendia Eusébio Tamagnini, Ministro da Educação, durante o Estado Novo invocando as modernas descobertas pedagógicas para legitimar a sua posição quando este dizia que “*A população escolar pode e deve dividir-se em cinco grupos*”, a saber:

1º Ineducáveis - 8%

2º Normais estúpidos - 15%

3º Inteligência Média - 60%

4º Inteligência superior - 15%

*Especiais*” e no nosso caso concreto, dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”, no interior das organizações formais de ensino e nas salas de aula do ensino “*regular*”.

De assinalar que só recentemente se tornou “*problema social*” o facto de este tipo de alunos não atingirem o “*sucesso*” escolar desejado e isto tem que ser percebido dentro das ideologias<sup>14</sup> da “*inclusão*” e da “*democratização*” escolar que defendem nos seus princípios um “*ensino para todos*”.

A este respeito vale a pena assinalar aqui o que referem Stoer e Cortesão (1999) quando interpretam este processo dentro dos objectivos das políticas Estatais que através da escola têm hoje a “*necessidade*” fazer uma “*gestão controlada da exclusão*”<sup>15</sup>.

---

5º Notáveis - 2% (Cortesão,1982:78).

Defendia o mesmo que às duas categorias em primeiro lugar assinaladas só interessaria o ensino elementar e que a rede escolar deveria ser extensível apenas às restantes categorias assinaladas. Sobre esta questão do “problema social” Remi Lenoir refere-nos que “*Ce qui est constitué comme “problème sociaux” varie selon les époques e les régions et peut disparaître comme tels alors que les phénomènes qu’ils désignent subsistent*” (Lenoir, 1989:59). Diz ainda que “*Si un problème est, comme tout problème sociologique, le produit de une construction, il reste que les principes en sont différent. Un problème social n’est pas seulement le résultat d’un mauvais fonctionnement de la société (ce qui peut laisser penser l’emploi parfois abusif de termes comme “dysfonction”, “pathologie”, “déviance”, désorganisation”, etc) il suppose un véritable “travail social” aux sens de Durkheim, dont les deux étapes essentielles sont la reconnaissance et la légitimation du “problème” comme tel* (Lenoir:77).

<sup>14</sup> Sobre as principais Ideologias Educativas predominantes na retórica das políticas educativas em Portugal recomendamos o excelente artigo de José Alberto Correia (2000) “*As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*”, onde o autor assinala o predomínio das Ideologias Democratizante e Crítica, a Ideologia Democrática, a Ideologia Modernizante e a Ideologia da Inclusão. Diz que as duas primeiras predominaram nos primeiros tempos a seguir à revolução de Abril pela ordem que aqui aparecem enquanto nos últimos anos assiste-se ao predomínio da ideologia da modernização, embora seja acompanhada ultimamente pelo discurso da ideologia da inclusão.

Parece-nos também ser aqui importante assinalar o trabalho de alguns autores que têm vindo a assinalar a forma como uma visão do mundo mais típica do campo económico tem vindo a invadir a racionalidade subjacente às políticas educativas. Estamos a falar concretamente do predomínio da ideologia da modernização e da racionalidade técnico-burocrática nos últimos anos nos discursos educativos em detrimento da primazia dada à ideologia da democratização, sobre a pressão das “*necessidades da economia*” e de um regresso em força do que Licínio Lima designa o Neo-Taylorismo.

Sobre esta temática remetemos para os artigos dos autores seguintes; “*Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação*” de Licínio Lima (1994); “*A Ideologia da Modernização no Sistema educativo em Portugal*” de José Alberto Correia, Alan Stoleroff e Stephen Stoer (1993) e ainda destes mesmos autores “*O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação*” (1990).

<sup>15</sup> Stoer e Cortesão (1999) mobilizando novamente Boaventura Sousa Santos a partir das reflexões deste autor em torno das desigualdades e exclusão sociais associadas o processo de desenvolvimento capitalista, dizem-nos que “*se até há relativamente pouco tempo a passagem de “excluído” do sistema educativo a “desigual” (numa situação de integração subordinada) se processava como se afirmou à pouco, em níveis funcionais à organização do mundo moderno, a verdade é que, por razões várias, esta situação começou a modificar-se assumindo mesmo contornos potencialmente ameaçadores, embora também se possam identificar como funcionais ao sistema mundial capitalista. Em primeiro lugar, como foi já referido, porque a insatisfação, as dificuldades, o desinteresse dos alunos se foram entretanto traduzindo na escola também em situações reais e perturbadoras de violência e de violência verbal e até física: aliás em muitas situações alunos e professores passaram a sentir-se mal, numa escola que por vezes mostra ela própria, sinais evidentes de degradação (...) Em segundo lugar, a situação social assume contornos ameaçadores, porque, com as actuais dificuldades de emprego, conduz a que os alunos*

Escrevem estes dois autores que,

*“Tornou-se deste modo evidente a necessidade de, mesmo (e já) ao nível da educação, se iniciar uma “gestão controlada da exclusão” produzida pela escola, mesmo antes de se terem conseguido respostas satisfatórias para os problemas sociais que, sabe-se, constituem um problema de fundo de toda esta questão. Porém a maior parte das vezes isto tentou-se através de medidas que, terá de se admitir, propõem afinal, unicamente, as mudanças necessárias para que não ocorram grandes convulsões sociais” (Stoer e Cortesão:22).*

Como destacam os autores tratam-se de medidas que podemos situar dentro de uma lógica em que *é preciso mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma.*

Estamos convictos que as políticas educativas oficiais para os Apoios Educativos se podem inserir na proposta aqui assinalada de uma orientação Estatal de *“gestão controlada da exclusão”*.

Em Portugal a *“comunidade”* científica de sociólogos se tem levado em atenção a problemática do insucesso<sup>16</sup> e do abandono escolar, não tem virado os seus *“óculos”* para as problemáticas da *“inclusão”* dos alunos com *“Necessidades Educativas Especiais”*, talvez por este ser dos *“problemas”* do sistema de ensino Português que tem adquirido uma mais fraca *“visibilidade”* social, a que não será talvez estranho o baixo status escolar e social que têm o tipo de alunos aqui objecto do nosso olhar.

Por outro lado, também o trabalho de apoio educativo, na sua forma mais recente, e uma vez só se ter institucionalizado na sua actual forma organizativa muito recentemente (1997), não tem sido objecto de atenção pelos sociólogos, assim como é extremamente recente o seu interesse pelo trabalho professoral, pelo menos através da observação das suas práticas quotidianas<sup>17</sup>, o que é igualmente verdadeiro em Portugal para a observação de salas de aula.

---

*que saiem da escola já não sejam somente encaminhados para integração no sistema social em condições de vir a constituir mão-de-obra barata. Tendo a própria situação social sofrido alterações, os excluídos da escola (e não só eles) são também excluídos do sistema. E, em parte, isto acontece porque eles frequentemente não encontram um lugar no mercado de trabalho, mesmo como trabalhadores não diferenciados.” (Stoer e Cortesão:22).*

<sup>16</sup> Ver a este respeito as obras de Benavente (1984, 1990) e sobre o abandono escolar Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994).

<sup>17</sup> Alguns autores Portugueses que têm realizado investigação empírica nesta perspectiva e entraram no campo escolar a partir de abordagens de cariz etnográfico são Telmo Caria (1997) e Jorge de Ávila (1997). Também Ricardo Vieira (1999), apesar de privilegiar as histórias de vida, tem a partir de um enfoque predominantemente antropológico, observado os processos sociais em que se envolvem os professores no interior das organizações escolares.

Bastante recente ainda e, aliás, mais defendida e apregoada do que praticada, é a conceptualização das organizações formais de ensino no seu nível meso de análise.

Por todos estes motivos e por ser terreno praticamente virgem o que aqui nos propomos explorar, é que nos parece inteiramente legítimo, interessante e plenamente justificável no plano da descoberta científica o objecto sociológico que nos propomos construir, esperando contribuir desta forma para uma melhor compreensão do trabalho dos professores nas suas vidas quotidianas e aqui em especial o trabalho com os alunos de mais fraco nível de “*excelência escolar*”, num contexto organizacional que é extremamente constrangedor para o trabalho dos mesmos, divididos que estão entre por um lado a busca da excelência máxima para aqueles que melhor se ajustam à cultura escolar e à “*inclusão*” dos alunos menos conformes às exigências da mesma.

Mas passemos mais em pormenor à génese do tema em estudo.

### **1.1. Da génese do tema do objecto em estudo**

Vale a pena citar Ortega e Gasset quando este assinalava com admirável consciência da sua condição “*Yo, soy yo y mi circunstancia*”.

De facto foi a circunstância de viver num tempo e num espaço histórico-social particular e portanto sermos produto da “*evolução*” de processos sociais que nos ultrapassam, que condicionou a nossa presença como Professor de Apoio Educativo na Escola EB1,2,3, onde exercemos funções no ano escolar de 1997/1998.

Tendo terminado a licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora, num contexto de procura “*desencantada*” de educação e de elevado desemprego “*juvenil*” e do abrandamento de velocidade de deslocação para cima da estrutura social no nosso país, contexto, que a consciência sociológica entretanto adquirida ajudou a elucidar, esta mesma levou-nos a um relativo arrefecimento das expectativas sociais face a possíveis posições/cargos mais prestigiantes a desempenhar em tempos mais próximos, que em anteriores estados da evolução social poderiam mais facilmente proporcionar.

Sendo de famílias mais “*modestas*” e ocupando uma posição no espaço social, cujo potencial capital social a mobilizar não era favorável a vir a ocupar uma posição social mais conforme ao título auferido, podemos assinalar que a nossa opção pelo ensino poderá ser situada do ponto de vista sociológico como sendo uma alternativa “*à falta de melhor*” e que claramente não nos situamos do lado dos que percebem a entrada na

profissão docente como “*vocação*”, apesar de não deixarmos de ter por isso um enorme prazer na relação pedagógica com os alunos.

Sobre a nossa decisão de “*avançar*” para dissertação de Mestrado, estamos fortemente convictos de que o mesmo processo social de “*inflação*” de diplomas do Ensino Superior (fenómeno fortíssimo a partir da segunda década de 80), e a nossa consequente percepção de uma possível desvalorização dos mesmos nos impulsionou fortemente a um sobreinvestimento educativo na procura de credenciais escolares que nos permitissem o acesso a lugares sociais mais prestigiados da estrutura social<sup>18</sup>.

Acreditamos que também o nosso “*gosto*”<sup>19</sup> enorme pela sociologia e pela magia que a mesma detêm na desocultação dos processos sociais tivesse aqui “*algum*” peso nesta nossa decisão.

Tendo desta forma elucidado melhor como surge um licenciado em sociologia como professor de apoio educativo, passemos de seguida a apresentar como ganhámos sensibilidade para o tratamento da problemática da “*inclusão*” dos alunos com “*Necessidades Educativas Especiais*”.

A génese do tema partiu da constatação de um “*problema*” social, quando do nosso desempenho como docente de apoio educativo numa escola EB 1,2,3 do concelho de Loulé nos anos de 1997/98, onde perante a mudança nas estruturas organizativas dos apoios educativos, nesse mesmo ano, era posto por nós e outros colegas nossos o “*problema*” da “*inclusão*” dos alunos com “*necessidades educativas especiais*”.

---

<sup>18</sup> Voltando a mobilizar Sérgio Grácio para uma melhor compreensão do nosso lugar na emergência do objecto sociológico a construir e portanto valorizando um processo de auto-reflexividade e no fundo da utilização de uma sociologia da sociologia para tentar melhor compreender a interferência do investigador no objecto de estudo em causa, diz-nos o mesmo que “*A procura optimista de educação terá caracterizado todo o período que se estende de meados dos anos 50 até provavelmente ao primeiro quartel dos anos 70. Mas um tal estado do desenvolvimento do sistema escolar só dura enquanto permanece uma certa relação entre as velocidades de deformação da “estrutura educativa” e da estrutura social, mais precisamente enquanto esta última acompanhar de perto o andamento da primeira. Se deixar de o fazer, o que ocorre em geral a partir de um certo grau de crescimento dos sistemas escolares ou/e em virtude de uma crise económica, é inevitável a desvalorização dos diplomas, e com ela, uma mudança qualitativa no crescimento daqueles sistemas, pela introdução de um novo mecanismo auto-sustentador da procura. Se os diplomas se desvalorizam e se é mantida, pelo mecanismo do filtro, a relação entre diploma e posição social, mesmo que o custo do investimento educativo aumente, este não deixa de crescer, o que implica nomeadamente uma reavaliação dos custos daquele investimento por parte dos agentes e suas famílias. Por conseguinte, as esperanças sociais associadas a um determinado nível de instrução diminuem sob o efeito da procura, o que leva a que esta aumente de novo, incidindo sobre níveis mais elevados, num processo de reacção em cadeia que se torna permanente*” (Grácio:126).

<sup>19</sup> “Gosto” este que emergiu do autêntico processo de aculturação (em sentido Antropológico) pela cultura sociológica e que resultou num autêntico processo de reestruturação da nossa identidade social, operando mesmo podemos dizer uma autêntica reconversão do olhar sobre a “realidade” social que nos rodeia

Como actores implicados no prosseguimento de uma “*boa inclusão*” destes alunos e imbuído de ideais éticos orientados pelos princípios de justiça social e de igualdade de oportunidades com que esperávamos contribuir para um maior “*sucesso*” escolar destes alunos e onde defendíamos o princípio normativo consagrado no novo decreto de “*incluir*” os alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, medida que entendíamos como menos segregadora do que o apoio fora da sala de aula; posicionávamo-nos perante a relativa desconfiança de alguns colegas do ensino regular a quando da recepção dos professores de apoio nas “*suas*” salas como sendo um “*problema*” cuja origem estaria entre outros motivos, na “*resistência à mudança*”, por parte dos actores implicados, à “*boa*” política de “*inclusão*” elaborada pelos responsáveis pelas políticas de educação.

Ou seja, a nossa grande questão problemática era na altura, então a seguinte:

- Porquê que os actores sociais nossos colegas dos professores do ensino “*regular*” não fazem o que deveriam fazer?

Salta à vista a um olhar sociológico mais atento a concepção normativa do social e o olhar etnocêntrico com que nos posicionávamos perante o “*problema*”, aderindo à posição oficial consagrada pelos normativos do Ministério da Educação e revelando alguma incapacidade de escapar à “*naturalização*” do social e às “*evidências*” do senso comum que como diria Emile Durkheim funcionam como “*falsas evidências a que uma longa habituação acaba muitas vezes por tornar tirânicas*” (Durkheim,1991:56).

Uma leitura mais atenta de alguns autores que podemos situar dentro do paradigma accionalista, de que destacamos por exemplo Boudon e Crozier, rapidamente nos fez aderir a uma ruptura com esta ideia de “*resistência à mudança*” ou de “*irracionalidade*” dos actores na orientação das suas acções e perceber que para não resvalarmos facilmente para a ideologia e para um modo de conceptualização do nosso objecto legitimador da ordem dominante e que em nada contribuiria para a desocultação dos processos sociais em jogo, teríamos acima que tudo tentar perceber as diversas perspectivas dos actores, as suas diferentes lógicas de acção; no fundo, tentar entrar nos sentidos intersubjectivos das suas acções para a partir daí obter uma adequada compreensão do trabalho de cooperação entre os actores organizacionais em análise.

Após uma passagem por Raymond Boudon (1990) na sua obra “*O lugar da Desordem*” facilmente fizemos uma reconversão do olhar plenamente seduzidos pelas suas propostas.

Refere o autor que “a racionalidade” de um comportamento, evidentemente só pode ser julgada em relação à situação do próprio actor (...) a acusação de irracionalidade implica da parte do observador uma atitude egocêntrica ou sociocêntrica: eu, observador, vejo melhor que o actor o que este deverá fazer no seu próprio interesse. Ele não o faz. Então, ele é irracional.” (Boudon,1984:82). Para este autor “A análise implica, por parte do observador, um esforço de descentração e de distanciação, o que supõe que ele se informe sobre os elementos constituintes da situação S e que a trate enquanto objecto exterior. Então, e só então poderá “compreender” o comportamento do actor. (Boudon:83).

Da nossa experiência de trabalho nesse ano como professor de apoio verificámos também que muito do que se passava nos apoios educativos e principalmente a forma como era organizado e dividido o trabalho escolar era o resultado das relações de poder existentes entre os dois docentes no seu trabalho de cooperação.

Dos vários professores que apoiávamos nas várias salas de aula, foi notório que consoante a relação social estabelecida assim divergia o modo de organização do trabalho de apoio educativo.

O facto de estarmos recentemente a desempenhar esta “profissão”, ou seja, a percepção pelos outros colegas da nossa (in)experiência profissional, parecia-nos ter uma influência decisiva nas negociações que estabelecíamos com as outras professoras, chegando a realizar certas tarefas completamente contrárias à nossa concepção de como deveriam funcionar os apoios educativos para não gerar “*mau ambiente de trabalho*”.

Um exemplo deste tipo de comportamento era apoiarmos directamente um grupo de alunos com “*n.e.e.*” ao fundo da sala, quando entendíamos que um trabalho de apoio ao professor mais centrado no grupo turma onde não se desse a entender aos alunos que o professor de apoio estava ali só para apoiar “*aquele*” tipo de alunos seria menos estigmatizante para estes últimos.

Constatámos também que quando perante a existência de “*zonas de incerteza*” sobre a resolução de determinados “*problemas*” a resolver nos apoios educativos a quando da presença da nossa coordenadora, docente do ensino especial com largos anos de “*experiência*”, legitimada pelo facto de ser vista como “*perita*” do ensino “*especial*”, as negociações e as definições de situação em jogo eram extremamente favoráveis à mesma.

Destas nossas observações, na altura ainda muito pouco enformadas sociologicamente, uma coisa que nos saltou à vista é que a forma como era organizado o

trabalho cooperativo entre os docentes de apoio educativo e os docentes do ensino dito “regular” estava fortemente condicionada pela relação social entre os dois actores no seu trabalho de “cooperação” e das relações de poder inerentes a essa mesma relação social.

Mas se o interesse pelo nosso objecto de estudo parte da vivência no campo escolar destes “problemas” sociais vivenciados pelos indivíduos nos seus desempenhos quotidianos, a construção de um problema sociológico, que difere claramente dos “problemas” sociais sentidos pelos actores, levou-nos a partir para um trabalho de construção do objecto de estudo em causa.

## **1.2. A construção do objecto de estudo**

*“Caminhante não há caminho! O caminho faz-se ao caminhar!”*

*António Machado*

Parafraseando Pierre Bourdieu, “(...)não é possível evitar a tarefa de construir o objecto sem abandonar a busca desses objectos pré-construídos, factos sociais separados, percebidos e nomeados pela sociologia espontânea ou “problemas sociais” cuja pretensão a existirem como problemas sociológicos é tanto maior na medida em que têm mais realidade social que a comunidade dos sociólogos (...) Numerosos sociólogos principiantes agem como se bastasse adoptar um objecto dotado de realidade social para deterem, ao mesmo tempo, um objecto de realidade sociológica (...)” (Bourdieu, 1968:47).

Este autor em “*Le métier du sociologue*” (1968) relembra-nos a hierarquia dos actos epistemológicos na construção de qualquer objecto sociológico, a ruptura, a construção e a verificação, salientando que em todos os momentos da pesquisa os mesmos devem estar presentes.

Sabendo nós que objecto social e objecto científico são coisas bem distintas e que aqui se trata de acima de tudo construir um objecto científico e para o estudo aqui em causa, um objecto sociológico, impôs-se como imprescindível partir para a construção de uma problemática teórica onde se coloquem questões à “realidade” às quais se irá tentar responder, mobilizando o património cultural da sociologia, dispondo da

autêntica “*torre de babel*” que são as suas diferentes perspectivas teóricas, mobilizando-as, não como corpos teóricos reificadores da “*realidade*”, mas como construções conceptuais que servirão de ferramentas heurísticas de exploração da parte do social que se quer “*apreender*”<sup>20</sup>.

Se o sentido do vector epistemológico vai do racional para o real como referia Bachelard, é então lógico que demos à teoria a função de comando deste processo dialéctico entre trabalho teórico e pesquisa empírica.

Estamos claramente com João ferreira de Almeida e José Madureira Pinto quando estes defendem que “*A teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites.*” (Almeida e Pinto, 1999:62).

Assim, o indispensável e incessante vai e vem entre a teoria e a “*realidade*” empírica é aqui considerado *condition sine qua non* da construção do objecto sociológico “*A construção das práticas de apoio educativo*” a partir do objecto social escola.<sup>21</sup>

Partimos assim para um trabalho de construção teórica, privilegiando o olhar sobre uma parcela da “*realidade*”<sup>22</sup>, neste caso escolar, onde formulámos algumas questões de partida, de acordo com os objectivos da investigação que nos propusemos alcançar.

De salientar que rejeitamos uma concepção “*burocrática*” da pesquisa e que nos posicionamos a partir de uma concepção topológica da mesma, tal como aconselham Paul de Bruyne e os seus colegas (1991). O trabalho de investigação é desta forma

---

<sup>20</sup> Neste sentido se pronunciam claramente Ferreira de Almeida e Madureira Pinto quando dizem que “*Cada formação científica propõe, assim, um conjunto articulado de questões - a sua problemática teórica - que delimita zonas de visibilidade. Essa problemática, ponto de partida, em cada momento, das pesquisas que se efectivam, define e acolhe problemas de investigação, para os quais se buscam respostas. Os meios de as obter, por seu turno, residem em todo o conjunto de disponibilidades conceptuais substantivas - as teorias em sentido restrito que a disciplina foi forjando, bem como em instrumentos técnicos de recolha e tratamento de informações organizados pelos métodos, enquanto codificação provisória dos caminhos críticos de pesquisa*” (Almeida e Pinto, 1999:62)

<sup>21</sup> Rui Canário (1996) no seu artigo “*Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas*” chama a atenção para a necessidade de construção de todo o objecto sociológico e para a necessária distinção entre objecto social e objecto científico destacando que no caso do objecto social escola este pode ser alvo de tantos objectos sociológicos quanto os diferentes e múltiplos “*pontos de vista*” que os investigadores privilegiarem sobre os mesmos.

<sup>22</sup> Partilhamos claramente o pressuposto Weberiano de que todo o corpo de conhecimentos científicos implica uma selecção a partir da infinitude da “*realidade*”. Weber salienta que uma vez que é impossível apreender toda a complexidade do “*real*” social, importa sobretudo ao investigador proceder a uma selecção dos “*problemas de interesse*” que lhe irão permitir construir progressivamente a problemática teórica que lhe permitirá obter a resposta mais “*adequada*” às questões que se propõe responder. Ver a este propósito a obra de Weber (1979) “*Sobre a Teoria das Ciências Sociais*”.

pensado a partir dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico simultaneamente.

É então uma concepção mais dinâmica da pesquisa empírica e que põe a ênfase quer na lógica da prova quer na lógica da descoberta.

Voltamos a recordar que para o mesmo “*problema*” social múltiplos problemas sociológicos poderiam ser formulados, sendo a perspectiva (como salienta Saussure “*o ponto de vista cria o objecto*”, os interesses e o olhar que cada investigador privilegia sobre a “*realidade*” social a fazer emergir progressivamente o objecto.

Recorremos a uma metodologia de carácter mais hipotético-indutivo, onde seguindo Anselm Strauss na sua teoria fundamentada/ancorada na realidade, fomos construindo progressivamente o objecto, num incessante processo dialéctico<sup>23</sup> entre a conceptualização teórica e a realidade empírica, de forma a evitar cristalizações da realidade que uma metodologia de carácter predominantemente dedutivo poderia provocar.

A escola foi perspectivada como organização complexa, sendo o trabalho de apoio educativo conceptualizado como um sistema de acção concreto (Crozier e Friedberg, 1977) onde os actores jogam o jogo social agindo estrategicamente no seu trabalho de cooperação conflitual.

### **1.3. Os objectivos da investigação**

Estabelecemos como objectivos:

1. Compreender o processo de construção das práticas de apoio educativo aos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” a partir da interacção entre professores e alunos.

Trata-se de compreender como são estabilizadas e estruturadas as interacções entre os diversos actores; professores de apoio educativo, professores do ensino regular e alunos com e sem “*dificuldades de aprendizagem*”.

2. Compreender as estratégias dos professores no seu trabalho de cooperação conflitual com os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” e de que modo estas

---

<sup>23</sup> Recusamos assim desta forma, a “*grande teoria*” e o seu oposto o “*empirismo abstracto*” cuja obra de Wright Mills “*L’Imagination sociologique*”, escrita nos anos 60, é exemplar na crítica a esta dicotomia.

contribuem para a relativa estabilização da ordem social local que constitui o trabalho de apoio educativo, sabendo ser esta sempre precária e contingencial.

3. Compreender as perspectivas dos professores sobre os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” e de que modo estas contribuem para legitimar as suas práticas pedagógicas ao nível do seu trabalho com os mesmos .

#### **1.4. As questões de partida orientadoras da investigação.**

*No princípio era a pergunta.*

1) Como se constitui e estabiliza o trabalho de cooperação dos professores de apoio educativo e do ensino regular nas dinâmicas de acção organizada que constitui o seu trabalho com os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”?

2) De que forma a interacção entre os diversos actores sociais (docentes de apoio educativo/ docentes do ensino “*regular*”/ alunos com e sem “*dificuldades de aprendizagem*”) intervenientes no processo de construção das práticas de apoio educativo contribuem para a estruturação e para os modos de estabilização do sistema de acção concreto que constituem as práticas de apoio?

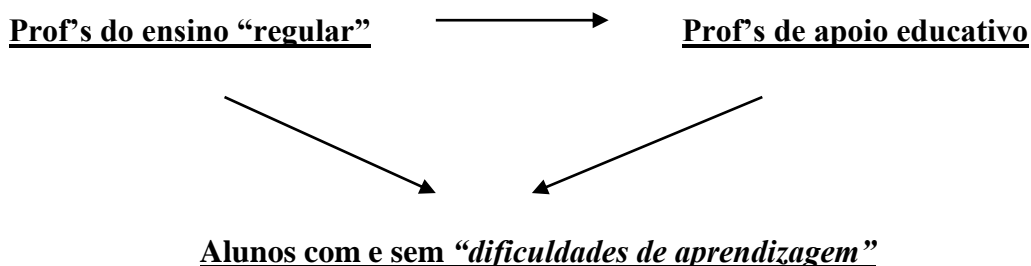
3) Que estratégias utilizam os actores sociais (professor de apoio educativo e do ensino “*regular*”) no jogo social em análise para levarem a cabo os seus “*objectivos*” no seu trabalho de cooperação?

4) De que forma as perspectivas dos professores de apoio e da turma sobre os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” podem ajudar a compreender as suas práticas educativas?

### **Pretende-se assim observar:**

A interacção dos professores de apoio educativo e dos professores do ensino “regular” no seu trabalho com os alunos com e sem “*dificuldades de aprendizagem*” numa escola do 1º ciclo, tendo em conta a construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Daqui resulta o seguinte triângulo de observação e análise:



Pretendemos ainda a partir das suas perspectivas sobre quer o seu trabalho com os colegas, quer sobre os seus alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”, através da análise de algumas dimensões seleccionadas perceber melhor as suas práticas sociais nas suas actividades quotidianas na realização do trabalho escolar de apoio educativo.

Desta forma a análise incidirá sobre as práticas dos actores, através da observação “*in situ*” do que os actores fazem, mas também daquilo que eles dizem sobre o que fazem,<sup>24</sup> pois como alerta Iturra (1999) “*Assim como tudo aquilo que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado - razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer de uma actividade*”

---

<sup>24</sup> Refere Raul Iturra que “*A primeira tendência dum investigador de campo que participa na vida da população que estuda é uma tendência espontânea para acreditar no que as pessoas lhe dizem. E isto por duas razões: uma, porque não tem de momento outro referente senão aquilo que se lhe está a dizer; outra, porque sem ouvir o que se faz, quando, como, onde e com quem, não conseguiria saber nem sequer como movimentar-se no meio da vida dos outros (...)* O dizer da população local é fundamental para o rápido crescimento do conhecimento do investigador até atingir a estatura de adulto no contexto da cultura que estuda; mas começar a penetrar o mundo que o rodeia não dá ainda elementos suficientes para o compreender e menos ainda para o explicar. O dizer será a primeira pista, mas o seu contraste com o fazer será a prova da verdade da sua existência social, que parece ser uma relação social que define intelectualmente a convivialidade, e que fica no meio de todas as contradições com que o quotidiano é construído”. (Iturra in Santos e Pinto;1999)

Pensamos desta forma com a observação “*naturalistica*” no terreno, (utilizando um termo característico das abordagens etnográficas) e com a entrevista aos mesmos actores observados nas suas práticas quotidianas de trabalho, no espaço escolar, ter probabilidade de obter uma maior “*verosimilhança*” na interpretação dos “*dados*” recolhidos.

### **1.5. A sociologia compreensiva na construção do objecto em estudo**

*“Mais que querer promulgar leis a todo o preço, apresentar finalidades, ou elucidar os “porque”, fantasmas normativos dos clérigos de todos os tempos e de todas as cores, é bem mais importante descrever fenomenologicamente a existência quotidiana no que ela tem de cintilante, de fragmentado e de polisensual”*

*Michel Maffesoli, O conhecimento do quotidiano*

Conceptualizar a “*realidade*” social práticas de apoio educativo a partir da sociologia compreensiva significa que se privilegiou na construção do objecto de estudo, tendo em conta os objectivos estabelecidos e as questões orientadoras da investigação uma abordagem predominantemente interpretativa onde à maneira de Max Weber se procura perceber o sentido que os actores sociais dão às suas acções na construção do social, tendo como esquemas de inteligibilidade do social dominantes os modelos accionalista e interpretativo, com uma abordagem centrada na sociologia da acção cuja origem remonta a Weber e que privilegia o significado que os actores sociais dão às suas acções.

Max Weber definiu a sociologia como

*“(...) uma ciência que se propõe compreender por interpretação, a acção social e, por isso explicar causalmente o seu desenvolvimento e os seus efeitos” (Weber, 1971:4).*

Distinguiu ainda o conceito de acção de acção social dizendo-nos que

*“Por “acção” deve entender-se um comportamento humano (quer consista num fazer externo ou interno, quer num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um sentido subjectivo. Mas deve chamar-se acção “social”*

*aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso” (Weber:21).*

Para Weber como se nota nesta sua definição

*”(...) nem toda a classe de contacto entre os homens é de carácter social, mas apenas um comportamento próprio orientado, quanto ao sentido, pelo comportamento dos outros. Um choque entre dois ciclistas, por exemplo é um simples acontecimento, como uma ocorrência natural. Mas a sua tentativa de se esquivar ao outro e os insultos, a rixa ou a explicação amistosa subsequentes ao choque, seria acção “social” (Weber:44).*

Desta forma enquanto que a “acção” implica um comportamento em que os actores atribuem sentidos subjectivos às suas acções, no segundo ganha relevo as intersubjectividades partilhadas, ou seja, os sentidos atribuídos subjectivamente pelos “indivíduos” às suas acções e orientados pelos sentidos que os outros atribuem a essas mesmas acções.

O sentido visado é assim “regulado” por outrém, num sistema de expectativas recíprocas, onde o comportamento é orientado através de antecipações e reacções ao comportamento dos “outros” no decurso da vida social.

Situando-nos numa perspectiva Weberiana na conceptualização do objecto em estudo significa assim recusarmos tratar “os factos sociais como coisas” como defendia Durkheim, onde apenas se tem em conta a observação exterior dos comportamentos humanos<sup>25</sup> e reconhecermos, colocando-nos do lado da sociologia compreensiva que só é possível analisar as acções sociais se se reconhecer a interioridade dos indivíduos, ou seja, para se compreender qualquer fenómeno social é fundamental interpretar as acções individuais a partir das intenções dos actores sociais, elegendo assim a compreensão como método fundamental para qualquer entendimento dos fenómenos do comportamento humano.

Não se trata de enveredar por uma forma de explicação “psicologista” dos factos sociais, uma vez que é necessário interpretar a acção, através da apreensão de sentido

---

<sup>25</sup> Emile Durkheim na sua principal obra metodológica defendia que “devemos tratar os factos sociais como coisas” ou seja, isentos de juízos de valor. A sociologia porque é a ciência que estuda os factos sociais apenas pode reconhecer e analisar a exterioridade dos mesmos, recusando a perspectiva que defende que devemos ter acesso à consciência dos indivíduos e perceber as significações sociais que os mesmos dão às suas acções. À sociologia Durkheim atribuía a tarefa da explicação (*Erklaren*) dos factos sociais em detrimento da sua compreensão (*Verstehen*). Ver a este respeito “As regras do método sociológico” (Durkheim,1991).

subjectivamente visado, num esforço de empatia, munidos claro, do contexto da situação, para posteriormente estabelecer ligações causais entre os fenómenos sociais.

O próprio Weber não recusava a noção de explicação na análise do social falando da necessidade de estabelecer uma causalidade adequada.

Assim para compreender as acções sociais é necessário entrar no sentido visado subjectivamente pelos actores, para a partir daí podermos estabelecer relações entre os fenómenos.

Weber já referia quanto a este aspecto que *“Não é necessário ser César para compreender César”*, não deixando de salientar a importância de nos apropriarmos dos elementos da situação que envolvem os actores, para uma mais correcta compreensão da acção, recusando desta forma a explicação por *“intuição psicologista”*.

Weber definiu quatro ideais-tipo de acção que são no seu entender fundamentais para a análise dos fenómenos sociais.

São eles a acção racional em finalidade, a acção racional em valor, a acção tradicional e a acção afectiva ou emocional.

Diz-nos Weber

*“(…) como toda a acção, também a acção social pode ser: 1) Racional em ordem a fins, determinada por expectativas do comportamento de objectos do mundo exterior e dos outros homens, utilizando estas expectativas como “condições” ou meios para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultado; 2) Racional quanto a valores, determinada pela crença consciente no valor-ético, estético, religioso ou qualquer outra forma que se interprete – específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independente do resultado; 3) Afectiva, sobretudo emocional determinada por afectos e estados sentimentais actuais; 4) Tradicional, determinada como um hábito vital” (Weber: 46).*

A acção racional em finalidade pressupõe assim um actor lúcido que reflecte sobre as suas acções e que as orienta para uma finalidade que se propõe atingir. Como refere Raymond Boudon comentando o paradigma Weberiano

*“(…) O sujeito tem um objectivo, está em condições de determinar exhaustivamente os meios capazes de o conduzirem ao objectivo e de escolher entre esses meios o mais vantajoso, ou em todo o caso, o que é da sua preferência” (Boudon, 1984: 75).*

Estamos em presença do modelo utilitarista típico do homo-oeconomicus, em que se concebe o comportamento humano como obedecendo ao esquema meios-fins. É dentro desta lógica que nos podemos enquadrar quando Weber refere que

*“Age racionalmente em ordem a fins quem orienta a sua acção por uma meta, meios e consequências laterais e pondera racionalmente, para tal, os meios com os fins, os fins com consequências secundárias como finalmente, também os diferentes fins possíveis entre si, em todo o caso, pois, quem não actua efectivamente (e, sobretudo, de modo mais emotivo) nem de modo tradicional (Weber:77).*

É o exemplo típico do actor racional que age em função dos seus “interesses pessoais”.

A acção racional em valor é quando os actores sociais se orientam por uma ética do “dever ser”, a acção desta forma pode não ser um meio para atingir um fim, mas um fim em si mesma,

*“Age estritamente de um modo racional axiológico quem, sem consideração pelas consequências previsíveis, actua ao serviço da sua convicção sobre o que o dever, a dignidade, a beleza, a sapiência religiosa, a piedade, ou a importância de uma “causa”, seja qual for a sua índole, lhe parecer ordenar. Uma acção racional axiológica é sempre (no sentido da nossa terminologia) uma acção segundo “mandamentos” ou de acordo com exigências, que o agente julga a si dirigidas” (Weber:74).*

A acção tradicional e a acção afectiva Weber coloca-as como caso limite da acção social.

A acção tradicional orienta-se pelo uso e pelo costume e os actores orientam-se por ela segundo este autor quase que por uma orientação estímulo-resposta; enquanto que a acção afectiva é quando a acção tem presente uma forte carga emocional,

*“Age afectivamente quem satisfaz a sua necessidade actual de vingança, de gozo, de entrega, de beatitude contemplativa ou de abrenúncia de emoções actuais (quer de natureza tosca ou sublime)” (Weber:47).*

Estes dois tipos de acção situam-se para este autor nas fronteiras da acção social e são casos limite da mesma como acções orientadas pelo “sentido”.

Importa salientar que para Weber todos estes tipos de acção são tipos-puros que servirão como operadores de análise da realidade e que estes diversos tipos-puros dificilmente se encontrarão em estado puro na “realidade” social, uma vez que qualquer acção social terá aspectos de um ou de outro dos tipos em maior ou menor grau;

*“ A acção, sobretudo a acção social, só rarissimamente está orientada por um ou por outro destes tipos. Estas formas de orientação também não podem, naturalmente, considerar-se de modo algum como classificações exaustivas dos tipos de orientação da*

*acção, mas como tipos puros conceptuais para fins sociológicos, dos quais a acção social se aproxima mais ou menos deles – O que é ainda mais frequente – está mesclada. A sua conveniência só no-la pode dar o resultado” (Weber:48).*

Os ideais tipo são construções conceptuais que só muito excepcionalmente têm correspondência na realidade e são instrumentos fundamentais no conhecimento científico-social como o concebe Weber, como aliás demonstra na seguinte passagem

*“Quanto mais precisa e mais unívoca é a construção dos tipos ideais, por conseguinte, quanto mais estranhos eles são, nesse sentido, ao mundo, tanto melhor é o serviço que prestam, quer no plano terminológico e classificatório quer também no heurístico” (Weber:40).*

É dentro desta lógica que ele chama a atenção para o facto de os tipos ideais terem de ser considerados como *“ferramentas heurísticas”* que ajudam o investigador na procura da *“verdade”* científica.

Citando ainda Weber

*“A sociologia constrói – como várias vezes se pressupõe como evidente – conceitos tipo e procura regras gerais do acontecer. Em contraposição com a história, que se empenha na análise e imputação causais de actos, estruturas e personalidades individuais culturalmente importantes” (Weber:38) e ainda “(...) a sociologia deve, por sua vez, projectar tipos “puros” ideais dessas estruturas que mostram em si a unidade consequente de uma adequação de sentido o mais completa possível, mas justamente por isso, emergem talvez tão pouco na realidade, nesta forma pura absolutamente ideal, como uma reacção física que é calculada sobre o pressuposto de um esforço absolutamente vazio. Ora a casuística sociológica só é possível a partir do tipo puro ideal (Weber:37).*

De realçar que os ideais tipo não são tipos-médios, mas sim construções que revelam características que se consideram mais relevantes extraídas da realidade e que sejam mais importantes para a compreensão do objecto em estudo.

Para Weber as sociedades modernas à medida que progressivamente passavam por um processo de *“desencantamento do mundo”* iam sendo crescentemente racionalizadas.

Para o mesmo, o traço característico do mundo em que vivemos é a racionalização. Esta seria acompanhada pelo alargamento da esfera das acções racionais em finalidade que era para este autor o tipo-ideal de acção social mais frequente nas sociedades contemporâneas.

Colocamo-nos, portanto, desta forma, ao lado de Max Weber reconhecendo a complexidade do real social, dando ao conhecimento um estatuto epistemológico onde a inteligibilidade do social não é uma mera cópia da realidade, mas onde o conhecimento científico somente tem possibilidade de apropriação de determinada selecção dos factos que os interesses e os valores do investigador ajudaram a seleccionar, colocando-nos numa perspectiva construtivista do conhecimento científico.

Desta forma não conceptualizamos o social como “*dado*” como é típico de algumas abordagens positivistas que caem numa visão essencialista do social, mas como “*construído*” pelos actores sociais no mundo social; como o demonstraram Alfred Schütz e posteriormente Peter Berger e Thomas Luckman.

Para Schütz o mundo social é um mundo já interpretado, a “*realidade*” social não existe fora da consciência dos indivíduos que lhe conferem significações.

Como refere Jaques Marquet

*“Se a sociologia compreensiva tem por objectivo a compreensão da realidade social, não pode ignorar e eliminar da sua reflexão esse facto fundamental que é que toda a apreensão da realidade pelo actor é, desde o início, construção. É assim que os elementos pretensamente “concretos” de uma realidade, através da selecção que os isolou, das abstracções e idealizações dos quais são objecto, são necessariamente trabalhados, de forma que não existem factos puros, recortados de qualquer intervenção do actor.*

*Mas para o actor, a partir do momento em que a realidade se dá à sua consciência ela existe realmente, e sob essa forma (...). A realidade não é outra coisa que o que ela é para a nossa consciência (Marquet, 1991:8).*

A “*realidade*” social é assim uma realidade já interpretada, organizada e é esta que é objecto de estudo para os sociólogos.

Tal como para Weber também para Schutz a compreensão das acções sociais passa pelo sentido que os actores dão às mesmas.

A sociologia tem por objecto a explicitação da realidade social tal como ela se dá ao nível do vivido dos actores.

Situamo-nos então numa perspectiva construtivista<sup>26</sup> do social, tal como o conceberam também os já referidos Berger e Lukman (1973) na sua bastante conhecida obra “*A construção social da realidade*”.

---

<sup>26</sup> Sobre a “*Galáxia Construtivista*” ver também a obra de Phillipe Corcuff (1997), *Les Nouvelles Sociologies*.

Para estes autores a que Corcuff situa num construtivismo fenomenológico a relação entre o Homem e o Mundo social é uma relação dialéctica; o Homem e o seu Mundo Social actuam reciprocamente um sobre o outro.

Os três momentos do processo dialéctico são a exteriorização, a objectivação e a interiorização, cuja relação fundamental com a realidade social corresponde a uma caracterização essencial desse mundo, passível da seguinte enunciação:

A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objectiva. O homem é um produto social (Berger e Lucman, 1973: 87).

Relativamente ao primeiro momento dialéctico, ele inscreve-se na perspectiva já mencionada de um construtivismo baseado no pensamento e na acção dos homens, pressupondo a intersubjectividade da realidade da vida quotidiana, a qual apresenta uma estrutura espacial e temporal.

A estrutura temporal fornece a historicidade, a qual impõe sequências não só à vida quotidiana, colectivamente considerada, mas também à biografia de cada indivíduo, permitindo assim conservar o sentido da realidade.

Esta realidade é experimentada na situação social de interacção, de estar face-a-face com o outro.

A objectivação, segundo momento dialéctico, revela-se na humanização do homem, construída por referência a um determinado grupo sócio-cultural. Este processo de tornar-se homem acontece em estreita relação com o ambiente, ao mesmo tempo natural e humano, sendo que o desenvolvimento, mesmo que considerado ao nível estritamente biológico, está submetido a uma contínua influência social.

Berger e Luckmann afirmam que *“O ser humano solitário é um ser no nível animal. A humanidade específica do homem e a sua sociabilidade estão inextricavelmente entrelaçadas”*.

Este ser social em construção na interacção com os outros, atribui sentido às acções destes, ou seja, tipifica-as. A situação social douradora na qual ocorre entrelaçamento das acções dos indivíduos, conduz à tipificação recíproca, o que, por sua vez, está na base da institucionalização.

O terceiro momento do processo dialéctico é a interiorização, consistindo, segundo os nossos autores na apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objectivo como dotado de sentido, como manifestação de processos subjectivos de outrém, ou seja, a interiorização constitui a base de apreensão do mundo e da compreensão do outro.

O processo ontogénico pelo qual se realiza a interiorização é a socialização.

De notar a importância atribuída à linguagem, a qual constitui, nesta perspectiva, o mais importante instrumento de socialização.

Com a linguagem e por meio dela são interiorizados vários esquemas motivacionais e interpretativos, com valor institucional definido, os quais fornecem ao indivíduo programas para a vida quotidiana, uns imediatamente aplicáveis, outros aplicando condutas socialmente definidas para estádios biográficos ulteriores.

Situando-nos nós num paradigma<sup>27</sup> das sociologias da acção é situarmo-nos numa perspectiva de análise que parte do actor social para compreender as situações sociais em estudo.

Privilegiamos assim uma perspectiva de análise que Boudon designa de “*individualismo metodológico*”, o que quer dizer que para percebermos os fenómenos que ocorrem nos diferentes contextos sociais, temos que partir da compreensão dos comportamentos “*intencionais*” que tecem as redes de relações entre os diversos actores sociais e explicar como a agregação desses mesmos comportamentos conduz aos fenómenos em análise.

Recordemos as palavras de Max Weber, autor que se colocava nesta perspectiva

*“(...) se finalmente me tornei sociólogo...é essencialmente a fim de pôr um ponto final a esses exercícios de base de conceitos colectivos cujo espectro ronda por aí. Noutras termos, a sociologia ela também, não pode proceder senão de acções de um, de alguns, ou de numerosos indivíduos separados. É por isso que eles devem adoptar métodos estritamente “individualistas” (Boudon e Bourricaud, 1982: 8).*

Não se trata contudo de analisar o comportamento de um actor social que age livre de constrangimentos como se agisse num vazio social, como nos diz Raymond Boudon

*“O átomo lógico da análise sociológica é portanto o actor individual. Contudo este actor não age num vazio institucional e social. Mas o facto da sua acção se desenrolar num contexto de constrangimentos, o mesmo é dizer de elementos que ele deve aceitar como dados que se impõem a ele não significa que nós fossemos fazer do seu comportamento a consequência exclusiva dos seus constrangimentos. Os constrangimentos não são mais que um dos elementos que permitem compreender a acção individual” (Boudon, 1979:33)*

---

<sup>27</sup> Raymond Boudon designa por paradigma “*Um conjunto de proposições ou de enunciados metateóricos, não tanto sobre a realidade social, mas antes sobre a linguagem a empregar para tratar a realidade social* (Boudon e Bourricaud, 1982:617)

Trata-se então de analisar o actor em situação, dentro do sistema de interacção no qual joga o jogo social em que está inserido.

Michel Crozier que também se enquadra neste modo de raciocínio salienta que

*“O actor não existe fora do sistema que define a sua liberdade e a racionalidade que pode utilizar na sua acção. Mas o sistema não existe a não ser através do actor que é o único que lhe pode dar vida e o pode mudar. É da justaposição destas duas lógicas que nascem os constrangimentos da acção organizada que o nosso raciocínio põe em evidência” (Crozier e Friedberg;1977: 9).*

Jean-Michel Berthelot designa este esquema de inteligibilidade na sua obra *“A inteligência do social”* de esquema actancial. A sua representação esquemática deste esquema de inteligibilidade pode traduzir-se da seguinte maneira:

$$(A \text{ p } B) = (B \in S, S \{ \sum a \rightarrow \sum e \} \rightarrow B \rightarrow S)$$

Esclarecendo-nos este autor

*“A forma lógica que caracteriza este esquema exprime-se no conjunto simbólico  $\sum a \rightarrow \sum e$ ; o primeiro termo designa um conjunto de actores e o segundo um conjunto de efeitos das suas acções. O fenómeno B, que se pretende estudar, é pensado como sendo a resultante do comportamento dos actores implicados. Estes estão integrados num campo ou numa situação, numa palavra, num contexto que por vezes também classificamos de sistema de acção e simbolizamos de novo pela letra S. Enfim, o efeito de massa resultante (B) exerce uma acção de retorno sobre o sistema em questão” (Berthelot:82).*

Este esquema implica o reconhecimento do actor reflexivo, agente produtor do social, que age estrategicamente numa dada situação orientando a intencionalidade das suas acções para os fins visados e a rejeição de uma concepção de actor passivo característico de algumas concepções holísticas do social que encaram os actores como meros produtos das estruturas sociais, como é típico das concepções sobressocializadas de actor que encontramos em Durkheim ou Talcot Parsons, onde o problema é o de adaptação normativa dos agentes às estruturas sociais.

Isto implica ao investigador pôr-se no lugar dos teóricos não especialistas do social, munir-se do contexto da situação em que os mesmos se encontram e questionar *“Se eu estivesse no lugar do actor como agiria perante a mesma situação?”*.

Apoiando-nos deste modo na sociologia compreensiva trata-se assim de partir do vivido quotidiano dos docentes do ensino regular e de apoio educativo e tentar

apreender as significações que os mesmos dão às suas práticas no seu trabalho escolar de “*inclusão*” dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

A escola é conceptualizada como organização complexa, como já atrás o referimos, não entendendo nós a mesma como uma entidade reificada a ser analisada como um todo como é típico de algumas abordagens clássicas da sociologia das organizações, mas olhando para a organização escolar em análise como um sistema de acção concreto (Crozier e Friedberg), onde a ordem social que resulta das interacções estratégicas dos actores na orientação das suas acções é sempre precária e contingente.

A organização escolar em estudo é desta forma um “*construído social*”, uma vez ser o social construído na interacção entre os actores, tal como o mostraram os interaccionistas simbólicos (G.H.Mead, A. Strauss, Becker, Blummer e outros), onde os actores constroem as suas acções em contínuas trocas negociadas e em constantes transações.

Privilegia-se aqui a noção de estratégia (Crozier, Delamont e Peter Woods), em que os actores têm objectivos comuns definidos pela organização escolar, mas cujos objectivos que cada um prossegue na orientação das suas acções faz com que tenham lógicas de acção e interesses próprios para os quais adoptam comportamentos estratégicos para os atingirem.

A noção de actor mobilizada como já atrás referimos é uma noção de actor competente que perante as situações sociais tem uma “*racionalidade limitada*”<sup>28</sup> na escolha das suas acções.

Contudo não ignoramos que as professoras têm todas elas uma história de vida que lhes é própria, um habitus de classe e trajectórias sociais que podem condicionar as suas práticas e representações sobre a acção pedagógica e que lhes incutem uma visão particular do mundo social e escolar.

Apenas privilegiamos aqui uma outra dimensão, mais estratégica da acção, onde estes constrangimentos não são ignorados, mas onde a tónica é posta nas competências dos actores e na reflexividade que os mesmos põem na construção das suas acções.

---

<sup>28</sup> March e Simon na sua obra “*Les Organizations*” que data de 1958, conceptualiza o conceito de racionalidade limitada, rompendo com o modelo de racionalidade absoluta típico da teoria clássica. O ser humano é incapaz de seguir um modelo de racionalidade absoluta uma vez que não pode apreender todas as escolhas possíveis e também porque raciocina sequencialmente e não sinopticamente. Qualquer decisor não procura a solução óptima, mas a solução mais “*satisfatória*”.

São actores que têm projectos e agem com o objectivo de em conjunto com os “*outros significativos*” com quem interagem no espaço escolar construírem o trabalho escolar.

### **1.6. Dos limites da investigação**

Toda a investigação tem os seus limites, esta não podia fugir à regra. Um primeiro limite tem a ver com os constrangimentos impostos pela escassez de recursos disponíveis.

Não dispondo de uma equipa de trabalho onde pudesse acontecer uma economia de esforço através de uma divisão social do trabalho científico, tal como não dispondo de recursos económicos, financeiros e temporais “*desafogados*”, optámos por restringir as nossas ambições na amplitude a dar ao objecto de estudo decidindo-nos pela abordagem de um estudo de caso, onde a validade das conclusões será necessariamente de âmbito local.

Outra limitação tem a ver com a ênfase dada às perspectivas dos actores. Optámos claramente por privilegiar a “voz” das professoras em detrimento dos alunos e de suas famílias.

Achámos que com um tempo limitado de “*integração social*” na escola em causa (apenas observámos o 1º período do ano escolar), tornar-se-ia difícil uma boa aproximação social a uma maior diversidade de actores.

No caso dos alunos, tendo em conta a idade dos mesmos (entre os seis e os dez anos de idade em geral), a assimetria de poder entre os mesmos e o investigador, “*adulto*” e “*estranho*” simultaneamente, fez-nos optar por apenas observar os seus comportamentos na interacção com as suas professoras sem levar em conta as suas perspectivas.

Um outro limite tem a ver com uma centração talvez “*excessiva*” na sala de aula.

As relações de interdependência entre os actores do “*interior*” da organização e os actores do “*exterior*” da mesma intervenientes no trabalho de apoio educativo ficaram também para uma próxima oportunidade.

Por fim um último limite tem a ver ainda com a interacção professores/alunos na sala de aula.

Sabemos que existem diferenças interaccionais e comportamentais que têm a ver com factores como o género, a idade, a etnia, a classe social ou ainda o meio social de

pertença. O esforço acrescido que teríamos que fazer na montagem de um dispositivo de pesquisa que levasse em conta estes factores, o que teria que passar por uma maior colaboração/envolvimento dos professores da escola na constituição da amostra, fez-nos abdicar desta escolha.

Apesar destas limitações pensamos que o enfoque que privilegiámos constitui claramente um modesto contributo para um melhor conhecimento desta problemática.

## **II PARTE**

### **O Plano de Orientação para a Acção Organizacional do Trabalho de Apoio Educativo e a Nova Definição Oficial do Papel Social do Professor de Apoio Educativo**

## 1. Da segregação à inclusão. Breve incursão histórica.

Nas sociedades pré-modernas, toda a experiência era unificada e eram elementos de ordem divina os grandes mediadores do Homem com as suas acções.

É com o “*desencantamento do mundo*” de que nos fala Max Weber, que se torna possível o “*isolamento da experiência*” e que o Homem passa a ser responsável pelo seu próprio destino.

Giddens refere-nos a este propósito que “*Os fenómenos que mais tarde viriam a ser vistos como “demência”, “crime” e “pobreza” eram tratados, antes do período moderno, como aspectos extrínsecos da natureza humana. A loucura, o crime e a pobreza não eram ainda pensados como “problemas sociais”*” (Giddens, 1994:140).

Diz-nos ainda este autor que a ideia de correcção secular emergiu apenas gradualmente e deve ser entendida como parte de processos mais amplos através dos quais os mundos natural e social vieram a ser vistos como transformáveis e não como adquiridos, o isolamento dos loucos e dos criminosos acelerou quando estas categorias se separaram da pobreza em geral, e quando se começou a acreditar que todas eram intrinsecamente passíveis de alteração.

Também Goffman na sua obra “*Asiles*” constata esta situação de só a partir da Idade Média emergirem instituições de enclausuramento de populações tidas como ameaçadoras da ordem social e moral, que era necessário separar da sociedade “*normal*” tendo como objectivo o controlo social. Vemos portanto que é com o surgimento de “*Instituições Totalitárias*” que as populações “*anormais*” são separadas do resto da população e que a segregação social destas populações é tida nesta altura como socialmente legítima.

Durante largos períodos na nossa História as populações deficientes foram segregadas do contacto com as populações escolares ditas “*normais*” e mesmo quando se começou a prestar um maior cuidado aos mesmos, eram-lhes reservados locais próprios, como as instituições asilares e hospitalares, ou mesmo no isolamento das suas próprias habitações.

A estas populações “*anormais*” havia que ter o cuidado de as “*enclausurar*” e esconder da “*boa*” sociedade, sendo a ajuda que lhes era prestada de mero carácter assistencial e/ou médico.

Em Portugal os primeiros passos para a educação de populações “deficientes” dá-se segundo Bénard da Costa quando “José António Freitas Rego, em 1822, enviou um pedido a D. João VI no sentido de serem educados os surdos e os cegos em Portugal. De facto o seu pedido foi atendido e o rei contratou o Sueco Aron Borg para organizar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos” (Bénard da Costa, 1981:309) que se veio a situar no Palácio do Conde de Mesquitela, no “Sítio da Luz” e que em 1827 foi transferido para a tutela da Casa Pia.

No início do século XX, segundo esta mesma autora, existiam em Portugal dois Asilos de Cegos e dois Institutos de Surdos. Os Asilos tinham essencialmente, objectivos assistenciais, enquanto os institutos tinham sobretudo fins educativos (Sousa, 1998:67).

Com a expansão dos sistemas educativos, a institucionalização e o prolongamento da escolaridade obrigatória e uma crescente preocupação com a escolarização deste tipo de populações rotuladas como deficientes, um sistema educativo paralelo ao sistema educativo “regular” foi-se progressivamente consolidando, onde foram criadas estruturas de ensino especial por categorias de “deficiência”.

Criaram-se assim as “classes especiais”<sup>29</sup>, que funcionavam no interior das escolas, mas cuja matriz era fortemente segregadora, pois tratava-se de retirar os alunos com “deficiência” das salas de aula do ensino “regular” e reuni-los neste tipo de classes, onde os professores de ensino especial tinham como objectivo um ensino centrado nos alunos e onde procuravam melhorar o aproveitamento dos mesmos.

No fim dos anos 60 começam a surgir em alguns países “Ocidentais” fortes críticas a esta forma de organização do ensino especial, onde se “acusava” o forte carácter segregador deste tipo de práticas e começa-se a reclamar um ensino “integrado”, baseado numa filosofia mais “inclusivista”, que defendia o ensino para este tipo de alunos nas salas de aula do ensino “regular”, como uma medida menos segregadora e estigmatizante.

Este movimento “exterior” ao nosso país vai mais tarde exercer forte influência “interna”, tendo como resultado o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Despacho conjunto 105/97 que contém nas suas filosofias orientadoras uma nova concepção sobre o modo de apoiar os alunos com “n.e.e.”.

---

<sup>29</sup> Em 1946, é legislada a criação de “classes especiais” junto das escolas Primárias, sendo da competência do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram. A primeira classe especial teve origem em 1947.

Vamos de seguida fazer uma breve análise aos principais pressupostos orientadores das novas concepções do trabalho de apoio educativo.

### **1.1. O Plano de Orientação para a acção organizacional do trabalho de Apoio Educativo**

*“Ora, para sairmos desta era de perturbação e de incerteza, não podemos contar com a simples eficácia dos decretos e regulamentos. Qualquer que seja a autoridade, regulamentos e decretos nada mais são do que palavras que apenas se poderão tornar realidades com a participação daqueles que se encontram incumbidos da sua aplicação”*

*Emile Durkheim*

Licínio Lima (1998) na sua análise sobre a escola como organização, onde estuda os fenómenos de participação nas organizações escolares, faz uma distinção conceptual que nos parece bastante interessante e que aqui iremos mobilizar e que é a seguinte:

- Para este autor há que distinguir o *plano das “orientações para a acção organizacional”* e o *plano da “acção organizacional”*.

O primeiro diz respeito às orientações normativas prescritas e que se pretendem produtoras de conformidade e de uniformização dos modos de *“pensar, agir e sentir”*, e que se situam no plano formal constituído pela estrutura organizacional, pela legislação produzida e pelos normativos consagrados em decretos, despachos, regulamentos, pareceres, organigramas das organizações, pelos estatutos e papéis sociais oficialmente definidos e pré-determinados e pelas estruturas de autoridade formalmente estabelecidas; é o plano da racionalidade técnico-burocrática, da impessoalidade e da abstracção.

O segundo situa-se no plano da *“acção organizacional”*, e portanto, mais do lado da estrutura *“informal”*, das vivências dos actores, das suas trocas simbólicas, dos sentidos intersubjectivos atribuídos pelos mesmos às suas acções, das negociações e renegociações intensas ocorridas no sistema de trocas sociais que constitui qualquer construído organizacional onde os actores estabelecem redes de interdependências.

Assim, pretende-se aqui mobilizar o primeiro plano conceptual, que Lima designa de plano de *“orientações para a acção organizacional”*, que como já dissemos é, ao fim e

ao cabo, o plano da estrutura formal, das normas racionais-legais que prescrevem e pretendem produzir conformidade no comportamento dos actores organizacionais a cujo alvo se destinam as mesmas.

Pretendemos então neste espaço analisar as orientações, os pressupostos ideológicos, as crenças, as definições oficialmente produzidas para os papéis e estatutos previamente estabelecidas, os objectivos que explicita ou implicitamente estão presentes na regulamentação mais recentemente elaborada pelas autoridades do Ministério da Educação no que toca ao modo de organização do trabalho do Apoio Educativo, pois pensamos desta forma ilucidar aspectos que serão fundamentais para uma melhor compreensão do comportamento dos actores nas suas práticas de trabalho quotidianas.

Para este efeito vamos mobilizar a produção legislativa que nos parece mais importante e que foi produzida nos últimos anos e da qual destacaremos o Decreto-lei n.º 319/91, o Despacho conjunto n.º 105/97, o parecer nº3/99 emitido pelo Conselho Nacional de Educação e o Documento de Trabalho n.º1 onde se estabelecem as *“Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas”* da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Um primeiro aspecto a destacar é que os apoios educativos inserem-se claramente em torno de duas grandes ideologias legitimadoras da sua nova estrutura organizativa.

São elas a Ideologia da Democratização e a Ideologia da Inclusão.

Como já atrás referimos José Alberto Correia(2000) na sua análise às principais ideologias presentes nos discursos da política educativa em Portugal no pós-25 de Abril, encontrou estes dois ideais legitimadores entre os quatro principais que assinalou.

A Ideologia da Democratização nas duas formas tipificadas por este autor marca mais fortemente o período inicial a seguir à Revolução de Abril até meados dos anos 80, diminuindo a intensidade da sua presença a partir desta altura em detrimento da Ideologia da Modernização; enquanto a Ideologia da Inclusão é mais marcante somente a partir da década de 90.

A Ideologia da Democratização aparece claramente como forma ideológica legitimadora das normas orientadoras para a realização dos Apoios Educativos nas escolas, como se pode ver pelas seguintes passagens;

*“O processo de ensino-aprendizagem é predominantemente orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção têm direito.” (D.E.B.)*

E ainda,

*“A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui objectivo central da política do Governo. Nessa perspectiva, o enquadramento normativo dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente:*

*Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.” (D.c. n.º 105/97)*

No parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação pode também ler-se,

*“Com o presente parecer, o CNE pretende prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma vida educativa estimulante das suas capacidades, no quadro da escola para todos (...) O modelo da escola inclusiva não é um projecto descontextualizado (...) é uma experiência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, de justiça social e da solidariedade que, desde a 2ª metade do século XIX, impuseram progressivamente, o reconhecimento do direito de todos à educação, à escolaridade obrigatória, o direito ao acesso e ao sucesso na escola.” (P. 3/99)*

Vemos aqui claramente neste discurso legitimador o ideal de igualdade de oportunidades, a “exigência” de um ensino para “todos” de forma a permitir não só o acesso mas também o sucesso dos alunos com n.e.e..

Paralela e complementarmente ao ideal democrático surge a Ideologia da Inclusão, como se pode facilmente constatar pela seguinte passagem,

*“O conceito de escola inclusiva, vem, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir.” (D.E.B.)*

Como se pode constatar, trata-se de não excluir ninguém, uma vez que “*todos têm o direito a frequentar o mesmo tipo de ensino*”, com a particularidade de se ter o cuidado de responder às “*necessidades*” individuais de cada um,

*“A atenção às diferenças individuais e o atendimento escolar implicam uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do curriculum, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um” (D.E.B.)*

Para que este objectivo seja atendido, são os próprios responsáveis pela política educativa a reconhecer a necessidade de alterações de carácter estrutural,

*“A educação dos alunos com “Necessidades Educativas Especiais” implica, assim, para além da colocação de crianças e jovens em escolas de ensino regular, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica” (DPS).*

No mesmo sentido se declara no Despacho 105/97,

*“(…) o presente despacho visa introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com “Necessidades Educativas Especiais”. Avaliando os aspectos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura-se criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa” (desp. Conj. 105/97).*

No parecer emitido pelo CNE fala-se mesmo na “*necessidade*” de “*mudar a escola*”, de realizar uma “*profunda reforma do ensino regular*” ou ainda que “*a escola inclusiva exige mudanças em praticamente todos os seus domínios*”.

Neste mesmo parecer é mobilizada uma autora que tem abordado a problemática do ensino especial, não em termos sociológicos, mas numa perspectiva de fortes contornos normativos, onde a mesma propõe o que nós consideraríamos tratar-se de uma autêntica revolução estrutural do modo de organização do trabalho nas escolas.,

*“Ana Bénard da Costa enuncia um conjunto vasto de condições indispensáveis para se atingir esse objectivo: Mudanças jurídico- legislativas que garantam concretamente esses direitos, mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas, mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização para todos, mudanças ao nível da natureza e da estruturação do currículo e mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.” (parecer nº3/99)*

Uma das alterações mais significativas deste novo modo de organização do trabalho é a deslocação da responsabilidade tradicional sobre o aluno por parte do educador de ensino especial para toda a “*comunidade*” educativa envolvente, como é bem visível na seguinte passagem,

*“Assim, o conjunto de apoios educativos, tradicionalmente orientado para o aluno com necessidades especiais de educação e fundamentalmente centrado no professor de educação especial, é, agora, alargado a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, aos professores e aos alunos” (DEB).*

No mesmo documento são ainda assinalados alguns obstáculos/dificuldades possíveis nesta reestruturação e no modo de operacionalização deste novo modelo de trabalho de apoio.

No parecer emitido pelo CNE pode ainda encontrar-se não só a defesa da “*necessidade*” de mudar a escola, mas também mudanças ao nível mais vasto da sociedade,

*“(…) importa implementar, com determinação, mudanças na sociedade e na escola que contribuam para diminuir o insucesso e a exclusão” (Parecer n.º 3/99).*

Temos neste parecer dos “*peritos*” educacionais o reconhecimento de uma escola que não está organizada para favorecer igualmente os diferentes grupos sociais e que para além disso não basta mudar a escola para que se combata o insucesso e a exclusão, é preciso mudar a sociedade, contudo não são indicadas que mudanças são estas.

Fica-nos a dúvida se serão mudanças no plano das estruturas sociais que alterem as relações de forças entre as diversas classes e grupos sociais ou se será somente um problema de “*mentalidades*” sociais que não favoreceriam a “*mudança*” desejada...

Vemos aqui claramente explicitada uma política de combate à exclusão social e escolar por parte das autoridades educativas, com o reconhecimento da necessidade de alterações estruturais de organização da escola regular como forma de se atingir uma maior “*democratização*” do ensino.

Passemos então a apresentar algumas das principais alterações no modo de organização do trabalho de apoio educativo e à definição oficial do papel social do professor de apoio educativo, figura recentemente criada, assim como das suas relações de trabalho com os professores do ensino regular.

## **1.2. Do apoio centrado no aluno ao apoio centrado no professor do ensino “regular” e na escola em geral. A definição oficial do papel social do professor de apoio educativo.**

O Despacho Conjunto n.º 105/97 é o regulamento oficial que define e prescreve as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas.

Neste documento legislativo podemos constatar uma nova concepção no modo de apoiar os alunos com “*necessidades educativas especiais*”.

Se até à data anterior a este documento orientador os apoios eram dirigidos essencialmente aos alunos, com a introdução legal do mesmo assistimos a uma redefinição no modo de organização do trabalho de apoio educativo, uma vez que ao docente de apoio exige-se agora um alargamento e uma maior diversificação do papel social que o mesmo tem que desempenhar.

Vejamos como é definido oficialmente o papel social do Professor de Apoio Educativo no Despacho Conjunto 105/97,

*“Docente de Apoio - O docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem.”*

Estamos claramente perante uma crescente complexificação do papel social do professor de ensino especial, cuja redefinição passa de um apoio directo centrado no aluno para uma situação de apoio à escola (categoria reificada e abstracta que está em todo o lado e em lado nenhum), ao professor, ao aluno, e à família.

Novas competências são aqui requeridas para o desempenho deste novo papel social das quais as competências relacionais parecem vir a assumir importância fundamental para as tarefas a realizar.

Por outro lado, uma das principais dimensões do seu trabalho passa pelo apoio ao Professor da Turma,

*“(...) o apoio a desenvolver pelo docente com formação especializada ou por outros profissionais deve, prioritariamente, dirigir-se aos docentes do Ensino Regular, aos pais e por último ao aluno, devendo, neste caso, priorizar-se o apoio dentro da turma”.*

A divisão social do trabalho com o docente de ensino regular assume então um aspecto central no trabalho de apoio educativo, onde o docente de ensino especial tem uma posição de quase “*consultor*”/orientador do professor da turma.

A definição do trabalho conjunto entre estes dois tipos de docentes é também enquadrada por uma forte ideologia da colaboração.

Trata-se então de colaborar em vários domínios da acção pedagógica quotidiano,

*“Com os professores do Ensino Regular a colaboração revestirá a natureza de apoio à aquisição de competências nos seguintes domínios:*

- a) Flexibilização curricular.*
- b) Gestão cooperativa de sala de aula.*
- c) Aplicação de técnicas de pedagogia diferenciada.*
- d) Gestão simultânea de pequenos grupos e de grupos homogéneos e heterogéneos.*
- e) Tutoria pedagógica.*
- f) Construção e avaliação de programas individualizados.*
- g) Preparação de reuniões com os pais.*
- h) Trabalho de projecto. (NOAE)*

Estabelece-se ainda que o apoio a realizar pelos professores com formação especializada aos docentes do ensino regular poderá assumir duas modalidades distintas.

Uma primeira, que implicaria a gestão e organização de um trabalho cooperativo no interior da sala de aula entre os dois professores.

Uma segunda, que poderá ser fora da sala de aula, apoiando-se vários grupos de professores do ensino regular, com o objectivo da promoção do diálogo e da reflexão

conjunta, como forma de cooperativamente se gerir as dificuldades no interior de cada escola.

Na sua dimensão de apoio aos alunos, dos vários aspectos salientados destacamos que,

*“O Apoio deve ser, preferencialmente assumido pelo professor de ensino regular sempre que se esteja em presença de especificidades culturais, de ritmos de trabalho diversos ou de alunos que exigem flexibilidade curricular e metodologias de pedagogia diferenciada” (NOAE);*

Prevê-se também que em determinadas situações,

*“O apoio pode contudo, ser realizado directamente ao aluno, no interior da turma, sempre que haja necessidade de ser o docente com formação especializada a concretizar determinadas estratégias. O apoio deve, nestas situações, ser realizado durante um período de tempo, previamente concertado entre os dois docentes” (NOAE).*

Quanto aos apoios fora da sala de aula define-se que estes serão sempre de carácter excepcional, estabelecendo o mesmo documento que isto deve ser posto em momentos que os restantes alunos estão a realizar trabalho individual.

No trabalho junto dos pais defende-se um maior envolvimento dos mesmos em todo o processo cabendo ao professor de apoio um importante papel de apoio aos mesmos.

No parecer nº3/99 emitido pelo Conselho Nacional de Educação aparecem contudo algumas críticas e apontam-se algumas limitações ao “sucesso” deste novo modo de organização do trabalho de apoio.

Destacamos aqui os que nos parecem mais importantes e que poderão ajudar a perceber melhor alguns aspectos a desenvolver no nosso trabalho empírico.

Uma primeira crítica diz respeito ao recrutamento dos docentes que irão realizar as tarefas de apoio educativo,

*“Faz-se ainda notar que, por outro lado, se recorreu ao recrutamento de docentes sem especialização e/ou sem experiência para o desempenho das funções de apoio. A preparação já realizada (não obstante um esforço que se regista) está muito aquém das necessidades.” (Parecer n.º 3/99)*

Sobre os docentes do ensino “regular” salienta-se a seguinte limitação,

*“Esta observação respeita também aos docentes do ensino regular, que aliás, não foram objecto de qualquer medida com vista a facilitar o sucesso na implantação da nova legislação”.(parecer n.º 3/99)*

Refere-se ainda no domínio da formação a “impreparação” dos professores e o apelo dos mesmos a mais e melhor formação,

*“É conhecido que uma parte significativa dos professores não está preparada para desenvolver estratégias de ensino diferenciado. As debilidades na formação dos educadores e docentes são significativas, seja em matéria de Psicologia da Educação, seja em Educação em geral. Observámos, nomeadamente nas respostas ao inquérito que o CNE realizou, que, sempre, que lhes é dada*

*oportunidade, os professores expressam a necessidade que sentem de terem acesso a mais e melhor formação". (Parecer n.º 3/99).*

A “*mentalidade*” dos docentes é ainda tida como obstáculo à escola “*inclusiva*”, só se conseguindo a mudança na direcção “*certa*” através do incremento da formação seja ela inicial, em serviço ou contínua,

*“A educação de crianças e jovens com NEE implica uma profunda reforma da escola regular.*

*A nosso ver, esta mudança implica uma profunda mudança de metodologias e de práticas de todos os intervenientes, mas em particular, dos docentes. As medidas que se preconizam no campo da formação inicial, em serviço e contínua constituem uma condição indispensável a essa mudança". (Parecer n.º3/99)*

Neste mesmo parecer, que vai claramente no mesmo sentido das normas proclamadas pelo Despacho 105/97, constatamos ainda uma profunda crença na ideologia da colaboração<sup>30</sup> e do fomento da colegialidade entre os professores e a condenação do individualismo “*egoísta*” e do “*espírito de competição*” que claramente aparece aqui como algo a irradiar e fonte de uma escola pouco “*humanizada*”.

*“(...) importa criar uma cultura que valorize, no interior das escolas, a sociabilidade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e do espírito de competição. Essa cultura deve ser considerada um objectivo prioritário a atingir por todos os agentes educativos, pelo que todos os aspectos relativos ao ensino (incluindo os modelos de avaliação escolar) devem subordinar-se ao objectivo prioritário de uma escola mais humanizada". (Parecer n.º3/99)*

Por último e para o que aqui mais directamente nos interessa, apontam-se algumas ambiguidades à definição oficial do estatuto e das funções do professor de apoio educativo, recomendando-se que,

*“É necessário definir com rigor o estatuto e as funções do professor de apoio educativo. O perfil do professor de apoio educativo deve integrar aspectos relativos à sua preparação académica e pedagógica,*

---

<sup>30</sup> Não pudemos deixar de referir que esta crença na colaboração nos parece ser recomendada mais a partir de princípios morais do que técnicos e que o individualismo é tido como “*disfuncional*” ao trabalho escolar, enquanto que a colaboração aparece como uma espécie de solução milagreira que basta pôr em prática para melhorar a performance dos actores. Os resultados empíricos da nossa pesquisa são um bom exemplo da complexidade e das questões que se levantam no fomento de uma cultura de colaboração (Hargreaves:716), em especial no que diz respeito à articulação entre as interdependências entre os actores e a forma como as relações de poder e de status podem tornar “*disfuncional*” essa mesma colaboração “*mandatada*”. Neste sentido se pronuncia Ávila de Lima quando destaca que, “*Com efeito, existe actualmente uma contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade, por um lado, e o poder das reformas educativas, que acentuam a realização e a avaliação individuais dos professores, por outro. Em diversos países, ao mesmo tempo que exaltam a colaboração entre docentes, as reformas educativas estatais promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais, e maior status...a crença inicial nas potencialidades da colaboração entre professores tem vindo a ser gradualmente questionada em face de um exame mais atento das suas práticas colegiais. Instalou-se no panorama educativo contemporâneo uma espécie de pensamento mágico que concede à colegialidade o poder de se traduzir automaticamente em melhorias consideráveis no desempenho profissional dos professores e nos resultados obtidos pelos alunos nas salas de aula, mas esta colaboração não é necessariamente sinónimo de reestruturação educacional significativa. A consideração da colegialidade no ensino não deve ser orientada por considerações normativas.*”(Lima,2000:90)

*mas também capacidade de liderança, que deverá articular-se devidamente com a liderança institucional dos órgãos de gestão, capacidade de comunicação e facilidade de relacionamento inter-institucional". (Parecer nº3/99)*

É notória nesta passagem o “*apelo*” a novas competências, que extravasam as tradicionais competências de índole científica e pedagógica. Competências sociais/relacionais e capacidades de liderança são aqui tidas como aspectos cruciais no perfil do professor do apoio educativo.

O mesmo parecer recomenda a revisão do Despacho 105/97 que recordamos, diz respeito às normas que regulamentam o concurso e à colocação dos professores de apoio educativo, ao seu estatuto e competências.

Salienta-se a “necessidade” de,

*“(...) introduzir critérios mais rigorosos no perfil exigido para o desempenho das funções de professor de apoio educativo que evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e/ou preparação, recomendando-se simultaneamente que o âmbito de competências não seja excessivamente alargado.” (Parecer nº3/99)*

Aparece também como fundamental a preocupação com o nivelamento do estatuto remuneratório do docente especializado, legitimado discursivamente com a necessidade de não criar situações de “*injustiça*” e portanto possíveis situações conflituais,

*“Deverá evitar-se a atribuição de regalias a nível remuneratório ou profissional que possam criar situações de injustiça e dificultem a inserção destes docentes no ambiente escolar”. (Parecer 3/99).*

### **III PARTE**

## **Tornar Inteligível a Escola Como Organização Complexa**

## 1. Introdução

Como refere Etzioni<sup>31</sup> (1972) nascemos em organizações, crescemos em organizações e morremos em organizações.

As organizações formais são hoje omnipresentes na vida quotidiana dos indivíduos e são lugares sociais fundamentais para o funcionamento das sociedades com o elevado grau de complexidade como são as sociedades modernas capitalistas.

As organizações escolares, objectos sociais naturalizados, são presentemente dos principais lugares sociais de socialização das jovens gerações.

Esta instância de socialização que é a escola, é hoje claramente um dos mais poderosos marcadores sociais dos indivíduos, provocando poderosas consequências na vida dos mesmos.

Instância de reprodução, mas também de produção do social, alargou progressivamente o tempo de passagem obrigatória de cada actor no interior das suas estruturas.

Nas sociedades contemporâneas “*ocidentais*”, entra-se cada vez mais cedo no espaço escolar e sai-se cada vez mais tarde do mesmo em direcção à inserção na vida “*activa*”.

Os alunos e suas famílias bem cientes da importância do sucesso escolar como factor de influência nos seus destinos sociais, tornaram-se mesmo fortes consumidores da escola (Ballion,1982) agindo numa concorrência escolar e social nunca vista pelo acesso às organizações escolares mais prestigiadas.

Os próprios professores, imbuídos como que de um saber sociológico inconsciente procuram as escolas onde habita um público escolar de maior valor escolar e social, sendo este um dos maiores determinantes estruturais das suas carreiras (Léger,1981).

A escola é hoje também um espaço complexo, heterogéneo e hierarquizado, que produz distinções e exclusões, sendo mesmo nas palavras de Pierre Bourdieu (1992), um lugar onde cada vez mais habitam “*os excluídos do interior*”.

Desta forma e tendo como objectivo a compreensão do quotidiano e das vivências diárias dos professores no seu trabalho quotidiano com os alunos, não poderíamos deixar de conceptualizar a escola como organização burocrática, complexa e como

---

<sup>31</sup> Para Etzioni as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos sociais) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos. Para este autor as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões são alguns exemplos de organizações do mundo moderno e contemporâneo (Etzioni:9).

constructo social, uma vez que a compreensão de como este tipo de organização funciona e os constrangimentos e os espaços de liberdade que a mesma proporciona são *condition sine qua non* para fornecer uma verosímil compreensão explicativa do trabalho escolar de apoio educativo.

Pretende-se assim neste capítulo partir do conhecimento da análise sociológica das organizações e das teorias organizacionais assim como da sociologia da educação, para tornar inteligível as organizações complexas que são as organizações escolares nas sociedades contemporâneas.

Deste modo vamos começar por uma breve apresentação das principais abordagens organizacionais para logo seguida entrarmos na conceptualização mais específica das organizações escolares.

A preocupação com o estudo científico das organizações e a reflexão organizacional remete-nos para o fim do século XIX e início do século XX, num contexto social marcado pelo progressivo processo de industrialização e de burocratização das sociedades modernas “*ocidentais*”, caracterizado por uma crescente racionalização da vida social e pelo modo de produção capitalista em expansão marcado pela maximização do lucro e da acumulação de capital.

Deste modo a preocupação com a racionalização da vida das organizações e com a “*eficácia*” e a “*eficiência*” das mesmas é uma preocupação fundamental que predomina neste período.

É neste contexto que aparecem os primeiros autores que se preocuparam com uma reflexão sobre a vida das organizações, tais como Frederick Taylor, Henry Fayol e Max Weber, cujos desenvolvimentos teóricos viriam a ser inseridos nas denominadas abordagens clássicas e que foram os pioneiros na sua preocupação com a racionalidade e eficiência das organizações.

Estas primeiras conceptualizações sobre as organizações destacam-se pelas suas orientações fortemente marcadas por um carácter normativo e prescritivo, tornando-se por isso em verdadeiras ideologias de como se deveria organizar o trabalho para se elevar a produtividade.

### 1.1. As abordagens clássicas

Foi um operário Americano, que num rápido processo de mobilidade social ascendente se viria a tornar engenheiro, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), quem primeiro teorizou sobre as organizações modernas, neste caso, as empresas capitalistas.

Na sua obra principal *“The principles of scientific management”* que data de 1911, este autor propõe que se organize racionalmente o trabalho a partir de princípios cientificamente elaborados.

Nesta sua proposta da *“organização científica do trabalho”* dizia-nos que este deveria obedecer a alguns princípios fundamentais tais como: uma divisão vertical do trabalho, com uma nítida separação entre a concepção e a execução do mesmo, em que à direcção caberia coordenar e determinar as condições de trabalho, que deveriam ser racionalizadas até a eficiência óptima, para que só coubesse aos operários a sua execução.

A direcção deveria proceder a uma escolha científica dos executantes segundo a máxima *“The right man on the right place”*, definindo exactamente as tarefas de cada um dos subordinados.

Dever-se-ia assim procurar a única melhor maneira de proceder (o célebre princípio de *“the one best way”*) para que não existissem *“desperdícios”* e para que se conseguisse obter o máximo de produtividade possível.

A preocupação obsessiva com o estudo e a selecção científica do trabalho, com o aperfeiçoamento total dos tempos e movimentos exigidos para um máximo de eficácia com o menor esforço possível, a divisão das tarefas a um processo máximo de simplificação e especialização, a progressiva standardização da divisão do trabalho; tudo deveria ser aperfeiçoado ao pormenor com o objectivo de uma máxima racionalização do processo produtivo em direcção a uma eficácia máxima, que geraria uma crescente produtividade que defendia Taylor seria do interesse tanto dos conceptores como dos executores, promovendo uma visão unitária da empresa e a eliminação dos conflitos nas organizações modernas capitalistas.

A visão do trabalhador em Taylor é a de um actor social que se orienta por uma racionalidade absoluta característica do *“homo oeconomicus”* e por uma visão mecanicista do mundo social, onde se tratava simplesmente de adaptar o homem à máquina.

Henry Fayol insere-se neste movimento de reflexão sobre as organizações, embora se tivesse preocupado mais com as questões da administração/direcção das organizações empresariais.

Na sua obra de referencia publicada em 1916, “*Administration Industrielle et Generale*”, elege como foco de análise privilegiado as componentes estruturais e funcionais essenciais para o funcionamento das empresas.

Para este autor existem seis unidades estruturais com funções específicas:

- Funções técnicas (produção, fabrico, transformação);
- Funções comerciais (compras, vendas, permutas);
- Funções financeiras (procura e gestão de capitais);
- Funções de segurança (protecção de pessoas e bens);
- Funções de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas);

e por fim as

- Funções administrativas (previsão, organização, direcção, coordenação e controlo).

Fayol atribui uma especial importância às funções administrativas das empresas defendendo que qualquer administrador deveria conhecer, dominar e aplicar de forma racional as cinco funções de administração que delineou.

- Planeamento, organização, comando, coordenação e controlo.

Como refere Ferreira

*“O sentido analítico de Henry Fayol relativamente aos princípios gerais de administração centrou-se na necessidade de descobrir leis de caracter geral que possibilitassem aplicar, com a maior racionalidade e flexibilidade possíveis as diferentes funções da administração. Tratou-se de dar a conhecer um conjunto de princípios básicos que deveriam corporizar-se num conjunto de orientações e ensinamentos identificados com a coordenação, a integração e o controlo do comportamento humano no seio das organizações” (Ferreira et al, 1999:16).*

Numa rápida análise da escola primária facilmente poderíamos encontrar algumas características defendidas pelos seguidores da abordagem da organização científica do trabalho.

Aspectos como a standardização dos espaços e dos tempos escolares, das pedagogias, dos critérios de avaliação universalmente admitidos, o toque de entrada e saída, de que alguns autores assinalam a analogia com o toque da fábrica Taylorista, a especialização e a fragmentação dos saberes, são aspectos, cujas semelhanças com o que propuseram os teóricos seguidores das abordagens das organizações não se pode descurar.

Vejamos o que nos diz a este respeito Alvin Toffler na sua obra “*A Terceira Vaga*” sobre a educação em “*massa*” que o autor caracterizou no que denomina de “*Segunda Vaga*”;

*“Estruturada segundo o modelo da fábrica, a educação em massa ensinava escrita, leitura e aritmética básicas, um pouco de História e outras matérias. Este era o curriculum “descoberto”. Mas sobre ele encontrava-se um curriculum “invisível” ou “encoberto” muito mais fundamental. Consistia - e ainda consiste em muitas Nações industriais - em três cursos: - um de pontualidade, outro de obediência, e outro de trabalho de rotina, repetitivo. O trabalho fabril requeria trabalhadores que chegassem a tempo, especialmente gente para as linhas de montagem. Requeria trabalhadores que aceitassem ordens sem as questionar, uma hierarquia gestora. E requeria homens e mulheres preparados para mourejarem em máquinas ou em escritórios, a desempenhar operações brutalmente repetitivas” (Toffler, 1984:33).*

Para este autor a família nuclear e a escola faziam parte de um único sistema integrado para a preparação de jovens para desempenharem papéis na sociedade industrial.

Mas se existem traços típicos dos modelos organizacionais defendidos por Taylor para as organizações da esfera económica, as organizações escolares terão certamente traços que a distinguem dos acima referidos.

Neste sentido se pronuncia Margarida Brandão quando assinala que;

*“De facto, a escola de interesse público e a organização de fins lucrativos diferem entre si pela origem dos seus orçamentos (uma depende das políticas educativas, outra das vendas) e pela forma de orientação e controlo (uma serve a política do estado em função do grau de centralização, outra, o cliente e o mercado)”. (Brandão:1999)*

Também neste sentido se pronuncia João Formosinho, para quem a escola de interesse público se caracteriza do ponto de vista sociológico pela sua dimensão societária, pela sua dimensão escola projecto de sociedade; do ponto de vista jurídico-administrativo caracteriza-se por estar sujeita a controlo público e à tutela do Estado. A escola de interesse público não sendo uma organização de clientela, não depende para sobreviver da sua eficácia (Formosinho in Brandão:22).

Para este mesmo autor na escola de interesse público a educação é, além de formal, sistemática e sequencial, geralmente certificada por um título ou grau, realizada num processo de contacto pessoal directo e prolongado entre educadores e educandos e está sujeita a controlo público.

Para Duru-Bella e Van Zanten (1999) para quem a adequação à análise do estabelecimento escolar dos quadros conceptuais construídos para apreender estruturas tais como as organizações burocráticas, ou as “*instituições totalitárias*”, é problemática, a escola aparece como uma organização original em que:

- A relação professor-aluno constitui a unidade de base, o nível classe, ou a fortiori do estabelecimento, só existe através de um trabalho de construção específica;
- Os constrangimentos de tempo são muito fortes, dominados pelo ritmo cíclico do ano escolar, que torna difícil a acumulação de uma experiência colectiva.
- A estrutura hierárquica é desconectada da actividade “*técnica*” (a administração não exerce supervisão directa sobre o trabalho pedagógico dos professores); a actividade “*técnica*” é ela mesma desconectada dos seus efeitos (os professores não têm muita informação sobre a qualidade da sua “*produção*”, portanto da sua própria eficácia).

Estes autores citando Derouet (1988) chamam a atenção para algumas consequências da especificidade das organizações escolares;

*“Puisque ni les contraintes hiérarchiques ni les arguments techniques ne peuvent emporter les décisions, la construction d’un “contrat social” entre les acteurs s’impose. Il faut définir de qu’on considérera, localement, comme l’intérêt collectif, et se mettre d’accord sur ce qu’il est possible de faire ensemble, avec les moyens dont on dispose. La réalisation, laborieuse, de cet accord suppose un compromis entre des visions différentes de l’école. Pour les uns, elle est avant tout un service public, et la justice est définie par la conformité à l’intérêt général; d’autres valorisent plus les relations maîtres-élèves et l’individualisation de l’enseignement; d’autres enfin soulignent que l’école est soumise, comme l’ensemble de la société, à des exigences de performance et d’efficacité. Pour que l’établissement puisse fonctionner, il faut pour un temps suspendre les affrontements entre ces conceptions, et en ce sens, l’établissement apparaît comme un “montage composite entre des registres d’actions qui se réfèrent à des principes de légitimité différents et souvent antagonistes” (Derouet citado por Duru-Bela e Zanten, 1999:113).*

A Organização Científica do Trabalho com a sua ênfase na “*única melhor maneira*” viria a ser duramente criticada uma vez que trouxe consigo uma visão demasiado redutora do comportamento humano nas organizações.

A concepção maquinal do homo sapiens quase reduzida à unidimensionalidade do homo oeconomicus viria a cair em descrença com as “*disfunções*” que se vieram a passar nas fábricas, algumas das quais bastantes bem retractadas em Tempos Modernos por Charlie Chaplin.

A escola das “*relações humanas*” nos anos 30 a partir da experiência de Hawthorne, vem pôr em relevo a importância do “*factor humano*” nas organizações.

## **1.2. A descoberta da importância do “informal” para a compreensão das organizações**

O movimento que ficou conhecido como a escola de “*relações humanas*” cuja génese se ficou a dever ao Australiano Elton Mayo (1880-1949) e aos restantes investigadores que compunham a sua equipa introduz uma mudança de perspectiva na visão das organizações.

A célebre *experiência de Hawthorne* viria a pôr em causa muitos dos postulados da organização científica do trabalho.

Apesar da primeira parte da experiência partir de postulados Tayloristas, uma vez que se pretendia perceber de que modo as condições físicas de trabalho, mais concretamente as condições de iluminação, influenciariam a produtividade dos trabalhadores; verificar-se-ia no final desta experiência que outros factores de ordem extra-física, nomeadamente psicológicos e sociológicos poderiam melhor explicar o crescente aumento de produtividade verificado no trabalho dos grupos observados.

Recordamos que foram constituídos grupos de controle e de observação e que foram variadas as condições de trabalho em vários períodos de tempo e que a produtividade aumentava em ambos os grupos em observação.

Isto levou os investigadores, e é no final desta fase que Elton Mayo e os seus colegas de equipa da Universidade de Harvard entram em cena, a mudar o foco de análise da investigação e a concentrar as atenções nas relações interpessoais no seio dos grupos de trabalho.

Contribuição fundamental para a análise das organizações, a experiência de Hawthorne vem pôr em relevo a importância do “*factor humano*”, cortando desta forma com o modelo de racionalidade do homo oeconomicus tal como o concebia Frederick Taylor e os seus seguidores.

O ser humano nas organizações não se rege só por motivações de ordem económica, mas também e sobretudo, por necessidades afectivas, não é só uma mão, é também um coração, (Crozier virá salientar mais tarde que é antes de mais nada uma cabeça).

Mayo põe em evidência o facto de os indivíduos procurarem ser reconhecidos socialmente e portanto a importância da participação na vida dos grupos dos quais fazem parte.

O “efeito Hawthorne” revela que não é somente a melhoria nas condições objectivas de trabalho, mas sobretudo a atenção dada às relações “humanas” que permite o crescimento de produtividade.

As organizações para além da sua “*estrutura formal*” que prescreve e procura tornar previsíveis os comportamentos humanos tem também uma “*estrutura informal*” que para este autor era vital para o funcionamento das mesmas.

Põe desta forma a ênfase na importância da participação dos actores organizacionais, que seria para este autor um meio extremamente eficaz de reduzir o conflito nas empresas e aumentar a eficiência das mesmas. Assim, uma liderança de tipo amigável (friendly supervision) seria bastante benéfico para o equilíbrio organizacional.

Este movimento teórico inspirado em Mayo viria a ser objecto de aprofundamento e de novos desenvolvimentos dando origem a inúmeras pesquisas empíricas no âmbito da psicologia industrial e da dinâmica de grupos entre outros campos de análise.

Segundo Claudie Bert, depois de Elton Mayo e da Experiência de Hawthorne, a corrente de estudo das relações humanas na empresa prolongar-se-á em torno de dois grandes eixos:

- As contribuições de Abraham H. Maslow<sup>32</sup> (1908-1970), de Frederick Herzberg<sup>33</sup> (nascido em 1923) e Douglas McGregor<sup>34</sup> (1906-1965), sobre as motivações do Homem no trabalho.
- A corrente em torno da dinâmica de grupos de que Kurt Lewin (1890-1947) e Jacob Moreno<sup>35</sup> (1892-1974) são os principais representantes (Bert:62 in Cabin,1999).

A escola de relações humanas apesar do extraordinário contributo para a análise organizacional, foi objecto de críticas, das quais destacamos as seguintes inspirados em João Freire:

---

<sup>32</sup> Maslow elabora a sua teoria motivacional a partir da pirâmide da hierarquia das necessidades. São cinco as necessidades hierarquizadas por este autor. As necessidades fisiológicas e de segurança são as necessidades primárias, seguindo-se as necessidades sociais, de auto-estima e de auto-realização que são as necessidades secundárias. Maslow dizia que os indivíduos só passariam a ter novas necessidades após realizadas aquelas que se encontravam no patamar anterior da pirâmide. Esta teoria viria posteriormente a ser posta em causa nomeadamente esta hierarquização vertical das necessidades humanas.

<sup>33</sup> Herzberg ficou conhecido pela sua teoria dos factores motivadores e higiénicos.

<sup>34</sup> MacGregor elaborou a célebre teoria x e y, chamando a atenção para a necessidade de conciliar os objectivos dos indivíduos com os objectivos das organizações.

<sup>35</sup> Jacob Moreno ficou conhecido pelo desenvolvimento da técnica de estudo grupal, a sociometria.

Kurt Lewin estudou a dinâmica dos grupos desde as suas relações informais, à liderança e aos problemas de comunicação, as suas tipologias sobre os tipos de liderança, Autocrática, Democrática e Laissez-faire foi fonte de inspiração de vários estudos sobre os climas de escola e sobre os estilos de liderança adoptados pelos órgãos de gestão escolares.

- Apesar da crítica teórica do One Best Way, a escola de relações humanas não põe em causa a extrema divisão do trabalho operário realizada sob os auspícios do Taylorismo, actuando como um paliativo para uma situação estruturalmente desigual e conflitual;

- As relações humanas amenizam e facilitam o exercício de uma ordem autoritária – técnica e administrativa – no interior das empresas, através de uma encenação de democracia e “*espírito de empresa*”:

- Os métodos participativos de gerir as mudanças podem sem dificuldade transformar-se em receitas para fazer aceitar mais facilmente aos trabalhadores qualquer tipo de mudança, em particular as mudanças para pior das situações já por eles conhecidas;

- A hierarquia da empresa é pensada, pelos promotores das relações humanas, como uma elite a quem compete conduzir a integração dos trabalhadores na empresa e a redução dos conflitos através de métodos predominantemente persuasivos.

Claudie Bert no seu artigo “*L’effet Hawthorne – un Mythe des Sciences Humaines*” chama mesmo a atenção para o facto de apesar de a experiência de Hawthorne ter sido fortemente posta em causa, quer na validade dos seus resultados, quer em termos metodológicos não deixaria de vir a exercer forte influência quer em investigadores que se continuaram a inspirar na mesma, quer pelos gestores de grandes empresas que continuariam a aplicar os seus pressupostos.

Nos estudos sobre a escola este movimento esteve na base de pesquisa empírica que se vai preocupar com a influência dos tipos de liderança praticados pelas direcções escolares no funcionamento das mesmas, com as perspectivas que põem a tónica nos climas de escola e ainda com as culturas organizacionais de escola.

Em Portugal, Luís Miguel Carvalho (1992) em *Climas de Escola e Estabilidade dos Professores* através de dois estudos de caso traz-nos a interessante conclusão de uma relação entre o clima<sup>36</sup> da escola, considerado pelo autor a partir das percepções do

---

<sup>36</sup> Carvalho caracteriza o clima da organização escolar da seguinte forma:

- a) é um atributo molar representativo de descrições colectivas de uma organização ou sub-unidade organizacional;
- b) funciona como um marco de referência para a actividade dos membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas;
- c) provém e é mantido pelas próprias práticas organizacionais as quais mediatizam os factores de condição;
- d) Não é único, quer dizer, uma mesma escola pode ter vários climas de acordo com a variabilidade das práticas e dos significados dos actores no interior da organização. (Carvalho:37)

clima organizacional e das opiniões acerca da atractividade do estabelecimento de ensino e a estabilidade/mobilidade do corpo docente.

Nas duas escolas que estudou os professores tinham clara preferência pelo tipo de “*clima aberto participativo*”, optando pela permanência no estabelecimento de ensino quando a percepção deste tipo de clima acontece.

Contudo, as percepções globais do clima organizacional da escola surgem associadas a três variáveis de status dos professores, o exercício de funções de gestão, o número de anos de serviço e o número de anos de serviço no estabelecimento de ensino.

Os professores que se encontram em funções de gestão, os que têm mais anos de serviço docente e os que estão há mais tempo no estabelecimento de ensino têm percepções mais positivas do clima de escola.

Para Carvalho os professores mostram preferência por um estilo de gestão participativo exercendo pressão informal no sentido de manter o status quo e evitar um modo de gestão autoritário e estabelecendo consensos destinados a evitar conflitos e manter a solidariedade entre os professores.

A informalidade é um recurso bastante utilizado pelos professores para fazer face à ausência de comunicação inter e mesmo intra grupos disciplinares. A informalidade é a resposta encontrada para uma estrutura formal não facilitadora da comunicação interpessoal.

Outro autor que em Portugal estudou a cultura profissional dos professores a partir de uma estratégia etnográfica de investigação é Telmo Caria e também este encontrou um forte peso da informalidade no interior da vida organizacional escolar.

Nas reuniões de Conselho de Turma é construído interactivamente um consenso global informal no sentido de condicionar as opiniões no sentido das desejadas pela maioria dominante, “*abafando*” as possíveis opiniões discordantes.

Refere o autor que,

*“Esta informalização permite mais facilmente fazer o silenciamento, se for o caso, de vozes dissonantes, porque estas, tendo poucos ou não tendo interlocutores para se fazerem ouvir, calam-se ou acabam também por relatar acontecimentos que apesar de tudo, não deixam de concordar com a maioria, dando conta implicitamente de uma mudança de opinião. Através deste processo, o CT consegue dar uma aparência, real ou fictícia, de homogeneidade entre professores, evitando que as diferenças entre pares produzam processos decisoriais, que levariam inevitavelmente à imposição da perspectiva da maioria (Caria, 1999:220).*

Este é um bom exemplo do peso da dimensão informal na vida das organizações escolares.

Sobre a problemática da cultura organizacional da escola salienta Nóvoa (Nóvoa,1992:29) que o conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 70, tendo vindo a originar recentemente trabalhos de bastante interesse.

Diz-nos Brandão (Brandão:25) que a conceptualização da cultura organizacional pôs a tónica nos significados atribuídos aos acontecimentos, devolveu aos actores o papel de protagonistas, que os modelos organizacionais clássicos lhes tinham procurado retirar.

*“Descobriu-se na organização-escola uma zona de invisibilidade constituída pelas concepções, valores e ideologias dos membros da organização, que são quadros de referência das condutas individuais e grupais e uma zona de visibilidade constituída por manifestações verbais/conceptuais, visuais/simbólicas e comportamentais.” (Brandão:25)*

Autores que em Portugal estudaram os estabelecimentos de ensino sob esta perspectiva foram Torres (1997) que estuda a Cultura Organizacional Escolar a partir das representações dos professores numa escola secundária, Sarmiento (1994) que em A vez e a Voz dos Professores estuda a Cultura Organizacional da Escola Primária, ou ainda Gomes (1992) que procura compreender as culturas organizacionais de dois estabelecimentos do ensino secundário relacionando-as com as identidades profissionais partilhadas pelos professores, fá-lo a partir da abordagem das metáforas organizacionais e da sociologia da justificação pública de Boltansky e Thévenot.

Torres conclui que a cultura, seja qual for o seu contexto de produção é um processo social e organizacionalmente construído e que os actores sociais no interior da organização escolar apropriam-se das normas oficiais produzidas pelas autoridades educativas ao nível central e interpretam e reinterpretam as mesmas originando diversas culturas e subculturas no interior de cada espaço escolar.

Para esta autora,

*“Emergirá, assim, uma organização escolar dotada de plasticidade organizacional capaz de operar uma reactualização dos modelos normativos e culturais plasmados na legislação escolar, e, como tal, configurar-se-ia também como “locus de produção normativa”.*

*A análise das representações dos professores sobre a educação, a profissão e a organização escolar permitiu vislumbrar, uma vez mais, algumas diferenciações entre um registo oficial mais institucional e um registo ancorado na racionalidade dos actores” (Torres:191).*

A autora aponta assim a importância dos factores endógenos à organização escolar no processo de construção e reconstrução das representações dos professores, trata-se mesmo de um verdadeiro processo de aprendizagem cultural (Sainsaulieu,1997) no local de trabalho.

Manuel Jacinto Sarmiento procura apreender as culturas organizacionais da escola primária, conforme elas se exprimem no discurso dos professores, a partir das narrativas produzidas pelos mesmos.

Conclui que apesar de haver uma sobredeterminação normativa derivado do elevado centralismo burocrático a que está sujeita a escola primária Portuguesa esta caracteriza-se por uma elevada heterogeneidade e complexidade.

Destaca o autor que,

*“O resultado mais expressivo da análise a que submetemos as narrativas publicadas pelos professores sobre a “vida” nas escolas é precisamente a da diferenciação das culturas organizacionais, de tal modo que não há cultura claramente hegemónica, mas três culturas com considerável expressão entre os professores, ainda que desigualmente representadas.*

*Essas culturas configuram ênfases diferenciadas na acção empreendida dentro da organização escolar, o que implica formas diferenciadas de percepção e simbolização do poder, da estrutura e das interacções dentro da escola”.*

Sarmiento conclui assim que a compreensão desta complexidade não é compatível com um pensamento determinista, do tipo dos que pretenderiam prever a acção social dentro das escolas como sendo directamente indagada da estrutura organizacional ou pelo modelo de administração educacional em que se integram; tão pouco essa complexidade é redutível a uma qualquer visão uniformizante e simplista, dada a variada multiplicidade de aspectos, de acontecimentos e de simbolizações que ocorrem na escola primária.

Aparecem assim três culturas organizacionais dominantes e sobrepostas.

Uma que põe a ênfase no papel do professor, outra na actividade educativa ou tarefa e uma última que põe a ênfase no sistema político administrativo.

“À ênfase no papel do professor corresponde uma espécie de carisma inerente ao exercício da função docente; a estrutura é reduzida ao mínimo elementar e a interacção realiza-se numa orientação unidireccional, do professor - acolhedor e protector - para os alunos, pais e a comunidade. A ênfase na actividade educativa ou tarefa implica uma distribuição equitativa de poderes no grupo de trabalho, a estrutura organizacional torna-se flexível e pouco estável e a interacção passa a ser o facto desencadeador da dinâmica organizacional.

A ênfase no sistema político administrativo de controlo e de poder das escolas configura os professores como seus desapaosados a quem muito se exige e pouco se dá em troca, de tal forma que eles se autopercebem como trabalhadores totalmente dependentes do Estado; a estrutura é concebida rigidamente, a partir da definição normativa que dela é feita pela administração Estatal e a interacção é pobre e pouco significativa para a transformação da dinâmica escolar” (Sarmiento:170).

Um outro tipo de abordagem também recente é a da relação da escola com o espaço local, onde a interacção e a interdependência entre os diversos parceiros educativos das “comunidades” envolventes às organizações escolares e a sua relação com as mesmas começa a ser objecto de problematizações também em Portugal; Natália Alves, Belmiro Cabrito, Rui Canário e Rui Gomes (1996) têm a partir das abordagens sociológicas das organizações focado a escola a partir deste ângulo de análise.

De seguida vejamos como também os modelos burocráticos de organização trouxeram alguns contributos para compreender o que se passa na vida das organizações.

### **1.3. O modelo burocrático das organizações**

O alemão Max Weber (1864-1920) traz-nos um contributo importantíssimo para a compreensão da vida das organizações com a sua análise da burocracia.

A reflexão deste autor sobre o ideal-tipo de organização burocrática é indissociável da sua tipologia dos modos de dominação.

Weber definia a dominação que distinguia do poder como

*“A probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas (ou a todas as ordens) por parte de um dado grupo de pessoas. Não, pois, a todo o género de probabilidade de exercício de “poder” e “influência” sobre outras pessoas. Dominação (“autoridade”), neste sentido, pode assentar, num caso particular, nas mais diversas motivações de docilidade: a começar na mais morna habitação, e a acabar em considerações puramente racionais – finalizadas. Toda a relação autêntica de dominação comporta um mínimo determinado de vontade de obedecer, por conseguinte, de interesse (exterior ou interior) em obedecer” (Weber:285).*

São três os tipos puros de dominação/autoridade legítima em Weber:

- A autoridade racional, que tem a sua origem na crença na legalidade das leis, das regras e dos regulamentos estatuídos e do direito a estabelecer directivas por parte daqueles que são chamados, por esses regulamentos, ao exercício da dominação.
- A autoridade tradicional, assente na crença quotidiana da santidade das tradições válidas desde tempos imemoriais e na legitimidade daqueles que por elas são chamados à autoridade.
- A autoridade carismática assente na crença das virtualidades de personalidades excepcionais (Weber:289).

A burocracia era para este nosso autor o modo de dominação por excelência das sociedades modernas.

Essencial para o bom funcionamento do modo de produção capitalista que por outro lado dizia reforçar as organizações burocráticas<sup>37</sup> este tipo ideal que Weber dizia ser o mais racional e eficiente dos modos de organização caracterizava-se por:

- A existência de serviços definidos e portanto de competências rigorosamente determinadas pelas leis ou regulamentos, de forma que as funções são nitidamente divididas e distribuídas tal como os poderes de decisão necessários à realização de tarefas correspondentes.

- A protecção dos funcionários no exercício das suas funções, em virtude de um estatuto.

Em geral, dever-se-á ser funcionário para toda a vida, de maneira que o serviço de estado deverá ser uma profissão principal e não uma ocupação secundária.

- Uma hierarquia de funções, o que quer dizer que o sistema administrativo é fortemente estruturado em serviços subalternos e em cargos de direcção, com a possibilidade de apelação das instâncias inferiores às superiores; normalmente esta estrutura é monocrática e não colegial e manifesta tendência para uma forte centralização.

- O recrutamento faz-se por concurso, exames ou diplomas, o que exige dos candidatos uma formação especializada. Habitualmente o funcionário é nomeado (raramente eleito) com base na livre selecção e na relação contratual.

- A remuneração regular do funcionário sob a forma de um salário fixo e de uma reforma quando termina o serviço de estado.

- O direito que tem a autoridade de controlar o trabalho dos seus subordinados, eventualmente pela instituição de uma comissão de disciplina.

- A possibilidade de progressão dos funcionários com base em critérios objectivos e não segundo a arbitrariedade da autoridade.

- A separação completa entre a função e o homem que a ocupa, uma vez que nenhum funcionário pode ser proprietário do seu cargo ou dos meios de administração (Freund, 1983: 205).

---

<sup>37</sup> A seguinte passagem da obra de Weber ilustra perfeitamente esse ponto de vista “*Da mesma maneira que, no seu estado de desenvolvimento actual, o capitalismo requer a Burocracia – Se bem que um e outro tenham saído de origens históricas diferentes – da mesma forma aquele representa o fundamento económico mais racional graças ao qual esta pode existir sob a forma mais racional porque lhe permite, pela fiscalidade, de dispor de meios financeiros necessários*” (Weber:299).

As organizações burocráticas seriam assim um tipo superior de administração pelas vantagens que ofereciam, tais como uma maior racionalidade, precisão, confiança, estabilidade, disciplina, conformidade com as regras estabelecidas e portanto, maior previsibilidade dos comportamentos humanos.

Nada melhor ilustra a crença nas virtualidades do modo de organização burocrático, típico do modo de dominação racional legal do que as seguintes palavras do próprio Max Weber

*“Se a administração burocrática é sem restrição – ceteris paribus! – a mais racional do ponto de vista formal e do ponto de vista técnico, ela é hoje inevitável perante as necessidades da administração de massas (de pessoas ou de bens). Só temos que escolher entre a “burocratização” e o “diletantismo” da administração, e o grande instrumento de superioridade da administração burocrática é o saber especializado de que a necessidade absoluta é determinada pela técnica moderna e a economia de produção de bens, quer esta seja organizada pelo capitalismo ou – se uma prestação técnica igual obtida, significará um crescimento formidável da burocracia especializada – pelo socialismo” (Weber:298).*

O modelo típico ideal desenvolvido por Weber viria a ser fonte de inspiração para muitos dos sociólogos que se preocuparam com o estudo das organizações.

Alguns procuraram aperfeiçoar o modelo deste autor, outros criticaram o mesmo, tornando visível as “*disfunções*” das organizações burocráticas.

Autores como Robert Merton, Gouldner, Selznick, Michels ou ainda Michel Crozier assinalaram aspectos “*disfuncionais*” derivados da forma de organização burocrática.

No artigo de Merton “*Estrutura Burocrática e Personalidade*”(In Etzioni,1971) encontramos fenómenos como a “*incapacidade treinada*” (Veblen), a “*psicose ocupacional*” (Dewey), a “*deformação profissional*” (Warnotte), assinalando o próprio Merton fenómenos como o “*deslocamento de objectivos*”. Como nos elucida o nosso autor.

*“A adesão às regras, originariamente concebida como meios, transforma-se em objectivo em si próprio: ocorre o processo familiar do deslocamento de metas, mediante o qual “um valor instrumental transforma-se em valor terminal”. A disciplina, prontamente interpretada como conformação ou adaptação aos regulamentos, seja qual for a situação, não é encarada como medida destinada a finalidades específicas, transforma-se num valor imediato na organização da vida do burocrata. Esta ênfase, resultante do deslocamento de metas originais, transforma-se em aspectos inflexíveis e rígidos, e numa incapacidade para o pronto ajuste” (Merton:62 in Etzioni, 1971).*

É o caso típico do funcionário zeloso do cumprimento da norma e em que o cumprimento da mesma se converte num fim em si mesmo e não um meio ao serviço dos objectivos da organização.

Apoiando-nos no trabalho de Manuela Teixeira “*O professor e a escola*” que sistematiza as “*disfunções*” da burocracia assinalados por Merton podemos salientar que:

- A burocracia gera a rotina e esta é inibidora de atitudes tendentes a dar resposta a novos problemas.
- A burocracia apoia-se na normatividade e esta produz, frequentemente, um exagerado apego às regras que tende a conduzir a uma inversão de valor entre os objectivos da organização e os meios inicialmente previstos para os alcançar.
- As regras estabelecidas são rígidas e normalmente incapazes de responder a situações não previsíveis no momento da sua elaboração; o domínio das regras conduz assim a situações de formalismo e de ritualismo insuportáveis e sem sentido.
- A burocracia estabelece-se sobre a base de competências especializadas que muitas vezes deixam de ter valor ou são mesmo um obstáculo para enfrentar uma nova situação.
- A burocracia apela à impessoalidade e esta gera conflitos graves com o público que não vê convenientemente consideradas as situações concretas.
- A burocracia preocupa-se com a segurança dos funcionários e esta gera, muitas vezes conservadorismo.
- A exigência feita ao funcionário de “*método, prudência e disciplina*” transforma-o, frequentemente, num ser hiper-conformista.
- A promoção por antiguidade, normal na burocracia, gera por um lado, falta de competitividade entre os membros da organização e, por outro lado, um espírito de corpo que leva o pessoal a defender mais os interesses do grupo do que os interesses dos clientes ou da própria organização (Teixeira,1995:14).

Robert Michels que podemos situar do lado dos autores mais pessimistas em relação às organizações Burocráticas põe a ênfase na tendência conservadora das organizações a partir do seu estudo sobre os partidos políticos; diz este autor que

*“A organização implica uma tendência à oligarquia. Em qualquer organização – seja um partido político, um sindicato ou qualquer outra associação dessa espécie – a tendência aristocrática manifesta-se muito claramente (Michels:101 in Campos,1971). É a sua conhecida “lei de ferro da oligarquia dos partidos”.*

Michel Crozier na sua obra “*Le Phénomène Bureaucratique*” destaca o círculo vicioso burocrático”.

Para Crozier são quatro os traços essenciais que permitem dar conta da rigidez das rotinas que observou a partir dos seus dois estudos de caso apresentados na sua obra atrás citada:

- A extensão do desenvolvimento das regras impessoais;
- A centralização das decisões;
- O isolamento de cada estrato ou categoria hierárquica e o crescimento concomitante da pressão do grupo sobre o indivíduo;
- O desenvolvimento de relações de poder paralelas em torno de zonas de incerteza que subsistem (Crozier, 1963:230).

Nas palavras do próprio autor

*“A característica essencial do sistema de organização burocrática é que as suas dificuldades, os maus resultados e as frustrações que resultam da existência destes quatro traços fundamentais que temos vindo a analisar, tendem finalmente a desenvolver novas pressões que reforçam o clima de impessoalidade e de centralização que lhes deu origem. Por outras palavras, um sistema de organização burocrático é um sistema de organização em que o equilíbrio repousa sobre a existência de uma série de círculos viciosos relativamente estáveis que se desenvolvem a partir do clima de impessoalidade e centralização” (Crozier:237).*

Apesar de se colocar também numa perspectiva de análise funcionalista, Crozier introduz na sua análise uma concepção de actor activo, onde os comportamentos estratégicos e as “disfunções” organizacionais não são “psicologizadas” como é tendência em autores anteriores, mas consequência dos interesses dos actores e das suas estratégias em que utilizam as regras da organização em proveito dos seus jogos de poder no seio das mesmas.

A rotina e a rigidez nos procedimentos não são fruto de uma personalidade burocrática como em Merton mas podem resultar da interacção estratégica dos actores organizacionais que procuram assegurar vantagens e defender os seus interesses no seio das organizações burocráticas.

Comportamentos assinalados pelo autor como o retraimento, o ritualismo e a submissão podem ser melhor percebidos nesta lógica dos “jogos de poder” existentes em todas as organizações.

O próprio Max Weber para quem a burocracia era o tipo-ideal de organização que seria mais eficiente no mundo moderno, como já o referimos mais atrás, interrogava-se sobre a crescente burocratização da sociedade do seu tempo e sobre as consequências que isso poderia ter na vida dos indivíduos.

#### 1.4. Da escola como organização burocrática

A análise da escola como organização burocrática, baseada no modelo burocrático-racional de inspiração Weberiana tem sido a referência teórica dominante nas últimas décadas (Lima,1993:26; Brandão:1999:29; Barroso:1996:500).

Este modelo acentua o consenso, a clareza dos objectivos organizacionais (que são estabelecidos a priori e não são objecto de discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes.

Quando aplicado ao estudo das escolas, a ênfase é posta na importância das normas abstractas, da dimensão formal, dos processos de planeamento e de tomada de decisões, da estabilidade e portanto do carácter preditivo das acções organizacionais.

Analizando o sistema de ensino Francês, Michel Crozier caracteriza o mesmo como um sistema burocrático, uma vez serem a centralização e a impessoalidade dois dos traços mais marcantes da sua estrutura organizacional, considerando-o ainda burocrático na sua pedagogia (forte “*classificação*” entre professores e alunos, usando um termo de Bernstein), tal como nos conteúdos a transmitir, predominando o currículo abstracto e o raciocínio dedutivo.

Citando a seguinte passagem onde o autor aborda esta questão vamos assim encontrar esta ideia bem explicita;

*“De facto, o sistema de educação Francesa pode ser facilmente qualificado de burocrático. Tanto no seu aspecto propriamente organizacional, onde a centralização e a impessoalidade são excessivamente fortes como na sua pedagogia e no acto mesmo de ensino caracterizado pela existência de um fosso entre professor e aluno que reproduz a separação em estratos do sistema burocrático. Ele é ainda burocrático no seu conteúdo bastante abstracto, sem contacto com os problemas da vida prática e da vida pessoal do aluno, assim como na importância que dá ao problema da selecção de uma pequena elite, da sua assimilação às camadas superiores, em detrimento da formação do conjunto dos estudantes (Crozier:290).*

Facilmente se poderia transpor esta caracterização de Crozier, para o sistema educativo Português, uma vez ser este também fortemente centralizado e baseado em regras impessoais impostas uniformemente para todas as escolas do país.

Sarmiento (1994) na investigação já atrás citada, pronuncia-se claramente neste sentido sobre o Sistema de Ensino Português alertando para algumas das suas consequências sobre o trabalho quotidiano e a profissão docente.

*“Numa administração do sistema educativo altamente centralizada, como é o caso Português, a profissão docente tende a ser desqualificada. Não são atribuídas aos professores competências sobre aspectos tão importantes como os conteúdos programáticos, a gestão global do tempo escolar e a gestão curricular, os métodos, processos e critérios de avaliação, os procedimentos de orientação educativa, etc. Todos estes aspectos são objecto de codificação normativa pela administração, que tende a impor um método único para fazer as coisas, um conteúdo uniforme de ensino e processos monolíticos de condução do acto educativo.*

*Tal tipo de administração reprime as energias transformadoras dos professores e é indutora do conformismo e da passividade (...) cria-se por consequência uma cultura da acomodação.”* (Sarmento,1994:76).

Contudo este autor não deixa de salientar que uma certa dosagem de controlo burocrático pode mesmo não ser questionado pelos professores uma vez que a rotina burocrática também oferece protecção e segurança e uma vez que o seu espaço de autonomia por excelência, a sala de aula e o que lá se passa continuam a ser preservados de intromissão “externa”.

António Barreto (1995) fazendo uma análise à evolução do sistema de ensino em Portugal verifica que este se constitui progressivamente ao longo de um processo sócio-histórico, a partir de três grandes tendências<sup>38</sup>; a integração, a centralização e a unificação.

Como ilucida este autor por integração podemos entender a criação de vínculos e laços, horizontais e verticais, entre todas as unidades e estabelecimentos educativos, na tentativa de criação de um sistema coerente adaptado a uma entidade territorial e administrativa, em geral de âmbito nacional.

A centralização consiste no estabelecimento de uma autoridade global, em princípio governamental ou estatal, que regule e presida às actividades de todas as unidades do sistema integrado.

Por unificação refere-se à tentativa de homogeneizar métodos e regras, programas e objectivos, tendo em vista proporcionar uma aprendizagem de saberes iguais em toda uma entidade territorial e administrativa, em geral o Estado-Nação, a fim de suscitar comportamentos semelhantes e com o propósito de evitar ou reduzir actuações singulares ou diferentes (Barreto:166).

É fácil encontrar na escola portuguesa em qualquer grau de ensino traços de organização burocrática. Para além dos já assinalados, podemos destacar ainda a divisão entre a concepção/produção e a aplicação do saber escolar. Os professores e para o caso

---

<sup>38</sup> Segundo o mesmo autor isto é comum aos países centrais considerados mais “desenvolvidos”.

que aqui nos diz mais respeito, do ensino “*primário*”/ “*1º ciclo*” são hoje muitas vezes meros executores/reprodutores de um saber produzido algures por especialistas/peritos universitários e estão desapossados da produção de um saber que lhes cabe transmitir.

O currículo “*uniforme pronto-a-vestir tamanho único*” como muito bem assinalou João Formosinho é decidido ao nível do Ministério da Educação pelos responsáveis da política educativa e estandardizado para todas as escolas e alunos de cada nível de ensino.

Os professores hoje tornaram-se funcionários públicos recrutados pelo poder central e estão desapropriados dos seus cargos, traço predominante das organizações burocráticas caracterizadas do ideal tipo burocrático Weberiano.

Uma boa parte dos professores primários percepção-se mesmo primeiramente como funcionários públicos ao serviço do Estado em primeiro lugar, privilegiando esta identificação sobre a organização à escola em que trabalha (Sarmiento:1994)

A divisão e a especialização disciplinar e a consequente compartimentação dos saberes e disciplinas são nas escolas modernas e contemporâneas factores de hierarquias sociais e escolares.

A hierarquização intra e inter organizacional são traços entre outros que convidam a não desprezar completamente o modelo burocrático na análise das organizações escolares.

João Barroso (1996) no seu estudo sobre a “*Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus*” fala-nos de uma progressiva cultura da “*homogeneização*” e racionalização do modo de organização pedagógica, nas palavras do mesmo, tratava-se de “*ensinar a muitos como se fossem um só*” num processo progressivo de estandardização da pedagogia para fazer face à progressiva complexificação originada pelo crescimento dos sistemas de ensino.

Para este autor a escola primária desde cedo na nossa história adquiriu um conjunto de características burocráticas.

Dá como exemplo a existência de uma hierarquia de autoridade (entre o professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos - monitores e os alunos menos adiantados, entre os professores das últimas e das primeiras classes, entre o director e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (director, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos escritos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor.

Referindo-se à “*cultura da homogeneidade*” diz-nos estar presente na organização do tempo, dos espaços e dos alunos, tal como na homogeneização dos professores e das disciplinas (Barroso:500).

Este modelo burocrático viria a ser criticado, uma vez que pondo excessivamente a ênfase na estrutura formal não daria conta das descontinuidades e da complexidade dos jogos de actores que existe em todas as organizações.

Novas abordagens vão então surgir que trazem contributos extremamente enriquecedores para a compreensão da realidade organizacional.

### **1.5. Da organização burocrática à anarquia organizada. Os modelos de ambiguidade.**

Cohen, March e Olsen introduzem uma nova perspectiva de análise nos fenómenos organizacionais que se revelou muito útil para uma melhor compreensão das escolas como organizações.

Perspectivando as organizações como “*Anarquias Organizadas*” estes autores põem em relevo a relativa “*ambiguidade*” existente no seio da vida das mesmas.

Ao contrário do modelo burocrático que punha a ênfase numa racionalidade absoluta e a priori, onde a previsibilidade era garantia de estabilidade e confiança, este modelo considera que diferentes organizações, entre as quais, as organizações escolares caracterizam-se como tendo objectivos pouco claros e conflituantes, e tecnologias ambíguas e incertas.

Esta metáfora organizacional das organizações educativas como “*Anarquias Organizadas*” põe em relevo três aspectos fundamentais:

- Os objectivos e as preferências são inconsistentes e fracamente definidos, onde muitas vezes as prioridades descobrem-se no decorrer da acção.
- Os processos e as tecnologias são incertos e pouco compreendidos pelos membros da organização, uma vez que estes muitas vezes não compreendem os seus próprios procedimentos, actuam na base de processos de tentativa e erro, da aprendizagem pelas experiências anteriores ou ainda, das inovações surgidas das “*necessidades*” organizacionais.
- Por último, a participação é fluída, pois varia o tempo e o esforço dedicado pelos seus membros à organização (Cohen e March,1974:3, in Brandão, 1999:30).

Destacam-se assim as inconsistências, a ambiguidade dos factos organizacionais, a fraca articulação entre os elementos das mesmas.

A ênfase é desta forma posta na imagem das organizações escolares como sistemas debilmente articulados (*loosely coupled systems*) tal como o demonstrou Karl Weick (Weick citado por Sturman, 1997:452).

Este autor destaca as organizações educativas como sistemas “*loosely coupled*”, uma vez que muitos dos seus elementos são desligados, encontram-se relativamente independentes em termos de intenções e acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos, quer entre administradores e professores, professores e professores e professores e alunos (Lima:82).

Segundo Brandão (1999) que inclui estas abordagens nas teorias da contingência e nos modelos da ambiguidade, a teoria da contingência separou os problemas das opções tomadas para a sua resolução.

Salienta a autora que,

*“Aí radica o conceito de organização anárquica em contraposição ao conceito de organização previsível, prognosticável. Esse é o seu maior contributo. Os seus princípios parecem adequados para compreender a tensão contínua entre o contexto político, económico e social em que as escolas operam, as estratégias de administração, as atitudes adaptadas em resposta a esse contexto, as explicações justificativas dessas estratégias e atitudes”* (Brandão:32).

É deste modo que esta mesma autora transpondo este modo de raciocínio para as organizações escolares em Portugal diz-nos que

*“Se a escola em Portugal, pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos e circulares) se integra no modelo burocrático, no plano da acção organizacional, a acção prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. São perceptíveis nesse nível diferenças entre os estabelecimentos de ensino (...) o corpo normativo, tanto deixa margem para decisões de tipo interpretativo como deixa por regulamentar muitos imprevistos”* (Brandão:33).

## **1.6. Do modo de funcionamento díptico das organizações escolares**

Licínio Lima no seu trabalho de investigação sobre a participação docente e discente nas organizações escolares, em que estuda este fenómeno na escola secundária pública, entre 1974 e 1988, recorre à sociologia das organizações e à teoria organizacional para tornar inteligível este fenómeno da participação neste tipo de organizações.

Para este autor a escola tem um modo de funcionamento díptico; ou seja, a escola não será exclusivamente burocrática ou anárquica, mas será uma coisa e outra simultaneamente.

Como o mesmo salienta,

*“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não sendo, exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima:163).*

Desta forma, a escola é conceptualizada como *locus* de reprodução e de produção de políticas, orientações e regras.

O autor chama-nos ainda a atenção para a necessidade de se ter em conta tanto o plano de orientação para a acção organizacional, quer o plano da acção organizacional.

Lima defende que se deve privilegiar uma sociologia empírica atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às diferentes categorias de actores envolvidos. A escola deste modo não é vista apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras expressão das capacidades estratégicas dos actores e do exercício (político) de regras de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, uma vez retirar benefícios da centralização e outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam (Lima:593).

O mesmo autor salienta ainda a importância primordial para a compreensão dos fenómenos sociais que ocorrem nas organizações de se proceder a uma análise multifocalizada dos fenómenos organizacionais onde se leve em conta uma *“focalização normativa”* centrada nas estruturas e nas regras formais, uma *“focalização interpretativa”* mais centrada nas estruturas ocultas e nas regras não formais e informais e uma *“focalização descritiva”* centrada mais no plano da acção organizacional, nas suas estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas.

## **2. A política e o poder como chave de compreensão das organizações**

### **2.1. A análise estratégica**

A análise estratégica traz-nos um contributo fundamental para a compreensão do comportamento humano no seio das organizações modernas.

Esta abordagem tem em Michel Crozier e Erhard Friedberg os seus fundadores.

Em “*Le Phénomène Bureaucratique*” (Crozier, 1963), e mais tarde em “*L’Acteur et le Système*” (Crozier e Friedberg, 1977) ou ainda recentemente em “*O Poder e a Regra*” (Friedberg, 1993) estes autores trazem-nos uma nova perspectiva de análise bastante estimulante para análise empírica do funcionamento “*interno*” das organizações.

As organizações não são conceptualizadas como entidades estáticas, como “*dados naturels*”, mas como construídos sociais e culturais.

Crozier e Friedberg desenvolvem um conjunto de conceitos-chave fundamentais para a análise de fenómeno organizacional.

O poder, as zonas de incerteza organizacional, os sistemas de acção concretos, o jogo e as estratégias postos em prática pelos actores sociais nas organizações complexas são instrumentos de análise empírica imprescindíveis para tornar inteligível a ordem social local que constitui qualquer construído organizacional.

Diz-nos Friedberg a este respeito que

*“A reflexão organizacional procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interacções entre um conjunto de actores colocados num contexto de interdependência” (Friedberg:15).*

Isto obriga a considerar a ordem local que constitui qualquer sistema de acção concreto no seio das organizações como o resultado sempre parcial provisório e contingente de uma construção social.

A noção de estratégia é um dos instrumentos imprescindíveis de análise postos à disposição dos investigadores que se colocam nesta perspectiva. Esta remete-nos para uma noção de actor social dotado de autonomia e que age estrategicamente nos jogos sociais em que participa com vista a obter um máximo de vantagens e o mínimo de perdas.

O conceito de estratégia pressupõe assim que:

1. O actor não tem, a não ser muito raramente, objectivos claros e projectos coerentes: Estes são múltiplos, mais ou menos ambíguos, mais ou menos explícitos, mais ou menos contraditórios.

2. O seu comportamento é activo. Se ele é sempre constrangido e limitado, nunca é directamente determinado, mesmo a passividade é sempre de certa maneira o resultado de uma escolha.

3. É um comportamento que tem sempre um sentido; o facto que não possamos referenciá-lo a objectivos claros não significa que o mesmo não possa ser racional, pelo contrário.

Em vez de ser racional em relação aos objectivos, é racional, por um lado, em relação com as oportunidades e através destas ao contexto que as define e, por outro lado, em relação ao comportamento dos outros actores, ao partido que estes tomam e ao jogo que é estabelecido entre eles.

4. É ainda um comportamento que tem sempre dois aspectos: Um aspecto ofensivo; o aproveitar as oportunidades com vista a melhorar a sua situação; e um aspecto defensivo; a manutenção e o alargamento da sua margem de liberdade, portanto, da sua capacidade para agir.

5. Não há portanto no limite, comportamento irracional. Ao analista compete descobrir as regularidades, que não têm sentido a não ser em relação a uma estratégia. Esta não é outra coisa que o fundamento inferido ex-post das regularidades de comportamentos observados empiricamente (Crozier e Friedberg: 47).

Este conceito de actor que age estrategicamente leva-nos pois para uma reflexão em torno do conceito de poder que em Crozier e Friedberg é um conceito chave para a compreensão da dinâmica e da estabilização das interacções no seio das organizações. Dizem-nos os autores que

*“Um contexto, um construído, como temos dito, são sobretudo as relações. Na perspectiva estratégica que é a nossa, estas relações são relações de poder. Se portanto a reflexão sobre a estratégia do actor constitui o ponto de partida indispensável da “demarche”, uma vez que é o actor o único pelo qual se forma o construído organizacional, é a reflexão sobre o poder que nos vai permitir analisar este construído, porque, como mecanismo fundamental de estabilização do comportamento humano, é o poder que é o fundamento do conjunto de relações que o constituem (Crozier e Friedberg:55).*

Para os autores de *L'acteur e le Système* o poder é conceptualizado como uma relação e não como um atributo dos actores. Nas palavras dos mesmos

*“Ele não se pode manifestar – e portanto ser constrangedor para uma das partes em presença – que sendo posto em prática numa relação entre dois ou mais actores dependentes uns dos outros na realização de um objectivo comum que condiciona os seus objectivos pessoais. Mais precisamente, não se pode desenvolver a não ser através da troca entre actores comprometidos numa relação dada. Na medida em que toda a relação entre duas partes supõe troca e adaptação de uma à outra e reciprocamente, o poder está inseparavelmente ligado à negociação: É uma relação de troca, portanto de negociação na qual duas pessoas pelo menos estão comprometidas (Crozier e Friedberg:57).*

O poder pode desta forma ser conceptualizado como uma relação de troca recíproca, onde os termos dessa troca são mais favoráveis a uma das partes em presença.

É uma relação de força, em que um actor pode retirar mais vantagens que outro, mas em que igualmente um deles não é totalmente desprovido de poder face ao outro.

Esta relação de poder está estreitamente associada com o conceito de zonas de incerteza.

Apesar das organizações definirem à partida os papéis e estatutos e portanto os comportamentos desejáveis dos seus membros prescrevendo os mesmos através da sua estrutura formal, como destacam os autores, nenhuma organização consegue prever e estabelecer completamente comportamentos dos indivíduos numa organização.

Mesmo as organizações totais (Instituições) como demonstrou Erving Goffman deixam sempre espaços de autonomia aos actores no seio das mesmas e zonas de incerteza das quais estes procuram apropriar-se através das relações de poder que ocorrem no jogo organizacional.

Escreve Goffman,

*“No nosso tipo de sociedade, quando um indivíduo colabora numa organização, participando numa dada actividade nas condições requeridas, sob o impulso das motivações correntes, tais como a busca do bem estar oferecido pela instituição, a energia que estimulantes e valores associados proporcionam e o receio de sanções previstas, ele transforma-se em colaborador e torna-se um membro normal, programado, ou incorporado (...). Diremos, neste caso, que existe da parte do indivíduo adaptação primária (primary adjustment) à organização, descurando o facto, de que seria também justo falar, da adaptação primária da organização ao indivíduo. Fabriquei esta expressão bastante bárbara para introduzir uma segunda, a de adaptação secundária (secondary adjustment), que caracteriza toda a disposição habitual que permita ao indivíduo utilizar meios proibidos ou conseguir fins ilícitos (ou os dois ao mesmo tempo) e modificar assim as pretensões da organização relativas ao que ele deveria fazer ou receber e, por conseguinte, ao que ele deveria ser. As adaptações secundárias representam para o indivíduo o meio de se afastar do papel e da personagem que a instituição naturalmente lhe atribui (Goffman,1968:245).*

Estas “*adaptações secundárias*” para Goffman são estratégias que os actores sociais utilizam em organizações formais de elevado controlo social para protecção das suas identidades sociais constantemente ameaçadas.

Podemos ver assim como o poder de um indivíduo ou grupo está sempre imbuído de imprevisibilidade por uma zona de incerteza, na presença desta, os actores estão sempre condicionados na sua margem de manobra em relação às suas possibilidades de controlar o comportamento dos outros.

Os actores sociais nas organizações tentam sempre dominar estas zonas de incerteza procurando retirar o máximo de vantagens e um mínimo de percas para alcançar os seus objectivos estratégicos.

Salientam Crozier e Friedberg que

*“O poder de um indivíduo ou de um grupo, portanto, de um actor social, é função da amplitude da zona de incerteza que a imprevisibilidade do seu próprio comportamento lhe permite controlar face aos seus parceiros (...) E a estratégia de cada um dos parceiros/adversários orientar-se-á naturalmente para a manipulação da previsibilidade do seu próprio comportamento e do comportamento do outro, seja directamente ou indirectamente modificando em seu favor as condições estruturais e as “regras” que regem as interacções com os mesmos. Por outras palavras, trata-se de alargar o mais possível a sua própria margem de liberdade e de arbitrário para guardar o mais abertamente possível o inventário de comportamentos potenciais, restringindo ao máximo o dos seus parceiros/adversários e o de os fechar em constrangimentos de forma que o seu comportamento seja perfeitamente previsível (Crozier e Friedberg:62).*

Analisar uma relação de poder exige sempre uma resposta a dois tipos de questões:

Em primeiro lugar, quais são os recursos que cada parceiro dispõe, ou seja, quais são os trunfos que numa nova situação dada, lhe permite alargar a sua margem de liberdade?

Em segundo lugar, quais são os critérios que definem a pertinência desses recursos e o seu carácter mais ou menos mobilizável, ou seja, qual o “enjeu” da relação e quais são os constrangimentos estruturais nas quais eles se inscrevem?

Dois tipos de recursos são aqui fundamentais; um que tem a ver com as características individuais, sociais, culturais ou económicos de cada participante no jogo.

São todos os recursos que um actor pode dispor na sociedade de que faz parte, e desta forma, a possibilidade de em termos sociais, temporais, e espaciais definir uma estratégia de acção da qual retire o máximo de vantagens. Aspectos como o

conhecimento, a competência e o prestígio social que cada actor pode mobilizar revelam-se fulcrais nas relações de poder em que está inserido.

O segundo recurso decorre de constrangimentos estruturais.

Aqui são estes que podem determinar quais os recursos que um actor pode mobilizar nas relações de poder; ou seja, as organizações, em função do carácter prescritivo e normativo com que procuram estruturar os campos de acção dos diversos actores, ao tentar determinar o poder que os indivíduos e grupos podem exercer, delimitam e disciplinam, com as suas estruturas e regras, o espaço de intervenção dos actores.

Contudo, como já referimos existem sempre zonas de incerteza sendo estas um recurso fulcral de poder dos actores nos jogos organizacionais em que participam.

São quatro as principais fontes de poder que os actores podem mobilizar nas organizações:

- 1) A que resulta do domínio de uma competência particular e da especialização funcional.
- 2) O domínio das relações entre uma organização e os seus ambientes envolventes.
- 3) A que resulta do domínio da comunicação e da informação.
- 4) A que resulta de competências que têm a ver com a capacidade de descodificação das regras e regulamentos da organização.

A primeira fonte de poder, a posse de uma competência ou de uma especialização funcional dificilmente substituível, é a do poder do *“perito”*.

Este é o único que dispõe do saber fazer, dos conhecimentos indispensáveis, da experiência dos contextos, que lhe permite resolver certos *“problemas”* cruciais para a organização. A sua posição nos processos de negociação com os outros actores organizacionais é-lhe desta forma extremamente favorável (é o exemplo dos operários de manutenção no caso do monopólio).

A segunda fonte de poder deriva da capacidade de controlar as relações resultantes da ligação da organização com os seus meios circundantes. É o poder do *“marginal-secante”*, ou seja, de um actor que está inserido em vários sistemas de acção que estão em interdependência e por este motivo, joga o papel indispensável de intermediário e de intérprete entre lógicas de acção diferentes e por vezes contraditórias.

A terceira fonte de poder resulta do lugar que um actor ocupa na organização e do acesso e controle que tem sobre informação crucial para o funcionamento organizacional e para o domínio de certas zonas de incerteza. Quem tiver acesso a certas

informações pode transmiti-las e distribuí-las aos outros actores no sistema de acção concreto do qual faz parte e jogar com a mesma em função dos seus interesses estratégicos e portanto, usar a informação como um instrumento de poder do qual pode tirar vantagens nos processos de negociação em que participa.

A última fonte de poder tem a ver com a capacidade que os actores têm de utilizar as regras organizacionais. Estas em princípio destinam-se a suprimir as zonas de incerteza, tornando previsível o comportamento dos actores.

Contudo, não só elas não conseguem a eliminação total das zonas de incerteza, como podem dar origem a novas regras que os actores vão utilizar para levar a cabo os seus interesses nos construídos sociais que são as organizações de que fazem parte.

O estudo de caso sobre as oficinas do Monopólio Industrial apresentado por Crozier em *“Le Phénomène Bureaucratique”* é excelente para compreendermos como o poder é estruturante dos *“construídos”* sociais constituídos pelos diversos actores sociais.

Existem três categorias de pessoal nas oficinas:

- Os chefes de oficina, encarregados da vigilância geral das oficinas.
- Os operários de produção, com baixa qualificação, cujo trabalho está directamente ligado com as máquinas.
- Os operários de manutenção, bastante qualificados e que têm como tarefa principal a manutenção e o arranjo das avarias da maquinaria.

Apesar das funções de cada categoria de actores estar prevista pormenorizadamente, o sistema de acção concreto que constitui o trabalho nas oficinas é *“dominado”* pelos operários de manutenção uma vez que são os únicos que detêm a capacidade para dominar a zona de incerteza que resulta da avaria das máquinas.

São os únicos que detêm as competências necessárias para que a produção não pare.

Estes utilizam este facto da melhor maneira para adquirirem poder sobre os restantes actores.

Agem assim estrategicamente dominando a única grande zona de incerteza pertinente para o *“bom”* funcionamento da fábrica e tornam-se desta forma os verdadeiros *“donos”* da mesma.

Sem a observação empírica dos mecanismos de poder que estruturam os campos de acção dos diversos actores, não seria possível compreender as suas estratégias. É nesta lógica que se percebe por exemplo que a agressividade que os operários de manutenção demonstram em relação aos chefes de oficina é um comportamento estratégico para conseguir manter o monopólio da reparação das avarias nas máquinas e assim assegurar

a situação privilegiada em que se encontra mantendo os outros actores na sua dependência.

Associado ao poder e às zonas de incerteza como já referimos temos as noções de jogo e de sistema de acção concreto.

Com o conceito de jogo Crozier e Friedberg demarcam-se das teorias estruturo-funcionalistas que perspectivam as organizações como um todo coerente onde os papéis sociais são estabelecidos a priori e aos actores trata-se de se adaptarem aos objectivos e às regras organizacionais que são idênticos para todos eles.

O papel destes limitar-se-ia assim a uma função passiva e adaptativa aos constrangimentos estruturais.

Pelo contrário com a noção de jogo pretende-se pôr em relevo as diferentes racionalidades conflituais, as lógicas de acção por vezes contraditórias, contingentes e múltiplas que envolvem os diversos actores nas organizações.

Este é o instrumento a que os homens recorrem para regular a sua cooperação conflitual, é o mecanismo que permite conciliar os constrangimentos organizacionais com a margem de liberdade relativa de que dispõem os actores, uma vez que se as estruturas e as regras dos jogos delimitam e constroem fortemente os campos de acção no qual vão interagir os diversos actores em interdependência, elas nunca determinam completamente as acções estratégicas destes no seio das organizações; existe sempre uma margem de liberdade que os mesmos utilizam em proveito dos seus próprios interesses.

Nas palavras dos próprios autores

*“O interesse e a vantagem essencial de uma análise em termos de “estratégias” e de “jogos” é que permite abrir uma perspectiva de investigação capaz de ter em conta o carácter constrangedor e pré-estruturado da acção colectiva, tratando simultaneamente o comportamento humano tal como ele é: a afirmação e a actualização de uma escolha num conjunto possível.*

*Partindo das condutas dos actores em situação consideradas como expressão de uma estratégia racional nos limites de um jogo a descobrir ela força o investigador a reconstruir o jogo a partir dos comportamentos observáveis (Crozier e Friedberg: 104).*

Destaca-se desta forma o carácter socialmente construído e mantido de toda a estrutura de acção colectiva, em que as regras do jogo comandam por certo as escolhas dos indivíduos, mas em que essa manutenção é condicionada por essas mesmas escolhas.

Com o conceito de sistema de acção concreto que os autores definem como

*“Um conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes pelos mecanismos de jogo relativamente estáveis e que mantém a sua estrutura, o mesmo é dizer a estabilidade dos seus jogos e as relações entre estes, através dos mecanismos de regulação que constituem outros jogos (Crozier e Friedberg: 246).*

Destaca-se aqui a constituição dos sistemas de acção como um construído não natural, como a instituição sempre precária e problemática de uma estruturação dos campos de acção, de um modo de racionalidade e de um modo de controlo social governando a acção colectiva dos homens.

Estruturação esta que é fundamentalmente contingente, ou seja, irredutivelmente indeterminada e portanto arbitrária.

Torna-se assim visível o carácter construído e contingente de todos os sistemas de acção concretos, que são deste modo conjuntos humanos estruturados a partir das suas relações de interacção e interdependência social.

Importante ainda para o bom entendimento deste conceito é não confundi-lo com a noção de sistema social tal como o conceptualizam os teóricos que defendem uma teoria geral dos sistemas, de que Parsons é a referência dominante, ou as teorias cibernéticas em que os sistemas são aprendidos como *“dados naturais”* e onde todo o sistema procura a manutenção do equilíbrio a partir de mecanismos de regulação homeostáticos.

Pelo contrário a noção de sistema de acção concreto como já referimos é um *“construído social”* que se trata de apreender a partir da análise empírica das estratégias que os actores sociais jogam nos sistemas de acção em que participam, tentando aproveitar ao máximo as oportunidades que desfrutam no seio dos constrangimentos estruturais que condicionam as suas escolhas.

Como ilustram as palavras dos autores

*“Um sistema social aparece como um dado de facto, senão como dado natural (...) Um sistema de acção concreto, pelo contrário, é um sistema em que a sua existência e modo de regulação podem ser demonstrados empiricamente. Designaremos, por outro lado, sistema de acção na medida em que podemos considerá-lo como uma solução para os problemas da acção colectiva, dos problemas da interdependência, da cooperação e do conflito” (Crozier e Friedberg:246).*

Para compreender as articulações entre os jogos dos actores e o sistema implica que se utilize dois modos de raciocínio, que os autores consideram complementares, contraditórios e convergentes:

- O raciocínio estratégico e o raciocínio sistémico.

O primeiro parte do actor para descobrir o sistema do qual faz parte, enquanto o segundo parte do sistema para reencontrar com o actor a dimensão contingente, arbitrária e não natural da sua ordem construída.

O raciocínio estratégico pode-se decompor da seguinte forma:

1. Os participantes de uma organização podem ser considerados como actores tendo cada um deles as suas próprias estratégias. A racionalidade destas estratégias não pode ser compreendida somente pelas preferências e as motivações destes, nem pelos resultados das suas acções. Com efeito do ponto de vista destes resultados, como do ponto de vista dos objectivos que pretendem ou parecem prosseguir estes actores, os seus comportamentos podem parecer irracionais. Eles só podem ganhar sentido se os relacionarmos às oportunidades de ganho e de perda que os mesmos têm no jogo ou jogos em que participam.

2. Se conhecermos as estratégias de cada actor, e se conhecermos os constrangimentos objectivos nos quais eles estão submetidos, podemos reconstituir o jogo a partir do qual estas estratégias se tornam racionais.

Fazendo aproximações razoáveis destas estratégias a partir das atitudes expressadas por cada um dos actores, podemos descobrir a partir do vivido dos membros da organização, os jogos que condicionam os seus comportamentos.

3. O fenómeno sociológico fundamental da integração dos comportamentos do mesmo conjunto social encontra-se assim analisado no quadro organizacional como um processo indirecto pelo qual os actores se encontram constrangidos, se eles quiserem ganhar ou ao menos minimizar as suas perdas, adoptando uma perspectiva “*ganhadora*”, ou seja, racional no quadro desse jogo; estes têm que procurar jogar com as regras do mesmo e desta forma contribuem para a prossecução de objectivos comuns.

4. A organização como fenómeno sociológico é portanto um construído cultural graças aos quais os homens procuram orientar os seus comportamentos de forma a obter um mínimo de cooperação, procurando sempre manter a sua autonomia de agentes livres. (Crozier e Friedberg:198).

Para darmos conta do fenómeno da integração das condutas num conjunto estruturado, o raciocínio estratégico é completado pelo raciocínio sistémico.

Este modo de raciocínio não parte do actor, como é o caso do anterior, mas das características do jogo que o primeiro permite pôr em evidência.

Trata-se de fazer um diagnóstico do sistema, que permitirá compreender de que forma e porquê, num tal sistema, os comportamentos ou os mecanismos detectados são de facto racionais.

Para Crozier e Friedberg estes dois modos de raciocínio são indispensáveis para a compreensão da acção humana nas organizações, pois só desta forma se poderá ultrapassar a visão tradicionalmente dicotómica entre as abordagens micro centradas apenas nas interacções e que descuram o peso das estruturas sociais e por outro lado as abordagens macro, que centrando-se nos sistemas e portanto nos mecanismos sociais globais não dão conta dos processos sociais ocorridos no interior das organizações.

Para estes dois autores

*“Sem raciocínio sistémico, a análise estratégica não ultrapassa a interpretação fenomenológica. Sem verificação estratégica a análise sistémica fica pela especulação, e sem a estimulação do raciocínio estratégico ela será determinista” (Crozier e Friedberg:203).*

Podemos enunciar assim que a análise estratégica está assente em alguns postulados base dos quais destacamos os seguintes:

- a) O actor na organização é um estratega, dispondo de uma margem de autonomia graças ao domínio das zonas de incerteza.
- b) É um actor que tem um comportamento racional, mas esta racionalidade é limitada.
- c) O poder é uma relação de troca que se negocia.
- d) A interacção entre os actores resulta na constituição de um sistema de acção, mais ou menos estável que a análise estratégica tem por fim pôr em evidência.

## **2.2. O paradigma da ordem negociada**

Anselm Strauss é um sociólogo Norte-Americano em que a influência da tradição interaccionista da escola de Chicago<sup>39</sup> é notória na sua obra.

Thomas e Znaniecki, Robert Park, George Herbert Mead, Blumer ou E. Hughes, uns mais, outros menos, são sociólogos que servirão de referência a este autor para elaborar a sua perspectiva do social em termos de “*ordem negociada*”.

---

<sup>39</sup> Alain Coulon em *L'École de Chicago* (1992) faz uma boa apresentação dos principais princípios teóricos e metodológicos da sociologia de Chicago.

Tal como em Crozier e Friedberg podemos referir que o conceito de acção social é um dos fios condutores da sociologia de Strauss.

Isabel Baszanger salienta que “É o conceito de acção acompanhado do seu ambiente estrutural (os contextos) que assinala a especificidade da abordagem interaccionista desenvolvida por Strauss (Baszanger,1992:11).

Colocando-se do ponto de vista interaccionista o autor partilha com os outros autores já citados aquilo que podemos considerar os grandes princípios orientadores fundamentais inerentes a esta concepção do social.

Blumer que foi o inventor do termo interaccionismo simbólico sintetizou-os da seguinte forma:

- a) Os actores sociais agem em relação aos objectos na base dos sentidos que estes têm para eles.
- b) O sentido emerge da interacção social.
- c) O sentido é modificado/transformado através de um constante processo interpretativo realizado pelos actores.

Temos assim uma leitura do social que põe a tónica nas acções intersubjectivas dos actores sociais e o olhar dos investigadores é primordialmente dirigido para os processos sociais.

As significações sociais dos objectos surgem dos sentidos que os actores sociais lhes dão no decurso das suas interacções. A ordem social é negociada entre os actores que numa determinada situação social interpretam e reinterpretam constantemente o mundo social.

Os seres humanos criam activamente o mundo social, não existe uma mera adaptação ao comportamento do outro, mas as acções sociais desenvolvidas pelos actores implicam sempre processos de interpretação e reinterpretação constantes, sendo as interacções sujeitas a um intenso processo de negociação.

As significações sociais são actividades simbólicas, envolvendo construção e interpretação contínua nas trocas negociadas.

Strauss que se insere neste movimento interaccionista conceptualiza o seu modelo de “*ordem negociada*” a partir do estudo empírico de dois hospitais psiquiátricos, considerando-o especialmente adequado para o estudo deste tipo de organizações, propõe mesmo que se alargue o seu modelo analítico ao estudo de outro tipo de

organizações. É isso que aqui pretendemos fazer, aplicando o seu modelo de análise à organização escolar em estudo.

Na perspectiva das organizações como “*ordens negociadas*” estas são entendidas como uma vasta e variada gama de negociações, sendo seleccionados como item de análise relevantes a relação das regras com os processos negociativos, os territórios privilegiados para o desenvolvimento destes processos e os tipos e as formas possíveis de participação dos não-profissionais nas negociações. Da descoberta dos aspectos temporais e padronizados que configuram os processos negociativos resultará a visão da natureza negociada da ordem social estabelecida (Carapinheiro,1993:63).

Na sua análise dos hospitais, estes são perspectivados como lugares altamente profissionalizados, reunindo uma diversidade de profissionais com diferentes tipos de formação e socialização profissional, com diferentes posições hierárquicas e com diferentes localizações na divisão do trabalho médico. Encontram-se assim na arena actores diversos com diferentes competências e ideologias sobre a forma de realizar o seu trabalho conjunto, o que constitui para o autor condição de base para que múltiplos processos de negociação sejam activados.

Destaca ainda o facto de que não só a cada escalão hierárquico corresponderem diferentes estatutos e poderes, mas também isto ocorrer ao nível do mesmo escalão.

Para Strauss para quem o conceito de negociação é central para perceber as “*ordens sociais*” que constituem as organizações, estas só podem funcionar uma vez que os actores produzem incessantemente acordos, arranjos, consensos sobre a forma de como “*fazer as coisas*”. Para este autor muitas destas negociações são tácitas e implícitas e são estruturantes dos processos sociais em curso na vida organizacional.

Strauss enuncia alguns pressupostos fundamentais para a compreensão das organizações em termos de “*ordens negociadas*” a partir das suas análises empíricas de que destacaremos os seguintes:

- A ordem social é uma ordem negociada. Nas organizações, não poderá haver nenhuma relação que não seja acompanhada de negociações.
- As negociações específicas parecem subordinadas a condições estruturais específicas: Quem negocia com quem, quando e a propósito de quê? As negociações obedecem a certos esquemas e não ao acaso. Elas podem ser estudadas em função das suas condições, do seu carácter e das suas consequências para as pessoas e as organizações.

- Os resultados das negociações (contratos, acordos, regras) têm todos limites temporais, podem ser revistos, reavaliados, refeitos.

- Uma ordem negociada é continuamente trabalhada, e as bases de uma acção concertada é continuamente reconstituída. As negociações são incessantes ao longo dos processos sociais quotidianos.

- A ordem social de um dia, qualquer que seja, pode ser concebida como a soma total das regras e políticas de uma organização, a que se juntam todos os acordos, pactos, contratos, ou outros arranjos de trabalho em vigor (Strauss, in Baszanger:250).

O paradigma das organizações como “*ordens negociadas*” centra-se desta forma em três conceitos base.

São eles os conceitos de *negociação*, *contextos de negociações* e de *contextos estruturais*.

A *negociação* leva-nos para a noção de actores interagindo em conjunto nas suas relações face a face e levando a cabo estratégias para prosseguir a sua vida em “*comum*”.

Com o conceito de *contextos de negociações* o autor refere-se aos traços relevantes dos lugares onde ocorrem as negociações, distinguindo-o do conceito de *contextos estruturais* que refere serem as condições sociais mais vastas que estão para além dos contextos de negociações e pesam sobre os mesmos.

Nas palavras do próprio Strauss

“Os termos chave do paradigma e a sua utilização nas análises de caso, são os seguintes: - Primeiramente, as negociações são descritas, frequentemente utilizando as próprias palavras do actor ou parafraseando o mesmo. Incluiremos nestas descrições as interacções associadas às negociações, os tipos de actores, as suas estratégias e táticas, algumas consequências das negociações e os processos secundários da negociação, por exemplo fazer uma troca, obter vantagens em torno de informações, negociar acordos.

De seguida, o contexto estrutural é o quadro “no interior” do qual se desenrolam as negociações, no sentido mais lato. Para cada caso, será necessário fazer aparecer certas propriedades estruturais salientes pesando sobre a negociação” (Strauss, in Baszanger:260).

Por sua vez os traços relevantes dos contextos de negociação são os seguintes:

- O número de negociadores, a sua experiência respectiva da negociação e quem estão a representar.

- O ritmo das negociações; única, de forma repetida, em sequências, em série, em grupos ou associada a outros.

- O relativo equilíbrio de poder demonstrado pelas partes respectivas na negociação.

- A natureza dos interesses respectivos na negociação.
- A visibilidade das transações para os outros, ou seja, o seu carácter público ou privado.
- O número e a complexidade das questões negociadas.
- A evidência da legitimidade dos limites das questões negociadas.
- As opções permitindo evitar ou rejeitar a negociação, ou seja, os modos de acção alternativos ou disponíveis (Strauss; in Baszanger:260).

Os contextos de negociação são mediadores dos processos negociativos, podendo mesmo provocar mudanças nos contextos estruturais assim como estes podem condicionar os primeiros nos contextos onde se produzem.

### **2.3. Da escola como ordem negociada**

Em finais dos anos 60, início dos anos 70 do século XX, surge no âmbito da sociologia da educação um movimento de recusa e de crítica dos paradigmas hegemónicos que tratavam os processos de escolarização como produtos de determinismos macroestruturais e que pouca ou nenhuma autonomia reconheciam ao que se passava na “*caixa preta*” que são as organizações formais de ensino.

Entrar na “*caixa preta*” que é o espaço escolar e compreender os processos sociais que ocorrem no interior das organizações escolares passa a partir desta altura a ser uma prioridade para os estudiosos da educação escolar.

A sociologia do currículo e a designada “*Nova Sociologia da Educação*” de que Michael Young e Basil Bernstein vão ser duas das principais referências (Forquin,1984), inspiradas na sociologia do conhecimento, vão interessar-se pela construção social do conhecimento escolar.

Young preocupa-se em compreender como o conhecimento é seleccionado, organizado e distribuído socialmente, vendo no currículo escolar o produto de uma construção social.

Para Bernstein a distribuição e a hierarquização social do conhecimento escolar reflecte as estruturas de poder da sociedade e vê na maior ou menor compartimentação dos saberes disciplinares lutas pela manutenção do controlo social sobre as hierarquias das estruturas sociais.

Para além da influência da sociologia do conhecimento, correntes teóricas como o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e ainda a constituição de uma antropologia da educação, vão ser de extraordinária importância para a compreensão dos processos sociais que ocorrem quotidianamente tanto nas salas de aula como noutros espaços interiores das organizações escolares.

Autores como Peter Woods (1990), Sara Delamon (1983), Régine Sirota (1984), Philippe Perrenoud (1984) e muitos outros, inspirados no interaccionismo simbólico procuram apreender como constróem interactivamente os diversos actores escolares, principalmente professores e alunos, o seu trabalho escolar, tentando percebê-los a partir das perspectivas e das significações sociais que os mesmos dão às suas acções.

Do ponto de vista etnometodológico autores como Garfinkel e Cicourel, assim como Hugh Mehan, este a partir do que o mesmo designa por “*etnografia constitutiva*”, procuram demonstrar como os actores sociais constituem dentro dos espaços escolares o seu trabalho conjunto.

Em Peter Woods o conceito de estratégia é central para perceber os comportamentos dos actores e a forma como os mesmos negoceiam e definem as diferentes situações sociais em que participam.

Régine Sirota em *A Escola Primária no Quotidiano*, mostra-nos como se estrutura a “*gramática*” da comunicação na sala de aula.

Encontra uma dupla estrutura comunicativa onde os “*bons*” e os “*maus*” alunos interagem de formas diferenciada com os seus professores.

Os “*bons*” alunos caracterizam-se por estratégias de sobreinvestimento nas interacções educativas com os seus professores enquanto os “*maus*” alunos caracterizam-se por comportamentos de retraimento e oposição.

Também os alunos de diferentes classes e lugares de classe social adoptam estratégias diferenciadas nos processos de escolarização na sala de aula.

Os professores aderem às solicitações praticadas pelos seus alunos o que ajuda a manter a dupla rede de comunicação na sala de aula.

Phillipe Perrenoud mostra-nos como a excelência escolar é produzida no quotidiano escolar e em como a escola transforma as diferenças em desigualdades.

Hugh Mehan (1980) que como já referimos se coloca do ponto de vista da “*etnografia constitutiva*” e que se centra também predominantemente nas interacções na sala de aula, demonstra que nas mesmas uma grande quantidade de actividades

desenrolam-se simultaneamente, que os alunos desenvolvem conscientemente as suas próprias estratégias a fim de atingirem os seus objectivos independentemente dos objectivos dos professores.

Mehan demonstra que os alunos possuem uma “*competência interaccional*” que lhes é fundamental para terem “*sucesso*” escolar.

Para este autor,

*“As regras da sala de aula tem uma dimensão tácita...elas formam parte de um pano-de-fundo implícito do saber social que os alunos devem aprender, da mesma maneira que devem aprender o emprego do tempo, as capitais dos Estados, ou o nome das cores se eles quiserem ter sucesso aos olhos do professor e dos outros decisores escolares que estão em posição de avaliar as suas performances” (Mehan citado por Coulon:1990).*

Mehan mostra assim que um aluno competente tem que dominar não somente o conteúdo académico, mas também as formas interaccionais necessárias ao desenvolvimento de uma tarefa.

A separação entre a forma e o conteúdo seria interpretado imediatamente pelo professor como sinal de incompetência.

Este mesmo autor conjuntamente com Hertweck e Meihles em *Handicapping the Handicapped* (Coulon:1993) demonstram como o “*handicap*” escolar é produzido socialmente no interior das organizações escolares.

Os alunos com “*dificuldades*” são o produto de um complexo trabalho de interacção entre os diversos actores e agentes educacionais que produzem a etiqueta “*alunos com dificuldade*”.

Para que o rótulo seja atribuído vários actores intervêm na construção do mesmo, embora diferentes pesos tenham os mesmos nas “*definições das situações*” que levam à decisão final.

Os psicólogos, enfermeiros, os pais e os professores não “*definem a situação*” da mesma maneira.

As identidades dos alunos são portanto construídas pelas práticas institucionais da escola.

Expressões como “*handicap escolar*”, “*aluno médio*”, “*mentalmente retardado*” não caracterizam somente as aptidões dos alunos. Elas são sobretudo o produto de um processo de atribuição categorial construída interactivamente entre os diferentes actores organizacionais.

Sara Delamont, que é uma das mais conhecidas autoras na sociologia da educação que se interessa pelos processos sociais que ocorrem nas salas de aula, perspectivando os mesmos a partir das abordagens interaccionistas salienta que

*“Quando a abordagem interaccionista simbólica é aplicada às salas de aula, seguem-se certas consequências. A relação da sala de aula entre professores e alunos é vista como uma actuação conjunta - uma relação que funciona e que diz respeito à realização de um trabalho. A interacção é entendida como um “dar e receber” diário entre professor e alunos.*

*O processo é de negociação - um processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas” (Delamont,1987:39).*

A escola é vista como organizada em redor de um conjunto de negociações permanentes que resultam em comportamentos constantemente reafirmados, alterados ou tolerados.

Diz-nos a autora que

*“Todas as escolas têm uma estrutura organizativa formal e linhas de comportamento oficiais acerca da grande variedade de assuntos - admissão, expulsão, avaliação, agrupamento, vestuário, assiduidade (...) Nenhum conjunto de regras formais, por muito pormenorizado que seja, pode dar cobertura a todas as ocorrências do dia a dia; e há sempre coisas que têm, inevitavelmente, de ser negociadas.*

*Estas reelaborações das significações partilhadas são uma parte essencial de qualquer organização formal, incluindo as escolas (Delamont:51).*

Para Sara Delamont, o modo como os alunos são tratados na escola depende das expectativas que sobre os mesmos constróem os professores.

As perspectivas que os professores têm dos alunos vão condicionar todo o processo de interacção com os mesmos nas salas de aula.

Para esta autora características como a classe social, o sexo, a raça, são constantemente usados pelos professores na construção e reforço de estereótipos, os quais vão contribuir para o conhecido fenómeno da interacção selectiva.

Referindo-se a este fenómeno Gomes elucida-nos que,

*“O funcionamento, ao nível da sala de aula, de um tipo de interacção declaradamente selectiva, concretizada em tratamentos desiguais com reflexos no plano dos resultados escolares, foi demonstrado, de forma contundente, pela investigação realizada por Ray C. Rist, um sociólogo Norte-Americano. Passando duas vezes por semana, cerca de uma hora e meia, observando e analisando as actividades e a interacção na sala de aula, entre um grupo de crianças e a sua professora, Rist pode verificar que, com base num conjunto de informações sobre os alunos - nome, idade, nome dos pais, local de residência, experiência pré-escolar, recursos económicos familiares, hábitos comportamentais (mentir, roubar, agressividade e preguiça), indicações obtidas nos primeiros dias de aulas (comportamento, grau e tipo de verbalização, vestuário, maneirismos, aparência física e desempenho das primeiras tarefas escolares), e nas opiniões de outros professores - A professora não só estava em condições de estabelecer uma*

*relação entre o seu próprio conceito de “cliente ideal” e as informações disponíveis sobre o status social e o perfil académico das crianças, como tinha, em função da avaliação realizada, organizado a interacção na sala de aula com base num deliberado modelo de estratificação social (Gomes:45).*

Rosenthal e Jacobson, que se notabilizaram também pelas suas abordagens no estudo das salas de aula detectaram o fenómeno da *“profecia que se auto-realiza”*, ou seja, as expectativas formadas antecipadamente pelos professores sobre os seus alunos, baseadas num variado conjunto de *“indícios”* e informações sobre os mesmos, muitas vezes a partir daquilo que Goffman denominou *“Frente Pessoal”*, consoante fossem favoráveis ou desfavoráveis viriam a condicionar os resultados escolares dos mesmos.

Os professores sob a influência de informação ou imagens positivas ou negativas sobre a *“capacidade”* dos alunos comunicariam as suas expectativas através de atitudes muitas vezes inconscientes, pelas suas expressões, tom de voz, postura, podendo fazer com que a criança modifique a percepção de si mesma, as suas motivações ou as suas capacidades cognitivas. O aluno rotulado de *“incapaz”* interiorizaria as expectativas que lhe iam sendo transmitidas, acabando por agir em conformidade com as mesmas, contribuindo desta forma para o seu *“fracasso escolar”* (Gomes:43).

Estas diferentes perspectivas teóricas ajudam-nos assim a compreender como a *“ordem social”* que constituem as diferentes organizações escolares se constituem.

A ênfase posta nas perspectivas dos actores, na forma como os mesmos *“definem as situações”*, a valorização dos actores como serem cognitivamente competentes e não como *“idiotas culturais”* como certamente diria Garfinkel, são de um contributo fundamental para a compreensão dos processos de escolarização.

Do ponto de vista metodológico, as metodologias de carácter mais etnográfico inspiradas na antropologia, com a observação participante e as entrevistas principalmente, vão assumir um papel essencial para termos acesso ao sentido que os actores dão às suas acções.

#### **2.4. A perspectiva micropolítica**

Seguindo Natércio Afonso podemos referir que a investigação em micropolíticas desenvolveu-se muito recentemente, nos anos oitenta, quando se publicaram as obras mais influentes (Hoyle,1986; Ball, 1987). Porém, as suas raízes derivam do trabalho clássico de Waller, no qual a organização escolar era descrita como uma *“ordem política”*, dada a natureza autocrática e coerciva das relações entre professores e alunos

(Waller,1932). Segundo Afonso existe uma grande variedade de micropolíticas, mas todas incluem o elemento distintivo chave que constitui o foco na utilização do poder (influência) por parte de indivíduos ou grupos, para alcançarem objectivos específicos, no seio de uma organização (Afonso:160).

Ao longo da última década a área das micropolíticas da escola procurou afirmar-se como um movimento para a construção de uma alternativa teórica às concepções dominantes sobre a escola como organização.

Para Luís Miguel Carvalho (1999) o essencial das críticas aos anteriores paradigmas pode ser sumariado nos seguintes termos: Como **obstáculo teórico** ao conhecimento, já que os modelos racionais e dos sistemas falham na consideração da complexidade, instabilidade e conflito nos dispositivos organizacionais, ignoram as diferenças individuais em termos de valores, ideologias, escolhas, propósitos, interesses, expertise, histórias, motivações e interpretações; como **obstáculo prático**, pois o conhecimento gerado no seu âmbito pouca coisa significativa diz sobre o como as escolas funcionam quotidianamente e não dá mais do que descrições abstractas, conceptualmente áridas e coerentes de significado e validade para os professores, deslizando para a prescrição; como **obstáculo político**, na medida em que são entendidas como reflexos dos interesses e das necessidades dos administradores, daí a denominação de teorias dos amos e finalmente, como um **obstáculo científico**, no sentido em que as teorias administrativas são tomadas como ideologias, isto é, legitimações de certas formas de organização, que oferecem argumentos em termos da racionalidade e da eficiência para conseguir e manter o controlo da organização pelos administradores.

O mesmo autor salienta que ao procurar afirmar-se como alternativa conceptual às teorias tradicionais da organização escolar, propôs-se uma dupla mudança.

- No centro de interesse, (em vez de uma concepção codificada de organização como estrutura separada daqueles que a compõem, a prioridade aos actores sociais como constituintes básicos da organização); e nos pressupostos (os princípios que guiam a análise do funcionamento da organização são representados pelo modo como esses actores definem, interpretam e manejam as situações com que se enfrentam) (Carvalho,1999:85).

Para Stephan Ball

*“(...) a sociologia da organização escolar é um campo onde se tem dado pouco ou nenhum progresso. As teorias e os conceitos apenas têm mudado desde os anos 60. Nem os teóricos da organização nem os investigadores educativos têm dado muitas contribuições úteis ou de importância” (Ball:19).*

Diz-nos mesmo que as análises organizativas, categoria em que inclui a teoria organizacional e as tradições da “sociologia das organizações” nos têm dito pouca coisa de alguma significação sobre o modo como as escolas funcionam na realidade quotidiana (Ball:19).

E continua ainda

*“Em grande parte, os teóricos da organização têm permanecido encerrados, explícita ou implicitamente, dentro dos parâmetros anuladores da teoria dos sistemas e tenderam a descuidar a descrição em favor da prescrição ou a mover-se de maneira vacilante entre as duas. Preferem a abstracção do debate conceptual à desordem concreta da investigação empírica dentro das escolas”* (Ball:19).

Para este mesmo autor nas últimas duas décadas tem predominado na sociologia da educação os motivos continuamente repetidos do “macro” frente ao “micro”, a estrutura frente à acção, a liberdade frente ao determinismo e os professores frente ao modo de produção. Em aspectos importantes, isto tem conduzido a subvalorizar e a representar erroneamente outras esferas importantes de análise nos estudos sociológicos, o grupo de trabalho e a organização, o que se pode chamar de mesonível (Ball:21).

*“A ênfase na análise de sistemas nos intentos de compreender o funcionamento das escolas não tem dado origem a mais do que um conjunto de descrições abstractas conceptualmente áridas e carentes de significado e validade para os professores”* (Ball:21).

Ou ainda

*“(…) as teorias de sistemas só proporcionam uma descrição limitada e ingénua das possibilidades de mudança e não têm verdadeira capacidade para explicar ou descrever os conflitos ou contradições intraorganizativas. Dentro desta concepção, não se ignora de forma total o conflito, contudo considera-se dentro da lógica do paradigma, como aberrante e patológico. Põe-se a ênfase na solução ou controle do conflito, tratando-o como se fosse uma enfermidade que invade o corpo da organização* (Ball:22).

Assim, para Ball as teorias actuais da organização são ideologias, legitimações de certas formas de organização. Expõem argumentos em termos da racionalidade e a eficiência para conseguir o controlo (Ball:23).

*Em nenhum âmbito isto é evidente com mais clareza que na aplicação actual das teorias da administração às escolas. Elas são amplamente aceites por administradores e professores como a “melhor maneira” de organizar e administrar escolas* (Ball:23).

Seguindo Sarmiento podemos dizer que o conceito de “micropolíticas” nasce da constatação da existência no interior das organizações de intervenções dos actores que procuram conduzir-se de forma a obter ganhos de poder e a autocontrolar a sua actuação. (Sarmiento, 1994:31)

Para Blase;

O conceito de *“Micropolítica refere-se ao uso formal e informal do poder por indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos dentro das organizações. Em grande medida, os actos políticos resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e os grupos, associadas à motivação para utilizarem o poder com o objectivo de influenciar e/ou proteger.*

*Embora tais actos sejam conscientemente motivados, qualquer acto, consciente ou inconscientemente motivado, qualquer acto e processos cooperativos como os conflituais fazem parte do âmbito da Micropolítica. Para além disso, os factores macro e micropolíticos frequentemente se influenciam mutuamente” (Blase in Afonso, 1994:159).*

Hoyle (1986:67) define as micropolíticas como as estratégias através das quais indivíduos e grupos procuram, em contextos organizacionais, utilizar os seus recursos de autoridade ou influência para prosseguirem os seus interesses, e envolvem quatro dimensões fundamentais: 1) estratégias; 2) interesses; 3) coligações; 4) influência.

Os interesses são perseguidos por coligações de indivíduos em torno de interesses comuns e exercidos não pela autoridade mas pela influência. Interesses e estratégias são dos principais tópicos das análises e descrições micropolíticas, e sobre ou a partir delas múltiplas classificações se têm formado (Carvalho:95).

Em consonância com esta perspectiva Ball põe em evidência as escolas como *“campos de lutas”*;

*“Considero as escolas, tal como em praticamente todas as outras organizações sociais, “campos de luta”, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, pobremente coordenados e ideologicamente diversos” (Ball, 1988a:35).*

O modelo de micropolíticas começa por reconhecer a diversidade de perspectivas e objectivos dentro das organizações, as quais são pluralistas em termos de valores e crenças e estão divididos em vários interesses, subunidades e subculturas (...) As palavras-chave (...) são: Poder, coligações e negociação (Hughes in Sarmiento:32)

A acção política (as lutas, as negociações, os conflitos, as cooperações, as alianças, as coligações, entre grupos ou entre grupos, as estratégias e as manobras, individuais ou colectivas) inerente ao quotidiano de qualquer dispositivo social, funda-se nos constrangimentos, pressões, limitações e oportunidades, aí vividos e alimenta-se da variedade e divergência de interesses dos actores e grupos em presença. A organização é uma arena de luta política (Carvalho:85).

A actividade micropolítica pode envolver tanto a luta em torno de recursos como a luta pela definição das regras dessa luta. A micropolítica cobre tanto o espaço de acesso, de alocação e de distribuição dos recursos e recompensas materiais e simbólicos como o

espaço de estabelecimento da ordem organizacional e educativa, da definição do modo de controlo da organização e de definição do que é tomado como válido do ponto de vista educativo nessa organização (Carvalho:88).

As perspectivas micropolíticas enfatizam os aspectos dialécticos, interactivos, multidireccionais, estratégicos, conflitivos, ideológicos e interpretativo-perceptivos de organização no que se relaciona com o uso do poder (Blase in Sarmiento:32).

A alteração ao nível dos conceitos-chave para a análise das organizações em relação a anteriores paradigmas é fundamental para Ball: poder-autoridade; diversidade de metas-coerência de metas; disputa ideológica-neutralidade ideológica; conflito-consenso; interesses-motivação; actividade política-tomada de decisões, controlo-consentimento.

O quadro seguinte proposto por Ball ilustra essa ruptura em relação aos conceitos “tradicionais” da “ciência das organizações”.

#### **Quadro 1.1. conceitos-chave**

<b>Perspectiva Micropolítica</b> <i>(enfoque explícito)</i>	<b>Ciência da organização</b> <i>(enfoque explícito ou implícito)</i>
Poder	Autoridade
Diversidade de metas	Coerência de metas
Disputa ideológica	Neutralidade ideológica
Conflito	Consenso
Interesses	Motivação
Actividade política	Tomada de decisão
Controlo	Consentimento

\* Quadro retirado da obra de Stephan Ball (1989<sup>a</sup>), “Micropolíticas de escola”.

Como afirma Hoyle, é no domínio das organizações escolares que se poderão encontrar formas mais elaboradas e explícitas de micropolíticas.

*“As escolas são talvez particularmente atreitas à actividade micropolítica por duas razões principais:*

*- Uma é a sua característica de “debilmente articulada” (loosely coupled), a qual constitui o “terreno” em que tal actividade pode florescer.*

*- A segunda são as formas concorrenciais de legitimação de tomada de decisão, que decorrem do desafio colocado à legitimidade formal (da administração das escolas) por formas alternativas, democráticas e profissionais, de exercício da autoridade, as quais são particularmente apropriadas às organizações escolares” (Hoyle in Sarmento:32).*

Helena Cavaco (1990) é uma autora que utiliza o conceito de poder para analisar empiricamente a escola secundária Portuguesa. Demonstra no seu estudo como as professoras e professores consoante o maior ou menor estatuto social que usufruem nas organizações escolares têm vantagens ao nível da apropriação dos recursos educativos, no modo como definem o que deve ser a *“realidade”* escolar e em outros aspectos importantes da vida destas organizações. Uma das principais divisões estatutárias encontradas é entre os mais *“novos”* e os mais *“velhos”*. Os professores recém-chegados são enviados para a periferia dos espaços escolares tendo grandes dificuldades em fazer ouvir a sua voz.

Ida Berger (1976) num dos seus estudos sobre a escola primária encontra fortes divisões estatutárias com fortes influências na vida dos professores entre os *“efectivos”* e os *“não-efectivos”*.

Telmo Caria (1997) cujo estudo passou pela análise do espaço escolar do 2º ciclo do ensino básico também encontrou assimetrias estatutárias fortes onde são os professores mais *“antigos”* na escola que têm maior capacidade para impôr consensos, sendo os mais novos muitas vezes incapazes de redefinir as situações, mesmo quando não concordando com as mesmas.

Nóvoa, em relação aos professores do ensino secundário, encontrou diferenciações nas percepções subjectivas dos professores, entre os *“mercenários”*, que são os que entraram para o ensino porque não encontraram outras alternativas profissionais, e os *“verdadeiros”* professores, que escolheram deliberadamente a profissão e encaram a sua actividade como uma verdadeira *“missão”* pedagógica (Nóvoa citado por Lima:68).

Outras divisões estatutárias são frequentes no espaço escolar, há então os professores da *“manhã”* e da *“tarde”*, ou ainda da *“noite”*, existem os professores das disciplinas *“nobres”* e *“menos nobres”*, onde a hierarquização dos saberes escolares entre os saberes mais *“intelectuais”* e os mais *“práticos”* se faz sentir, há os professores da *“casa”* e os de *“fora”*, os licenciados profissionalizados e os *“outros”* não licenciados,

os professores do ensino “*especial*” e os “*não especializados*”; todas estas hierarquias estatutárias fazem do espaço escolar um lugar onde a micropolítica é uma constante.

Engrácia Castro no seu estudo sobre “*O Director de Turma nas escolas Portuguesas*” (Castro,1995) procura compreender o “*sistema de acção concreto*” do Director de Turma a partir de um modelo de análise da organização escolar que denomina de trifacetado.

Mobiliza desta forma o “*modelo burocrático*”, o “*modelo de ambiguidade*” e o “*modelo político*”.

Para esta autora,

*“O “modelo burocrático”, ao valorizar a estrutura formal e as normas legais e ao defender uma racionalidade absoluta, constitui apenas o quadro oficial de suporte ao desenvolvimento da actividade dos diferentes actores educativos, transmitindo-nos uma visão demasiado irreal e simplista da organização (...)*

*Os “modelos de ambiguidade”, ao conceberem as escolas como “anarquias organizadas” e “sistemas debilmente articulados”, alertam-nos para as ambiguidades em torno dos quais se encontram estruturados os estabelecimentos de ensino, permitindo-nos uma melhor compreensão do comportamento dos actores que fogem à lógica racionalista de subjugação às normas formalmente estabelecidas. Ao considerarem as organizações como realidades construídas pelos seus membros, alertam-nos para a escassez de elementos estáveis e para a fraca conexão entre eles, valorizando de uma forma inequívoca a(s) cultura(s) prevalecente(s) em cada estabelecimento de ensino (...)*

*“O modelo político” ao valorizar a “autonomia relativa” dos actores, chama a atenção para a diversidade de perspectivas existentes, bem como para os conflitos e tensões que consequentemente podem surgir na organização. Evidenciam, pois, a realidade individualizada que cada escola representa, proporcionando-nos alguns esclarecimentos sobre os fenómenos organizacionais e a dinâmica interna de cada uma no que diz respeito às atitudes, comportamentos e estratégias de diferentes actores (...)*” (Castro:142).

Mobilizando os contributos destes diferentes modelos teóricos a autora refere que,

*“Ao privilegiarmos as diferentes dimensões exploradas nos três modelos em análise, parece-nos que podemos fazer referência a um modo de funcionamento trifacetado da escola como organização, fazendo resultar o “sistema de acção concreto” dos D(s).T. da coexistência e articulação dos modelos em apreço, pese embora reconhecermos que em determinado momento pode ser enfatizado uma só face de um deles, ou uma ou mais faces de alguns, ou até nuances dos três”* (Castro:142).

Natércio Afonso (1994) é um dos autores que em Portugal pôs em relevo a dimensão política das organizações escolares.

Na sua investigação sobre “*A Reforma da Administração Escolar*” numa escola secundária Portuguesa, a abordagem política é colocada em plano de destaque para compreender as expectativas das diferentes clientelas escolares face à reforma.

Apesar de mobilizar os contributos da análise estratégica e das abordagens micropolíticas, o principal quadro teórico mobilizado é o modelo dos Sistemas Políticos que Easton utiliza para estudar os factos políticos.

É essencialmente a partir desta perspectiva, que Wirt e Kirst já tinham transposto para a análise das organizações escolares, que é feita luz sobre o fenómeno em estudo.

Pais, professores, alunos, autoridades ministeriais, são vistos como diferentes clientelas, com diferentes perspectivas, interesses e objectivos, levando-nos para uma visão conflitual das organizações, onde novamente o poder é um conceito-chave na compreensão das acções dos diversos actores organizacionais.

Nas palavras de Afonso,

*“A abordagem sistémica implica a noção de fronteiras, separando os elementos do sistema do mundo exterior, o qual é concebido como um sistema mais amplo, global, onde coexistem e interagem muitos subsistemas. Consequentemente, examinando a realidade, de uma perspectiva sistémica, é considerada-la como um conjunto infinito de sistemas, onde cada sistema faz parte de outro sistema mais abrangente, enquanto inclui outros subsistemas mais particulares.*

*Outros elementos operacionais importantes são os conceitos de input, output e feedback. O processo sistémico implica que o sistema recebe alguns tipos de inputs do exterior (o ambiente), transformando-os de alguma forma específica, e devolve-os, como outputs, para o ambiente. Estes outputs são então reintroduzidos no sistema como novos inputs, um processo denominado feedback. Assim, esta abordagem propõe um modelo circular para compreender os processos causais designados “regularidades persistentes”, que podem produzir interacções auto-regulamentadas equilibradoras como no termostato, ou interacções desequilibradoras que reforçam interacções designadas de círculos viciosos ou efeitos de bola de neve (Afonso:64).*

Sendo a escola conceptualizada como um sistema político, esta é “*olhada*” como lugar onde as suas diferentes clientelas lutam por recursos escassos, materiais e simbólicos, e onde as lutas pelo poder em torno desses recursos ganham lugar preponderante na análise.

Decisões como a nomeação de um director de turma, a selecção de um manual, a organização de um horário lectivo, a afectação do espaço da escola e o tempo de ensino para as disciplinas específicas ou para actividades não curriculares especiais, pressupõem prioridades estratégicas, implícitas ou explícitas, que podem remontar aos interesses de clientelas específicas (Afonso:66).

Estas diferentes clientelas são assim produtoras de *inputs*, sob a forma de apoios ou exigências, que serão objecto de respostas sob a forma de *outputs*, num processo de *feedback* permanente que procura a *homeoestase* para todo o sistema.

Também dentro do próprio sistema se podem processar *withinputs*, uma vez que as lutas “*internas*” na organização escolar são muitas vezes fundamentais para a obtenção de vantagens sobre os diversos tipos de recursos.

Os professores são sem dúvida, a principal clientela, na luta pelo controlo social, no interior das organizações escolares. Sobrepondo-se normalmente os seus interesses aos diferentes interesses dos pais, alunos, funcionários, ou ainda das autoridades ministeriais.

Embora o foco de análise privilegiado por Natércio Afonso seja as abordagens políticas dos fenómenos organizacionais e em particular das organizações escolares, ele centra-se sobretudo na escola como sistema político, apenas utilizando recursos teóricos da análise estratégica e das micropolíticas de escola como complemento da primeira, para atingir uma maior fecundidade heurística do problema teórico e empírico em análise.

Demarcamo-nos pois da sua perspectiva sistémica, não deixando de salientar que este autor traz-nos elementos de reflexão extremamente úteis sobre os fenómenos políticos que ocorrem em qualquer organização escolar.

Outro autor cujo trabalho se situa claramente numa perspectiva política dos factos escolares é Luís Miguel Carvalho, autor que procura descrever e analisar a trajectória de um grupo de disciplina de Educação Física entre os anos de 1968 e 1986.

Na sua obra “*Oficina do Colectivo - Narrativas de um Grupo de Disciplina de Educação Física (1968-1986)*” procura explorar e compreender os factores políticos através dos quais o mesmo se foi organizando e que simultaneamente, interferiram nas definições da disciplina de Educação Física., do seu status enquanto matéria de ensino e do status dos seus professores, num estabelecimento escolar.

Essa compreensão é procurada através de um estudo de caso histórico-organizacional.

Deste modo, a entrada no mundo dos grupos disciplinares faz-se através do lado político, admitindo-se que as relações políticas que nele ou através dele se estabelecem são estruturantes das diferentes formas sociais que o grupo toma e das diferentes configurações de sentidos que o habitam ao longo do tempo.

O olhar privilegiado pelo autor sobre a construção da definição e do status local da Educação Física e dos seus professores é organizado em torno da actividade política do grupo de professores de Educação Física na escola.

Parte-se do pressuposto que os departamentos (neste caso, o grupo de disciplina) por matéria de ensino podem ser concebidos como arenas políticas nos quais a obtenção e a distribuição de recursos (materiais e simbólicos) e a criação de sentidos são características centrais e interrelacionadas.

Os escassos bens materiais e simbólicos em disputa incluem tanto o acesso e o uso de financiamento, tempo, informação, equipamento, recursos humanos, como a aplicação de regras, o prestígio entre colegas e alunos, ou ainda a demarcação de zonas de influência e controlo entre professores, professores e agências de administração escolar, professores e alunos (Carvalho:12).

Nas palavras de Carvalho,

*“Claramente, o que está em disputa não são apenas recursos, mas também a definição e o controlo acerca do que são os professores de E.F., o que é a E.F. como disciplina escolar e como deve ser ensinada” (Carvalho:12).*

Neste seu estudo o autor perspectiva os professores como actores políticos, através de relações e de práticas que se desenvolvem em vários contextos; desde a sala de aula até outras zonas do estabelecimento escolar (relações com a administração escolar, famílias, colegas, associações sindicais, ou ainda noutras esferas da vida social).

O grupo de disciplina de Educação Física é assim tido como uma arena política que participa na redefinição local da E.F. e do status da disciplina e dos seus professores.

São mobilizados os contributos das análises micropolíticas da escola, central na análise, sendo requeridos também contributos da análise estratégica e de alguns conceitos centrais na sociologia da tradução de Latour e Callon.

O estudo decorre em torno das políticas de status do grupo de Educação Física ao longo dos anos em análise e do modo como os professores gerem essas políticas intragrupais e a sua relação com os outros actores escolares envolvidos na teia de interdependências sociais desse mesmo processo de organização grupal.

A noção de Status utilizada pelo autor é usada no sentido de

*“(...) posição social associada a direitos e deveres e a um posicionamento relativo numa ordem hierárquica baseada em critérios objectivos e subjectivos de prestígio, autoridade e bens, seja no plano material seja no simbólico” (Carvalho:12).*

Como refere o autor,

*“A observação das políticas do quotidiano nas organizações remete, fundamentalmente, para os trabalhos de preservação ou alargamento das áreas de implicação e também, de protecção ou obtenção de posições (...) Ao longo das suas carreiras os professores de E.F. confrontam-se, criam e recriam*

*hierarquias, por exemplo as hierarquias do conhecimento e do conhecimento escolar, da administração escolar, ou do grupo ocupacional” (Carvalho:12).*

O conceito de *políticas de status*, diz-nos Carvalho poder ser entendido aqui como o envolvimento dos professores de E.F. na reprodução, resistência ou transformação dessas hierarquias nas escolas.

Com a noção de tradução destaca-se o papel de dois mecanismos políticos inseparáveis, o de *traduzir*, ou seja, expressar em termos próprios o que os outros dizem e querem, as suas razões para agir e para agir do modo como agem, o mesmo é dizer dar sentido às acções e relações de outros, com inteligibilidade tal que uns se tornam portavozes de outros.

O de *deslocar*, mecanismo que é utilizado para modificar objectivos, interesses e identidades de outros e de os deslocar fisicamente no espaço e no tempo.

Com estes dois mecanismos (a tradução e o deslocamento) o autor destaca e põe em relevo o papel da gestão dos sentidos nos processos políticos de construção de saberes uma vez que

*“(...) o vocabulário e os conceitos correntes e comuns operam selectivamente sobre a visibilidade das coisas e exercem uma poderosa regulação sobre as percepções, as cognições e as preferências, sobre a promoção ou marginalização de pessoas e ideais (...) (Carvalho:13).*

Fica assinalada assim a importância para a inteligibilidade das políticas de status do grupo de disciplina de E.F. a contribuição de Latour e Callon.

João Formosinho (1980) no seu artigo sobre “*As Bases do Poder do Professor*” parte do conceito de poder para analisar a relação educativa entre professores e alunos.

Define o poder como o potencial que A tem de levar B a fazer aquilo que A quer e procura compreender as bases ou fontes do poder, ou seja aquilo em que A se baseia para obter a adesão de B ao seu projecto.

Propõe uma classificação baseada em seis tipos de poder:

- O poder físico.
- O poder material ou remunerativo.
- O poder pessoal.
- O poder cognoscitivo.
- O poder normativo.
- O poder autoritativo ou autoridade.

Trata-se de tipos puros, pois os actos de poder utilizam componentes de mais de um tipo. Se olharmos para o total do poder disponível num grupo ou num indivíduo constatamos que ele é uma combinação dos vários tipos, ou dito de outro modo, que ele se apoia em várias bases (física, normativa, etc.). (Formosinho:304).

O poder físico baseia-se na superioridade física. Quando é empregue por mandato de alguém que está em posição de autoridade, este tipo de poder pode ser denominado físico-autoritativo. O autor dá o exemplo dos castigos corporais existentes nas escolas de alguns países. Não se trata do mero poder físico, uma vez que a componente de autoridade mandatada para o efeito é tão ou mais importante que o poder físico.

O poder material ou remunerativo baseia-se em recompensas materiais, geralmente monetárias.

Formosinho recorda-nos que para o caso dos professores portugueses estes são funcionários públicos pagos pelas autoridades centrais e que tanto a sua colocação como a promoção na carreira não depende da organização escolar onde trabalham, a não ser em certas situações excepcionais, o que lhe dá uma certa independência em relação à organização em que está inserido. O autor vê nisto algumas vantagens e desvantagens, destacando nós aqui uma desvantagem assinalada, que é o facto de se retirar às escolas um meio poderoso de motivar e promover os professores ou exprimir-lhes insatisfação perante certos aspectos do seu trabalho.

O poder normativo é o tipo de poder em que A faz apelo a normas e valores para obter de B o que ele A quer. Este tipo de poder pode ser dividido ainda em normativo moral e normativo ideológico.

Esta base de poder assinala Formosinho sempre foi essencial ao professor, pois a educação está intimamente ligada ao problema dos valores, uma vez que educar é sempre escolher entre certos valores preterindo de outros.

O poder normativo para este autor é importantíssimo porque é este que funciona bastantes vezes como contexto de legitimação dos vários tipos de poder, sobretudo do autoritativo.

O poder cognoscitivo é baseado nos conhecimentos técnicos e tem a sua autoridade na competência, é o poder do especialista. Tem a sua origem nos conhecimentos adquiridos através do estudo, treino e experiência.

Com a progressiva tendência de complexificação e especialização das organizações escolares este tipo de poder torna-se cada vez mais importante.

Dentro deste tipo de poder Formosinho distingue ainda entre o poder cognoscitivo académico que tem na sua base o saber teórico e o poder cognoscitivo profissional cuja base é a aplicação desses conhecimentos teóricos e o domínio das técnicas relacionadas com certa actividade profissional.

No caso dos professores temos assim o poder cognoscitivo académico e o poder cognoscitivo pedagógico.

O poder pessoal é aquele que tem a sua fonte nas características afectivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo.

Formosinho refere que a evolução da pedagogia no sentido de ter em conta os interesses dos alunos, de respeitar a sua personalidade e valorizar o aspecto bilateral do processo ensino-aprendizagem tem contribuído para chamar a atenção para a base pessoal do poder do professor.

O poder autoritativo é baseado na posição oficial de superioridade formal de A em relação a B.

João Formosinho salienta que com o crescente processo de profissionalização do professorado ocorrido em Portugal nos últimos anos temos vindo a assistir a um crescendo de importância do poder cognoscitivo pedagógico, uma vez que este assume cada vez maior legitimidade para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Etzioni (1972) define o poder como a capacidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir as suas directrizes e interpreta essa obediência ou consentimento, resultante dessa relação, como uma forma dos superiores controlarem os subordinados. Estabelece uma tipologia das bases do poder baseada em três meios fundamentais de controlo: os físicos, os materiais e os simbólicos.

Temos assim três diferentes tipos de poder; o poder coercitivo, o poder remunerativo e o poder normativo.

O poder coercitivo baseia-se na aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas.

O poder remunerativo baseado na aplicação de recompensas ou quaisquer outros meios materiais.

O poder normativo que se baseia na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas (prestígio social, ganhos de aprovação, etc.).

Shipman aplica a tipologia de Etzioni à escola e caracteriza a escola como uma organização de carácter normativo coercitivo (Shipman citado por Afonso).

A escola será mais normativa na medida em que consiga a inculcação das normas escolares reproduzidas aos alunos ou poderá estar mais próxima de um modelo coercitivo se os alunos recusarem receber a normatividade imposta nas mesmas.

Uma outra tipologia de poder nas organizações formais muito conhecida é a de French e Raven (Afonso,1991) que assinalam cinco fontes de poder.

O poder de recompensa, o poder coercitivo, o poder legítimo, o poder referente e o poder de especialista.

O poder de recompensa resulta da influência potencial que O tem sobre P, decorrente do facto de P reconhecer e valorizar a possibilidade daquele o recompensar por determinada acção.

O poder coercitivo é o poder que decorre da expectativa de P de que será punido por O, se deixar de conformar-se à tentativa de influência.

O poder legítimo (institucional ou poder de cargo) é o poder que decorre de valores interiorizados por P, que indicam que O tem um direito legítimo de influenciar P e que este tem obrigação de aceitar essa influência.

O poder referente é o poder que se baseia na identificação de P com O. O facto de P reconhecer que O é importante e significativo para ele, pode levá-lo a uma situação de conformidade.

O poder de especialista que se refere à influência que O tem sobre P pelo facto de este lhe reconhecer conhecimento superior ou maior capacidade em certas áreas específicas.

Almerindo Janela Afonso (1991) é outro autor que aborda as relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula centrando o seu foco de análise nas relações entre professores e alunos.

Afonso caracteriza a relação pedagógica como uma relação assimétrica considerando a desigualdade de poder entre professores e alunos como um dos traços mais marcantes da estrutura social da sala de aula.

Contudo se os professores estão numa posição privilegiada na interacção social com os seus alunos, estes também não são donos de um poder absoluto.

O autor chama a atenção para o poder informal que têm certos alunos de imporem as suas definições da situação no processo de ensino-aprendizagem condicionando o modo de organização do mesmo.

A capacidade que têm certos alunos de mobilizar “*conjuntos de interacção*” ou certos alunos cujas subculturas de pertença são “*menos conformes*” com as normas

escolares de condicionar a relação pedagógica, tornam a relação de poder professor-aluno menos assimétrica podendo mesmo esta reverter a favor destes últimos.

Recordemos o que nos diz Crozier sobre o poder dos actores nas organizações quando refere que em qualquer organização os actores independentemente da posição que ocupam na estrutura organizacional possuem sempre um mínimo de poder decorrente das zonas de incerteza organizacional.

Afonso põe ainda em destaque a sala de aula como lugar de estratégias entre os diferentes actores mobilizando para isso Nizet e Hiernaux (1987) no seu estudo sobre *“O aborrecimento dos jovens na escola”* onde os professores utilizam estratégias *“severas”* ou *“suaves”* como forma de controlo social baseada na gestão da distância social.

Estes dois autores demonstram nesta sua obra que a violência e o aborrecimento dos alunos remetem para o desfasamento existente entre a oferta escolar e o modelo cultural destes últimos.

Quando o desfasamento é forte predominam os comportamentos de oposição e retraimento, quando é reduzido e a oferta escolar está em continuidade com o modelo cultural, as manifestações negativas diminuem em frequência e intensidade.

Analisando a relação pedagógica entre professor e aluno como relação de poder, os autores chegam à conclusão que as estratégias utilizadas pelos docentes são diversificadas de acordo com o maior ou menor desfasamento entre o que a escola oferece e o modelo cultural valorizado pelos alunos.

Em situações de desfasamento predominam as estratégias *“severas”*, onde os professores cultivam a distância social em relação aos alunos preservando uma relação social assimétrica e em situações de continuidade predominam as estratégias *“suaves”* em que os professores buscam a proximidade com os alunos, procurando diminuir a assimetria na relação com os mesmos.

Nizet e Hiernaux mobilizam os contributos teóricos da sociologia das organizações e fazem dos conceitos de poder e de estratégia um dos focos centrais de iluminação da sua análise.

Para além disto estes autores parecem-nos fazer bastante bem a integração dos níveis *“micro”* e *“macro”*, uma vez que levam em conta para além de elementos de controlo burocrático (constrangimentos da organização escolar como as regras e regulamentos burocráticos ou a inspecção aos professores, têm influência na interacção professor-alunos e nos tipos de estratégias mobilizadas pelos mesmos) aspectos da estrutura social

como por exemplo o maior ou menor nível de desemprego, cuja influência se reflecte no tipo de estratégias utilizados para mobilizar os alunos para o acto pedagógico (Nizet e Hiernaux:59).

Carlos Alberto Gomes (1993) nas suas reflexões teóricas e metodológicas sobre a utilização do conceito de “*estratégia*” nos estudos sociológicos da sala de aula, sob o ponto de vista dos interaccionistas simbólicos leva-nos a uma melhor compreensão das estratégias dos professores e dos alunos no seio das organizações educativas. Estes actores escolares são vistos como “*actores sociais com perspectivas e objectivos próprios capazes de pôr em prática “estratégias” para lidar com os dilemas e constrangimentos, de diversa origem e natureza, com que se confrontam.*” (Gomes:603).

Recorrendo a Peter Woods, autor de referência nos estudos sociológicos de sala de aula e das abordagens interaccionistas, alerta-nos para o facto de no processo de ensino-aprendizagem os professores tentarem alcançar uma grande variedade de objectivos, sendo a selecção dos mesmos feita na base de factores como os recursos existentes, o ratio professor/alunos e a receptividade ou não destes últimos. Estes são vistos como um dos principais factores de constrangimento no trabalho dos professores a que estes terão que adaptar as suas estratégias. Estas últimas são perspectivadas como respostas conscientes e criativas a constrangimentos.

Woods numa das suas investigações empíricas salienta o facto de os professores face aos constrangimentos impostos pelo funcionamento das organizações escolares praticarem o que designa por “*estratégias de sobrevivência*”, onde o que está em causa no seu desempenho profissional são questões como o seu bem-estar físico, mental e nervoso, a sua permanência ou não na carreira profissional, a identidade sócio-profissional, o estatuto, o seu modo de vida e a sua auto-estima.

Perante isto os professores estudados por Woods põem em prática o que o mesmo designa uma “*pedagogia de sobrevivência*”, ou seja, adaptam uma forma de organização do trabalho e de interacção com os alunos tendo como principal fundamento garantir a sua “*sobrevivência*”.

Outro autor que partilha desta perspectiva, Descombe, refere que

“*(...) as estratégias adoptadas pelos alunos e pelos professores dependem, em grande medida, do contexto físico e institucional em que ocorrem. Os professores e alunos identificam possibilidades e constrangimentos no contexto em que operam e*

*adaptam estratégias que consideram apropriadas no quadro de circunstâncias particulares.” (Gomes:612).*

Gomes propõe uma metodologia de investigação que promova o conhecimento das perspectivas dos actores e que se observe simultaneamente as suas práticas, evitando desta forma interpretações apressadas com risco de envezamentos por parte dos investigadores, das estratégias dos diferentes actores. Partilhamos inequivocamente desta sua proposta, sendo aliás, a estratégia metodológica por nós seguida no desenvolvimento da nossa pesquisa.

**IV PARTE**  
**O Modelo de Análise e a Estratégica Metodológica da**  
**Investigação.**

## **1. O modelo de análise. A entrada nas organizações escolares pelo lado do político.**

Como atrás salientámos as escolas primárias Portuguesas são organizações fortemente burocratizadas em que o elevado centralismo estatal exerce um forte controlo normativo, constringendo, mas nunca deixando de oferecer espaços de liberdade aos actores para jogarem o jogo escolar em que participam.

Desta forma parece-nos não poder ignorar este facto e rejeitar as contribuições da sociologia da burocracia e das perspectivas sociológicas que puseram a tónica nos modelos burocráticos de organização.

Como se verificou, estes acentuam a rigidez organizacional, a impessoalidade, a pressão para a conformidade e para a uniformidade, as hierarquias formais de autoridade, as compartimentações e as divisões estatutárias e suas consequências no funcionamento/“disfuncionamento” das organizações do mundo contemporâneo.

Este tipo de abordagem privilegiou assim a dimensão formal das organizações complexas.

Os modelos anárquicos vieram pôr em causa os modelos burocráticos pondo em relevo as limitações deste tipo de abordagens.

Põem em destaque as descontinuidades, as ligações “*debilmente articuladas*” que ocorrem nos espaços organizacionais e questionam o modelo de racionalidade a priori típico dos teóricos clássicos.

A partir desta perspectiva o mundo vivido dos actores é tido como fundamental para compreender o que se passa nas organizações.

Licínio Lima, no espaço científico Português articula estas duas perspectivas (burocrática e anárquica), acentuando que as organizações escolares podem ter vantagens de serem conceptualizadas a partir de um modo de funcionamento que o autor designa de diptíco.

As escolas não tendo um modo de funcionamento exclusivamente burocrático ou anárquico funcionam simultaneamente de uma e/ou outra forma.

O modelo de análise com que nos propomos captar os processos sociais que ocorrem na “*caixa negra*” que são as escolas primárias não descarta as contribuições anteriores pois é lógico que reconhecemos que são perspectivas cujos contributos são

fundamentais para percebermos o que se passa no interior da organização escolar em análise.

Trata-se somente de privilegiar um ponto de vista, de perspectivar a escola sobre um outro olhar, diferente claro, mas não menos legítimo e que achamos ser mais adequado para compreender o lado oculto do trabalho de apoio educativo.

Privilegiámos assim a entrada na organização escolar pelo lado do político.

O trabalho de apoio educativo aos alunos rotulados como tendo “*dificuldades de aprendizagem*” é visto como resultante de um “*sistema de acção concreto*” (Crozier e Friedberg, 1977), como resultado de um jogo social onde os diferentes actores agem estrategicamente no sentido de construírem socialmente o seu trabalho conjunto quotidiano.

Defendemos então que os actores em análise não são marionetas produto de estruturas sociais dos quais pouca ou nenhuma distância crítica têm das mesmas, mas que pelo contrário são dotados de reflexividade e detêm uma consciência discursiva e uma consciência prática (Giddens:1984) sobre as suas práticas sociais e que não se limitam a agir em conformidade com os normativos estabelecidos pelas autoridades oficiais.

Existem assim redefinições constantes elaboradas nos contextos de trabalho quotidiano de onde resultará o modo como o trabalho “*deve ser feito*”.

O poder adquire então um aspecto central na compreensão do modo de estruturação do trabalho escolar de apoio educativo.

O espaço escolar é conceptualizado como uma arena política em que os diferentes actores podem ter diferentes ideologias, concepções, perspectivas e interesses sobre o mundo educacional e negociam, definem e redefinem as em constantes trocas sociais micropolíticas, os diferentes sentidos simbólicos, os modos de organização do espaço escolar, a divisão social do trabalho com os seus alunos e a “*melhor maneira*” de levar a “*bom*” termo a sua “*missão*”.

Por outro lado, também os alunos não são tidos aqui como idiotas culturais destituídos de poder num processo social de que são principais interessados.

Estes agem estrategicamente com vista a atingir os seus objectivos que podem não ser necessariamente os objectivos da organização e dos seus professores.

Os alunos são actores competentes que detêm recursos sociais com os quais podem condicionar o modo como o trabalho quotidiano de apoio educativo se vai desenrolar.

É assim que entramos no espaço escolar através de um modelo de análise que podemos designar de trifacetado, mas cuja complementaridade entre os diversos corpos teóricos mobilizados é notória.

São eles os corpos teóricos da análise estratégica como conceptualizada por Crozier e Friedberg, o interaccionismo simbólico, como o conceptualizou Anselm Strauss que pôs em relevo as organizações complexas como “*ordens negociadas*” e as “*micropolíticas de escola*” que tem em Stephan Ball um dos seus principais representantes.

Centrais e comuns a estas três abordagens são conceitos como o poder, as negociações, as trocas micropolíticas, as zonas de incerteza organizacionais, as estratégias que os actores põem em prática no jogo social, os sentidos intersubjectivos que os mesmos atribuem às suas acções, as definições e redefinições da “*realidade*” construídas interactivamente no seio das modernas organizações complexas.

Pensamos ser esta uma forma pertinente e mais adequada de olhar o nosso objecto tal como o fomos progressivamente construindo, pois trata-se aqui de compreender em maior profundidade a realidade escolar de apoio educativo a partir de um estudo de caso e não focalizar a mesma a partir da sua extensividade, onde haveria a pretensão de estabelecer leis gerais de funcionamento dos apoios educativos como certamente pretenderiam os teóricos positivistas.

Rejeitámos assim uma perspectiva mais quantitativista que nos faria necessariamente perder de vista a extraordinária riqueza da complexidade social em jogo no interior do tecido social escolar.

Optámos por uma estratégia metodológica de investigação de predominância qualitativa, a partir de um estudo de caso onde a observação participante e as entrevistas semi-directivas foram os principais instrumentos metodológicos utilizados na recolha dos “*dados*” empíricos.

## **2. A estratégia metodológica de investigação**

Tendo como objectivo apreender a realidade social na sua complexidade mais profunda, pois que se pretende captar as significações intersubjectivas que os actores dão às suas acções e simultaneamente compreender as suas práticas quotidianas no espaço escolar, escolhemos como instrumentos metodológicos de recolha de dados empíricos a observação directa e as entrevistas semi-directivas.

O estudo de um caso foi o modo de investigação privilegiado, rejeitando desta forma o perigo da “*quantofrenia*”, através da utilização de instrumentos como o questionário, já que pensamos que para o tipo de objecto aqui construído haveria um forte perigo de reificação das várias dimensões do social que se pretendia compreender.

O estudo de caso permite assim entrarmos nas vivências dos actores, observar as suas práticas quotidianas, perceber as lógicas de acção que os mesmos põem em prática no seu trabalho quotidiano e aquilo que dizem e pensam sobre o mesmo, assim como racionalizam/legitimam as suas acções e práticas sociais.

## **2.1. O acesso ao campo**

Começamos por querer saber mais sobre as práticas sociais de apoio educativo.

Optámos então por, antes de ir para o terreno e escolher uma escola para realização do estudo, por entrevistar duas docentes especializadas que considerámos informantes privilegiadas, uma vez que pela posição que ocupam no campo escolar pensamos estarem na posse de informação e de uma visão da realidade escolar dos apoios educativos que nos seria de extrema utilidade em passos futuros a dar no que toca à compreensão do objecto em causa.

Tratava-se assim de duas docentes com vasta experiência no ensino especial, uma delas ex-coordenadora da Equipa de Coordenação de Apoios Educativos do concelho onde realizámos o estudo, enquanto a segunda era uma das coordenadoras do momento.

No caso da primeira entrevistada, o facto de já não ocupar o cargo em questão, poderia dar-lhe uma maior liberdade discursiva (o que se veio a verificar) podendo haver menor comprometimento com o centro do campo escolar (voltou neste ano lectivo a leccionar como professora da “*turma*”) e a segunda teria certamente o seu discurso mais cuidadoso e comprometido, já que a posição ocupada no espaço escolar assim o aconselharia (tal como também se veio a verificar).

Através do discurso destas duas entrevistadas que como já referimos considerámos privilegiadas pudemos assim ter acesso quer às suas perspectivas sobre o trabalho de apoio educativo, quer ao modo como as mesmas percebem o trabalho conjunto das docentes de apoio e das docentes do ensino regular.

Recordemos que as Equipas de Coordenação Concelhia em causa reúnem pelo menos uma vez por mês com todos os docentes de apoio educativo daquela área concelhia, com o objectivo de trocar experiências, o que poderá fazer com que as

coordenadoras tenham uma diferente e mais vasta percepção da realidade tal como esta decorre no terreno em diferentes escolas.

Foi assim que depois de realizadas estas entrevistas constatámos que haviam cinco escolas do concelho apontadas por estas docentes como escolas com mais “*problemas*”, com muitos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

Foi a partir daqui que nos decidimos pela escola onde viemos a efectuar o trabalho de campo.

Para além deste critério da existência de elevado número de alunos com “*dificuldades*”, o facto de a escola estar assinalada como “*território educativo de intervenção prioritária*”(T.E.I.P.) e o seu Presidente do Conselho Executivo ser um ex-professor de Apoio, com quem já tínhamos tido alguns contactos sociais quando do nosso ano como docente de apoio foi um factor de forte peso na nossa decisão.

O reconhecimento de um “*ex-colega*” poderia ser aqui importante no acesso à organização que se pretendia estudar.

Dirigimo-nos então à organização escolar em causa para falarmos pessoalmente com o seu director, pois pensámos que com o aval do topo da organização seria mais fácil uma posterior adesão do resto dos actores.

O contacto foi estabelecido informalmente, ficando nós com a percepção de uma óptima recepção por parte deste anterior “*colega*”.

Informámos o mesmo das nossas intenções, o que se pretendia estudar, os objectivos a atingir, salientámos o cuidado a ter para ressaltar sempre o anonimato e a confidencialidade para não prejudicar nenhum dos profissionais e destacámos que nos “*limitaríamos*” a observar e não pretendíamos “*intervir*” e que pretendíamos fazer observação de salas de aula dos professores que trabalhassem com alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” e simultaneamente entrevistar os professores.

Alertámos também que pretendíamos “*andar por ali*” desde o início do ano lectivo até ao fim pelo menos do primeiro período escolar.

A recepção à proposta pareceu-nos óptima. Já que rapidamente o “*ex-colega*” se disponibilizou para nos facilitar o caminho a percorrer dentro da organização e orientado-nos para posteriores contactos com os professores de apoio educativo da escola e para docentes cujas turmas tinham alunos rotulados com “*n.e.e.*”.

Informámos também que se tratava de investigação no âmbito de uma tese de mestrado em sociologia e legitimámos posteriormente o nosso pedido com uma carta de recomendação passada pelo nosso orientador de tese, Professor Doutor Sérgio Grácio,

de forma a dar mais crédito à importância da investigação para o conhecimento da realidade escolar.

Foi desta forma que tivemos a entrada na organização escolar facilitada.

A amostra foi depois sendo constituída e negociada com os diferentes docentes de apoio educativo e do ensino regular com quem fomos contactando, sempre em função das suas disponibilidades e claro, como não podia deixar de ser, tendo sempre em conta a pertinência quer do perfil das turmas quer dos professores, para os objectivos que pretendíamos atingir.

## **2.2. A relação social de investigação**

Sendo o sociólogo um ser social inserido na sociedade que o rodeia e onde ocupa necessariamente uma determinada posição, não faria sentido, em nome de uma neutralidade utópica que seria sempre impossível de alcançar, não questionar o lugar do mesmo no espaço social em que está inserido, pois que sendo sujeito de observação, ele é simultaneamente parte constitutiva do objecto que ele próprio constrói.

Assim não poderíamos descurar que tendo determinada origem social, uma idade “*cronológica*” que o pode levar a aproximar-se de certos actores em detrimento de outros, sendo de um determinado género, partilhando valores, perspectivas e interesses sobre a realidade objecto de estudo, estando em permanente interacção com os diferentes actores no interior do campo escolar, onde ocupa ele mesmo uma determinada posição social, não produzisse efeitos e influísse no modo como os actores vivenciam e perspectivam as suas práticas quotidianas de trabalho escolar e o modo como ele mesmo vai representando o espaço social no qual está inserido.

Vale então a pena reflectir e privilegiar um esforço de constante sócio-análise, de um trabalho de ruptura epistemológica contínuo, uma vez que não levar em conta as condições sociais de produção do trabalho de investigação seria meio caminho andado para que a “*objectividade*” pretendida se esboroasse como num acto de magia.

Estamos aqui completamente com Bourdieu (1989) quando o mesmo fala do sempre necessário esforço de objectivação participante, onde o conhecimento mútuo e a reflexividade constante são aspectos fundamentais para dar maior fidedignidade ao conhecimento científico-social produzido.

Começemos um pouco por nos conhecermos melhor enquanto sujeitos e aqui terá que necessariamente haver um “*eu*”.

Que posição ocupamos nós no espaço social e principalmente escolar?

A partir do nosso conhecimento das condições objectivas de existência e da percepção subjectiva da nossa posição no mundo social percebemos-nos claramente numa dupla posição periférica.

Periférica em relação ao campo científico-social, pois como licenciados em sociologia servimo-nos dela como “*profissionais*” “*apenas*” na nossa actividade como formador no âmbito dos domínios de “*Relações Interpessoais*” e do “*Desenvolvimento Pessoal e Social*”, sendo neste momento aspirantes ao título de Mestre e portanto encontrando-nos numa fase de aprendizagem do “*métier*” de sociólogo, ocupando portanto uma posição marginal em relação ao centro das instâncias de produção e de reprodução do saber sociológico.

Por outro lado, posição periférica no campo escolar, uma vez sermos docente contratado estando a leccionar no Ensino Recorrente Nocturno, com apenas quatro anos na profissão e com vínculo profissional claramente precário.

Contudo na hora do contacto com os outros actores no terreno, na hora da apresentação de si (Goffman:1983), esta dupla posição periférica cremos poder ser um trunfo para o bom desenrolar da investigação se convenientemente utilizada.

Foi assim que decidindo utilizar a nossa posição como acção estratégica no modo como nos apresentámos aos diversos professores, que nos apresentámos simultaneamente como estudante de mestrado e como “*colega*” recente na profissão que estava também ali para aprender mais coisas sobre o trabalho dos diferentes professores, evitando desta maneira uma postura mais arrogante de “*perito*” que poderia fazer com que os diferentes actores se sentissem objecto de avaliação pelo trabalho realizado.

Ficámos convictos que optámos pela atitude mais adequada, pois o tratamento por “*tu*” ou pelo nome próprio com que quase todos os professores e professoras nos trataram foi um óbvio sinal de aproximação social conseguida, condição necessária e fundamental para os actores se darem a conhecer.

Um outro aspecto da apresentação de si e não é um aspecto menor este ao contrário do que pode parecer, para além desta postura mais “*humilde*”, estratégia esta como vimos de aproximação social aos actores, é ainda um aspecto mais “*oculto*” em jogo no quotidiano escolar.

Há toda uma comunicação não-verbal que é importante no decorrer dos processos sociais e nas representações sociais que os actores fazem uns dos outros e da posição que ocupam no espaço social.

Para além do aspecto físico (do aspecto do corpo socializado), um deles e talvez dos mais importantes, é a questão do vestir. Aqui levantou-se-nos uma questão que nos pareceu importante. O que vestir?

Não esquecendo estarmos perante uma população pequeno burguesa, urbana e aspecto não menos importante, feminina, como não nos distinguirmos muito da norma padrão utilizada?

Optámos por seguir um modo de vestir mais “*informal*”, aliás modo seguido pelos professores (homens) que trabalhavam na escola, onde as calças de ganga e um traje mais “*descontraído*” eram as formas dominantes.

Para uma melhor “*recepção*” do grupo a um “*estranho*” havia que procurar elementos de semelhança com o grupo.

Também as professoras privilegiam um modo de vestir mais “*informal*” (salvo raras excepções), onde o vestir parece não ser aqui estratégia de distinção social, mas um ritual de integração no mesmo, procurando-se a conformidade com a maioria.

Mais uma vez a ideologia do igualitarismo posta em evidência por Telmo Caria talvez tenha aqui reflexos.

Outro aspecto de não menor importância, tratava-se de procurar um equilíbrio entre a aproximação social indispensável e fundamental à compreensão do vivido dos actores, mas por outro lado não nos deixarmos absorver por esse mesmo vivido.

Tendo anos largos de socialização nas diversas organizações escolares por onde passámos quer como aluno, quer nos últimos anos como professor, um enorme esforço de distanciação com as evidências das rotinas escolares seria *condição sine qua non* para não cairmos na reprodução do “*já adquirido*”.

Fundamental ainda e tentámos ter esse cuidado, foi não nos aproximarmos em demasia de determinados actores em detrimento de outros, não deixarmos transparecer preferências por certos “*aliados*”, por exemplo estarmos mais do lado dos professores de apoio ou dos docentes do ensino regular, mas tentámos sempre manter uma postura “*neutral*” para que o acesso à “*veracidade*” da consciência discursiva e prática dos diversos actores sociais não nos fosse vedada.

Sobre a aproximação social às vivências dos actores em análise pensamos ainda que em geral conseguiu-se uma boa aproximação, contudo diferentes gradações foram conseguidas.

Uma boa parte dos professores utilizou como fórmula de tratamento o pronome pessoal da segunda pessoa do singular “*tu*”, ou então o nome próprio, o que indicia uma forte confiança estabelecida. Isto foi mais conseguido do lado dos professores de apoio (à excepção da mais velha) e das professoras da “*turma*” mais “jovens”. Por outro lado, as professoras da “*turma*”, mais “*velhas*” privilegiaram o “*você*” e inclusive uma delas variava constantemente entre o “*você*” e o “*doutor*”<sup>40</sup>, o que indicou o grau máximo de distância social. Noutros momentos a designação “*colega*” foi transversal ao discurso de ambas as categorias de professores, designação esta frequente no tratamento entre os professores.

Um aspecto importantíssimo a exigir um esforço acrescido de sócio-análise é a observação de sala de aula.

### **2.3. As observações de sala de aula**

Foram quatro as salas de aula observadas, o que implicou a observação de quatro professoras do ensino regular e de três professoras de apoio educativo, onde uma destas foi observada em duas turmas distintas com diferentes “*colegas*”.

As turmas eram constituídas em média por vinte alunos, sendo que o número dos que estavam assinalados com “*n.e.e.*” variavam entre os treze, valor máximo e dois, valor mínimo. As outras duas turmas, uma tinha sete alunos assinalados e a outra cinco.

A sala de aula é o território controlado por excelência pelas professoras Primárias. Na sua dupla condição privilegiada de professora e de “*adulto*”, são estas que estão encarregues de chefiar a “*orquestra*” e é este por excelência o espaço onde a autonomia profissional mais se faz prevalecer.

Tradicionalmente isoladas por uma divisão celular da organização escolar que as encerra entre muros e onde predomina o individualismo pedagógico, não estão habituadas a ser objecto de observação por elementos “*estranhos*” ao seu habitat profissional.

---

<sup>40</sup> Interessante é que esta é a designação com que quase todos os professores tratam a Psicóloga Escolar, o que indicia também a percepção de assimetria de estatuto social. Recordemos que a maioria das professoras da escola detém o magistério primário.

Este facto levou-nos a ter alguma prudência na forma como realizámos o nosso trabalho de observação.

Empregámos assim algumas estratégias e táticas de observação com o intuito de não perturbar em demasia o trabalho pedagógico das professoras de modo que as mesmas não se sentissem inibidas com a presença de um “*estranho*”. “*Estranho*” este nunca é de mais recordar que ainda por cima é do género oposto, num mundo quase exclusivamente habitado por mulheres. Uma das professoras perante o silêncio da “*sua*” turma comentava para a colega de apoio que a “*presença de um homem é logo outra coisa*” alegando que o “*respeito*” dos alunos se fazia sentir mais intensamente.

Havia então que minorar o efeito provocado pelo observador na alteração do ambiente observado.

Depois de termos negociado com as professoras os tempos e os modos de observação e termos obtido o seu consentimento para a observação do trabalho escolar, optámos por nas primeiras observações não utilizar registos escritos na altura das mesmas, optando por fazê-lo a posteriori, a seguir a cada momento de observação. Normalmente ainda com a memória fresca, logo de seguida, quando chegávamos ao carro.

Nas primeiras sessões de observação, pedimos às docentes os “*processos*” dos alunos com “*n.e.e.*” e fomos para uma carteira no “*fundo*” da sala consultar os mesmos. Imaginámos que as professoras vendo-nos preocupados com os processos não se sentissem tanto objecto do nosso olhar e não “*estranhassem*” tanto a nossa presença.

Claro que fomos aproveitando, entre a análise de um processo e outro para ir observando como as coisas se iam passando; a disposição das mesas e das cadeiras, a divisão do trabalho escolar entre os professores com os alunos, o tipo de relação pedagógica, as relações de comunicação estabelecidas; etc.

Pensamos que foi uma estratégia acertada pois que progressivamente os professores foram interagindo connosco perguntando se precisávamos de alguma ajuda e iam procedendo a preciosas informações sobre os seus alunos, o que também ia dando para captar as suas perspectivas sobre os mesmos, principalmente aqueles que detinham maiores “*carências*”.

Com o decorrer do tempo de observação, quando a nossa presença se “*normalizou*” começámos a registar os aspectos que considerávamos pertinentes para o objectivo do estudo mesmo no interior das salas.

### 2.3.1. Tornar o familiar estranho

Aspecto interessantíssimo este, para um observador estreante de salas de aula.

Sensação difusa e ambígua a dos primeiros contactos com os actores em observação.

Uma primeira sensação, um pouco incómoda, para o investigador menos treinado nestas andanças e que utiliza uma metodologia de carácter mais hipotético-indutivo e portanto onde as hipóteses não estão formuladas à priori, mas se vão construindo a partir das vivências dos actores no “*terreno*”, é que estamos perante uma realidade caleidoscópica, onde uma miríade de comportamentos ocorrem em simultâneo e onde o investigador, fica algo impotente, interrogando-se como será possível “*agarrar*” a extrema complexidade daquele microcosmos social.

São olhares de esguelha lançados pelos alunos, são trocas implícitas que só os mesmos parecem dominar, é uma sensação de movimento contínuo em dada carteira que parece difícil de apreender, são alunos “*agrupados*” com e sem determinados critérios, são professores e alunos em trocas interactivas frequentes, são alunos e alunas que mal se fazem sentir, é uma diversificação social e uma heterogeneidade cultural que perturba o observador mais atento, “*meninos*” e “*meninas*” de origem social diversa, alunos de origem africana, ciganos, repetentes e não repetentes, a complexidade é uma constante.

Por outro lado, passados algumas horas de observação, uma sensação de “*banalização*” torna-se preocupante. Parece que nada de novo acontece, os alunos trabalham nas suas tarefas escolares, as professoras insistem com os menos “*conformes*” ao comportamento esperado pelas mesmas para que executem aquilo que lhes é pedido, tudo parece ter-se familiarizado.

Impõe-se então dirigir progressivamente o “*olhar*”, descobrir os aspectos mais interessantes e significativos em torno do objecto a construir, no fundo trata-se de tentar tornar o familiar estranho e tentar partir em busca do não dito, do implícito, do invisível, o mesmo será dizer, procurar o lado mais oculto do trabalho escolar e que passaria despercebido a um olhar mais absorvido pela rotina.

Centrámos então a nossa atenção na divisão do trabalho entre os professores para ver a forma como os mesmos constroem e negociam o mesmo, assim como sobre a sua relação pedagógica sobre os alunos. Prestámos especial atenção às negociações interactivas no início da sala de aula, momento em que muita coisa está a ser construída.

Centrámo-nos ainda nas relações de poder entre os intervenientes, quem decide sobre o modo de organizar o trabalho, quem define as situações, que estratégias?

Foi assim que fomos progressivamente descobrindo como os mesmos iam “*instalando*” a ordem social local que constitui o seu trabalho, tendo sempre como especial atenção, claro, como foco privilegiado de observação o trabalho de apoio educativo.

### **2.3.2. O observador observado**

Aspecto também algo paradoxal foi o que sentimos a quando das primeiras observações.

Se o nosso intuito era sem dúvida observar os diversos actores nos seus modos de actuação, surpresa das surpresas, facilmente nos apercebemos que rapidamente nos tornámos num observador observado.

Durante alguns bons momentos no início da nossa presença nas salas de aula, a sensação de sermos um “*estranho*” a “*invadir*” território que não era “*nosso*” e de sermos alvo de fortes olhares de curiosidade e “*inquirição*”, fez-nos sentir que também nós teríamos que passar por um contínuo processo de adaptação organizacional até que não fôssemos objecto de olhares inquisitórios.

Alguns alunos (mesmo depois de apresentados pela suas professoras como um professor que está ali também a aprender, à excepção de uma das docentes que nos apresentou como inspector que estava a verificar “*quem é que se portava mal*”, tentando utilizar-nos estrategicamente, para conseguir maior controlo disciplinar, preocupação forte nesta turma “*complicada*” nas palavras das professoras) continuaram algo desconfiados, procurando saber o que realmente estava ali um estranho a fazer.

Um deles disse já nos conhecia, que éramos o “*director da outra escola*” (escola do 3ºciclo do Básico ali ao lado), alguns mais “*desinibidos*” tentavam espreitar para o bloco de apontamentos no qual registávamos o que íamos observando. Perante este “*assédio*” lá íamos sempre respondendo em tom de brincadeira assinalando que éramos mais um professor que estava ali a aprender a ser professor.

Na segunda semana de observação o “*estranho*” visitante passou a tornar-se mais familiar e a despertar uma mais fraca curiosidade.

Contudo, é interessante esta sensação de inversão de papéis onde o principal observado em determinado momento passou a ser o suposto observador.

As professoras, se de início nos pareceram algo perturbadas na sua actuação, mais as professoras do regular, (duas professoras de apoio já as tínhamos entrevistado e estabelecido um razoável grau de empatia), também com o desenrolar das observações nos pareceram progressivamente mais tranquilas, chegando inclusive uma delas a brincar frequentemente connosco dizendo que éramos o “*seu aluno mais velho*”. Com a terceira professora de apoio nunca sentimos o mesmo “*à vontade*” como com as restantes “*colegas*”, o facto de não a termos entrevistado antes de observar o seu trabalho poderá ter contribuído para este sentimento de uma maior “*estranheza*”, assim como alguma fronteira “*geracional*”, esta docente estava em fim de carreira, à beira da reforma, ao contrário das outras duas com idades próximas das nossas.

Apesar disto pensamos terem sido “*boas*” condições para a observação do trabalho dos professores.

## **2.4. Das Entrevistas**

A entrevista enquanto técnica metodológica de recolha de “*dados*” é um instrumento utilizado para provocar informação a que de outro modo seria impossível o investigador aceder.

A relação social entrevistador/entrevistado é assim uma situação social artificial que não pode ser descurada como tal em termos da análise do conteúdo produzido através da mesma.

Como qualquer outra técnica, esta não é “*neutral*” e implica uma relação de forças, resultante da relação social de investigação, pondo frente a frente inquiridor e inquirido, sendo a análise desta relação social em que os actores em jogo têm estatutos diferenciados e das condições sociais em que a mesma decorre, aspectos que são fundamentais para se atingir a maior “*objectividade*” possível na recolha e análise do material empírico a constituir.

Tendo em conta o objectivo da investigação e o modo de conceptualização do nosso objecto de estudo, optámos então pela entrevista semi-estruturada.

Foram realizadas 17 entrevistas, com a duração média de uma hora para cada uma delas.

Foram todas feitas no interior das escolas onde as professoras trabalhavam, uma vez que entendemos que sendo este o habitat “*natural*” das docentes nos seus quotidianos

profissionais, seria o lugar mais apropriado e onde as mesmas se sentiriam mais à vontade.

A maioria foi realizada no interior das salas de aula, em momentos disponíveis que as professoras se encarregaram de estabelecer (este foi um dos critérios que procurámos respeitar), sendo que outras foram realizadas na sala de Apoio Pedagógico Acrescido e apenas uma não se realizou na escola, uma vez que a professora preferiu realizá-la perto de sua casa (assegurámo-nos contudo que as condições fossem adequadas).

No início de cada entrevista, foi informado às entrevistadas o objectivo do estudo, o tema a tratar e claro, como não podia deixar de ser, demos a nossa garantia de anonimato e confidencialidade sobre tudo o que durante as mesmas fosse abordado, procurando tranquilizar as entrevistadas e salvaguardar deste modo os seus interesses pessoais e profissionais, algo a que a deontologia do trabalho sociológico também o recomendava.

Foi pedido autorização para gravar a cada entrevistada, o que veio a suceder, sendo depois o conteúdo das entrevistas literalmente transcrito em computador.

Procurámos sempre ter as melhores condições ambientais e sociais possíveis, procurando não ser interrompidos o que pensamos ter sido conseguido, assim como tentámos proporcionar um ambiente descontraído e agradável para que as nossas inquiridas se sentissem desinibidas e pudessem desta forma expor mais facilmente as profundezas dos seus pensamentos, das suas perspectivas e representações sobre as diferentes dimensões do trabalho de apoio educativo que pretendíamos descodificar.

Elaborámos um guião de entrevista pré-estruturado que nos serviu de referência para ir introduzindo as questões, tentando contudo não fechar demasiado o caminho a percorrer às reflexões elaboradas pelas entrevistadas.

As primeiras duas entrevistas, que foram a duas professoras especializadas que considerámos entrevistadas-chave, foram mais abertas, pretendíamos explorar terrenos ainda desconhecidos em grande parte, facetas do nosso objecto que permanecessem ocultas e que não tivéssemos conhecimento. Procurámos então dar uma forte margem de liberdade ao discurso das entrevistadas procurando não estruturar em demasia as suas categorias de pensamento.

O mesmo fizemos já no terreno onde iriam decorrer as futuras observações, na escola onde realizámos o estudo, quando realizámos duas entrevistas iniciais com duas professoras de apoio educativo das quais viemos posteriormente a observar o seu trabalho quotidiano.

Estas duas professoras foram posteriormente objecto de nova entrevista após observação directa das suas práticas sociais, agora contudo, já com o guião de entrevista mais estruturado pelos nossos interesses, pois que a observação serviu também para orientar o nosso olhar em direcção às várias dimensões do objecto que viríamos a apreender.

Contudo, tivemos sempre o cuidado de não impor as nossas categorias de pensamento às entrevistadas e de não fechar demasiado o seu discurso, tentando para isso não seguir dogmaticamente as questões preparadas do nosso guião pré-estruturado, mas sim introduzi-las nos momentos que nos parecem mais adequadas.

No que toca ainda às duas professoras de apoio educativo que entrevistámos duas vezes, tratou-se de nas primeiras entrevistas tentar obter o máximo de acesso às suas perspectivas, representações e crenças sobre o trabalho de apoio educativo, quer do trabalho escolar com as suas colegas do ensino “regular”, quer com os alunos, quer ainda sobre o modo como as mesmas perspectivavam o trabalho realizado pelas suas colegas de “*Apoio*”.

Aproveitámos ainda para recolher informações sobre o meio escolar em causa.

Foi também a partir do contacto com estas docentes que constituímos a amostra das salas de aula a observar, em negociação com as mesmas, depois de efectuadas as entrevistas, servindo ainda estes contactos para nos levarem ao conhecimento das professoras das “*turmas*” com quem trabalhavam.

Antes de irmos para observação entrevistámos ainda o Director do Conselho Executivo da escola, actor social que considerámos também central para um melhor conhecimento do funcionamento da organização e até porque foi dos raros professores “*especializados*” que encontrámos no espaço escolar, para além da característica de ter uma visão do mundo mais “*masculina*”, aspecto importante a não descurar.

Em relação à reacção à situação de entrevista, algumas entrevistadas denunciaram alguma falta de hábito à situação de entrevista, denotando algum receio inicial perante o gravador, pelo que tratámos de esclarecer que era importante a gravação afim de não perdermos informação que depois seria necessário analisar e que de outro modo seria difícil de reter.

Esta nossa justificação em geral pareceu-nos bem aceite, pois que no decorrer das entrevistas o gravador pareceu-nos ir caindo no esquecimento, já que à medida que a conversa se ia desenrolando o receio foi diminuindo mostrando-se as entrevistadas bastante à vontade.

Outras docentes, em menor número, revelaram pelo contrário uma extrema descontração perante o gravador e a situação de entrevista, parecendo inclusive terem aproveitado para falar de aspectos do seu quotidiano que habitualmente não têm oportunidade de reflectir. Para três delas a entrevista assumiu quase a forma de desabafo a um confidente, tendo quase um objectivo terapêutico, o que em termos de análise sociológica nos pareceu dar óptimas garantias da fidedignidade dos seus discursos.

Apenas uma das professoras entrevistadas (a mais velha que entrevistamos, de apoio educativo, encontrava-se à beira da reforma) nos pareceu bastante reticente perante a entrevista, jogando numa estratégia mais defensiva e evitando expor claramente o seu raciocínio.

Aspecto sociológico extremamente revelador ainda é que a maioria das professoras expressou-se com bastante maior à vontade sobre os seus alunos do que sobre as suas próprias colegas, neste último caso denotou-se um maior cuidado no julgamento do trabalho de cooperação com as mesmas.

Desta forma e para terminar, podemos assinalar que as entrevistas para além do acesso às perspectivas dos actores sobre o trabalho de apoio, antes da entrada no terreno, serviram ainda como estratégia de acesso ao campo e de constituição da amostra, assim como também para estabelecer laços de sociabilidade e de confiança com as professoras. As entrevistas finais após observação serviram ainda de verificação das práticas sociais observadas e para apanhar o modo como os actores racionalizavam as mesmas, uma vez que todos os professores observados foram depois entrevistados.

Por fim, entrevistámos também 6 professoras (4 de apoio educativo e 2 do ensino “regular”) numa escola primária que fica nas proximidades daquela onde fizemos a observação, podendo desta forma ter acesso a elementos de comparação com os elementos recolhidos.

Pretendíamos desta maneira ter possibilidade de analisar até que ponto poderíamos ou não “generalizar” as nossas conclusões a casos tidos como semelhantes, tendo em conta que cada construído social é uma ordem local sempre contingente e que em cada escola ocorrem processos sociais muito próprios à mesma, procurámos contudo tentar verificar até que ponto haveria alguma regularidade ou não no comportamento dos actores, nas suas práticas de apoio educativo.

## 2.5. Sobre o modo de tratamento e análise dos dados

Tendo como principais instrumentos de recolha de dados empíricos a entrevista semi-estruturada e a observação directa participante<sup>41</sup> (cuja tónica incidiu mais na observação do que na participação), constituímos um *corpus* empírico cujo modo de tratamento privilegiado foi a análise de conteúdo (Bardin) nas suas formas de análise temática e da análise do discurso das professoras.

Começámos por seleccionar algumas entrevistas que percepcionámos como ricas de conteúdos significativos para a compreensão do objecto em análise, tendo em conta as interrogações para as quais tentávamos encontrar respostas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente e foram objecto de uma escuta total e atenta inicialmente, pois achámos que só desta forma poderíamos apanhar elementos paralinguísticos que seriam de impossível detecção pela simples leitura das mesmas (o tom de voz, os silêncios, as hesitações, a convicção no discurso, são alguns destes elementos, de extrema importância na compreensão das significações sociais que os actores dão às suas acções).

Começámos por seleccionar as principais áreas temáticas a partir das quais fomos construindo as principais categorias e sub-categorias de análise.

Após uma leitura integral e atenta das entrevistas foram recortadas as principais unidades significativas a partir das quais as categorias iam surgindo.

Depois de identificadas as principais áreas temáticas e algumas hipotéticas categorias de análise nestas primeiras entrevistas, voltámos a emergir no material empírico e a retirar do mesmo os restantes extractos de texto significativos num trabalho dialéctico constante entre a construção categorial e os dados pertinentes.

Procurámos sempre estar atentos às incoerências e contradições no discurso dos actores, assim como as existentes entre este e as suas práticas sociais, de forma a não provocar enfiamentos de interpretação.

---

<sup>41</sup> Designámos a observação efectuada de participante, pois considerámos que tal como “*não é possível não comunicar*”, tal como referem os teóricos da escola de Palo Alto, em especial Paul Watzlawick, a partir do momento em que os actores sociais se encontram na presença uns dos outros, também não é possível não participar, a partir do momento em que nos situámos dentro das salas de aula para “*apenas*” observar o trabalho das professoras com os seus alunos. Este foi aliás um dos grandes contributos da “*Experiência de Hawthorne*”, em que se concluiu que a presença dos observadores junto dos trabalhadores em análise alterava profundamente as vivências e o comportamento dos actores.

Ao nível dos “*dados*” recolhidos por observação directa, cujo registo ocorreu diariamente no espaço escolar, também estes foram objecto do mesmo procedimento analítico que utilizámos para as entrevistas. O *scanner* foi deste modo passado a pente fino por todo o material empírico e os recortes feitos ao mesmo tiveram sempre como pano de fundo o problema teórico colocado.

O fecho da análise ocorreu quando considerámos ter sido atingida a saturação dos dados.

**V PARTE**  
**A Escola e os Actores**

## 1. A escola primária da Carteia

A escola primária da Carteia é uma escola Portuguesa, portanto incluída num país da semi-periferia do Sistema Mundial<sup>42</sup> como é o caso do nosso país.

Fica situada no litoral Algarvio, no concelho de Loulé, mais concretamente na cidade de Quarteira, estatuto que esta terra só adquiriu no fim da última década do nosso século.

Tradicionalmente terra piscatória e de pequena economia agrícola de subsistência até aos anos 60, foi alvo de profundas transformações económicas e sociais com a invenção social da actividade turística.

Hoje o turismo é o principal sector de actividade económica da região estando na base do crescimento económico da mesma. A restauração, a hotelaria e a construção civil são actividades cujo crescimento ocorreu paralelamente ao crescimento turístico.

O sector terciário de actividade é desta forma claramente maioritário, o que revela profundas alterações nas estruturas sociais nas últimas décadas.

Tal como no resto do País, nas últimas décadas pudemos falar no Algarve de um verdadeiro processo de recomposição da estrutura sócio-profissional.

Em termos sócio-culturais o turismo provocou também através de contactos culturais permanentes com o “*outro*”, o “*estrangeiro*”, alterações nos usos e costumes da região provocando fenómenos de aculturação e de reestruturações identitárias nos “*indígenas*” locais que nos meses de Verão se deparam com um autêntico *melting pot* proveniente das mais variadas regiões do globo terrestre.

Podemos referir que a cidade acompanhou o processo de urbanização e modernização que se desenvolveu no resto do litoral Português.

O desenvolvimento da actividade turística principalmente na região litoral do Algarve trouxe também consigo o conhecido fenómeno do êxodo rural, pois as populações do interior do Algarve saíram em massa para irem trabalhar nas cidades plantadas à beira-mar, abandonando os campos e as aldeias, que assim se vêm num crescente processo de envelhecimento demográfico.

---

<sup>42</sup> Ver a este propósito a obra organizada por Boaventura Sousa Santos (1993) *Portugal: Um Retrato Singular* onde este autor situa Portugal como sociedade semi-periférica do sistema mundial interestatal.

O Algarve litoral tornou-se desta forma um ponto de atracção para emigrantes das mais variadas zonas do país que vieram trabalhar na construção civil e no sector hoteleiro principalmente.

De salientar que no *terminus* da época “alta” o desemprego disparou devido à diminuição da procura turística o que afecta fortemente os habitantes da região.

A seguir ao 25 de Abril de 1974 com o regresso dos “*retornados*” e de outros emigrantes oriundos das ex-colónias uma percentagem elevada de populações africanas estabeleceu-se nas cidades do litoral Algarvio.

No fim dos anos 90, foi a vez dos imigrantes provenientes do Leste que rapidamente assumiram um peso percentual significativo no total dos imigrantes em algumas cidades e vilas do litoral.

É claro que este aumento da heterogeneidade social e cultural na composição social da cidade não podia deixar de provocar efeitos no interior das escolas.

O espaço escolar é hoje nas escolas de Quarteira bastante diversificado e heterogéneo onde se cruzam diferentes subculturas de classe social, subculturas provenientes do mundo rural e urbano, subculturas provenientes de diversas “*etnias*” africanas e como o pudemos constatar subculturas do mosaico cultural que é a cultura cigana.

A escola é recente, a sua inauguração data do início dos anos 90 e foi elegida “*território educativo de intervenção prioritária*”.

Como já dissemos a composição social do público escolar é bastante heterogénea, sendo este recrutado maioritariamente nas classes populares e na pequena burguesia.

Uma das professoras referiu-nos a este respeito que é uma escola “*onde há de tudo, desde o filho do cigano, ao filho dos licenciados*”.

Ficando situada numa zona recente da cidade para onde a mesma se tem expandido, a escola fica numa zona de habitação residencial onde se misturam vivendas habitadas pela “*classe média*”, um bairro de habitação social e ainda apenas a algumas dezenas de metros do edifício escolar habita uma população cigana em barracas de madeira situadas debaixo de algumas árvores sem o mínimo de condições habitacionais, isto claro, aos olhos de um “*cidadão civilizado*” que se orgulha de pertencer a um estado de direito democrático.

Perante alguns dias de inverno rigoroso ficámos arrepiados com o cenário imaginando como seria possível sobre(viver) num espaço habitacional tão deteriorado.

Ficámos com a nítida sensação pela nossa breve observação “à distancia” tratar-se de uma população com traços de aculturação da maioria dominante, quer pela forma como os mesmos vestiam, quer pelas viaturas estacionadas à porta das suas barracas.

Escola nova portanto, com óptimas instalações e com uma arquitectura diferente das tradicionais escolas primárias do tempo do Estado Novo, não deixa contudo de estar com “problemas” de “falta de espaço” para o desenvolvimento das suas actividades.

Foi-nos possível assistir *in vivo* ao desagrado da psicóloga escolar pelo facto de não existir um espaço que a mesma considerava apropriado para o bom desenvolvimento do seu trabalho.

Ficou mesmo pela sala de Apoio Pedagógico Acrescido, espaço que a mesma achava não ter as mínimas condições para o fazer.

O “*regime duplo*” também é prática “*naturalizada*” nesta escola podendo mesmo na boca do seu presidente do Conselho Executivo trazer alguns “problemas” pois quando os professores da “*manhã*” e da “*tarde*” têm concepções pedagógicas diferentes a organização dos espaços pode gerar insatisfação por parte de alguns docentes.

As salas de aulas estão repartidas pelo rés-do-chão e pelo primeiro andar, região física esta onde se encontra o gabinete de gestão.

No rés-do-chão encontram-se ainda a sala de Apoio Pedagógico Acrescido que funciona simultaneamente como pequena biblioteca e um dia por semana como gabinete da psicóloga escolar onde esta vai fazer a análise dos “*casos*”.

Também no rés-do-chão junto à porta de entrada do edifício se situa a sala de professores.

Esta é uma região que funciona como “*bastidor*”, como “*região da retaguarda*” (Goffman:1983), onde os actores podem tirar as suas “*máscaras*” e libertarem-se da “*necessidade*” de representar um modelo “*ideal*” de adulto ao qual os seus alunos devem seguir o exemplo.

Das nossas curtas passagens por esta região do espaço escolar em alguns dos intervalos da “*manhã*” e da “*tarde*” ficou-nos a ideia de esta ser um forte lugar de sociabilidade entre os diversos professores onde a informalidade das relações sociais era a tónica dominante.

A pequeníssima dimensão da sala é convidativa à aproximação social entre os diversos actores uma vez que é quase impossível alguém passar despercebido ou procurar regiões sociais internas à mesma das quais se possa manter “à parte”.

Arriscamo-nos mesmo a dizer que quem quiser “conspirar” contra algum grupo de interesses instalado terá que sair da sala de professores.

Com duas pequenas mesas (uma redonda e outra rectangular) muito próximas uma da outra e alguns bancos e cadeiras a rodear as mesmas, estão estabelecidas as condições para que um forte controlo social informal se exerça entre as professoras, não sendo deste modo propícia a divisões espaciais segundo as diversas hierarquias estatutárias. Aqui as distâncias sociais dificilmente se estabelecerão em distâncias espaciais com fronteiras nítidas e bem delimitadas.

Contudo devido às nossas breves passagens por esta “*área de bastidor*” não pudemos constatar empiricamente das possibilidades de isto acontecer.

A sala tem ainda um pequeno serviço de bar onde as professoras podem beber o seu café, o que também estimula de certa forma a conviviabilidade entre os actores.

Todas as professoras tinham assim um contacto social muito próximo (voltamos a insistir que não quer dizer que não houvesse divisões sociais entre os actores, pois uma das actoras confidenciou-nos a existência de alguns conflitos internos), com uma relação social muito informal, onde diversos temas do seu quotidiano quer escolar, quer não escolar eram abordados.

Um outro aspecto interessante é que raramente os professores da “*manhã*” e da “*tarde*” aqui se encontram, embora frequentemente na hora de “*saída*” de uns e de “*entrada*” de outros breves contactos sociais possam ser estabelecidos entre os mesmos.

Esta hora de “*saída*” dos alunos da “*manhã*” e da “*entrada*” dos da “*tarde*” é extremamente interessante de observar.

Os pais das crianças que terminam as suas aulas à “*hora do almoço*” vêm, alguns deles, sobretudo as mães, até à porta da escola onde esperam que os seus filhos saiam pela porta de acesso ao “*interior*” do edifício, verdadeira fronteira espacial e simbólica que divide os de “*dentro*” e os de “*fora*”. Os primeiros são os actores legitimamente autorizados a funcionar no espaço escolar, professores, restantes funcionários e alunos e os de “*fora*” os pais e familiares.

As funcionárias assumem também aqui o papel de “*guardiãs do portão*”, uma vez que controlam e vigiam as entradas permitidas e “legítimas” que acontecem quando por exemplo alguns pais precisam de contactar os professores.

Frequentes vezes chegámos à escola e deparámo-nos com esta barreira física à entrada do edifício e tivemos que esperar que as sempre bem dispostas e simpáticas funcionárias nos viessem ajudar a ultrapassar a mesma.

Existe nesta escola algo de “*instituição total*”, onde a vigilância e o controlo social de quem “entra” e de quem “sai” é objecto de um extremo cuidado.

No autêntico frenesim que é a “*passagem*” das turmas da “*manhã*” para as da “*tarde*” a confusão à porta da escola é qualquer coisa que mesmo um observador mais distraído não podia deixar de reparar.

Existe uma estrada que passa mesmo junto ao edifício escolar apenas separada de um estreito passeio. Do outro lado da mesma encontra-se um pequeno parque de estacionamento onde mal cabem os carros dos professores.

Consequência disto é que quando os pais e familiares dos alunos pensam cada um no seu “*cantinho*” vir “*recolher*” no caso da “*manhã*” e vir “*levar*” no caso da “*tarde*” os seus pupilos, dá-se um terrível efeito perverso e não intencional de um autêntico engarrafamento à porta da mesma.

Perante o elevado número de viaturas estacionadas onde não existe lugares de estacionamento suficientes para todas elas o trânsito fica quase incapaz de circular, tendo um “*indígena*” mais distraído e que por ali passe aquela hora de “*transição*” de esperar uns bons minutos até que tudo regresse à “*normalidade*” quando o turno da “*tarde*” comece a funcionar.

Se me é permitido juízos morais, este parece-me um aspecto extremamente negativo e que deveria talvez ter sido pensado a quando da concepção do edifício escolar pelas autoridades políticas, pois a tão apregoada “*segurança nas escolas*” talvez devesse começar por exemplo com a prevenção e um maior cuidado no ordenamento do espaço físico, social e escolar.

Por último, mas não menos importante, passemos à descrição das salas de aula.

Após os primeiros contactos com as diversas salas de aula, dois termos assolaram constantemente a nossa memória, são eles estandardização e uniformização.

De facto, tal como qualquer pessoa facilmente reconhece uma organização escolar pelo seu aspecto físico exterior, também internamente reconhecerá imediatamente nas diversas divisões celulares quais são os cenários sociais em que a aula vai ocorrer.

Um quadro negro ao “*fundo*” da sala, as mesas dispostas em três filas umas atrás de outras, com duas cadeiras para cada uma, onde os alunos se deverão sentar, a mesa da professora junto do quadro.

Tudo indicia um ensino de carácter mais tradicionalista em que ao mestre é incumbida a tarefa de comandar a “*orquestra*” impondo os ritmos, as tarefas, e os modos aconselháveis de as atingir.

Predomina aqui claramente uma pedagogia visível<sup>43</sup> por parte dos docentes, sendo os valores da ordem, da disciplina e da obediência aspectos centrais da prática pedagógica destas professoras.

Uma das docentes de apoio, já perto do final da carreira, revelou-nos que uma das suas anteriores colegas tinha feito um “*bom trabalho*” com a turma pois os alunos tinham ficado mais “*domesticados*” e que agora estavam a ficar novamente insuportáveis.

Esta preocupação em socializar para a “domesticação” agrava-se quando numa das turmas estão concentrados um número elevado de alunos com “*problemas*”.

É o caso de uma das salas (4º ano) que tem um elevado número de repetentes e onde estão concentrados treze alunos (de um total de vinte), rotulados como tendo “*dificuldades de aprendizagem*”.

Esta é portanto uma sala onde abundam alunos cuja cultura de origem está em desfasamento com o saber que a cultura escolar oferece e onde os códigos sócio-culturais dos mesmos não facilitam a conformidade idealizada pelos seus professores.

Aqui, perante a agitação sempre potencial e que as professoras rejeitam há mesmo necessidade de alguns aspectos do currículo “oculto” ser explicitado e exposto publicamente nas paredes da sala de aula.

Vejamos o que está escrito num dos cartazes da parede;

Regras da sala de aula:

- 1- Falar um de cada vez.
- 2- Pôr o dedo no ar para falar.
- 3- Não assobiar nem gritar.

---

<sup>43</sup> O modelo da pedagogia visível é para Bernstein um modelo em que as relações professores-alunos são fortemente hierárquicas, é visível quem manda, a quem cabe a “*transmissão*” e a “*recepção*” do discurso pedagógico, os conteúdos curriculares estão fracamente ligados, sem se ver muito bem as suas interligações, os alunos têm poucas possibilidades para intervir na selecção, organização e sequenciação dos conteúdos curriculares, os critérios de avaliação são explícitos.

Este é um modelo pedagógico mais autoritário e tradicionalista. Um outro modelo com características distintas e quase opostas a este é no entender do mesmo autor o da pedagogia invisível.

Neste modelo a hierarquização está implícita e é menos rígida, aos alunos é-lhes dado maior controlo e autonomia sobre os seus actos, sobre os conteúdos que vão trabalhar e sobre o modo como o vão fazer, intervém na selecção, organização e sequenciação das suas tarefas.

Existe um maior centramento nos interesses dos alunos e os critérios de avaliação são mais flexíveis (Domingos e all, 1986).

- 4- Não correr.
- 5- Não comer, nem beber.
- 6- Não lutar.
- 7- Ser amigo e ajudar os colegas e a professora.
- 8- Não sujar a sala.
- 9- Não balançar a cadeira.
- 10- Ser assíduo e pontual.
- 11- Não copiar os trabalhos dos colegas.
- 12- Ser bem educado.
- 13- Não arrastar as cadeiras.
- 14- Não roubar.
- 15- Tirar o chapéu na sala.
- 16- Não gozar com os colegas.
- 17- Fazer silêncio quando a professora saí da sala.
- 18- Trazer o material escolar.
- 19- Ter sempre o caderno bem apresentado.
- 20- Não brincar.

Desta longa lista de comportamentos esperados, exigidos e desejados pelas professoras desta turma, é notória a excessiva preocupação com a disciplinação social dos alunos e a intenção de os socializar em direcção a um modelo cultural valorizado pelas docentes e onde as regras de “boa” conduta social assumem um aspecto fundamental.

O único problema que pode haver nestas “*boas intenções*” é que estes parece-nos ser um tipo de comportamento mais conforme aos alunos classe “*média*” e os seus pupilos são maioritariamente oriundos das classes populares e de culturas minoritárias, que não nos parecem ter facilidades em responder a este tipo de exigências, principalmente se o que for valorizado pelas professoras forem as aprendizagens mais “*académicas*” como é o caso.

Abundam também cartazes de carácter pedagógico e didáctico, o que nos pareceu bastante interessante e salutar, diferindo claramente da decoração de sala de aula do tempo em que frequentei a “*velha*” escola primária (logo a seguir à revolução dos cravos).

Sem dúvida que apesar da preocupação com a “*ordem*” e a “*disciplina*” ainda presentes, respira-se um “*air du temps*” que é muito mais “*fresco*” e “*saudável*”.

## 2. As Professoras Primárias

As professoras primárias carregam atrás de si o peso da herança do passado.

Categoria profissional objecto de apertadíssimo controlo estatal, agentes sociais mediadores encarregues da reprodução da ideologia dominante no período do Estado Novo, onde estavam encarregues de inculcar os valores da obediência e do respeito pela autoridade e pelas hierarquias sociais, foram fundamentais para legitimar uma ordem social onde cada um deveria ser mantido no seu lugar (Mónica, 1978).

Objecto de uma desqualificação estatutária durante o período salazarista, foram objecto de uma revalorização profissional no período do pós-25 de Abril onde o Estado Português elevou as suas condições remuneratórias e procurou oferecer melhores condições de formação profissional a estas profissionais.

Os professores são assim hoje funcionários públicos recrutados centralmente pelo Estado e agentes especializados e mandatados pelo mesmo para assegurarem a reprodução da cultura considerada legítima e fundamental para a socialização das novas gerações.

Nem sempre a reprodução do saber considerado válido para assegurar a reprodução da ordem social foi da competência destes profissionais.

A constituição da “*profissão*” docente foi fruto de um longo processo histórico-social ao longo do qual o professorado se impôs como corpo de especialistas que asseguram o controlo sobre os saberes e os valores legítimos a transmitir.

O processo de profissionalização do professorado primário é muito bem descrito por António Nóvoa (1987), onde através da sua análise pudemos constatar como uma profissão não existe por si a partir de um conjunto de características que a definem como supõem os teóricos funcionalistas, mas é fruto de um longo processo de lutas sociais das quais o reconhecimento da profissão, a sua homologação pelas autoridades Estatais e o papel das associações de professores na produção da sua “*profissão*” foram cruciais para a existência da mesma como hoje a conhecemos.

Em termos do seu estatuto social os professores primários são hoje uma profissão de baixo prestígio social comparativamente às profissões que exigem um diploma académico superior para o desempenho do seu exercício profissional na divisão social do trabalho (pudemos dar o exemplo dos médicos, os advogados ou os engenheiros).

São ainda agentes sociais que devem a sua posição no espaço social ao capital cultural adquirido e principalmente ao capital escolar.

São desta forma agentes que tudo devem à instituição escolar, uma vez que o capital económico que são possuidores é relativamente baixo no total da estrutura e do volume de capital possuído.

Bourdieu situa-os nas classes médias, mais precisamente nas fracções de classe da classe média que dependem sobretudo do capital cultural para assegurar a manutenção da sua posição na estrutura social.

Pela análise dos dados recolhidos sobre os professores com quem contactámos vemos que todos eles tiveram na escola um canal para ascenderem socialmente.

Provenientes maioritariamente das classes populares e das fracções mais desfavorecidas das classes médias<sup>44</sup>, pudemos constatar que o seu lugar social de partida situa-se mais abaixo na estrutura social do que os lugares sociais que ocupam.

Estamos assim perante trajectórias sociais de ascensão social onde a aquisição do capital escolar (que como pudemos constatar pelos dados, os seus pais não eram possuidores, já que a maioria não tem mais que a 4ª classe) foi o principal responsável pelo destino que vieram a ocupar.

Tal como Ana Benavente no seu estudo sobre as professoras primárias assinalou, os professores primários são acima de tudo professoras, portanto, estamos perante uma profissão em larga escala feminizada.

Para alguns autores este factor está na origem do baixo estatuto social conferido à mesma (Cruz, 1988).

Sabemos que as profissões maioritariamente ocupadas pelo género feminino são pior remuneradas e de menor prestígio social e no que respeita à instituição escolar à medida que vamos em direcção aos níveis de ensino mais prestigiantes social e escolarmente menor é o grau de feminização.

Do total dos professores da escola apenas dois são do género masculino e como não podia deixar de ser, um deles ocupa a presidência do conselho executivo da escola.

Este facto social também não constitui surpresa e está bem documentado sociologicamente, mesmo num mundo habitado quase exclusivamente por mulheres são os homens que maioritariamente ocupam os cargos de maior poder.

---

<sup>44</sup> Alguns estudos sociológicos revelam um processo de “*emburguesamento*” da origem social das professoras deste grau de ensino. Neste sentido se pronunciam Benavente (1990) em Portugal e Ida Berger (1976) em França.

Stephan Ball (1994) fala mesmo em autênticos “*haréns pedagógicos*” dominados pelo mundo masculino.

Mais de metade das professoras está para lá do meio da carreira profissional e só duas delas são contratadas. Este facto parece indiciar assim um certo envelhecimento do professorado primário, assim como uma relativa estabilidade profissional pois quase todos os professores são efectivos.

Em termos da formação escolar possuída, a maior parte detém o Magistério Primário, apenas três das professoras são licenciadas e uma tirou o bacharelato.

Como é lógico são as professoras mais novas saídas das Escolas Superiores de Educação que são possuidoras deste último nível de habilitações.

Facto sociológico significativo e bem conhecido é a elevada percentagem de mulheres domésticas na ascendência social das professoras.

Este facto é bem revelador de uma sociedade patriarcal em que as mesmas viveram sob a influência do Estado Novo, onde a divisão sexual de papéis estava bem compartimentada e onde a definição dos mesmos era “*naturalizada*” à nascença.

Os homens iriam para o mundo da produção e às mulheres era-lhes reservado o espaço doméstico.

Ainda hoje uma boa parte das docentes do ensino primário assume a sua profissão como “*vocação*” fazendo do “*amor pelas crianças*” uma das principais motivações para a permanência na profissão.

Escusado será dizer que a par da relativa independência que a profissão lhes permite e alguns privilégios como o “*tempo livre*” disponível tornam o papel de professora em “*perfeita*” complementaridade com o papel de mãe.

Neste sentido se pronuncia Benavente quando diz,

*“Dividindo na maior parte dos casos o seu tempo entre as tarefas domésticas e maternas e o ensino, as professoras vêm no regime duplo uma vantagem desta profissão e uma esfera que tradicionalmente pertence à mulher (cuidar dos outros e nomeadamente das crianças). (Benavente, 1984:94)*

Os professores de Apoio Educativo em termos sociológicos não diferem muito dos seus colegas do ensino primário, também eles são professores deste nível de ensino.

Apenas três deles são especializados, este facto é aliás uma situação que assume dimensões Nacionais, esta lacuna é apontada nas críticas do Conselho Nacional de Educação às políticas educativas para os apoios educativos e a nível regional foi-nos

claramente apontado como sendo um “*problema*” para o “*bom*” funcionamento dos apoios educativos.

Um outro aspecto importante que caracteriza estes profissionais é o facto de serem maioritariamente mais jovens e inexperientes, encontrando-se também numa situação profissional mais precária pois como nos disseram algumas entrevistadas são maioritariamente contratadas (isto no concelho em que realizámos o estudo de caso).

Aspecto também relevante é a sua posição social nas hierarquias estatutárias dentro das organizações escolares. Aqui ocupam uma posição periférica, uma vez que historicamente viveram à margem dos centros de decisão escolares, o que não deixa de ter a sua justificação no facto de os “*clientes*” escolares pelos quais se deve a sua existência escolar serem os de mais baixo status escolar e social.

Diferentemente das professoras “*titulares*” de turma que trabalham em regime de monodocência e que portanto passam a maior parte do tempo escolar com os “seus” alunos numa única sala de aula, estas profissionais trabalham com várias colegas, sendo este um aspecto de extrema importância no trabalho quotidiano das mesmas.

Apoiando várias turmas e professores (que podem chegar ao número de sete na escola que observámos) durante períodos que vão de uma hora e trinta a quatro horas semanais, contactam com públicos escolares diferenciados exigindo isto um trabalho de adaptação muito exigente a subculturas profissionais por vezes com filosofias educativas quase opostas, o que faz das mesmas um professor “*camaleão*”.

Como observámos no trabalho de campo realizado e nos revelaram as nossas entrevistadas, “*a gente procura adaptar-se ao que a colega da turma faz*”.

Existindo no interior do espaço escolar docentes da “*turma*” que optam por um estilo de pedagogia de carácter mais “*modernista*” (em menor número pelo que pudemos observar) e outras por um estilo mais “*tradicionalista*” isto pode claramente colidir (ou não) com as filosofias educativas que estão na base das práticas pedagógicas dos docentes de apoio.

É assim um trabalho de cooperação, que como todas as relações sociais, pode originar focos de tensão e conflito na relação entre os diversos actores sociais que têm como missão incluir os alunos de maiores “*dificuldades escolares*”.

**VI PARTE**  
**ANÁLISE DOS DADOS**

## 1. As categorias de análise

Áreas Temáticas	Categorias	Sub-categorias
A cooperação professoral no trabalho quotidiano da Apoio Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma cooperação potencialmente conflitual</li> <li>• O Poder, o status e as negociações dos actores como mediadores do resto da organização do trabalho escolar</li> <li>• Apropriação do espaço e visitas do intruso.</li> </ul>	
As Estratégias dos actores na construção do seu trabalho de cooperação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de evitamento do conflito</li> <li>• Ritos de interacção e sedimentação da relação social de trabalho</li> <li>• Estratégias de manutenção das autonomias</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de economia de esforço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar o que fazer</li> <li>• Esperar para ver o que o outro decide</li> <li>• Sugerir/ aceitar sugestões</li> <li>• Definir tarefas/ aceitar definição da tarefa</li> <li>• Continuar o trabalho do outro</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduz o número de alunos a apoiar</li> <li>• Seleccionar entre os alunos com “<i>dificuldades</i>” quais aqueles a apoiar</li> <li>• Pedir apoio individualizado</li> <li>• Direcção os alunos com “<i>dificuldades</i>” para o professor de apoio</li> </ul>
Perspectivas dos professores sobre o trabalho com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O apoio educativo aos pais</li> </ul>	
Perspectivas dos professores sobre os alunos com “ <i>dificuldades</i> ” de aprendizagem	Perspectivas dos professores sobre as “ <i>dificuldades</i> ” escolares dos seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causas “<i>intrínsecas</i>” e causas “<i>extrínsecas</i>”</li> <li>• Alunos que “<i>nada aprendem</i>”</li> <li>• Alunos que “<i>se quisessem trabalhar</i>” teriam sucesso escolar</li> <li>• Alunos “<i>esforçados</i>” que são reconhecidos pelo seu labor</li> <li>• Expectativas negativas e reforço positivo</li> </ul>
A importância dos momentos iniciais na construção interactiva do consenso sobre o valor escolar dos alunos	O consenso construído sobre o valor escolar dos alunos rotulado com “ <i>dificuldades de aprendizagem</i> ”	
Efeitos sociais resultantes das adaptações estratégicas dos actores	O reforço da diferença	

## 2. A cooperação professoral no trabalho quotidiano de apoio educativo

### 2.1. Uma cooperação potencialmente conflitual

*Car le conflit, au sens sociologique, suppose l'autre; il surgit dès que l'on n'est plus seul; il requiert un semblable pour se déclarer et se développer. Le conflit, comme la négociation, est une activité à plusieurs. S'il faut être deux pour négocier, il faut - au moins - être deux pour se combattre. De cette évidence découle une posture sociologique: une relation sociale n'est pas seulement une relation d'amitié, ou de sympathie, elle peut être une relation d'opposition, de lutte. Dans les deux cas, les individus orientent leurs conduites les uns en fonction des autres.*

Christian Thuderoz (2000:50)

Da análise empírica do trabalho conjunto dos docentes da “turma” e de “apoio educativo” um primeiro aspecto que nos parece importante assinalar é que o seu trabalho de cooperação é antes de mais nada um trabalho de cooperação que não parte da iniciativa individual e espontânea de cada actor, mas é acima de tudo o resultado de um processo de decisão que é exterior aos mesmos e que portanto resulta do que poderíamos designar de **cooperação decretada**.

Contudo, para que o seu trabalho quotidiano nas organizações escolares tenha legitimidade e não seja posto em causa, os diferentes actores sabem que um mínimo de cooperação tem que pôr em prática.

Neste mínimo de cooperação com os outros actores organizacionais, o poder assume um aspecto fundamental na regulação das relações sociais e nos processos sociais em curso, gerando tensões entre as diferentes categorias de professores no seu trabalho quotidiano, uma vez que a cooperação decretada é como vamos ver de seguida uma cooperação potencialmente conflitual podendo mesmo nos casos mais extremos chegar a uma situação de ruptura do laço social.

Reparemos o que nos diz uma das professoras entrevistadas a este respeito, comentando situações com colegas suas de que teve conhecimento,

“Lembro-me e, as pessoas têm que resolver da melhor maneira, era uma escola em que havia mais do que um professor de apoio e o professor de apoio de uma determinada turma...o professor da turma achava que ele, que o trabalho, pronto, ele não gostava do tipo de trabalho do professor de apoio, ou exigia-lhe determinadas coisas que ele também não tinha obrigação de fazer, então a escola como viu que

aquela relação não estava a ser das melhores, portanto entre eles, e sem recorrer, e sem, isto só me foi transmitido depois, portanto, trocaram o professor de apoio, pronto. Quando a relação não é boa, não vale a pena estar a insistir. A gente sabe que não somos obrigados a dar-mo-nos bem com toda a gente...” P.E.E. Luísa<sup>45</sup>

Esta é uma situação extrema, onde se chega a uma situação de ruptura pois as diferentes categorias de professores não conseguiram “*entender-se*” na sua relação de trabalho e como diz esta professora “*quando a relação não é boa, não vale a pena estar a insistir*”.

O relato de outras professoras de apoio educativo vai claramente no mesmo sentido,

*“Haviam casos específicos, eu só me lembro de um caso específico de um professor do ensino regular que arranjava muitos problemas ao professor de apoio, à professora neste caso (...) Metia-se nas coisas, dizia que não concordava, que ia fazer desta ou daquela maneira...antes não especificava o que queria e a pessoa fazia, pronto...fazia à sua vontade, não é? Só que depois do trabalho feito dizia que não devia ter sido assim, devia ter sido de outra maneira. Eram coisas deste tipo. E depois também havia isso, não gostava muito que a professora estivesse dentro da sala”* P.A. Tânia

*“Sempre, o professor do regular, da turma, criava sempre, inventava sempre um problema, mas sempre, sistematicamente no sentido em que insistia que o professor de apoio devia tirar os meninos da sala. Sempre.”* P.A. Sandra

*“Portanto, quando o professor não é capaz sozinho, resolver o problema daquela criança, então pronto, pede a colaboração do professor de educação especial e em conjunto os dois vão arranjar estratégias em resposta aquela criança. E é neste sentido que a gente diz que o apoio é dado ao professor. Portanto, só que as pessoas acham que, que não é assim”.* P.E.E. Luísa

*“Portanto, havia uma sala de apoio, para onde as crianças iam, dentro dos seus tempos lectivos...e, era assim uma coisa que caminhava um bocadinho paralela ao sistema regular, não é? Portanto, havia alguns contactos com os professores, mas quer dizer, agora de facto a grande diferença é que, os professores de apoio, mesmo quando se tratam de crianças com dificuldades de aprendizagem, entram nas turmas e trabalham em parceria, será suposto, eh! que assim seja, com o professor do ensino regular”.* P.A. Amália

Uma das professoras do ensino “*regular*” entrevistadas realça também da dificuldade em estabelecer uma relação de trabalho “*saudável*”,

---

<sup>45</sup> Todos os nomes citados neste estudo são fictícios, de forma a assegurarmos o anonimato dos actores(as) entrevistados(as).

*“Eu acho que é mais positivo o dentro da sala mas tem que haver uma relação muito boa entre os professores e não só uma relação de amizade mas uma relação profissional que é muito difícil porque os professores trabalham com metodologias antigas, e não...e quem trabalha com metodologias antigas, saiam os decretos que saiam as coisas continuam na mesma, porque é o que eles sabem, pronto, os meninos de apoio que por exemplo eu tinha, uns miúdos de apoio, estamos no decreto, hoje estamos com o decreto cento e?...cento e cinco pronto. Estamos com o decreto, só que a professora de apoio...fazia um enorme esforço para ela não ir para as metodologias antigas ou porque não sabia ou porque não se sentia segura, ou porque não lhe apetecia, também, se calhar faz bem para não se cansar, porque ela até queria um caderno com linhas para eles, eles tinham, aquelas crianças tinham falta é, é de expandirem. Ela encolhia-os, metia-os em fichas e até queria por um caderno de duas linhas, sabes o que é um caderno de duas linhas? Pronto, estás a ver, o decreto-de-lei com isto não vem beneficiar em nada. Não estamos cá, não sou política para estar, os políticos é que podem dizer o que beneficiam...” P.T. Elsa*

No discurso destes interlocutores entrevistados ressaltam alguns aspectos que poderão contribuir para esta tensão nos relacionamentos sociais entre os actores, de que destacamos aqui os seguintes:

**- Alguma ambiguidade e indefinição do papel social como pré-estabelecido pelas autoridades Estatais.**

O facto de não estar bem regulamentado *“quem faz o quê e de que modo”* pode levar a situações conflituosas quando os actores não estabelecem consensos nas suas negociações e definem as situações de forma diferente e por vezes oposta à que o colega o faz. É assim que aparecem situações sociais como as acima assinaladas: *“metia-se nas coisas, dizia que não concordava, que ia fazer desta ou daquela maneira...antes não especificava o que queria e a pessoa fazia, pronto...fazia à sua vontade, não é?”*

**- Um habitus<sup>46</sup> de trabalho individual,** uma vez que tradicionalmente as duas categorias de professores ocuparam regiões separadas do espaço escolar e a partilha de

---

<sup>46</sup> Neste caso tratar-se-á de um habitus profissional sedimentado por longos anos de socialização profissional e organizacional e pelo isolamento da sala de aula.

O habitus é um conceito central na obra de Bourdieu (1972:178) e que o autor define como um *“sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e acções (...)”* permitindo uma *“orquestração sem chefe de orquestra”* da conduta dos actores.

Sobre a *“cultura do individualismo”* no espaço escolar, refere David Hargreaves que esta deve-se ao facto de os professores trabalharem normalmente isolados na sala de aula com os seus alunos. Para este autor este tipo de cultura caracteriza-se pela recusa dos professores em partilhar experiências e sobretudo, problemas e dificuldades, e em abrir as portas da sala de aula ao controlo e à colaboração de outros colegas. Destaca Hargreaves que *“para os professores (...) o ensino é como a actividade sexual: é um acto altamente íntimo, conduzido em privado, e que se for observado por qualquer indivíduo inibe a performance dos actores”*. (Hargreaves citado por Sarmento, 1994:78). Contudo este mesmo autor chama ainda a atenção que se para trocar perspectivas sobre o ensino os actores não se mostram muito disponíveis, procuram no entanto estabelecer nos espaços formais das reuniões e sobretudo nos espaços

um contexto de trabalho comum é sentido como uma autêntica violação da privacidade: *“inventava sempre um problema, mas sempre, sistematicamente no sentido em que insiste que o professor de apoio devia tirar os meninos da sala”*.

- **Diferentes percepções e definições da melhor maneira de apoiar os alunos**, que neste caso se refere a concepções da prática pedagógica e de metodologias de trabalho distintas *“é muito difícil porque os professores trabalham com metodologias antigas”*.

- Por último, a *“ingerência”* do professor de apoio educativo no trabalho do docente do ensino regular pode ainda ser percebida pelo mesmo como **uma perda de poder que chega mesmo a pôr a sua identidade social em questão**: *“Mas então o quê? O deficiente sou eu?”*

Vejamos o que nos diz uma das professoras responsáveis pela Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos entrevistada,

*“Ahh! Pronto. Isso também tem sido difícil das pessoas perceberem, e até há diga que, mas então afinal quem é o deficiente? Sou eu! Então o professor de educação especial, o professor da escola em que quando a gente, quando costumamos dizer, mas pronto, mas o apoio é dirigido ao professor e não ao aluno. Mas então o quê? O deficiente sou eu? Isto é perceber tudo isso não é? Pronto, e depois as pessoas não, ainda não, é como eu lhe disse à bocadinha, não aceitam bem isso, embora tenha vindo realmente a ter melhorias.”* P.E.E. Luísa

Aparece claramente neste sentido que *“as pessoas ainda não aceitam bem isso”*, ou seja, o facto de haver alguém que vai directamente *“ingerir”* nas decisões que têm que tomar no seu trabalho, podendo inclusive funcionar como um *“orientador”*. Contudo, esta professora também refere que estas tensões inicialmente sentidas com mais intensidade têm vindo a diminuir, o que aliás nos relatam os outros professores entrevistados.

Vejamos o que nos diz a seguinte entrevistada, actualmente professora do ensino regular, ex-coordenadora da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos do ano antecedente;

*“Eu penso que tem vindo a melhorar, também não vou dizer que as coisas estão tão mal assim, embora os professores não concordem com o tipo de apoio que recebem, porque eles acham que não*

---

informais como a sala de professores e festas escolares uma forte convivialidade e compensar desta forma os custos do isolamento da sala de aula.

Também Andy Hargreaves (1998:187) sobre esta questão destaca que *“A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. A maioria das escolas elementares continua a ter aquilo que Lortie descreveu como uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os colegas fazem. O*

*precisam de apoio, sabem o suficiente e não têm nada que receber apoio, preferem o apoio ao aluno, mas embora não concordem com este tipo de apoio, há uma maior receptividade, há um maior empenhamento dos professores e de todas as professoras, porque em causa estão as crianças e um professor não pode deslizar completamente o seu papel de professor, não é?...e não pensar nos alunos e só pensar que não concorda com isto e com aquilo.*

*E porquê que nós muitas vezes tentamos ultrapassar situações até fazendo portanto atribuindo a nós próprios competências que não temos?*

*Para resolver a situação dos alunos, porque se há lacuna aqui, se há uma falha ali, nós pensamos que a criança não tem culpa, então aí à que ir em frente e resolver a situação, o melhor possível a situação do aluno, porque não é...de ânimo leve que o professor diz que não quer isto ou não quer aquilo, agora que há algumas reticências e que há ainda algum descrédito e descontentamento como as coisas correm nos Apoios Educativos, há, mas também há uma maior abertura, também vai havendo maior colaboração, cooperação, há uma maior interacção entre os professores. O que é que acontece? É que muitas vezes é atribuído ao professor de Apoio Educativo determinadas tarefas e com as quais eu própria não concordo, mas se o professor de Apoio Educativo estiver nessa disposição...isso é entre eles". P.E.E. Isabel*

Estas duas últimas entrevistadas que considerámos como informantes privilegiadas antes de irmos para o terreno, uma vez que a posição que ocupam no espaço escolar lhes permite um contacto com uma vasta quantidade de professores e por isso mesmo estão em condições que lhes poderão dar uma diferente percepção da realidade, mais vasta e mais distanciada como de resto viemos a verificar, embora sempre condicionada pela posição ocupada e portanto mais do lado dos professores especializados, salientam que se a situação social nos primeiros tempos do arranque deste novo modo de organização do trabalho foi algo “*problemática*”, a sua evolução posterior fez-se claramente numa direcção de redução das situações conflituais e que “*actualmente as pessoas tentam entender-se*”, havendo nas palavras das mesmas uma maior “*abertura*” por parte dos professores do ensino regular.

**Os alunos** aparecem no discurso legitimador de algumas entrevistadas claramente como o “**cimento simbólico**”<sup>47</sup> da relação e uma das justificações avançadas para que a

---

*isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles”.*

<sup>47</sup> Este conceito é retirado da obra de Strauss que o aplicou na sua análise às organizações hospitalares.

Refere este autor que “*La négociation et la division du travail sont rendues d'autant plus complexes que le personnel de notre hôpital - et nous sommes convaincus que ceci, moyennant quelques modifications, peut être généralisé - n'a en comum qu'un seul objectif vaguement ambigu. L'objectif est de rendre les malades au monde extérieur en meilleure forme. Cet objectif est le ciment symbolique grâce auquel, en termes métaphoriques, l'organisation se maintient: le symbole auquel le personnel peut, confortablement et fréquemment, se référer - avec l'assurance que sur ce point au moins, tout le monde est d'accord. Bien*

relação social de trabalho funcione, *“há um maior empenhamento dos professores e de todas as professoras, porque em causa estão as crianças e um professor não pode desligar completamente o seu papel de professor não é?... e não pensar nos alunos e só pensar que não concorda com isto e com aquilo...”*

Há então nesta nova forma organizativa do trabalho de apoio educativo uma evolução temporal na divisão do trabalho em que a relação social se tornou mais estabilizada e em que os actores parecem ter encontrado acordos de trabalho de forma a prosseguir o seu trabalho conjunto.

Isto aliás é encontrado por Andy Hargreaves num seu estudo sobre a relação de trabalho dos professores de ensino *“especial”* e da *“turma”* quando estudou a forma pela qual os mesmos preparavam as aulas,

*“Entre os professores que entrevistámos, nas situações em que podia ser necessário partilhar com outros decisões relativas aos seus alunos, existiam claramente problemas de ameaça ao sentimento da posse. Isto ocorreu em diversos casos nos quais os docentes tinham sido instruídos para se encontrarem com um colega de apoio no âmbito da educação especial (CAEE) e programarem em conjunto actividades a realizar pelas crianças da sua turma que tinham sido identificadas como necessitando de programas adaptados. Ao falar destas consultas, os professores revelaram a existência de conflitos nos estádios iniciais das suas relações com tais colegas. Quem era responsável pelas crianças? Quem tinha autoridade para tomar decisões? Parecia terem ocorrido lutas pelo poder, relacionada com a posse dos alunos de “educação especial” que estavam integrados nas turmas regulares, embora, na maioria dos casos, por altura das entrevistas, tais conflitos parecessem estar a abrandar”* (Hargreaves,1994:196).

Vemos que a situação encontrada no nosso estudo em nada difere da relatada por este autor, sugerimos mesmo que esse abrandamento do conflito entre os docentes se deva mesmo a estratégias de evitamento do conflito postos em prática pelos actores nas suas interacções quotidianas.

Após esta primeira análise da divisão social do trabalho no apoio aos alunos com *“dificuldades de aprendizagem”*, parece-nos legítimo interrogar o porquê desta evolução positiva no sentido da diminuição das situações de tensão.

Que processos sociais ocorreram no interior das escolas para que isso pudesse acontecer?

---

*que ce symbole, comme nous le verrons plus tard, masque des désaccords et divergences d’objectifs considérables, il constitue un mandat généralisé sous lequel l’hôpital peut fonctionner”* (Strauss:95). Podemos transpor esta ideia para as organizações escolares e facilmente admitir que educar e instruir os alunos é a grande missão que orienta todos os actores que trabalham neste tipo de organização, embora a forma como isso deve ser feito divirja bastante de acordo com as percepções diferenciadas dos diferentes *“profissionais”* da educação escolar.

É o que iremos ver mais à frente quando abordarmos a construção da cooperação e as estratégias dos actores nos seus contextos de trabalho.

## **2.2. O poder, o status e as negociações dos actores na mediação do modo de organização do trabalho de apoio educativo**

*“O poder está em todo o lado, faz parte das coisas que preparamos todos os dias e de que todos somos quotidianamente também o objecto. Em vez de taparmos o rosto e de ocultarmos o que é uma dimensão normal da cooperação humana, mais valia que aceitássemos a sua ubiguidade para melhor controlar os seus desvios e patologias”*

*Friedberg (1993:118)*

Vamos em seguida apresentar um dos aspectos fundamentais na estruturação dos campos de acção dos diversos actores sociais no seu trabalho de apoio educativo com os alunos com *“dificuldades de aprendizagem”*.

Um aspecto interessantíssimo que podemos constatar a partir da análise empírica é que não são as *“necessidades”* dos alunos e a percepção que os professores têm das mesmas, que são o aspecto essencial a partir do qual vai ser estruturado o modo de organização do trabalho pedagógico e a divisão do mesmo, mas são acima de tudo as relações de poder e de status entre as duas categorias de professores que vão ser fulcrais no processo de construção do modo de organização da divisão do trabalho pedagógico com este tipo de alunos.

Assim, pudemos constatar que as relações de poder em jogo e a capacidade que os actores têm ou não para aproveitar as zonas de incerteza organizacional a seu favor são fundamentais para o decorrer do trabalho cooperativo entre os dois professores e para compreendermos como se instala a ordem social local que virá a ser constituída em resultado do jogo social em curso no sistema de interdependências sociais que é o sistema de acção concreto do trabalho de apoio educativo.

A partir da observação directa das salas de aula e das entrevistas com os diferentes professores, de Apoio Educativo como da *“turma”*, encontrámos dois grandes modos de organização do trabalho que poderão ser considerados dois ideais-tipo em sentido Weberiano e portanto terão sempre que ser considerados construtos sociais construídos pelo investigador, que nos ajudarão simplesmente a tornar inteligível a *“realidade”*.

São então o *“apoio prioritário aos alunos”* com *“dificuldades de aprendizagem”* onde o professor de apoio não interfere com o resto dos alunos da turma e o *“apoio centrado no grupo-turma”*, onde a divisão do trabalho não é tão estanque entre os dois professores, é mais cooperativa, podendo mesmo ocorrer uma inversão de papéis, onde o professor da turma pode centrar-se num pequeno grupo em que os docentes decidiram ser apropriado naquele momento um trabalho de maior diversificação pedagógica e um trabalho escolar mais específico e o professor de Apoio Educativo pode mesmo ficar responsável pelo grupo-turma.

É importante salientar que o ideal-tipo predominante no modo de organização do trabalho é o do *“apoio prioritário aos alunos”* dentro das salas de aula, enquanto o segundo ideal-tipo, de acordo com os relatos das entrevistadas parece-nos claramente minoritário.

Mas vejamos então nas palavras das próprias entrevistadas como o poder é um elemento estruturante do trabalho de cooperação professoral,

*“Pois. Ah!ah!ah! Agora aqui é que eu tenho que falar de coisas um bocadinho difíceis para mim, mas pronto, é assim, quer dizer, a relação que eu tenho com as pessoas não é a mesma, porque, quando eu digo...isto é assim, há turmas onde eu trabalho de uma maneira e o meu funcionamento é um, e há turmas onde o meu funcionamento é outro. Porque eu não sei se sou capaz de explicar bem, pronto. E para se perceber bem. É que eu ainda não percebi e ainda ontem, pronto, estávamos numa reunião e este problema veio, e aflorou um bocadinho, e penso que no fundo é o que toda a gente sente. Que há turmas onde nós entramos e que o lugar do professor de apoio ainda é, e...também me acontece isso...ali no cantinho com aqueles meninos que têm necessidades educativas especiais, que estão devidamente assinalados e que eu não tenho rigorosamente nada a ver com a turma, percebe? Com o funcionamento, com o que está a acontecer e não sei o quê. E portanto todo o meu trabalho vai direccionado apenas para aquelas crianças, tenho duas turmas assim, que praticamente não conheço as crianças e, as crianças quer dizer, as outras não é? É o que você me está a perguntar? Como é que eu funciono na prática, como é que o trabalho é dividido? Quando eu entro naquela, nestas duas turmas, por exemplo eu já sei que, normalmente eu levo sempre trabalho para as crianças, há um percurso que as crianças têm que fazer, há objectivos que têm que cumprir, e é dentro dessa linha que eu vou fazendo as coisas. De qualquer modo eu procuro sempre, uma vez que entro nas turmas...estou sempre aberta a que a professora, eu normalmente quando chego lá pergunto-lhe sempre, então o que é que eles estão a fazer? O que é que eles vão fazer a seguir? Tento integrar-me não é? Mas, tem, é assim uma integração muito rápida e, e naquele momento.”* P.A. Amália.

Esta professora diz também *“já se ter proporcionado”* uma divisão do trabalho com as suas colegas mais próximo do segundo ideal tipo aqui referido,

*“Sou eu. Mas já tem acontecido o contrário percebe? Também já se tem proporcionado este tipo de coisas que é assim...pronto, nós combinamos uma actividade e ...depois eu chego, e com este aluno podíamos até fazer assim, que era hoje podias aproveitar, que era para a colega...em vez de ser eu a ficar com o não sei quê, fazemos ao contrário. E as pessoas de um modo geral, estas pessoas, estão abertas a que isso aconteça, percebe?”*

*Portanto, já algumas vezes isso tem acontecido, em que é exactamente ao contrário, esses momentos privilegiados em que eu vou lá, privilegiados neste aspecto, porque há alguém que se pode debruçar assim...eh!eh!eh! que sou eu ah!ah!ah!*

*Não, que há alguém que se pode debruçar assim, mais de perto, não é, sobre aquelas crianças, então fazemos ao contrário, eu fico com toda a turma. Pronto, porque estamos a fazer uma actividade que envolve toda a gente e não sei o quê e os professores ficam mais de perto em relação aqueles meninos e vão observando, e...e o que já tem acontecido é que muitas vezes me dizem, ah, que giro, que engraçado, porque a gente tem tão pouco tempo realmente que para nos debruçarmos só sobre eles que acabamos por ver coisas que nos passam completamente despercebidas...pronto, no normal dos dias, não é, no funcionamento normal.” P.A. Amália.*

Uma das preocupações principais desta professora é procurar alargar o seu campo de acção no contexto de trabalho com a sua colega, trata-se de “sempre que possível fugir do cantinho” a que algumas professoras da “turma” a procuram remeter,

*“Pronto, tenho de me adaptar, tento adaptar-me. E depois é assim, se realmente os miúdos, se a turma toda, uma preocupação que eu tenho muito grande é assim, sempre que possível fugir daquele cantinho, percebe? E entrar no que os outros estão a fazer e tentar que aquelas crianças que eu vou apoiar também possam beneficiar, ou possam vir a fazer ou não sei o quê, não é? Daquele trabalho conjunto, então o meu papel é sempre, vou sempre preparada para as duas coisas que é. Não, de modo nenhum podendo integrar-me realmente, ou se me integrar realmente, ou se eu percebo que é uma actividade que a professora já está à espera que eu chegue lá para me pôr a ...não é bem para me pôr a trabalhar, mas pronto, quase que é assim, com aquele grupinho, que de todo, vai fazer um trabalho completamente diferente, que aqueles meninos, pronto, não se ajustam e não sei o quê. Pronto, tudo bem, aí então agarro nas coisas que eu trago e exploro e não sei quê e faço o meu, o meu trabalho entre aspas. Se quando eu entro na turma e procuro saber o que é que eles estão a fazer, o que é que têm estado a fazer e...e em que já é que aqueles miúdos estão, e se eu percebo, que de facto...porque eles até são capazes...a professora e...vai fazer um trabalho escrito sobre não sei o quê, eu digo, ah, mas não faz mal, eu estou aqui, eles mesmo, já sabes. Ah, mas não faz mal, eu estou aqui, pronto, eu ajudo nesse sentido, ou eu ajudo, quando é o caso de serem capazes de fazerem minimamente alguma coisa do que os outros fazem, então eu estou cá mesmo para isso não é? Ou então digo, ah, mas podem fazer um desenho e depois eu escrevo o que é. Pronto, eu tenho sempre esta preocupação de o máximo possível e sempre que possível, realmente, pronto, procurar que aqueles meninos estejam sempre integrados a fazer aquilo que, e mesmo quando lá estou, porque eu penso que o meu papel também é esse, quer dizer, tentar que, pelo menos enquanto eu lá estou, aqueles meninos sejam capazes, porque está ali uma pessoa que está sempre*

ao lado deles quando é preciso, não é? Eu também compreendo em termos humanos é muito difícil, sabe?

*Cada vez é mais difícil...*

*O mesmo trabalho, e vocês também, é capaz de ser um bocadinho, porque cada vez mais sentimos que as turmas são mais diversificadas, mais heterogêneas, há mais grupos, cada vez há mais grupos dentro das turmas, eu compreendo que humanamente é muito difícil de facto, gerir aquilo tudo e, e pronto ainda nos ocuparmos em pleno daqueles meninos com mais dificuldades e não sei quê. Eu compreendo no fundo os professores até nos olham com um certo alívio quando nos vêm chegar, eh!eh! Pronto, não quer dizer que eles descansem e fiquem de braços cruzados, têm sempre montes de coisas para fazer com os outros, mas pronto, de certo modo legam em nós aqueles bocadinho e que ali estamos e que é para apoiar aqueles meninos e mais directamente.*

*Pronto, este é o modo de funcionamento com algumas turmas em que como eu lhe disse eu me sinto assim ali um bocadinho ao cantinho. Depois trabalho com outras pessoas que aí sinto que é mais a parceria e que as coisas são previamente combinadas como já tem acontecido várias vezes, em que pronto, se eu sei antecipadamente, procuro sempre que eles me dêem os planos das actividades para eu perceber o fio condutor, e para eu de certo modo, me poder antecipar até, pronto.*

*Se por acaso, quando isso acontece e eu até me sinto à vontade, em determinadas coisas, ou, e eu digo, ah! Eu podia fazer na própria aula, vamos combinar assim, eu venho, faço assim e...pronto, e o meu trabalho não é tão direccionado para aqueles dois ou três meninos mas até para a turma, claro que eu tenho sempre aqueles meninos debaixo de olho, não é ?*

*E estou sempre com eles, mas pronto, e é engraçado, eu ontem até dizia isto, possivelmente com os outros colegas acontece a mesma coisa, nessas turmas, onde eu me sinto, o que não quer dizer que eu de vez em quando não faça um trabalho individualizado com aquelas crianças, às vezes até as retiro das salas de aula, sempre que eu acho necessário. Aliás, eu pus num programa deles, sempre que necessário, sempre que de acordo com o professor nós achamos que é importante eles vão para a sala de apoio trabalhar, porque têm os computadores, tenho programas para isso, porque é um sítio que eu considero ainda privilegiado porque eu posso estar muito mais à vontade a trabalhar, a falar em voz alta que é coisa que não acontece muito quando eu estou nas outras duas compreende, não é?" P.A. Amália*

Uma outra sua colega do Apoio reforça este aspecto salientando que o modo como o trabalho é dividido *"depende das características das pessoas"*

*"Pronto, há salas em que a gente, que eu ajudo, até às vezes em certas matérias que a colega me pede e eu ajudo às crianças, a todos, não àqueles que fico, mas a todos portanto é conforme o...*

*Inv.- E acha que isso deve-se a quê ?*

*A quê? A quê, não sei. Eh! Eh! Mas talvez como disse à bocadinho, às características da pessoa, há pessoas que gostam mais de eu, eu, eu, pronto, e há outras que gostam que as crianças tenham ideias, oiçam outras opiniões, oiçam de outras maneiras e ...portanto é mais conforme a opinião dos professores". P.A. Tânia.*

Uma outra docente de apoio refere que *“tudo depende da maneira como se trabalha”* dizendo mesmo haver turmas e professores onde prefere trabalhar em APA (Apoio Pedagógico Acrescido) que é realizado fora da sala de aula,

*“Tem, tem dado, tenho tido bons resultados com os apoios. Depende também, mas o apoio se for um apoio estanque, se cada um trabalhar por si, se não for cooperativo, não dá muitos resultados, tem que haver uma cooperação e nós notamos isso. Mas eu vou-me contradizer um bocado porque, há turmas e há professores com que eu gosto mais de trabalhar em APA's, tudo depende da maneira como se trabalha, no entanto os rendimentos, o rendimento escolar em relação aos alunos vê-se melhor em APA's do que dentro da sala de aula...”* P.A. Feliciana

A seguinte passagem do relato de uma professora do ensino especial que exerceu o cargo de Coordenadora das Equipas de Apoio Educativo e que portanto era uma actora privilegiada no contacto com várias professoras em várias escolas, ilustra bem os factores que podem estar em jogo. Esta professora revela aliás uma notável capacidade de distanciamento na reflexão que faz sobre o seu trabalho quotidiano,

*“Depende, até depende não só da escola, mas também do professor de Apoio Educativo. Depende da atitude com que o professor de Apoio Educativo chega à escola, depende até do prestígio que esse professor de apoio tem ou não junto dos colegas, porque o que é que acontece, pelo menos aqui ao nível regional o que é que aconteceu?”*

*É que foram parar aos apoios educativos professores que tinham terminado os seus cursos, portanto com experiência de prática pedagógica zero ou de um ano, portanto com pouca experiência pedagógica e que vão dar, apoiar os colegas que já têm uma carreira já a meio, já para lá de meio ou quase no fim e vão nesta coisa de apoio ao professor, e aí...então aquele que acabou agora o curso vem-me ensinar a mim? Mas ninguém vai ensinar nada a ninguém e, é isto que aos poucos vamos ter que indo fazer perceber ao professor das turmas. É que o professor de Apoio Educativo não vai ensinar nada, ninguém ensina nada, vai ajudar a resolver situações, vai ajudar, mas a aceitação do professor do ensino regular, portanto, e aquilo que ele pensa dos apoios educativos, é que realmente os professores que estão nos apoios educativos são os professores menos experientes, que são os professores que ainda estão numa fase de aprendizagem, porque afinal, eu também já passei por essa fase e levamos uns anos a aprender quando nós acabamos um curso, seja do que for, seja de engenharia, seja do que fôr, não sabemos nada de nada, quer dizer, temos assim mais umas luzes e, é com o tempo, com a troca de experiências, com alguma formação que vamos fazendo, com o que vamos ouvindo, que vamos lendo, que vamos aprendendo e com a prática, porque nenhuma turma é igual à outra, e é com esta troca de experiências e de vivências entre colegas que mas pessoas vão aprendendo e os professores que chegam aos apoios educativos são os menos experientes.”* P.E.E. Isabel

Para esta professora aspectos como a **experiência pedagógica** dos professores, a **antiguidade na profissão** ou mesmo o **prestígio social** que o professor de Apoio tem

ou não na escola são factores cuja influência na relação de trabalho das duas categorias de professores são fundamentais.

Esta professora justifica desta forma algumas reticências por parte dos professores do Ensino Regular em receber um apoio dirigido ao professor. A pouca experiência dos professores de Apoio e o facto de serem recém-chegados à profissão aparecem aqui como factores fortemente constrangedores ao desempenho do papel social dos mesmos como oficialmente estabelecido, uma vez que a sua legitimidade como “consultores” de colegas mais experientes é posta em causa, *“então aquele que acabou agora o curso vem-me ensinar a mim”?*

Um dos professores mais experientes, com largos anos do ensino especial, dos raros professores especializados que encontramos nas escolas, também encontra na falta de experiência dos seus colegas de apoio um dos motivos da fraca legitimidade sentida pelos professores do regular na interferência no seu trabalho, apontando também a **ausência de especialização** dos mesmos como uma das *“falhas do sistema”* que retira credibilidade aos professores de apoio.

*“Pois isso, a falta de experiência também muitas vezes dos professores de educação especial, também tira uma certa credibilidade ao trabalho que eles desempenham, não é? Portanto, mas isso é um sistema que falha, é uma falha do sistema porque à poucos professores do ensino especial especializados”*

*“...em alguns casos criam-se algumas situações de atrito que resultam de coisas deste tipo, quem é que tem a responsabilidade do menino? Parece que há uma responsabilidade partilhada mas isso às vezes cria alguns problemas, mas isso são situações excepcionais, porque de uma maneira geral parece que as coisas correm mais ou menos bem, fazem algumas queixas e se calhar com algum sentido, porque se queixam que os professores que deram apoio pedagógico não têm a formação adequada, e isto, isto faz sentido, é verdade que faz sentido, porque se esses professores apoiam o titular da turma, no sentido de eles encontrarem outras respostas para os seus alunos, então esses professores de apoio deviam representar de alguma forma uma mais-valia, alguém que os poderia ajudar, a estruturar as suas aulas, a encontrar outras estratégias, outros métodos”. P.E.E. Joaquim*

A ausência de especialização aparece também como um factor de fraca legitimidade para intervir na orientação das professoras do *“regular”* para uma das professoras com mais anos de trabalho no ensino *“especial”* (embora não seja especializada),

*“Inv. - Concorde com a forma como o apoio é feito, preferia de outra forma?”*

*P.A. - Olhe sabe, da experiência, depois da experiência que eu tenho tido, destes anos todos e destes, destas maneiras de funcionar diferentes, no fundo eu tenho vindo a passar um bocadinho por, por estas maneiras diferentes de funcionamento...por um lado eu concordo que seja nas turmas, que, porque o papel do professor de apoio não é somente trabalhar com os meninos não é?*

*Aliás, nem deveria ser, assim em primeira instância trabalhar com os meninos, deveria ser mais de, penso eu que, de orientador, penso que a filosofia um bocadinho do 105 é essa, não é? Só que, eu também percebo o ponto de vista das pessoas, que é assim, quem sou eu? Quem são os professores de Apoio? Que tipo de formação têm, que especialização têm, o que é que sabem mais do que eles para ali para a turma, não digo para a turma, mas para se reunirem com eles, e darem dicas percebe? As coisas também tomam muito este pé. Quer dizer, então mas, não me dizem isto, é claro que não têm coragem para me dizer, mas se calhar algumas vezes pensam. E, penso que passa por aí também, um pouco...não digo a não aceitação, porque os professores acho que neste momento já não há este tipo de coisa, mas quer dizer, se calhar se fosse professora especializada, que eles soubessem que eu era, percebia muito daquilo e tal, talvez me olhassem de outra maneira, talvez até, a mim ou a outros professores, não é? Se calhar pensassem que, que eu tinha muitas coisas para dizer, e percebia muito, eh!eh!eh! Mas assim...”*  
P.A. Amália

Quanto ao modo de organização do trabalho dominante, “O apoio prioritário aos alunos”, o relato seguinte de uma professora de apoio educativo, sobre o seu trabalho diário, ilustra bastante bem como se constitui a ordem local que constitui a organização do trabalho na sala de aula e a forma como o seu trabalho é condicionado pelo modo como a professora da turma define o mesmo e a “dirige” para o “apoio prioritário aos alunos” com “dificuldades de aprendizagem”,

Esta professora não é especializada, tem poucos anos na profissão, embora se situe na faixa etária dos 35-40 anos, entrou “tarde” na profissão,

*“Inv. - Como é que tem sido trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem?”*

*Prof. Apoio - Muito difícil! É um trabalho muito difícil.*

*Inv. - Mas quando diz muito difícil...*

*Prof. - É muito difícil pela nossa posição de professora de apoio. Como nós somos vistas...*

*Inv. - Mas em que aspecto...*

*Prof. - Pronto, porque o apoio educativo abrange em primeiro lugar atender à professora e isso não acontece. Nós somos metidas no cantinho das salas e a trabalhar só com aqueles alunos.*

*Inv. - E nesse caso, isso aqui com as suas colegas passa-se dessa forma?*

*Prof. - Sim, sempre que eu chego lá à sala, já tenho o meu cantinho lá arrumado e vai, vai lá sentar com a professora Florbela.*

*Inv. - E no seu caso como é que preferia fazer o apoio, ou seja, concorda com o apoio dessa forma?*

*Prof. - Eu preferia que fosse de outra forma, mais apoiando o colega na sala, trabalhando com a turma, um grande grupo todo, podendo reverter até o papel.*

*Inv. - Nesse caso seria mais trabalho com o grupo todo não é?*

*Prof. - Todo. Porque por exemplo, vou lá para o cantinho da sala, lá para o fundo, temos que falar baixinho com a criança, e depois se se faz um pouquinho mais de barulho a colega já está...Psiiiiuuu...quer dizer...E a pessoa sente-se mal, está ali quando queremos expandir mais uma explicação, temos que falar muito baixinho, acho isso muito chato.*

*Inv. - Portanto, as outras colegas aqui da escola, do apoio, você tem conhecimento de como é que eles costumam fazer ?*

*Prof. - Fazem o trabalho igual...e todas reclamam da mesma coisa, estar ali no cantinho e ...*

*Inv. - Mas eles costumam falar sobre isso?*

*Prof. - Sim, porque nós falamos, não é?*

*Inv. - E o que costumam dizer sobre isso?*

*Prof. - Também preferiam que fosse assim em conjunto. Trabalhássemos os outros alunos também..."*

P.A. Florbela

Aparece aqui claramente o status social do professor de Apoio dentro da escola “é um trabalho muito difícil...muito difícil pela nossa posição de professora de Apoio...como nós somos vistas”, como um dos aspectos impeditivos do “bom” desempenho do seu papel social.

Percepcionando o seu lugar no espaço escolar como sendo de um status social “inferior” ao professor da “turma”, uma vez que também é definido dessa maneira pelo mesmo, os professores de Apoio educativo encontram-se desta forma em desvantagem nas negociações a realizar com as suas colegas, na capacidade de definir as situações sociais e de levar vantagens nas zonas de incerteza existentes na sua relação de trabalho e as quais eram fundamental controlar para que o seu papel fosse ao encontro do comportamento esperado como definido pelas autoridades oficiais e que seria de um apoio dirigido ao professor da “turma”.

Sentindo o seu status como inferior ao dos professores do “regular” ficam sem autoridade para definir a situação de uma outra maneira, optam então claramente por uma **estratégia mais defensiva**, sendo empurrados para o “cantinho” da sala de aula onde trabalham somente com os alunos com “dificuldades”,

Este relato é bastante elucidativo quanto a este aspecto,

*“Inv. - As suas colegas de Apoio aqui na escola, costumam comentar o trabalho de apoio neste sentido que estamos a falar...”*

*Prof. Apoio - Comentar como?*

*Inv. - Trocar ideias entre vocês?*

*Prof. Apoio - Sim, sim, sim...*

*Inv. - E o que é que eles costumam falar, seguem mais ou menos as mesmas coisas...*

*Prof. Apoio - Acho que sim. Há pessoas que sentem mais, que se sentem mais assim ao cantinho, por acaso foi engraçado ontem termos aflorado este problema, porque, pronto, as pessoas se manifestaram, e disseram e, mas aqui nesta escola, ainda há pessoas que se sentem assim um bocadinho ainda, a ocupar aquele lugar ali de cantinho mesmo, sempre. Mas penso que isso talvez se prenda mais com colegas que estão aqui pela primeira vez ou há menos tempo. Percebe?*

*Eles se calhar também não têm tanta confiança e pronto...e não têm tantos cabelinhos brancos como eu, não é? Eh!eh!eh!” P.A. Amália*

Sobre a posição social ocupada pelo professor de Apoio no espaço escolar vejamos os discursos das seguintes professoras,

*“Isto por um lado, por outro lado, sabe, por exemplo a mim, que já ando nestas coisas há muitos anos, às vezes traz-me uma certa mágoa.*

*Porque...e quando os outros professores também chegam aqui de novo, eu digo sempre, pronto, para se, no fundo, prepararem um bocadinho, porque somos quase olhados e às vezes tidos como, eu chamo, professores de segunda, porque, primeiro estão sempre os professores do ensino regular, esses é que mesmo com o órgão de gestão é muito assim. Eles têm sempre a primeira palavra e no fundo nós temos de marcar o nosso espaço e a nossa presença, tem de ser muito a pulso, com muito esforço e muito trabalho, percebe? Temos que nos ir impondo, pronto, e às vezes com muito trabalho” P.A. Amália*

**O Status** aparece claramente no discurso desta professora como tendo influência na capacidade de definir a situação mais favorável para o seu lado na relação social de trabalho e de apostar em estratégias mais ofensivas,

*“Este ano isso ainda não aconteceu. Mas pronto, é, poderá vir eventualmente a acontecer. E já tem acontecido. Mas normalmente o meu papel com esses meninos com dificuldades, estou mais remetida ali para o cantinho. Coincide mais com aquelas turmas onde, eh!eh!eh! eu sinto ainda que ocupo um lugar de segunda.” P.A. Amália*

Recordemos que esta professora apesar de não ser especializada, tem uma larga experiência de trabalho no ensino “*especial*” e é das mais antigas na escola, o que não impede de com certos colegas ser “*empurrada*” para o “*cantinho*” da sala de aula no seu trabalho com a maior parte das docentes das “*turmas*”.

A mesma professora comenta a “*diferença de tratamento*” que diz sentir ser dado pelos órgãos de gestão ao professor de apoio na escola, em relação ao professor do ensino dito regular,

*“Pronto, é entrar nas turmas, o ser, no fundo o que eu acho é que a professora de apoio, de um modo geral não é tratado como o outro professor, até com o órgão de gestão, eu tenho ótimas relações com os órgãos de gestão, mas se eu for a dizer...”*

Uma outra professora de Apoio reforça esta perspectiva,

*“E, portanto a presidente muitas vezes diz assim, é, então eu já tinha acabado com os apoios porque isso só dá é chatices e tal e tal. Mas é neste sentido que eu noto que, pronto, que eles não estão muito receptivos aos apoios.” P.A. Feliciano.*

Assim como o discurso de uma das professoras do ensino “regular” entrevistadas,

*“(...) porque a maior parte são professores que já se aborrecem do ensino e vêm o apoio para ganhar, para continuarem o ano e estar aí a passar...” P.T. Elsa*

*e ainda,*

*“Ahh! É um professor que anda ali, que não gosta muito de trabalhar e arranjou aquele, aquelas horinhas para não fazer nada...eu acho que menos horas não ficam nada...ficam em desvantagem porque é mais uma crítica para eles. Eles já têm muitas críticas porque são os professores que andam ali e não fazem nada e depois se eles ainda fazem menos horas eu acho que ainda é pior” P.T. Elsa.*

Uma das docentes de Apoio, não “especializada”, com poucos anos na “profissão” e das professoras mais “jovens” que encontrámos reforça esta ideia da incapacidade de dirigir o apoio ao professor, salientando que a falta de formação e de informação dos seus colegas do regular são aspectos impeditivos de realizar o trabalho como este “deveria ser” desempenhado,

*“Ahh, nem sempre é fácil, não é fácil também fazer esse tipo de trabalho, porque muitas vezes é preciso tempo, não é? E é claro que, nós temos que andar sempre um pouco a tentar procurar, muitas vezes somos um bocadinho chatas, não é, porque temos que andar sempre ali de roda das colegas, e temos que fazer isto e temos que nos juntar para isto e para aquilo, mas muitas vezes também, trata-se, tem a ver com aquelas afinidades que uma pessoa ganha, não é, com outras colegas, e às vezes, para umas é mais fácil, para outras é menos fácil, não é? Mas à partida muitas das vezes estou à vontade para fazer todo o tipo de actividades que eu quero, não é? E, para aqueles miúdos...*

*Inv. - Mas e quando tu dizes que nem sempre é fácil, estás-te a referir a ...*

*Prof. - Estou-me a referir, porque muitas das vezes as nossas colegas não, não têm informação, nem formação para entender qual é o trabalho do professor de Apoio. E é neste sentido que eu estou a dizer que não é fácil porque as pessoas têm uma ideia ainda um pouco errada, do que é que deve ser o nosso trabalho. E então, muitas das vezes chegamos à sala de aula e, somos logo dirigidas para aquele grupinho, e o trabalho do professor de Apoio, que, que eu conheça e que eu tenha conhecimento deste ano não é só isso, é um trabalho mais alargado não é? Claro que incide também naquelas crianças com dificuldades de aprendizagem, mas à partida também terá que ser um pouco alargado, também ao professor e, mais, não é?” P.A. Sara*

Completando ainda a mesma professora,

*“É aquilo que eu já lhe disse, pronto, ao fim e ao cabo, nós chegamos à turma e somos logo canalizados para aquele grupo com dificuldades de aprendizagem. Eu à partida já levo uma ficha preparada não é? Uma actividade preparada, uma ficha ou outra actividade, preparada para trabalhar com aquele miúdo. Portanto é isto, a professora do regular limita-se, limita-se um pouco a ficar com a*

*restante turma, não é? Não há assim aquele trabalho cooperativo dentro da sala de aula, não se pode dizer que o há, não é? Mas pronto, em termos de preparação de actividades isso sim. Acontece, com o professor do regular, não é, em relação aos meninos com dificuldades “ P.A. Sara.*

Quando o professor de apoio executa o seu trabalho no “cantinho” da sala de aula isso pode mesmo ser gerador de um profundo “mal estar” para algumas das professores,

*“A pessoa sente mal estar ali no fundo da sala, falando muito baixinho. Às vezes o professor está explicando uma coisa nova para a turma e aquele que está ali comigo também quer ouvir o que a professora está dizendo, que é uma coisa nova...*

*Inv. - Pronto...de certa forma já falámos nisto, mas...se existe alguma coisa que não concorda neste tipo de apoio, ou que deveria ser de forma diferente...*

*Prof. Apoio - Eu gosto muito do apoio assim, dentro da sala de aula, para estar num canto eu preferia até agarrá-los e ir para outra sala...*

*Inv. - Pois...*

*Prof. Apoio - Ou então trabalhar de uma maneira que fosse com todos. Já que é trabalho individual, acho que deveríamos ir para uma outra sala.*

*É preferível trabalhar dessa forma, primeiro porque a professora de Apoio, se sente um bocado, assim às vezes inútil...*

*Inv. - Mas quando está a dizer que se sente inútil...*

*Prof. - Assim, estou ali num cantinho, vamos fazer só aquilo que a professora quer e poderíamos trabalhar de uma maneira diferente, muitas vezes os alunos, os outros, levantam e vão lá; professora como é que é isso aqui? Em vez de ir à professora vão a mim e eu acho que poderíamos trabalhar diferente. Estar ajudando aos outros todos e não estar ali naquele canto sem levantar dali, dali só para...às vezes estou ali duas horas sentada com aquelas crianças.” P.A. Florbela*

Esta professora salienta então que “para trabalhar no cantinho mais valia a pena ir para outra sala com os “seus” alunos sozinha” pois por vezes é mesmo um sentimento de “inutilidade” que se apodera das docentes de apoio (voltaremos mais à frente a abordar este aspecto).

De seguida vamos demonstrar como a relação com o “espaço” da sala de aula é uma dimensão essencial no trabalho quotidiano entre as diferentes categorias de professoras.

Trata-se de uma dimensão oculta como certamente diria Edward Hall (1966), onde o sentimento de “apropriação do espaço” e de “invasão” do território do “outro” influi fortemente na forma como o trabalho se vai realizar.

### 2.3. Apropriação do espaço e visita do intruso

*“Portanto, eu estava à espera no hall, entretanto deserto, quando um estranho se dirigiu para um lugar onde me encontrava sentado e se colocou tão perto de mim que não só me teria sido possível tocá-lo com toda a facilidade, como ouvia perfeitamente a sua respiração...se o hall estivesse a abarrotar, teria podido compreender aquele comportamento, mas no espaço do hall vazio, a proximidade da sua presença pôs-me pouco à vontade. Irritado com a intrusão, tive um movimento do corpo que se destinava a exprimir o meu desagrado. Mas curiosamente, em vez de o incitar a partir, esse movimento pareceu produzir o efeito contrário, porque o homem se aproximou ainda mais. Nessa altura, apesar da minha tentação de me escapar dali para fora, decidi não abandonar o meu posto. Pensei para comigo: Ele que vá para o Diabo! Porque haveria de ser eu a ir-me embora? Fui o primeiro a chegar aqui e não vou deixar que este fulano me expulse do meu lugar, mesmo que não passe de um tipo grosseiro. Felizmente, a chegada de um grupo com quem o meu vizinho foi de pronto ter em breve libertou-me da invasão”*

*Edward Hall (1986:176)*

Os professores do ensino “*especial*” e do ensino “*regular*” como já referimos atrás, até à implementação do despacho 105/97 trabalhavam em espaços físicos separados dentro das escolas primárias, em diferentes contextos de trabalho e com “*clientes*” de características escolares diferenciadas.

O professor da “*turma*” ficava dentro da sala de aula com os alunos ditos “*normais*”, enquanto os alunos com “*necessidades educativas especiais*” ficavam a cargo do professor do ensino “*especial*” nas denominadas salas de apoio.

Desta forma, frequentando territórios internos das organizações escolares separados e praticando um trabalho individualizado centrado sobretudo nos alunos não é de espantar que estas culturas ocupacionais que poderíamos designar de “*balcanizadas*”<sup>48</sup>,

---

<sup>48</sup> Este conceito de culturas balcanizadas é aqui utilizado como o define Andy Hargreaves (1994), diz- nos este autor a propósito deste conceito que “A forma balcanizada da cultura dos professores, como outras, é definida por padrões particulares de interação entre docentes. Nas culturas balcanizadas, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial, ou as divisões juniores e primárias das escolas elementares”. Para este autor as culturas balcanizadas possuem quatro propriedades adicionais, quer entre professores, quer noutros grupos.

1. Permeabilidade baixa. Nas culturas balcanizadas, os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. A pertença a grupos múltiplos é pouco comum. Os professores balcanizados pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro. A sua aprendizagem profissional ocorre principalmente no seio do seu próprio grupo (como é o caso do departamento disciplinar), e a natureza desta aprendizagem - daquilo que acabam por conhecer, pensar

trouxessem alguns “*problemas*” aos actores quando o trabalho tem que ser feito em cooperação e quando os espaços de trabalho passam a ser comuns.

Uma das entrevistadas, professora especializada relata-nos que,

*“Os alunos passaram a estar dentro da sala em parceria e em cooperação com o outro professor da turma, isto é o que diz o 105, na prática nem sempre as coisas funcionam assim porque nem todos os professores aceitam que o outro professor vá trabalhar para dentro da sua sala, sentem o outro par, não*

---

e crer - varia consideravelmente entre subgrupos. Aquilo que sabem e acreditam, num departamento ou divisão, por exemplo, pode vir a ser bastante diferente daquilo que sabem e acreditam noutra. Portanto, a balcanização consiste em sub-grupos cuja existência e composição estão claramente delineadas no espaço, possuindo fronteiras claras entre si.

2. Permanência elevada. Uma vez estabelecidos, os subgrupos que constituem a balcanização, bem como a respectiva composição, também tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo. Nas culturas docentes balcanizadas, são poucos os professores que se movem entre grupos, de um ano para o outro. As categorias de subgrupos permanecem relativamente estáveis, bem como a participação de cada elemento. Os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores elementares, de química, ou de educação especial.
3. Identificação pessoal. Nas culturas balcanizadas, as pessoas ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional. Na área da educação, boa parte deste processo resulta da própria socialização escolar, da educação universitária e da preparação profissional dos professores, processos nos quais estes aprendem a identificar-se em particular com as suas disciplinas favoritas e a perspectivar o mundo do ponto de vista de tais disciplinas. A estrutura da formação de professores, segregada que está em diferentes estádios ou painéis de especialização, também os leva a identificarem-se, desde cedo, como sendo, respectivamente, professores do ensino elementar, do ensino secundário ou do ensino unificado. A socialização que acompanha o ingresso em disciplinas ou em outros subgrupos provoca formas particulares de construção das suas identidades. Nas escolas, a pertença activa a tais subgrupos associa a estas identidades um conjunto de pressupostos, largamente partilhados no interior da subcomunidade, relativos à natureza da aprendizagem (será esta linear ou não-linear? Centrada no produto ou centrada no processo?), às estratégias exequíveis (ensino frontal, aprendizagem cooperativa, individualização, etc.) e às formas de agrupamento dos alunos (será a estratificação por aptidões necessária ou desejável?). A indução, no sentido do ingresso numa subcultura disciplinar (ou de outra natureza), orienta-se para uma tradição particular, caracterizada pelos seus próprios entendimentos relativamente ao ensino, à aprendizagem, ao agrupamento dos alunos e à avaliação. Em situações nas quais é raro um professor pertencer a vários grupos, a indução numa tradição significa a sua exclusão e distanciação em relação a outras tradições, o que prejudica a comunicação entre o pessoal docente e a consistência das suas expectativas. A este respeito, a identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros.
4. Compleição política. Finalmente, as culturas balcanizadas possuem a sua compleição política. As subculturas dos professores não são meras fontes de identidade e de significado: também são repositórios de interesses próprios. As promoções, o status e os recursos são frequentemente distribuídos e concretizados por via da pertença a estas subculturas. Tais bens não são distribuídos de modo equitativo, nem contestados em igualdade de circunstâncias pelas diferentes subculturas. Os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior status e de mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos; os professores de algumas disciplinas, mais do que os de outras. Nas culturas balcanizadas, há vencedores e vencidos, mágoa e ganância. As dinâmicas de poder e de interesse próprio (sejam elas manifestas ou latentes) existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade. (Hargreaves:242).

Diz-nos ainda este autor que estes comportamentos políticos têm consequências importantes ao nível educativo. Os desequilíbrios de poder e de status existentes entre os grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldade em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho. Quando são introduzidas mudanças importantes, estas também dividem os docentes entre aqueles que as apoiam (os quais serão apoiados por elas) e os que se lhes opõem (aqueles que serão prejudicados por essa introdução). (Hargreaves:242).

*como par, não como parceiro, não como cooperante, mas como intruso dentro da turma que vai intervir com o seu trabalho e o que é que eles pretendem? É que o professor de apoio educativo vá dentro da sala trabalhar com os alunos da mesma, o papel do professor de apoio educativo não é esse, pode ser pontualmente mas tanto pode trabalhar com o grupo das necessidades educativas especiais, como pode trabalhar com o grupo que não tem qualquer problema porque o trabalho de pares é assim”* P.E.E. Isabel

E ainda,

*“E quando nós dizíamos o apoio agora é essencialmente ao professor, à escola, à família e por último ao aluno...e os professores disseram não, não assim não quero, não preciso de nada e rejeitaram pura e simplesmente o apoio. Foram as situações...portanto não houve assim nenhuma situação, mas houve situações deste tipo...ah, é assim, isso não serve para nada, não quero cá ninguém dentro da minha sala.”* P.E.E. Isabel

Outras duas professoras reforçam esta perspectiva,

*“Estou-lhe a querer dizer concretamente que há professores, há colegas que preferem não ter apoio a ter, a ter uma professora dentro da sala. De início tivemos alguns, não este ano, porque este ano as coisas já estavam mais certas. Mas o primeiro ano de Apoio, algumas colegas tiveram...dificuldade em receber os professores de Apoio, porque achavam que a professora de Apoio era uma pessoa que se ia intrometer no trabalho deles, que iria dar as suas opiniões, enfim. O que é que ela é? O que é que ela sabe mais do que eu para me vir ajudar? Nessa altura, no primeiro ano de apoio quando você deu Apoio, não sei se chegou a sentir isso, sentir aquela versão que havia ao professor de Apoio...portanto, o trabalho de cooperação tem sido um bocado difícil, porque, cooperação no aspecto, isto não quer dizer que seja com todos os professores não é?”* P.A. Feliciana

Segundo algumas professoras de “*apoio educativo*”, o espaço da sala de aula é “*apropriado*” pelo professor do ensino regular, que é visto como o “*dono da turma*”;

*“Pois, os professores pronto, há pessoas que aceitam muito bem e que gostam muito, inclusivamente da minha experiência, mas há professores que não aceitam bem, que não vêm com bons olhos o professor lá dentro da sala, consideram-no quase como um inspector, como um inspector que está ali a observar, pois se estiverem os dois a trabalhar em simultâneo ninguém é observador de ninguém não é? Agora se estivermos, se tiver um a trabalhar e o outro, ali só, pronto, aí sim, não é? Se a gestão for bem feita ninguém, eu acho que ninguém observa ninguém”* P.E.E. Luísa

*“Pois...pois cá está também, e às vezes, olhe, o professor chega lá e o outro professor diz olha, temos que trabalhar isto, temos que trabalhar aquilo, portanto, porque ele tem como professor titular daquela turma como está mais tempo com aquela criança às vezes também tem mais conhecimentos sobre a criança e sente-se que, como o dono daquela turma”* P.E.E. Luísa

Algumas entrevistadas falam mesmo em “*sentido de posse do território*”, do qual as colegas do “*regular*” não estão dispostas a abdicar,

*“Porque as pessoas têm muito, têm muito o sentido de posse do seu território. Bem, eu acho que essas coisas são para implementar, vêm ali no papel e a gente não pode transcrever aquilo à letra, é impossível não é? Ninguém abdica assim do seu território, nem das suas coisas, de um momento para o outro, não é?”* P.A. Amália

A entrada num território que não é percebido como seu, o território do “*outro*”, faz com que as professoras de apoio cheguem mesmo a perceber-se como “*intrusas*” durante a sua estadia nas salas de aula,

*“Eu estou a fazer apoio cooperativo dentro da sala de aula, e estou a fazer Apa’s (Apoio Pedagógico acrescido) que é fora da sala de aula e fora da hora, da hora normal da escola. Portanto, para mim, eu gosto mais de trabalhar em Apa do que trabalhar...e o colega que já trabalhou assim também, acho que sabe que, não somos muito bem recebidos dentro das salas. Ultimamente as coisas têm-se modificado um pouco, mas realmente nos primeiros anos havia uma necessidade de fazer uma, uma formação aos professores do regular, para eles saberem qual era o nosso papel, porque os primeiros anos fomos muito mal recebidas. Mais como intrusas e não como, como auxiliar, para cooperar, para ajudar. Foi um bocadinho mais como, como intrusas dentro das salas. E acho que toda a gente notou isso, só que a pouco e pouco as coisas...começaram a ver que...não era nada daquilo que...que as colegas do regular estavam a pensar e as coisas modificaram-se”* P.A. Feliciano

No discurso de uma outra professora, aparecem elementos que nos parecem ajudar a compreender os mecanismos em jogo,

Inv. - *“Pois, é nesse sentido que eu ia, agora fazer a pergunta, como é que era, como é que isso tem evoluído...”*

P.A. Amália - *Ah! Eu acho que positivamente, não é? Quer dizer os professores começaram, apesar de tudo não é? Porque isto, pronto, também tem a ver com a maneira de ser das pessoas. Mas apesar de tudo, eu penso que inicialmente as pessoas olharam-nos com uma certa desconfiança, percebe? O que é isto? Agora de repente vir para aqui outra pessoa? E que quer mandar tanto como eu? E que se calhar ainda vai mandar mais? Como é que é? De repente vai ver tudo, ouvir tudo o que eu faço, e que eu digo e não sei o quê? Não é? Porque de repente as pessoas sentem que, ou pensavam, que era assim um bocadinho, que iam ser observadas, de repente aparece ali tipo inspector ou, uma pessoa estranha, pronto. Temos que perceber que é mesmo assim. Aparece uma pessoa estranha, que vai seguir os meus passos, que vai perceber tudo, todo o funcionamento, que até pode pôr em causa, que até pode contar aos outros, se calhar, não é? Quer dizer, de repente, penso que de repente, estes sentimentos invadiram as pessoas. E eu penso que neste momento isso já foi um bocadinho ultrapassado, quando as pessoas percebem que afinal, até não somos nem mais nem menos, somos outra pessoa, se calhar com o mesmo tipo de formação, um bocadinho mais de experiência, dentro de algumas áreas, mas pronto”* P.A. Amália.

As questões relativas ao poder; *“Aparece aqui outra pessoa que quer mandar tanto como eu? E se calhar ainda vai mandar mais?”*.

O sentimento de ser observado, e inclusive, de ser apreciado/julgado pelo seu trabalho por um *“estranho”* aparecem aqui como aspectos que contribuem para uma certa desconfiança em relação ao trabalho colegial com o professor de Apoio.

A importância da legitimidade do *“perito”*, ou seja, ser especializado, como sendo um factor fundamental numa aposta estratégica mais ofensiva a quando da entrada em *“território alheio”* aparece também como sendo um factor chave no desempenho do trabalho deste mesmo professor.

*“Os professores mais experientes remam contra a maré e não estão para ser alvo de certas observações ou fazer esse tipo de trabalho e dizem adeus ou andam satisfeitos, o que é sempre diferente, não é?”*

*Porque se for um professor especializado, um professor com experiência que entra numa sala, entra numa posição que não entra um professor com pouca experiência, apenas com formação inicial. Embora seja professor, eu pessoalmente considero que é um professor de corpo inteiro, não entra na mesma posição, entra sempre de pé atrás, entra com receio não é. E o professor da turma sente isso. Se é uma pessoa aberta e põe os outros à vontade e que tende a dizer que está disposto a trabalhar em parceria as coisas correm bem. Se é daquelas pessoas com reservas e que acha que vem ali um intruso aí a relação é mais profissional e o outro normalmente faz o que o professor da turma manda. O professor de Apoio faz aquilo que o professor da turma manda ou estipula que ele faça. Mandar não será, quando ele diz está aqui, faz estas fichas...Isto não é função do professor de Apoio, mas infelizmente é o que acontece na maior parte dos casos”*. P.E.E. Isabel

A *“entrada”* na sala de aula por parte dos docentes de *“apoio educativo”* pode ser mesmo sentida como uma *“invasão”* de um território *“alheio”* e sentido como uma dificuldade na construção da relação de trabalho. Existe mesmo uma *“fronteira”* que não está estabelecida e a qual os actores não têm muito bem a noção de quais os seus limites; até onde podem ir na *“intrusão”* do trabalho do *“outro”*,

*“Agora o que foi muito difícil, tanto da minha experiência pessoal, como senti isso da parte dos professores, acho que até foi mais da parte dos professores do ensino regular, foi a entrada de repente, para nós pronto, não foi assim uma coisa muito estranha, mas para eles, penso que, para alguns foi quase uma invasão do seu território. E é aí que eu senti alguma dificuldade...eu, e penso que, de um modo geral, as colegas que trabalham no apoio...”*

*Inv. - E quando está a dizer que sentiu alguma dificuldade...*

*Prof. Apoio - Dificuldade a dois níveis, dificuldade a nível pessoal, porque...porque é, pronto, em termos de comodidade e não só, quer dizer, nós temos o nosso espaço, onde sabemos lidar, onde...e de repente, sermos enfiados assim dentro da sala do outro, no fundo, tanto eu me sinto a pisar território*

*alheio, como sinto que se calhar não sou muito bem vinda, não é ser bem aceite, o colega percebe não é? Quer dizer, de repente eu quase que me sinto assim uma pessoa estranha, não tão estranha porque até, pronto, tenho boas relações com as pessoas, mas assim a pisar um bocadinho um território que não é meu. E as coisas não estão assim muito bem, até onde é que eu devo intervir, até onde eu posso, até onde é que eu me sinto à vontade a fazer, até onde me é permitido do colega que isso aconteça, percebe-me? Há sempre ali um, pronto...*

*Inv. - Pois, pois...*

*Prof. Apoio - Uma fronteirazinha que a gente sente que, pronto, vai até ali, mas não passa dali para o outro lado. Eh!eh!eh! Porque essa história de parceria é muito bonita no papel não é? Mas de facto não é conseguida cem por cento, pois claro, por todas as dificuldades. De qualquer modo eu penso que neste momento já estão ultrapassadas muito deste tipo de dificuldades. Mas...*

*Inv. - E quando a colega estava a dizer que tem tentado, é, em que sentido?*

*Prof. Apoio - Tenho tentado porque nem sempre consigo não é? Eh!eh!*

Para esta professora, esta indefinição da “*fronteira*” pode ser mesmo fonte de um enorme “*mau estar*” na relação de trabalho.

Vejamos com atenção este trecho de entrevista,

*“Agora uma coisa, é assim, uma mesquinhice mas pronto, vou aproveitar para dizer (risos). É uma coisa, o ano passado, já...aconteceu com uma pessoa, não interessa quem é, com certeza, mas era uma coisa que me incomodava a sério, mas é engraçado que nunca disse isto, nas outras coisas...Agora imagine, uma colega, entra numa turma e está a trabalhar com um aluno. Para já o lugar que ela tem, definido ali naquela turma era, sempre assim, sempre naquele sítio, sempre com aquele menino, pronto, porque ele, por exemplo, o que é que eu faço neste momento nos outros sítios e procuro fazer sempre é, ah, eu vou para apoiar determinado menino não é? Eu vou para apoiar...eu, quando eu vou para aquela turma é porque um ou dois meninos forma sinalizados, porque senão não vou lá, temos que começar por aí, mas não quer dizer que o meu trabalho seja com aquelas crianças, e sempre que eu percebo, que há uma criança ao lado, aliás eu falo sempre com a professora, e o professor também se apercebe disso não é? Que também vai começando a perceber, mais um, mais dois que vão tendo dificuldades, eu depois normalmente quando vou apoiar aquele menino não estou só ali, não é? Dou o olho também no outro. Pronto, e no fundo também estou, a trabalhar não é? Indirectamente, mais indirectamente, mas pronto quer dizer, eu procuro também não fazer isto de modo a não prejudicar ninguém e não sei o quê. Mas não, com aquela, e normalmente consigo. Mas com esta turma também. Agora repare como é que eu me senti, como é que as pessoas às vezes se sentem. Era aqui nesta sala precisamente, entrando aqui eu já sabia que tinha aquele lugar, que eu nunca saía dali, ninguém podia perguntar nada, não conseguia acreditar, eu estava dentro de uma turma e às vezes perguntava...qualquer dia agarro no moço e venho-me embora com ele para não sei onde, de vez em quando eu fazia isso mesmo, pronto, programava o meu trabalho e quando chegava, ou antes, dizia, olha para a próxima vez vou fazer um trabalho não sei o quê e o menino vai comigo lá para baixo para a sala de apoio, pronto e depois trazia qualquer produção feita por ele normalmente, ele não sabia escrever, nem ler, mas pronto, ainda cheguei a ditar, mas ele era capaz de copiar, eu ditava e depois ele escrevia em letras de imprensa e eu identificava com as letras do*

*computador, do teclado e ia, pronto. Via e trazia. Porque é horrível, sentia-me assim como numa prisão, percebe? Aqui dentro da sala, era uma angústia, uma coisa, aquela para mim passou-me. E eu tinha combinado duas ou três vezes e achei que não valia a pena dizer mais, mais vezes”.*

O falar e explicar aos alunos em “voz alta” aparece também como um possível factor perturbador da relação de trabalho,

*“Ó pá, vamos fazer uma coisa, sempre que eu esteja lá. Procura não dar uma lição...directa aos miúdos. Neste sentido, procura aproveitar os tempos em que eu estou lá, pronto já deste a lição directa, em que todos estão envolvidos, inclusive aquele miúdo não é? E depois que eu chego, vamos fazer uma coisa que tem a ver já com as produções individuais, em que...pronto, para que não, é um bocadinho, eu também compreendo que é incomodativo a gente estar a explicar não sei o quê e estar sempre ali, psipsipsi, que eu não posso falar mais alto...e com a agravante do PSIIUU (risos). Eu não consigo falar mais baixo, ou então morro aqui dentro, eu qualquer dia dá-me uma coisinha má aqui.*

*PSIIUU...estava a dar uma aula directa, realmente a falar para a turma, por muito pouco, baixinho que eu bichanasse, era sempre, e ela disse; mas eu continuo sempre a ouvir barulho, e eu...eu tenho de me calar, então pronto tudo bem, eu chego, ouve dias em que eu entrei, eu agora estou a falar nisto se calhar estou-me a desviar um bocadinho, mas se você quiser...*

*Inv. - Não, está interessante, está interessante...*

*Mas é também para você perceber, porque isto faz parte do funcionamento, porque a gente não pode agora estar a dizer que é tudo percebe? Quer dizer, disse-lhe tudo, não ia chamar-lhe a atenção, eu procuro não dar essas...é já, é sempre chato porque eu estou com...ah, tá bem, está bem. Ela veio dizer-me que não, chegava, ditado, e eu...uai...é hoje que eu me vou remeter ao silêncio. Eu cheguei assim armada em, provocadoramente, punha-me ao meu cantinho, ditado, não se podia ouvir nada, e eu estava a ouvir o ditado, e depois quando acabou, para ver se ela percebia que as coisas não estavam...mas não. Não houve sensibilidade para perceber isto. Sempre me senti remetida ao cantinho e olhe, depois, quer dizer, mais para o final do ano, começou a nascer uma angústia tão grande dentro de mim, que, porque eu só via realmente os resultados do meu trabalho, é claro, só quando eu levava a criança daqui para fora”*

Uma outra sua colega dos apoios refere mesmo preferir retirar os meninos da sala invocando que o “falar alto” gera algumas incompatibilidades na divisão social do trabalho na sala de aula, uma vez perturbar o trabalho de ambas,

*“Há diferença, há diferença porque nós cá fora trabalhamos, primeiro, eu então conheço estes alunos porque já trabalhei com eles por, dentro da sala e estou a trabalhar agora fora. Porque dentro da sala os miúdos seguem a matéria dos colegas, não se pode falar que, se está a fazer, normalmente os miúdos do quarto ano têm nesta altura, muita dificuldade em interpretar, na oralidade e portanto são coisas que eles precisam mesmo de fazer, criar o gosto pela leitura e etc., etc., etc.,. Só que dentro da sala de aulas não se pode fazer isso. Senão começamos a andar às turras não é? P.A. Feliciano*

Em certas situações fala-se mesmo em “*falta de aproveitamento*” do professor de “*apoio*” ou até de um sentimento de “*inutilidade*”,

*“E com esta agravante, que era assim, isto era as relações comigo, e depois se alguma criança daquelas, porque eu via que havia crianças em dificuldades, pronto, e que precisavam de ser assinaladas ao ponto de ter dificuldades de aprendizagem, percebe? E deviam ser apoiadas, não, não, mas há sempre crianças com esta, que diabo, então eu estava ali, com aquele menino, enquanto ele fazia não sei o quê, não podia estar ali a olhar para o lado! Até porque eu uma coisa que eu muitas vezes detesto é estar de braços cruzados ou sentir-me inútil. Eu penso que o apoio deve ser um recurso, o mais utilizado possível dentro da sala de aula, não é? Ou no espaço onde estivermos. Aliás eu, como método costumo dizer, o professor de apoio é para apoiar mesmo. Ai eu preciso de não sei o quê, eu vou lá, ai preciso, vou lá ver o que é, eu...Apoio é apoio, sirvam-se de mim, peçam-me que eu não me importo de fazer, apoio é apoio. Mais nada. Eu estou aqui para apoiar esta turma, não é só para...para estar ali com aquele menino, não é? Trata-se de uma actividade, ai, agora não sabemos se podemos comprar isto, ai agora o material...eu vou lá buscar e vou lá saber, isso eu vou. E eu não fiz nada porque ela nem deixava, nem deixava que as outras crianças me perguntassem. Se alguma criança: - ó professora, Psiiuuu, eu claro que vou ver, é por isso que eu estou a dizer, porque é o meu lugar...pronto, mas quer dizer, andei sempre muito angustiada, e pronto, acho que isto é perfeitamente compreensível, não é? Lógico, isto teve um stop, e dou-me muito bem com esta pessoa, é engraçado, a nível pessoal, até me dou muito bem, e aparentemente até parece uma pessoa muito aberta, mas pronto, é a tal história do território. As pessoas têm muita dificuldade em ceder.” P.A. Amália*

Estes depoimentos ilustram bastante bem como os docentes de apoio “*sentem*” algumas dificuldades em mover-se num “*território*” que não experienciam como sendo seu e que é dominado pelas docentes do “*regular*”.

Estas perante a ameaça de um novo “*intruso*” num espaço tradicionalmente controlado a seu belo prazer numa relação social assimétrica com os “*seus*” alunos também fazem questão de manter os territórios e os espaços de trabalho bem demarcados.

### 3. As estratégias dos actores na construção do seu trabalho de cooperação

#### 3.1. Estratégias de evitamento do conflito

*Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação sócio-económica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de definir antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada.*

*Erving Goffman (1983:11)*

Vimos mais atrás que as relações colegiais entre as duas categorias docentes foram inicialmente descritas como “*conflituais*” por alguns dos professores entrevistados e que a evolução das mesmas tinha caminhado no “*bom sentido*”, uma vez que as pessoas “*tentaram entender-se*”.

Reparemos no discurso destas duas professoras;

*“Eu acho que, pelo menos da experiência que tive, do ano passado e, acho que tem corrido, correu dentro do que era normal, não é? Não tive problemas de divergências nem, as coisas correram bem, as pessoas tentaram entender-se”* P.E.E. Luísa

*“Pois, é como eu disse há bocado, há pessoas que não gostam não é? Há outras pessoas que sim, que são muito abertas, mas mesmo as que não gostam, também já vão abrindo as suas portas”* P.E.E. Luísa

Sugerimos também que isso poderia ter ocorrido porque os actores agem estrategicamente no sentido de evitar o conflito e procuram chegar a acordos “*ajustando-se*” uns aos outros.

São estas estratégias que vamos então passar a apresentar e que são fundamentais para perceber, para compreender como é “*estabilizada*” a “*ordem social*” que constitui o trabalho de apoio na sala de aula.

É notório no discurso dos entrevistados que existe um cuidado extremo na construção da sua relação de trabalho e que os professores de apoio, que como já vimos, ocupam uma posição social “*inferior*” no interior do campo escolar, agem

estrategicamente no sentido de não criar “problemas” ao seu colega de trabalho da “turma”.

Trata-se de um verdadeiro trabalho de antecipação e de adaptação ao comportamento do colega com quem interagem e da opção por uma estratégia mais defensiva, no sentido que Crozier atribui a este conceito.

Vejamos o que nos diz esta professora de apoio cujo trabalho escolar observámos,

*“Costumo fazer de várias maneiras, porque adapto-me sempre ao professor do ensino regular, ou seja, há salas onde faço apoio individualizado aos alunos, onde estou junto deles, faço fichas, jogos, etc., e há salas onde o trabalho é exactamente o contrário, o professor de ensino regular fica com os alunos com dificuldades e eu dou a aula normal”* P.A. Sónia

Esta adaptação passa por uma “investigação” do comportamento esperado pelo outro e portanto, uma procura de antecipação do comportamento do mesmo em prole do “melhor” ajustamento,

*“Primeiro tento investigar como é que ele se sente mais à vontade e como é que ele pretende que sejam as aulas de apoio e eu adapto-me completamente à pessoa, nunca imponho as minhas ideias, se eu me apercebo que a outra pessoa prefere que eu fique com os alunos com dificuldades de aprendizagem, eu fico, se a professora prefere que eu dê a aula para a turma é assim que eu faço, é assim...”* P.A. Sónia

Referindo que em relação às suas colegas de apoio na mesma escola estas têm um comportamento semelhante,

*“As minhas colegas de apoio? Uma delas faz exactamente como eu, adapta-se ao que o professor do ensino regular quer, a outra penso que também se adapta, mas essa trabalha somente com os alunos, trabalha ao pé deles, com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem”* P.A. Sónia

Voltando a falar do seu trabalho, numa segunda entrevista que lhe fizemos após a observação do seu trabalho, reforça claramente o que acabamos de descrever,

*“Inv. - Este ano como é que tem sido o teu trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem?”*

*Prof. - No geral tem corrido bem, tanto com aquela turma como com as outras, se bem que com a turma que tu tens observado, não tenho introduzido assim nenhuma simulação assim a nível da actividade com o computador, jogos e outras coisas assim, não porque eu não tenha essa iniciativa mas porque a professora, pronto, não gosta muito desse tipo de coisas, percebes?”*

*Inv. - Hum, hum...*

*Prof. - É por isso é que eu estava a comparar com as outras turmas, porque nas outras é completamente diferente. Mas de qualquer modo eu faço um tipo de trabalho diferente nessa e em todas as outras, à excepção daquela que tens observado, porque muitas vezes dou eu as aulas e faz-se ao*

contrário. É o outro professor, o professor do ensino regular que fica junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem em trabalho individualizado.

Inv. - Hum, hum...

Prof. - Muitas vezes eu dou aula à turma...Língua Portuguesa e Matemática.

Inv. - No caso desse trabalho com a professora Dora que tu dizes que fazes de forma diferente...

Prof. - Faço sempre trabalho individualizado.

Inv. - E tu achas que isso deve-se a quê?

Prof. - Eu não me importo que assim seja porque como eu já disse no princípio do ano que me adapto à maneira de ser e de trabalhar dos outros professores e eu acho que ela é a mais tradicional, pronto, é isso.

Inv. - Então no caso da professora Dora ela prefere o apoio individualizado?

Prof. - Prefere.

Inv. - Aos alunos não é?

Prof. - Exactamente, nunca fiz de outra forma na sala dela." P. A. Sandra

Uma outra professora de apoio já com vasta experiência no ensino especial refere também como procura “*aperceber-se*” daquilo que a colega vai fazer no início da aula,

“Há sempre, há sempre um, quer dizer os miúdos vão fazer a data, o nome, a planificação, não é? Que a professora passa sempre no quadro, escreve a planificação, há professoras que fazem a planificação cooperativa, conversando com os alunos, há outros trazem a planificação já feita, isto há de tudo, o mundo é, o mundo escolar é muito diverso. E portanto eu apercebo-me daquilo que a professora vai fazer e muitas vezes ela, a professora diz-me olha, eu hoje vou fazer isto, como se vê no quadro a planificação, vai dar uma ajudinha a este, aquele e aquele.” P.A. Feliciano.

Estas adaptações estratégicas são bem ilustradas no discurso desta professora especializada para quem “*este estado de coisas tem que mudar pois o professores de apoio não é um operário do professor da turma*”,

“Normalmente o que acontece é que o professor não reage muito à provocação do professor da turma. Provocação, não sei se lhe chamarei provocação...pronto, as atitudes menos correctas do professor da turma...menos correctas do professor da turma, se calhar não reage, deixa para lá e pensa pronto, não vou valorizar e tenta ultrapassar, e vai fazendo praticamente aquilo que o outro quer que ele faça. Eu penso que é este estado de coisas que tem que mudar, porque o professor de apoio não é um operário do professor da turma. É um par. Pares significa que são iguais, é parceria. Se é parceria não pode ser um subalterno do outro. E o que é que acontece muitas vezes é que eles entendem que o professor de apoio é um subalterno, é alguém que vai para ali e que ele diz faz lá isto, agora tens estas fichas e vai fazer, faz lá aí com esse. Quer dizer, assim eu também me liberto um pouco daquele aluno ou daqueles alunos e tenho tempo para os outros” P.E.E. Isabel

Vemos claramente neste discurso como é a professora do ensino regular que numa *estratégia mais ofensiva*, define como o apoio deve ser realizado, definindo-o como “*apoio directo aos alunos*”, fazendo do seu colega do apoio segundo o discurso da nossa entrevistada um seu “*subalterno*”. Aparece aqui também a reivindicação de um estatuto mais igualitário, o que Telmo Caria (1999:230) no seu estudo sobre a cultura dos professores designou por ideologia do igualitarismo; para esta professora não faz sentido que os professores de apoio façam “*praticamente aquilo que o outro quer que ele faça*”; uma vez que “*pares significa que são iguais, é parceria*”.

Esta professora é especializada, reconhecida por grande parte das colegas, inclusive do regular, como “*perita*” no ensino especial. Este factor parece-nos ser de crucial importância no papel a desempenhar pelas professoras de apoio educativo, pois esta professora foi coordenadora durante o ano que exercemos como docente de apoio e como já referimos no capítulo introdutório, a aceitação pelos professores do regular das suas decisões e a legitimidade reconhecida pelos mesmos era-lhe extremamente favorável no modo como o trabalho de apoio era “*aconselhado*”. Contudo, mostramo-nos prudentes nesta nossa interpretação, porque não foram observadas situações de trabalho em que a mesma participava directamente.

De toda a forma esta docente possui um conjunto de características sociais e escolares que lhe são favoráveis à adopção de estratégias mais ofensivas:

- É das mais antigas na profissão.
- É das poucas professoras especializadas e com uma vasta experiência neste domínio.
- É ex-coordenadora da equipa de apoios educativos, o que lhe confere um maior status; reforçado pelo estatuto que o cargo lhe conferia.
- Para além disso, tem um forte carisma, o que lhe poderá dar um maior poder pessoal na relação social.

O discurso de outro professor e agora dizemos professor porque é de um homem que se trata, único professor entrevistado e dos dois únicos homens que trabalham na escola, também ele especializado e também assinalado por alguns dos professores da escola como sendo um “*especialista*”, reforça este aspecto do cuidado que devemos ter na generalização da importância da especialização para uma outra definição da situação;

Este professor apesar de praticar um trabalho mais próximo da definição normativa oficialmente estabelecida, que corresponde ao segundo tipo-ideal por nós assinalado,

não deixa de mostrar uma preocupação forte com a ingerência no trabalho do “outro” e com o “*cuidado que se deve ter*”.

O discurso deste professor é bastante interessante porque introduz na análise uma dimensão temporal na construção da relação social de trabalho;

*“Excepcionalmente há casos em que o entendimento não é perfeito entre o professor de apoio e o professor titular da turma, mas isso são exceções, só confirmam; é por isso que eu digo que há montes de impasses. Há aquele, vamos ver, inicial, nós nos primeiros dias nunca teríamos que assumir a responsabilidade, ou dar ideias porque se chegava ali à turma e assumia a responsabilidade, porquê? Porque há um cuidado que se deve ter, que é tentar não desautorizar o professor titular da turma. O professor de apoio chegar à turma do lado onde se dá a aula, ou começar por dar a aula pode criar aqui alguns problemas de desautorização do professor titular de turma, ou uma certa confusão nos miúdos, portanto, antes dos primeiros dias, isso aí pode ser ajustado pelos dois professores e, podem ser partilhadas as responsabilidades”* P.E.E. Joaquim

Uma professora da “turma” põe também em evidência no seu discurso esta dimensão temporal da relação social, dizendo-nos como “tentou” estabelecer um trabalho conjunto mas acabou por desistir, a partir de determinada altura passou a ser “tudo ao monte e fé em Deus”,

*“Eu tentava, pronto, eu tentava que houvesse planeamento, e então eu, porque era uma professora até maleável e dava para eu dar umas dicas e ela até...se eu fizesse o trabalho e insistisse, ela fazia o trabalho dentro do que eu queria, só que eu assim tinha que estar-lhe a ensinar não é? Tinha mais uma aula, às vezes aparece mais, mais uma pessoa que aqui...não faças assim, olha vê lá não é assim; vê lá não me faças assim, faz-me assim. Pronto, isto se calhar até Fevereiro fiz, mas a partir de Fevereiro deixei de Fevereiro, deixei de fazer, porque chateia, porque a gente não vai mudar os outros e estamos a desgastar-nos e, às tantas, pronto às tantas, eu, cada uma fazia o seu trabalho, e pronto, era tudo ao molho e fé em Deus”* P.T. Elsa

De salientar que a professora de apoio educativo com quem esta professora trabalhava não era especializada, apesar de ter 14 anos de experiência no ensino especial.

Também é visível no discurso a ausência da legitimidade do “perito” a quando da intervenção no seu trabalho; destaco principalmente o “*tinha mais uma aula*”, o que me parece bastante significativo deste aspecto.

Uma das professoras de Apoio das mais “jovens” na profissão, também refere que a forma como o trabalho escolar é organizado poderá evoluir para outras formas organizativas. Tudo depende do que a sua colega decidir,

*“Trabalho de maneira diferente com cada professor, adapto-me aos professores, na turma da professora Conceição onde tenho um aluno com dificuldades mentais ligeiras aí faço um trabalho diferente, aí faço tudo...o que não quer dizer que com a Dora eu não venha ainda a fazer, depende dela, eu estou aberta a tudo” P.A. Sónia*

A preocupação dos docentes de apoio em evitar o conflito e em procurar o “consenso” evitando assim potenciais “problemas” com as suas colegas, está bem presente no discurso de alguns professores,

*“...nós geralmente fazemos a planificação ou a programação no início do ano, do trabalho que vamos fazer, e depois é claro que essa planificação nunca é abrangida a cem por cento porque às vezes pode haver...e depois vamos preparando os trabalhinhos que vamos fazer, por exemplo no dia anterior conversamos sobre amanhã, ou vamos fazer isto ou fazer aquilo, e trabalhamos assim, é claro que às vezes à última hora, pronto, por exemplo se eu tenho hoje apoio, se eu der hoje apoio e amanhã dou apoio à mesma colega, às vezes eu posso-me aperceber ou se calhar, não vamos fazer assim, vamos fazer de outra maneira, falo com a colega e nesse aspecto nunca tivemos problemas, que a gente, é muito importante as pessoas se darem bem não é? E não, não terem aquela ideia de que eu é que posso ou eu é que mando, eu é que não sei o quê, porque isto é um grupo de trabalho e temos que ser humildes nestes aspectos porque se não formos, se as colegas do regular forem, entre aspas, de gancho, não funciona o apoio, não funciona (risos)” P.A. Dolores*

Ou ainda,

*“...os professores de apoio, fazemos e depois vai à censura que é a professora do regular, vai à censura porque, eu acho que uma pessoa nunca deve fazer nada sem o conhecimento da professora do regular. Eu nunca gostei de ultrapassar ninguém. E então, a professora do regular sabe sempre como é que, se ela não concorda em qualquer coisa, altera-se, uma pessoa tem que ser receptiva e então altera-se e não há problema nenhum e daí não há problema. Se houver uma boa relação entre as duas as coisas correm bem. E é assim que se costuma fazer.” P.A. Dolores*

*“As tarefas a gente vai pensando em qualquer coisa, e a colega altera ou ajusta ...a gente tem que ser receptiva a tudo...para estar nos apoios tem que ser assim.” P.A. Dolores*

*“Por acaso, no meu caso foi muito bem porque eu dou-me muito bem com toda a gente e a relação é muito boa com toda a gente e eu nunca tive problema nenhum” P.A. Sónia*

*“Houve uma turma em que eu combinei, os miúdos tinham um comportamento incrível e eu combinei com a professora, vamos fazer, e se a gente fizesse assim, por exemplo, podíamos combinar com eles, na semana em que, os miúdos gostam muito quando lá vão há sala, mexer nos jogos e não sei o quê, e eu às vezes levava aqueles joguinhos para fazer com aqueles meninos, então: ó professora, então a gente não pode fazer? Podem, mas eu não vou dizer, a sala, a aula está a decorrer, a sala é da outra professora, a*

*turma é da outra, não vou dizer, sim senhora, venham jogar. Claro que não, não pode ser assim, não é? Mas via que os miúdos tinham sempre muita vontade de jogar e de...e de mexericarem lá nas coisas.”*

*“Pois, normalmente é assim, os espaços, a partir do momento que a gente se sente a trabalhar ali naquele cantinho, pronto, não é? Procuramos que não exista interferência, é difícil haver. Se bem que às vezes até se proporciona, quer dizer, pronto, comigo, olha, proporciona-se sempre, quer as pessoas gostem quer não, a não ser que eu sinta que estou a incomodar, mas por exemplo se está, se de repente começa a acontecer, já me tem acontecido, estou ali a fazer um trabalho muito específico ali com aquele grupinho, não é? De repente começa a acontecer outra coisa, que entretanto eles já acabaram e não sei o quê, que eu veja que já estou a poder entrar ou já estou a poder conduzir as minhas, as minhas, sempre as minhas crianças já para aquele grande grupo ou não sei o quê, ah! Eu enfio-me logo no esquema (risos). E aí intervenho, agora aquele tipo de ingerência não. Pronto, cada um acho que também deve ter respeito não é? Também tenho que ser sensível ao ponto de perceber que, até onde é que pode ir, ou, pronto.” P.A. Amália*

Como vemos pelo relato desta última professora, existe um grande cuidado na “*ingerência*” do trabalho da sua colega. Apesar de sempre que pode “*tenta sair do cantinho*” é preciso medir muito bem até onde pode ir a sua intervenção no trabalho do “*outro*”.

Por fim uma das professoras mais antigas no ensino especial, embora não tenha formação especializada, refere que nas reuniões dos docentes com os pais procura nunca se “*impor*” face à professora do regular,

*“Quando as professoras fazem as reuniões de pais, eu tenho, tenho a preocupação de estar presente nalgumas, não em todas até porque muitas vezes preciso, não me imponho não é? Não me imponho. Mas assisto sempre, tenho assistido sempre a uma ou duas reuniões de cada turma. Pelo menos para os pais conhecerem a professora de apoio.” P.A. Feliciano*

Vemos desta forma como existe uma “*ética do cuidado*” na relação de trabalho entre as professoras e uma preocupação enorme em estabelecer “*boas relações*” de trabalho de forma a “*salvar a face*” e a “*sobreviver*” da melhor maneira, evitando situações conflituais.

Vamos agora apresentar como esse *bricolage* se constitui em finas interações quotidianas naquilo que designámos por “*ritos de sedimentação da relação*”.

### 3.2. Ritos de interacção e sedimentação da relação de trabalho.

*On manifeste respect et politesse, et on s'assure de bien adresser aux autres toutes les cérémonies qui pourraient leur revenir. On fait preuve de discrétion: on laisse inexprimés les faits qui pourrait, implicitement, contredire ou gêner les prétentions des autres. On use de circonlocutions trompeuses, on formule ses réponses avec une prudente ambiguïté, de façon à préserver la face des autres, sinon leurs intérêts. On se montre courtois, on modifie légèrement ce qu'on exige des autres ou ce qu'on leur impute, de telle sorte qu'ils puissent estimer que la situation ne menace pas leur amour-propre.*

*Erving Goffman (1974:19)*

Demonstrámos até aqui como os professores implicados na relação social de trabalho de apoio educativo agem estrategicamente com vista a evitar o conflito na divisão de trabalho com os seus colegas.

Podemos também referir que as diferentes categorias de professores na generalidade, optam por estratégias diferenciadas. Enquanto os professores de apoio educativo optam por uma estratégia marcadamente defensiva, os professores do ensino regular optam por uma estratégia de carácter mais ofensivo, uma vez que são eles que a maior parte das vezes “*definem a situação*” do que está em jogo e como o mesmo irá decorrer, manipulando as zonas de incerteza existentes no espaço escolar em prole dos seus objectivos e interesses próprios.

Vamos agora apresentar como esse trabalho é produzido quotidianamente no interior da organização escolar, através de intensas e incessantes trocas negociadas de comportamento, muitas vezes tácitas, não ditas, outras vezes envolvendo um autêntico trabalho de “*sedução do outro*”, envolvendo-se os actores continuamente naquilo que Goffman (1974) designa de ritos de interacção.

Estes ritos sociais podem adquirir diferentes formas, mas o objectivo social dos mesmos é sempre a manutenção da “*boa*” relação de trabalho e portanto, podemos designá-los de *ritos de evitamento do conflito*, trata-se de ter um “*cuidado*” extremo na construção da relação de trabalho de forma a “*salvar a face*”.

É importante salientar que nas trocas interactivas quotidianas muitas vezes estes ritos de evitamento do conflito são extremamente complexos e são construídos bastantes

vezes ao nível do não dito, do implícito, do consentimento tácito e que se encontram muitas vezes entrecruzadas em dinâmicas de troca complexas e subtis e que estão aqui apresentados separadamente para efeitos de uma melhor compreensão da realidade quotidiana do vivido dos actores sociais.

São então as seguintes as diferentes modalidades entregues pelas diferentes categorias de professoras:

- Perguntar o que fazer.
- Esperar para ver o que o outro decide.
- Sugerir/Aceitar sugestão.
- Definir tarefa/aceitar a definição da tarefa.
- Continuar o trabalho do outro.

Uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos docentes de apoio educativo no momento da entrada no “palco” da sala de aula dos professores da “turma”, é como já referimos “investigar” o que se passa ou o que se vai passar a seguir no trabalho do seu colega do regular, para tentar “ajustar-se” ao jogo.

Em grande parte destas situações opta-se então por “*perguntar o que fazer*”,

Início de uma aula;

Professora de apoio Tânia:

“- Não precisas que te ajude em nada?

Professora da “turma” Irene:

- Não, para já não.”

Ou ainda,

Professora de Apoio Tânia:

“- O que é que vamos fazer hoje?

- Eles fazem o plano do dia?

Resposta da professora da “turma”:

- Ai, não é preciso.”

Para além de “*perguntar o que fazer*”, uma outra estratégia consiste em “*esperar para ver o que o outro decide*”.

Esta estratégia consiste em entrar na sala de aula e esperar que o professor de apoio decida do modo como o trabalho vai decorrer.

Esta situação que a seguir descrevemos demonstra bem como as coisas se passam.

No início da aula, dentro da sala, perguntámos à professora de apoio educativo Sónia que tipo de trabalho escolar ela ia realizar,

“Inv. - O que vais fazer Sónia?

Prof. Apoio Sónia:

- Ainda não sei, já te disse como funciona.”

Recordemos o que esta professora nos referiu em entrevista anterior à observação,

*“Sobre as actividades que os alunos fazem em cada aula a professora Dora é que decide, a professora Dora é que decide as actividades que eles vão fazer...eu nunca decido absolutamente nada”.*

Esta é assim uma forma de negociação tácita, invisível a um olhar menos atento, mas trata-se ao fim e ao cabo de “navegar ao sabor dos acontecimentos” e “ajustar-se” à decisão da professora da turma.

Uma outra estratégia, muito frequente esta e em ambas as categorias de professores, trata-se de “sugerir” o trabalho escolar a fazer e a forma de o realizar. Existe nesta estratégia um autêntico trabalho de “sedução” da colega de forma a prosseguir a relação de trabalho sem provocar tensões,

Esta cena passa-se durante o decorrer de uma aula. A professora da turma Elsa sugere à professora de Apoio Sónia, trazendo na mão fichas de trabalho sobre o meio ambiente.

Professora da “turma” Elsa:

“- Depois se quiser dar esta para eles fazerem.”

A professora Sónia recebeu e começou a realizar as fichas do meio ambiente com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Numa outra situação tratava-se de organizar o espaço de trabalho no início da aula,

Professora da turma Elsa sugere à professora de apoio Sónia:

“- Quer juntar esta mesa?

Professora de Apoio Sónia:

Sim, sim.”

Isto é reforçado em algumas passagens das entrevistas com as professoras.

Relato de entrevista da professora de apoio Dolores,

*“Geralmente, geralmente, a gente pronto, o programa fazemos as duas, depois as tarefas...como as outras colegas têm a turma, geralmente pelo menos eu faço assim, a gente vai pensando, como temos menos miúdos a gente vai pensando em qualquer coisa e depois damos a sugestão à colega e a colega aceita ou altera ou, percebe? Ou acerta ou altera, ou faz-se ali um ajustezinho, assim...”*

Uma estratégia directamente ligada a esta última é a de *“aceitar a sugestão”*, uma vez que a quando das nossas observações no local, quando um dos actores sugere uma tarefa, a maior parte das vezes o outro professor aceita a sugestão, isto para as duas categorias de professores. Trata-se do nosso ponto de vista como já dissemos de estabelecer *“boas relações”*.

Reparemos na seguinte situação social que passo a apresentar,

No decorrer de uma aula. Professora da turma Elsa sugere uma nova tarefa:

*“- Depois se quiser dar esta para eles fazerem.”*

A professora de Apoio recebeu a sugestão e começou a realizar a ficha de trabalho recomendada, com os alunos com *“dificuldades de aprendizagem”*.

O relato de uma das professoras de apoio educativo ilustra bem este cuidado em aceitar a sugestão do outro,

*“Olha a professora, todas as professoras com que eu trabalho dizem, olhe eu queria que trabalhasse mais isto ou mais isto porque é onde ele tem mais dificuldades e é onde tem que ser mais explorado, percebes? Há sempre este intercâmbio e depois de acordo com isso tentamos fazer actividades de acordo com casos de leitura e não sei o quê, porque era o que a professora queria que eu fizesse mais, estás a entender?”*

Outra estratégia, também esta muitas vezes objecto de negociações tácitas, de entendimentos intersubjectivamente partilhados e de consensos fabricados no decorrer das interacções face a face consiste em *“definir a situação”*, ou seja, definir como o apoio deve ser feito, que tarefas realizar e quem vai trabalhar o quê e com que tipo de alunos.

Esta estratégia é maioritariamente utilizada pelos professores da *“turma”* que como já vimos são reconhecidos como *“donos”* da turma, o que lhes confere maior legitimidade para impor as definições da realidade mais conformes aos seus interesses; contudo em alguns dos professores de apoio, embora em número muito reduzido, encontramos também este tipo de estratégia, o que nos parece claramente relacionado com uma outra estratégia que mais à frente explicitaremos e que se trata de manter um mínimo de autonomia e portanto, manter uma certa distância social e espacial na relação de trabalho.

Vejamos então como estas estratégias de antecipação da definição da realidade ocorrem;

Professora da turma Elsa dirigindo-se à colega de apoio no decorrer de uma aula no interior da sala de aula:

“- *Recortam e colam.*”

Desta forma a professora do ensino regular define que tarefa escolar os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam fazer.

A professora de Apoio recebe as fichas de trabalho para fazer com os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” como “*recomendado*”.

Nesta situação a estratégia do professor de apoio é aceitar a definição da tarefa, seguindo aquilo que a outra professora “*decidiu*” que ela fizesse.

Existe desta forma *um consentimento tácito*, uma vez que a professora não foi consultada mas também não é capaz de redefinir a situação, ou então em alguns dos professores até pode haver um interesse neste desinteresse em redefini-la, uma vez que está também a economizar esforço como veremos mais à frente.

Estas formas de negociação “*oculta*” é bastante frequente entre os professores e fulcral no modo de organização do trabalho pedagógico com os alunos.

Por fim, *last but not least*, uma estratégia que praticamente só é posta em prática pelo docente de apoio educativo, é a de a quando da entrada no espaço da sala de aula, da “*invasão*” de um território “*alheio*”, “*continuar o trabalho do outro*”,

Esta passagem foi obtida em troca informal com uma das professoras de apoio na sala de Apoio Pedagógico Acrescido,

Professora de apoio Dolores:

“- *A gente faz o que eles quiserem, continuamos o trabalho que eles estão a fazer.*”

Esta docente faz assim referência ao facto que a definição do trabalho escolar a realizar é proposta/decidida pelo professor de ensino regular, “*continuamos o que elas estão a fazer*”.

Noutra das muitas trocas informais que tivemos no espaço escolar durante o trabalho de campo, quando lhe perguntámos sobre se era ela que levava os materiais didácticos para trabalhar com os “*seus alunos*” referiu:

“*Umas vezes levo eu, outras vezes continuo o trabalho dos colegas, para não criar atritos, muitas vezes a gente faz o que eles dizem. Afinal de contas o que interessa são os alunos*”.

A verosimilhança deste tipo de estratégia negociativa é reforçada por aquilo que observámos na sala de aula quando tomamos em atenção como repartiam os actores a divisão do trabalho.

### 3.3. Estratégia de manutenção das autonomias

*“Dir-se-ia que, cada vez que desejo estar sozinho, o meu companheiro de quarto tem que começar a falar comigo. Pouco depois começa a querer saber o que é que eu tenho e porque é que estou furioso. Nessa fase estou efectivamente furioso e consigo responder-lhe em conformidade.”*

*Testemunho relatado por Edward Hall*

Esta estratégia que consideramos estar relacionada com a anterior, é utilizada também pelas duas categorias de professores.

Trata-se de manter um mínimo de autonomia nos seus espaços de trabalho.

Os diferentes actores procuram não interferir no trabalho dos colegas, optando por trabalhar cada um com os “seus” alunos.

Os professores de apoio trabalham exclusivamente com os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” não “*interferindo*” no trabalho dos professores do ensino regular com os alunos ditos “*normais*”, enquanto que os professores do regular não intervêm no trabalho dos seus colegas de apoio quando estes trabalham com os alunos “*anormais*”.

O relato desta entrevistada demonstra bem a preocupação em manter as autonomias. Para a mesma trabalhar mais com o grupo “*é uma grande confusão*” reconhecendo que talvez não “*esteja ainda preparada para isso*”; a opção por um trabalho mais individualizado com os alunos com “*n.e.e.*” é notória,

*“O professor Joaquim pegava tanto na turma, como num aluno que tem dificuldades de aprendizagem, faz um trabalho muito com o grupo...e, eu acho que é isso que se pretende...mas eu acho que isso é uma grande barafunda...mas, acho que é isso que se pretende, é a teoria do professor Miranda Correia e o Joaquim faz.*

*Acho que o miúdo se perde, que as crianças se perdem um bocado. Acho que o outro professor perde um bocado a autonomia, acho que é uma grande confusão, talvez eu ainda não esteja preparada para isso, para uma mudança tão grande. Até pode ser a melhor estratégia a dele” P.A. Dolores*

Outra professora refere-nos que nas actividades de carácter “*expressivo*” e portanto, de menor status escolar, existe uma colaboração com o seu colega do regular, quando são as actividades mais “*nobres*”, cada um ocupa o seu espaço e não há interferências mútuas no trabalho escolar com os alunos,

*“Inv. - O vosso trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem, se costumava intervir no trabalho com os outros alunos?*

*Não, não... normalmente... não, só se for trabalho tipo da expressão plástica e eu colaboro percebe? Ou esse tipo de trabalho, dia do pai, dia da mãe e não sei o quê. Isso eu colaboro com as colegas, fazemos e tal, isso há sempre uma colaboração, agora assim outro mesmo trabalho específico da turma não.*

*Inv. - Pois, e a professora da turma costuma intervir...*

*Prof. - No meu?*

*Inv. - De alguma forma...*

*Prof. - Não, não. Como tu viste.*

*Inv. - E há alguma razão especial para tu fazeres isso dessa forma?*

*Prof. - Não. Olha, começámos assim e temo-nos dado bem assim e continuámos, não é? Porque isso nunca é taxativo não é? A gente está sempre a aprender todos os dias e vai modificando para ver se obtém melhores resultados não é? Sim, sim, aquilo é de acordo com as duas, percebes. Não, nem uma nem outra ainda se declarou para trabalhar de forma diferente e temo-nos dado bem assim, não...” P.A. Dolores*

Uma sua colega professora tal como algumas das suas colegas do apoio educativo refere mesmo preferir o apoio fora da sala de aula,

*“O trabalho fora da sala de aula é melhor...e não acho que eles se sintam marginalizados ou desintegrados, posso estar muito errada, nós é que pensamos nisso, a professora vai ajudá-los mais um bocadinho, é a ideia que eles têm...as pessoas, os crescidos é que rotulam as coisas, não são as crianças...mas como isso da traumatização anda na moda, isso pega.”*

No mesmo sentido se pronuncia outra sua colega,

*“No meu caso e tendo em conta os alunos que eu tenho este ano, o ano presente, eu gosto mais de trabalhar em APA’S (Apoio Pedagógico Acrescido).*

*Inv. - Sim?*

*Prof. - Sim. Gosto mais no aspecto de...consegue-se dar mais e consegue-se puxar mais pelos alunos porque há uma matéria que eles não, que eles não assimilaram bem, tiveram muitas dificuldades em assimilar aquela matéria, se eu estiver cá fora com eles eu vou, vou continuar, vou voltar àquela matéria, vou bater novamente, vou fazer novos exercícios sobre aquilo e a maior parte dos alunos são miúdos que têm dificuldades de aprendizagem, têm uma aprendizagem mais lenta, não é? Na progressão é mais lenta e precisam de ser, ser mais, mais incentivados e há outros que aprendem com mais facilidade e assimilam com mais facilidade. Se estamos dentro da sala, o trabalho continua, não há aquela possibilidade de voltar à matéria anterior não é? Se estivermos cá fora, pois é fácil voltar à matéria e fazer com que os alunos aprendam o que não ficou muito bem assimilado. Acho que tenho mais progressos e tenho e tenho mais rendimento em Apas do que dentro da sala. Este ano tenho notado isso...”*

A preocupação com a autonomia está bem presente numa passagem da entrevista com esta mesma professora,

*“Mas no outro caso também, a professora, eu tenho professores que dizem, olha, gostaria que me arranjasses isto ou aquilo, outras vezes sou eu própria que acho que há necessidade de fazer. Mas, mais, tenho o trabalho mais vinculado com os miúdos, do trabalho, do apoio pedagógico acrescido. Porque aí sou eu que manejo o trabalho, sou eu que organizo o trabalho, quando dentro das aulas, dentro das salas, dentro da sala eu tenho que...que restringir mais ao trabalho que a professora traz organizado”.*

P.A. Feliciano

Quando o apoio ocorre dentro da sala de aula existe mesmo uma autêntica redefinição de papéis, uma vez que os professores do regular ao definirem o “lugar” do professor de apoio e a forma como os mesmos irão realizar o trabalho escolar que, como vimos atrás era estrategicamente definido como “apoio directo ao aluno” leva a que os professores de apoio possam “gostar mais” do apoio fora da sala de aula,

*“Agora cá fora, é mais fácil, faz-se, faz-se esse tipo de actividades. É por isso que, porque trabalho, trabalho, dá muito menos trabalho, trabalhar dentro da sala em cooperação, porque não tenho que preparar trabalhos, chego lá e a professora diz-me: - Olha vou fazer isto ou vou fazer aquilo, e pronto eu vou só seguindo com os miúdos aquilo que ela está a fazer...e tenho, e há turmas onde nós chegamos lá, já os meninos estão dispostos ali naquele grupinho para a professora de apoio se sentar ao pé deles”.*

P.A. Feliciano

Uma das professoras de apoio com poucos anos na profissão, refere que talvez não haja o “à vontade” para intervir no trabalho da sua colega,

*“Inv. - Pronto, de certa forma já falamos aqui sobre isto que é, portanto, se tu costumavas intervir no trabalho da professora do regular?”*

*Prof. - Poucas vezes. Pode haver uma ou outra situação, não é? Porque talvez não haja o à vontade, isso poderia acontecer, claro, não é? Que é também a nossa função, uma das nossas funções é poder também intervir no trabalho delas, não é?*

*Mas às vezes, muito pouco, pode haver uma ou outra situação, conforme também a afinidade que existe entre as professoras, não é?*

*Inv. - E no caso da professora da turma intervir no teu trabalho, com os alunos que tu estás a trabalhar, não é? Se costuma acontecer...*

*Prof. - Sim, sim. Não, de forma geral não. Não, não, não há essa interferência”* P.A. Sara

Para esta docente o maior ou menor grau de distância social existente entre os dois professores, “a afinidade”, pode ser potenciador ou não da “ingerência” no trabalho do colega.

De toda a forma fica aqui o testemunho de que os professores de ambas as categorias procuram *respeitar e construir acordos*, a maior parte das vezes através de *negociações tácitas*, quanto à delimitação dos seus espaços de trabalho, ***preservando as suas autonomias***.

Isto foi claramente verificado através das observação directa das salas de aula, onde alguns professores de apoio, chegam inclusive a estar virados de costas para a professora da turma e para o resto da mesma durante o “*seu*” trabalho com os alunos com “dificuldades de aprendizagem” que apoiam geralmente em grupo ao “*fundo*” da sala, no “*cantinho*” da mesma.

Pudemos observar assim que, durante o trabalho escolar de apoio aos “*seus*” alunos os professores de apoio educativo e do ensino regular não trabalhavam com os alunos dos “*outros*”, ou seja, o professor de apoio educativo nunca trabalha com os alunos “*sem dificuldades*” e o professor do ensino regular nunca interfere no trabalho escolar dos alunos “*com dificuldades*”.

Apenas houve uma excepção em todas os observações que realizámos onde um dos alunos “*com dificuldades*” numa única aula das observadas realizava um trabalho escolar individualizado no quadro com o auxílio da professora do regular.

Contudo ficou-nos a nítida sensação pela ênfase dada à situação descrita pela professora da “*turma*” que esta se orientou propositadamente para um “*dever ser*”, ou seja, mostrando intencionalmente que se preocupa com os alunos “*anormais*” pelo facto do investigador estar precisamente a observar em especial a sua relação com este tipo de alunos.

Pudemos constatar ainda que a professora do regular só interfere no trabalho da professora de apoio a quando da mutação de uma tarefa escolar e que a professora de apoio educativo como já o dissemos nunca intervém no trabalho escolar da professora do regular com os alunos ditos “*normais*”.

Estamos claramente convictos que estas estratégias de manutenção das autonomias na forma como os actores constróem a divisão do trabalho pedagógico está directamente ligado com a estratégia que a seguir passamos a apresentar e que consiste em economizar esforço.

### 3.4. Estratégias de Economia de Esforço

As diferentes estratégias utilizadas pelos actores na construção social do trabalho de apoio educativo têm sido analisadas separadamente como já o referimos por uma questão meramente heurística e numa lógica expositiva, com o objectivo de uma melhor sistematização da realidade social. Pretendemos desta forma atingir uma maior compreensão da divisão social do trabalho entre os professores.

Sabemos que no plano das práticas sociais esta separação é artificial, uma vez que a esse nível tudo é mais nublado, fluído e mesclado em que as dinâmicas sociais em curso são de uma enorme complexidade e que o mundo vivido dos actores não se compadece com divisões estanques e facilmente compartimentáveis.

Disto mesmo é exemplo a próxima estratégia que aqui passamos a apresentar e que está fortemente vinculada às anteriores, trata-se então das *“estratégias de economizar esforço”*.

São quatro as modalidades estratégicas que detectámos em ambas as categorias de professores:

- Pedir apoio individualizado.
- Direcção os alunos com *“dificuldades de aprendizagem”* para o professor de apoio.
- Reduzir o número de alunos a apoiar
- Seleccionar entre os alunos com *“dificuldades de aprendizagem”* quais os que vão ser apoiados.

É importante ilucidar que ambas as categorias de professoras chegam a consenso sobre os diferentes modos de actuação que apontámos, embora as duas primeiras modalidades estratégicas sejam quase impostas e partam claramente do professor da turma, sendo o professor de apoio a *“ajustar-se”* às intenções estratégicas das suas colegas.

#### ***Pedi logo apoio senão não conseguia***

Uma primeira modalidade consiste então em *“pedir apoio individualizado”*.

Aqui os professores do ensino regular parecem encurralados nos constrangimentos impostos pela organização escolar, existe mesmo um sentimento de impotência face à

dupla exigência de dar mais aos “*melhores*” alunos e fazer progredir os “*não normais*”. É um problema de ritmos diferenciados de aprendizagem, uma vez que os alunos com “*dificuldades*” são tidos por mais “*lentos*” e à que avançar com o programa.

Opta-se por passar o jogo para as mãos do outro professor.

Vejamos na voz dos professores como os mesmos perspectivam este assunto,

*“Pedi apoio pois não conseguia fazer um trabalho normal com os outros desta forma. Para estar com cada um deles como é que estava com os outros? Um professor para cada um é o que estes miúdos precisam, são casos bastante complicados”* P.T. Elsa

Sem dúvida que existe aqui uma estratégia de economizar esforço. Esta como vemos pelos discursos é legitimada pelas “*graves*” dificuldades deste tipo de alunos, que precisam de ensino individualizado.

Na óptica desta professora, “*um professor para cada um é o que estes miúdos precisam*”.

Algumas das professoras de apoio apoiam com as suas enunciações discursivas esta perspectiva,

*“Pedem logo apoio, ah...eu quero apoio, eu preciso de apoio porque eu não consigo...até se justifica...geralmente as turmas aqui nunca são menos de vinte alunos e ter um aluno ou dois ou três ou quatro e, ainda por cima cada um do seu nível e ainda a turma não é fácil trabalhar, nada fácil...temos que fazer trabalho para este que está a este nível e, depois outro que está a outro nível...e então a primeira coisa que eles fazem é pedir apoio...é lógico”* P.A. Dolores

*“Portanto, há, é como eu lhe disse, os professores do ensino regular quando têm um problema qualquer com um aluno, apontam-no logo para os apoios. Têm de ter apoio e os professores não têm, não há possibilidades de dar apoio a todos os miúdos, não é?”* P.A. Feliciano

Uma das nossas informantes privilegiada, coordenadora da equipa de apoios educativos fala mesmo em “*demissão do papel*” por parte do professor da turma,

*“Pronto...se as pessoas...se as escolas pedem professores de apoio educativo é porque sentem a falta daquele professor, naquela escola, não é, senão também não pediam, precisam sempre de mais um, e isto também qualquer dia estamos a cair no exagero do professor de apoio educativo, porque para qualquer coisa a criança tem que ser logo apoiada, não é?”*

*E aí é quando eu digo, a pessoa demite-se do seu papel porque entrega aqueles meninos aquele professor e, são da responsabilidade dele e não é por aí que temos que ir não é?”* P.E.E. Luísa

O discurso das seguintes professoras de duas das turmas que observámos vai claramente nesse sentido, vejamos como as mesmas legitimam a sua decisão de ter pedido apoio para alguns dos seus alunos,

“Inv. - Pronto, e qual foi a razão que levou a que pedisse apoio para estes alunos?

*“Portanto a razão foi que, além da turma ter muitos alunos, 21, e ter estes casos todos complicados, para ver se realmente conseguia superar algumas dificuldades, tendo outra pessoa que me ajudasse, porque são alunos que precisam de muita atenção, que são muito dependentes do professor, não fazem nada sem o nosso apoio. E realmente é até um professor, só o tempo que a professora dá é pouco. São logo cinco”.*

“Inv. - Pronto, os miúdos que estão a ser apoiados este ano, qual foi o motivo que levou a colega a pedir apoio para esses miúdos?

*“Muitas dificuldades de aprendizagem, porque eles são, em relação aos outros mais, mais imaturos, porque são alunos que entraram condicionalmente, porque são mais novos, têm diferenças de meses dos outros. Porque muitas vezes os mais novos, os condicionais são aqueles que têm sempre menos maturidade e então demoram mais tempo. Portanto uns aprendem em x meses e aqueles que podem demorar um ano e mais uns meses porque não tiveram pré primária. Porque são novos, porque não tiveram pré-primária, o ambiente familiar é diferente, os pais não têm tempo para os filhos, para gastar com eles, nunca, o primeiro contacto com a escola foi o primeiro dia de escola e depois são miúdos que têm pouco convívio, têm pouco convívio antes de ir para a escola, têm pouco convívio com os livros e depois são portanto muitas coisas, aparece a realidade escolar ao mesmo tempo, com muitas, muitas coisas e eles até uma certa altura respondem, respondem e depois a imaturidade começa a não deixá-los ir mais além”*

Como reparamos nestes discursos é uma imagem estereotipada dos “casos complicados” que está na origem dos pedidos de apoio.

***Direccionar os alunos com “dificuldades de aprendizagem” para o professor de apoio.***

Através da observação directa das salas de aula foi possível constatar esta estratégia dos professores do ensino regular.

Os alunos com “dificuldades de aprendizagem” eram “deixados” estrategicamente aos cuidados dos professores de apoio educativo, sendo isto justificado com a necessidade de apoio individualizado a estes alunos como forma de desenvolver as aprendizagens dos mesmos.

*“Um professor para cada um é o que estes miúdos precisam”* dizia-nos uma das professoras do ensino regular cujo trabalho observámos.

Ao mesmo tempo esta estratégia também serve para que o decorrer da aula seja *“normal”* no trabalho com os outros alunos.

Os relatos das diversas professoras ilustram perfeitamente este aspecto,

*“(...) Embora as professoras não concordem com o tipo de apoio que recebem. Os professores do dito regular não concordam, não concordam com o tipo de apoio que recebem porque eles preferem o apoio ao aluno, porque eles acham que não precisam de apoio, sabem o suficiente e não têm nada que receber apoio, preferem o apoio ao aluno...e o que acontece muitas vezes é que eles entendem que o professor de apoio é um subalterno, é alguém que vai para ali e que ele diz faz lá isto, agora tens estas fichas e vai fazer, faz lá aí com esse. Quer dizer, assim eu também me liberto um pouco daquele aluno, ou daqueles alunos e tenho tempo para os outros”* P.E.E. Isabel

Se o discurso desta professora especializada demonstra bem os processos sociais em curso que foram por nós observados na escola, também as entrevistas com as professoras do regular reforçam este aspecto de um agir estratégico com o objectivo de economizar esforço,

*“Inv. - A professora Dolores costuma interferir no seu trabalho com os alunos que não têm dificuldades de aprendizagem?”*

*Praticamente, não, não, não...como é que eu hei-de, não interfere, não interfere como realmente os outros são todos da mesma turma...e não estão é claro que não estão todos bem, mas aqueles é que me causam um bocadinho de dificuldade, portanto eu peço-lhe para ele me dar uma ajuda antes naqueles, porque me dá mais, faz-me aquilo, a relação do meu trabalho dá-me mais jeito que ela tome conta daqueles dois, porque sempre a matéria é diferente do que os outros”* P.T. Fernanda

### ***Reduzir o número de alunos a apoiar***

Da parte dos professores de apoio educativo, uma modalidade de acção estratégica para economizar esforço é tentar *“reduzir o número de alunos a apoiar”*.

Se como vimos até agora os professores do ensino regular para conseguirem economizar esforço na gestão do seu trabalho de sala de aula apelam estrategicamente apoio individualizado aos alunos e procuram passar os mesmos para o domínio dos professores de apoio educativo, estes por sua vez procuram reduzir a quantidade de alunos a apoiar.

Uma das professoras de apoio educativo relatou-nos em conversa informal durante um intervalo da manhã que ia tentar reduzir o número de alunos que apoiava, uma vez queixar-se do “excesso” dos mesmos a apoiar,

*“Tenho que diminuir o número de alunos, senão não consigo trabalhar. Eu vinha habituada a seis miúdos a apoiar, já achava muito, é muita criança (...) o que nos faz falta é colocar mais professores para dar respostas aos casos...porque é um professor para muitos alunos...e assim não pode ser, porque assim dá pouco resultado.”*

Para uma outra professora esta redução do número de alunos a apoiar é mesmo “necessária” pois de outro modo o seu trabalho não teria “resultados”,

*“Há mais com dificuldades de aprendizagem, mas não posso trabalhar com todos senão não consigo fazer nada”*

Esta professora referiu-nos que apesar de haver mais alunos com “dificuldades de aprendizagem” na sala de aula em que observámos o seu trabalho ela “para conseguir trabalhar” apenas estava a apoiar aqueles dois alunos, com que se encontrava a trabalhar.

Um outro critério que encontrámos e que nos pareceu servir de legitimação desta estratégia é um critério que poderemos designar de carácter normativista.

Trata-se de fazer o que “eles” nos dizem e que é levar em atenção primeiramente os alunos com “necessidades educativas especiais” mais graves, ou seja aqueles alunos de “alínea i)”.

O “eles” diz respeito às autoridades responsáveis da Direcção Regional de Educação.

Quando a prioridade são estes alunos abdica-se então de apoiar alguns dos alunos com dificuldades “menos graves”.

### ***Seleccionar é preciso***

Uma outra modalidade estratégica bastante frequente nos professores de apoio face ao seu modo de organizar o trabalho e que está directamente ligada com a anterior é o conhecido fenómeno da *interacção selectiva na sala de aula*.

Trata-se aqui de seleccionar de entre os “seus” alunos quais aqueles a apoiar.

Aqui há vários motivos que podem fazer optar pelo apoio preferencial a alguns alunos em detrimento de outros, tudo depende das perspectivas que as professoras têm dos mesmos.

Alunos com *“problemas de indisciplina”*, alunos que estão em termos de aprendizagem *“quase ao nível dos normais”*, ou alunos em quem *“não vale a pena investir”* porque são percebidos como *“não querendo aprender”* são alguns dos critérios avançados pelos professores para o modo como os mesmos seleccionam os seus *“clientes”* e organizam o trabalho pedagógico.

Vejamos então uma situação social em que um aluno *“perturbador”* pode condicionar o modo de organização do trabalho dos professores,

Esta descrição, observada directamente, de uma situação de interacção entre a professora de apoio educativo e um dos seus potenciais *“clientes”* revela como os alunos também não são destituídos de poder e podem *“resistir”* à autoridade pedagógica do professor.

Professora de apoio dirigindo-se ao aluno:

*“Realmente não podes estar com ninguém. Olha que te ponho do outro lado da sala sozinho. Eu passo-me com este moço. O Eduardo é do piorio.”*

Este aluno foi nas duas primeiras aulas de apoio inserido no grupo de seis alunos a apoiar pela professora de apoio, mas como *“perturbava”* constantemente os outros, foi separado posteriormente, ficando inclusive, em algumas das aulas encostado à parede no fundo da sala virado de costas para a turma.

Interessante ainda foi a luta incessante que o mesmo travava em todas as aulas em que lá ia a professora de apoio, onde quando esta reunia os *“seus”* seis alunos ao *“fundo”* da sala, o Eduardo frequentemente tentava inserir-se no grupo dos *“seus”*.

A professora logo se encarregava de o *“transportar”* de volta ao *“seu”* lugar, colocando-o à parte, preocupando-se por vezes no decorrer da aula em verificar o que o mesmo estava a fazer, (uma vez que normalmente definia tarefas diferenciadas para este aluno), também com a intenção nítida de o manter no *“seu”* lugar, evitando a tentação frequente do mesmo de se juntar ao pequeno grupo.

Foi interessantíssimo no início das aulas este autêntico combate deste aluno rotulado pela professora de *“caso bicudo”* por um lugar ao sol entre o grupo da professora de apoio.

Este é um caso paradigmático e plenamente ilustrativo de como os alunos podem condicionar o modo de organização do trabalho pedagógico na sala de aula.

Um outro factor decisivo é quando os professores percepcionam os alunos como “incapazes” e por isso *não valendo a pena* investir nos mesmos, optando-se por fazê-lo naqueles que se acha “*valer a pena*”.

Vejamos atentamente o discurso desta professora,

“Portanto nós tentamos minimizar as dificuldades que eles sentem, eles são muitos, treze alunos numa sala com apoio é muito, *nós tivemos que arranjar a solução de dividi-los, num dia seriam uns a receberem apoio, noutro dia seria outro grupo. Tentámos juntar os que tinham mais dificuldades num grupo, e os outros que têm, pronto, não têm tantas dificuldades noutro, para conseguirmos fazer algum trabalho com eles, mas não tem resultado muito com um dos grupos, com o outro até se tem visto resultados. Mas isso também vai pelo interesse das crianças, que elas não querem trabalhar*” P.T. Irene

A percepção diferencial do desenvolvimento cognitivo dos alunos e a “*falta de interesse*” atribuída pelos professores aos mesmos pode fazer com que se “*aposte*” em investir mais pedagogicamente naqueles que “*querem realmente trabalhar*”,

“*Para alguns alunos sim. Para alguns alunos tem dado resultado porquê? Porque eles querem superar dificuldades, querem aprender, para outros alunos que só querem o apoio para estarem ali a receber mais uma ajuda, não querem aprender, pronto, não dá resultado, pronto. E mesmo a professora Tânia sente isso. Muitos vão para ali não é para trabalhar, é para...é para estarem ali (...) Normalmente ela diz, olha este aluno estava ali mas não faz nada, por exemplo hoje o que aconteceu, estavam ali quatro ou cinco alunos que ela disse, olha, estes alunos simplesmente não querem trabalhar e é a realidade. Muitos alunos aqui não querem, agora o que é que vais fazer quando um aluno não quer trabalhar? É impossível obrigar. Ela, quando é assim, essas situações que eles não querem, eu vou para o pé deles para ver se, pronto, consigo avançar um bocadinho com eles e ela acaba por pegar noutro grupo, para ter rendimento, senão não tem rendimento, passa aqui duas, três horas e os meninos simplesmente brincam, não querem fazer isto não fazem, fazem birrinhas, amuam. E então se essa, se está a acontecer essa situação, mesmo, pronto, seja ela a dizer-me ou eu a ver, eu faço, vamos tirar proveito para outros alunos, e eu fico com esses.*”

Um outro critério como já atrás apontámos é quando os professores percepcionam os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” como “*quase ao nível dos clientes normais*”.

A partir das nossas observações no terreno pudemos constatar que alguns alunos assinalados oficialmente como tendo “*dificuldades*” não eram apoiados pelo professor de apoio educativo e estão integrados na turma “*normal*” porque, justificaram-nos os professores se encontram num estágio mais “*avançado*”.

Pelas entrevistas foi possível corroborar este aspecto,

*“Normalmente eram todos apoiados no dia, nessas horas que estavam destinadas ao apoio eram todos apoiados.*

*Deixe-me rectificar, essa miúda que eu disse que é um caso de muita imaturidade e porque é muito novinha e veio do estrangeiro, veio para a sala já tarde porque já chegou, o ano passado já aí em Novembro, no primeiro ano isso faz muita diferença, vir em Setembro ou vir em Novembro, faz muita, muita diferença, há uma série de coisas, de regras e de coisas que eles adquirem nesse mês, nesses dois meses, praticamente dois meses e tal, faz muita diferença, portanto, nela faz, faz mesmo e ela este ano, portanto, neste ano havia trabalhos que ela fazia com os outros, portanto, a partir do momento em que ela começou a aprender a ler, havia muitos trabalhos que ela era integrada na turma, ocasionalmente, esporadicamente, esporadicamente se ela estava a fazer um trabalho junto da turma e que a professora vinha, portanto ela estava, não era apoiada, ou pelo menos enquanto não terminava esse trabalho, depois então poderia ser apoiada. Mas os outros não era possível sequer.” P.T. Margarida*

Uma das turmas que observámos tem treze alunos assinalados com *“necessidades educativas especiais”* numa turma de vinte, quase todos são repetentes. A professora do ensino regular da mesma disse-nos ter *“grandes dificuldades em trabalhar desta forma”*.

É uma docente com pouca experiência no ensino, licenciada em Educação Física. Em conversa informal confessou-nos não concordar com tal forma de agrupamento dos alunos. Referiu-nos que quando chegou já a turma estava constituída desta forma.

Perante o número elevado de alunos com dificuldades é *“normal”* que também aqui exista a preocupação de seleccionar quais os alunos a apoiar.

A estratégia aqui é a formação de dois grupos segundo o nível de *“dificuldades”* percepcionado. Aposta-se mais num ou noutro dos grupos alternando os dias em que existe apoio.

Esta professora fala de como decidiu com a colega organizar a divisão do trabalho,

*“Ela inicialmente trabalhava com poucos alunos, até nós pronto termos a lista dos alunos e eu depois comecei a repartir como já tinha dito e começámos a combinar, portanto este tem estas dificuldades, vamos batalhar mais aqui, tento, portanto, o nosso trabalho é visando as dificuldades dos miúdos e dos objectivos que nós pretendemos não é?*

*Juntar as mesmas dificuldades naquele dia, pronto, naquela hora, senão não dá resultado, porque se ela estiver a apoiar uns com uma dificuldade e outros com outra, nós experimentamos isso uma vez e não deu resultado. Não dava nem para dar apoio a uns nem a outros. Assim tentando juntar as mesmas dificuldades o resultado é mais positivo.”*

Neste caso é interessante que o modo como o trabalho é repartido entre os professores também é mediado pela percepção que a professora da turma tem das *“necessidades”* dos seus alunos *“anormais”*,

*“Sim, eu oriento-a, pronto, eu estou todo o dia com eles, ela, o apoio é tendo em conta as aulas que são leccionadas, então se eu detecto dificuldades peço a ela, pronto, olha apoia mais este aluno nisto, ou naquilo, que é mais fácil do que ela chegar lá e estar no vazio. As actividades que nós fazemos nessas, nesse horário, nesse apoio é consoante o que já foi feito.” P.T. Irene.*

#### **4. O apoio educativo aos pais**

Como já atrás assinalamos a quando da nossa análise à definição oficial do papel social do professor de apoio educativo, um dos aspectos centrais do mesmo consiste no apoio aos pais dos alunos com *“necessidades educativas especiais”*.

Também aqui, mais uma vez, são os actores a redefinirem e a construírem o seu trabalho quotidiano nas escolas e a não se *“adaptarem”* ao que está normativamente estipulado sobre o que *“deveria ser”* o trabalho dos mesmos.

Da análise do discurso de ambas as categorias de professores entrevistados destaca-se sobretudo esta redefinição na divisão do trabalho social com os pais estabelecida pelos actores e mais uma vez, o lugar do *não dito*, dos *entendimentos partilhados*, dos *consensos tácitos* tem aqui uma função fundamental.

Tudo se passa como se os actores desconhecessem esta faceta dos seus papéis sociais tal como está normativamente estabelecida.

Não é assim o docente de apoio que apoia os pais, mas sim o professor da *“turma”* que *“estabelece contacto”* com os mesmos.

Esta é uma dimensão do papel do professor de apoio que não foi *“incorporada”* pelos mesmos.

Todas as nossas entrevistadas se pronunciaram neste sentido.

Fiquemos com alguns trechos de entrevista demonstrativos deste aspecto,

*“Inv. - Pronto, aqui com o trabalho com os pais...”*

*Prof. - Ah! Eu não conheço os pais.*

*Inv. - Não costumas ter contacto com os pais...*

*Prof. - Não.*

*Inv. - E, com os pais dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem?*

*Prof. - Não.*

*Inv. - Isso quer dizer que quem costuma...*

*Prof. - Sim.*

*Inv. - A professora Dora costuma ter algum tipo de contacto com eles?*

*Prof. - Ah, sim, sim, sim. Por acaso, por acaso conheço um ou dois pais e por acaso já tenho tido algumas palavras com eles, mas ela é que fala sempre com eles. Fala sobre as avaliações, sobre os problemas, etc.” P.A. Sónia.*

Nas palavras desta professora de apoio vemos que o trabalho de apoio aos pais não faz parte do seu contexto de trabalho, por “*acaso*” conhece um ou dois deles e já “*trocou algumas palavras com os mesmos*”.

É a sua colega da “*turma*” que “*estabelece os contactos*” com os pais dos alunos.

Vejamos o que esta nos disse sobre este assunto,

*“Inv. - E, quem é que costuma fazer o contacto?”*

*Prof. - Sou eu.*

*Inv. - A Sónia não costuma...*

*Inv. - Sim, pois a Sónia, pois não vê que ela também, também está pouquinho tempo ali, também é complicado eles virem, tinham que vir especificamente naquela hora, também é difícil. Eles vêm mais ao fim do dia. Às vezes eles vêm mais é às seis e meia quando eles vêm.” P. T. Dora*

Esta professora justifica ofacto da sua colega não apoiar os pais pelos constrangimentos organizacionais.

Neste caso a professora de apoio só está presente duas vezes na semana na “*sua*” sala e durante duas horas diária. Como os pais só costumam aparecer ao fim da tarde, o contacto é feito pela professora do regular.

Aparece aqui o *tempo* como um *factor de constrangimento*.

O “*tempo dos pais*” e o “*tempo do professor de apoio*” é tido como incompatível.

Uma outra professora de apoio referiu-nos que são os próprios pais que não aparecem, aqueles que ela “*mais precisaria de conhecer*” são os que não aparecem,

*“Inv. - Mas, e esse contacto, ainda a respeito disto, se costuma mais ser o professor da turma ou o professor do regular?”*

*Prof. - Mais o professor do regular, tem mais contacto com os pais do que eu sim.*

*Inv. - E como é que costuma ser a relação com os pais destes miúdos?*

*Prof. - É como eu lhe digo, os miúdos do apoio são os miúdos que têm as maiores dificuldades e essas dificuldades muitas vezes advém de problemas afectivos e problemas sócio-económicos, etc., etc., etc., e os pais, às vezes os pais que nós precisamos de contactar, são aqueles que menos aparecem. Mas quem tem mesmo mais contacto com eles é a professora do regular. Eu tenho dois ou três que se dirigem a mim, não é? Mas fora disso não tenho assim grandes contactos.” P.A. Sara*

Neste discurso os “*pouco contactos*” que esta professora tem com os pais é quando os mesmos “*se dirigem*” a ele, o que evidencia que não há uma concepção do seu papel

social em que esta dimensão é tida como primordial, como já vimos atrás, o apoio é dirigido primordialmente ao aluno, quando ironicamente este “deveria ser” o último “cliente” a atender, pois só em casos de excepção a legislação o recomenda.

Parece assim haver um “*entendimento silencioso*” sobre esta dimensão do trabalho dos professores entre os mesmos, onde o trabalho se percebe como “*não devendo ser feito assim*”, mas onde existe consenso em fazê-lo da forma como o descrevemos.

Forte indicador deste aspecto são os monossílabos utilizados pelas professoras de apoio quando questionadas sobre este aspecto do seu trabalho, algumas delas extremamente “*faladoras*” sobre outras questões e ainda a necessidade de justificação que algumas delas sentiram para legitimar as suas práticas sociais.

Contudo, uma das professoras do regular entrevistada mostrou-se discordante com este aspecto da divisão do trabalho, dizendo sentir-se “*sobrecarregada*”,

*Inv. - Como era a relação da professora de apoio educativo com os pais? Não tinha...*

*Prof. - Não, não, não, não. Ela queria vender bordadozinhos.*

*Inv. - E o que achas sobre esse aspecto de não haver contacto...*

*Prof. - Ah! Acho mal para o professor que não dá a cara, mas para os miúdos, sobrecarrega, eu fico sobrecarregada”. P.T. Elsa*

Apesar deste descontentamento, é a mesma que se ocupa do contacto com os pais.

## **5. As perspectivas dos professores sobre as dificuldades escolares dos seus alunos**

Mas afinal quais são os “*problemas*” dos alunos como percepcionados pelos seus professores?

Comecemos pelas perspectivas dos professores do ensino regular sobre os seus alunos de menor valor escolar.

Para alguns deles os seus alunos têm “*problemas a nível comportamental*”,

*“Pronto, dois deles tinham além das dificuldades de aprendizagem que tinham, tinham graves problemas de comportamento o que agravava o tempo de atenção que eles tinham na sala e eles brincavam mais, eram agressivos com os colegas, tentava que não fossem agressivos dentro da sala.”*  
*P.T. Antónia*

Para esta professora os “*problemas de comportamento*” podem-se agravar conjuntamente com o aumento da idade dos alunos,

*“Dois ou três deles continuam a piorar as dificuldades, não sei se também devido ao comportamento e à idade. Porque acho que o comportamento vai piorando, mas quanto maior é, quanto pior é o comportamento, maior é o insucesso escolar, que era o caso da turma”*

Para outras professoras trata-se de uma questão de *“falta de interesse em aprender”*,

*“Pronto cinco, aproximadamente serão cinco, seis, é, mas eles não querem aprender, não querem, não estão interessados, vêm aqui para a escola mas é para passar o tempo. Quanto menos eles tiverem trabalho, só se a actividade for, que eles estejam mesmo inspirados no momento eles fazem, se não estiverem inspirados eles passam o dia todo a brincar, fazer tudo menos aquilo que lhes é pedido, mesmo estando a professora de apoio ou eu ali ao pé o tempo todo eles não fazem, muitas vezes tenho três na minha secretária para ver se eles trabalham e eles não conseguem”*. Prof. Irene

Paralelamente à *“falta de interesse”* e de *“motivação”* para o trabalho escolar para esta docente o *“problema”* é também a *“falta de concentração”*,

*“Passa muito não só pela motivação mas pela falta de concentração nas tarefas. A concentração é nula”*. P.T. Irene

Para uma sua colega a maior parte dos *“miúdos”* não têm dificuldades de aprendizagem, apenas estão *“bloqueados emocionalmente”*,

*“Olha eu tenho cinco com dificuldades de aprendizagem, há miúdos mesmo, mesmo com dificuldades de aprendizagem, mas a maior parte são problemas que os miúdos até não têm dificuldades de aprendizagem, estão é bloqueados a nível emocional”* P.T. Elsa

A solução destes *“casos”* está numa boa relação afectiva com os seus alunos,

*“Basta um bocadinho de atenção, basta um bocadinho de falar com os miúdos, que eu tenho, que eu tenho e por acaso eu tenho experiência de que já há alguns a ler, miúdos que eram considerados que não aprendiam”*

Apesar desta atitude mais positiva em relação às expectativas esperadas pelos alunos, acaba por dizer que,

*“Também não podemos cair em utopias, pois há casos que eles não conseguem mesmo”*

Se em alguns alunos o *“problema”* é a *“agressividade”* e o *“mau comportamento”* noutros o *“problema”* pode ser mesmo o *“silêncio”*,

*“(…) portanto ele não falava, não comunicava praticamente nem com os colegas, nem com os adultos, praticamente não conseguiam, não lhe conseguiam ouvir a voz durante o ano inteirinho, portanto ele, não comunicava e, então achamos que, provavelmente seria melhor para ele, no ano seguinte que foi o passado, não é, ingressar numa turma novamente do primeiro ano, para ver se se descobria qual era o problema dele, se era um problema dele, se era um problema de atraso, se era mental, e era porque simplesmente ele não comunicava, não dizia nada e então veio para uma turma do primeiro ano novamente.”* P.A. Florbela

Esta foi a *“solução”* encontrada pelas professoras, *“voltar para trás”*, passados alguns tempos disse-nos a professora este aluno *“começou a comunicar”*

Estas são um primeiro tipo de causas apontadas para as “*dificuldades de aprendizagem*”, que designámos de *intrínsecas* aos alunos.

Paralelamente a estas temos “*problemas*” de ordem *extrínseca* aos mesmos e aqui claro aparecem os pais e as famílias como os grandes responsáveis das dificuldades escolares dos filhos.

Vejamos o relato de uma das nossas entrevistadas,

*“A outra miúda é, creio que tenha sido a situação familiar, portanto pais separados, ela viveu sozinha com a mãe no estrangeiro, falava uma língua diferente, depois veio, continua a ter dificuldade na articulação das palavras, a falar mal e fala mal, claro que escreve mal, não é? Embora já consiga ler mais ou menos bem, fez uma grande evolução ao nível da leitura, mas continua a ter muitas dificuldades. Depois também, entretanto a situação familiar andou novamente, a mãe casou novamente, tem um irmão pequenino, portanto são coisas que, um bocadinho exteriores à escola, mas eu acho que de qualquer maneira perturbam muito a menina”*

Temos aqui então que “*são coisas exteriores à escola*”. Para esta professora a questão pode mesmo ser hereditária uma vez que o irmão desta aluna “*já tinha problemas de aprendizagem*” e a mãe “*já tinha um comportamento parecido aos filhos*”,

*“(…) não sei, na família, também já passaram aqui pela escola também, passou um outro irmão, também tinha problemas de aprendizagem, muito, muito graves e está neste momento numa, numa associação, na associação de pais e amigos das crianças diminuídas mentais, não sei mesmo, se será alguma coisa hereditária se não, o que é certo é que tem, tem antecedentes familiares com problemas semelhantes. Mesmo a mãe é uma pessoa que tem comportamentos extremamente parecidos com eles, ela é capaz de vir, quase não fala e segundo, segundo o pai diz, que na escola ela também não falava com os professores, não falava com os outros que andou na escola. Não sei se será alguma coisa hereditária”*  
P.T. Margarida

Para outra colega é lógico que os “*problemas*” dos pais originam dificuldades nas crianças,

*“Tenho uma miúda que tem falta de interesse, não é apoiada em casa, não é motivada, talvez uma falta de afectividade (...) e quando os miúdos vêm que não são apoiados, pronto, falta um certo, há um certo desinteresse em casa, os miúdos sentem que estão a crescer sozinhos e, acompanhado por problemas psicológicos por parte dos filhos e depois problemas quando há certos, certos casos de doença, por exemplo que pode afectar um miúdo na sua aprendizagem, tenho o caso da Rita que está com um olho estrábico, cada vez mais estrábico, e ela a passos largos voltando para trás, é uma coisa que pronto, uma pessoa não está, eu não estou na pele dela não é? Mas ela, eu acho que talvez veja duas imagens, ora se ela está a ver duas imagens e vai fazer uma coisa qualquer, se vê aqui uma linha e por baixo vê outra linha, ela fica toda baralhada e não sabe onde é que há-de escrever, isso é o que eu penso*

*que a perturba, acompanhado depois de, porque os miúdos precisam de ter uma mão firme e carinho da parte dos pais. tem que ser firme, justa e carinhosa e os pais não, deixam os miúdos crescer assim e os miúdos sentem-se um bocado apanhados, afinal como é que é? Quem é que manda em quê? Quem é o filho? Quem é o pai? E ficam, portanto há perturbações”. P.T. Leonor*

Outro relato ilustra bem como os pais são objecto de uma visão estereotipada por parte de alguns docentes, para quem com pais “irresponsáveis” os alunos serão sempre “vítimas” na escola,

*“Inv. - E acha que essas dificuldades desses alunos devem-se a quê?*

*Prof. - Olhe eu acho que elas se devem, para já, ao ambiente em que muitas das vezes eles vivem, que são crianças com alguns problemas em casa, com bastantes problemas que os deve perturbar. E falta de apoio, apoio dos pais e talvez se calhar uma alimentação não muito equilibrada, que também devem ter, que a safa dele é muitas vezes irem almoçar ali à cantina. Esta é a minha opinião e que realmente são crianças muito desmotivadas e desinteressadas pelas aulas. E que não têm ajuda em casa, não têm ajuda de ninguém. A não ser aqui, ninguém se preocupa com eles. E se calhar são vítimas de maus tratos também, no caso da Joana e tudo isso. Essa foi vítima...*

*E o Carlos, também, o Carlos, este, o pequenino que eu digo, quando a mãe vivia com ele, a mãe bebia muito, mesmo agora depois de ele nascer e vinha para a escola, dormia. Especialmente na altura de Maio e Junho. Porque levava o miúdo para os bailes, segundo contavam aqui e punha-se a dançar com o miúdo até às tantas da manhã, no meio da pista, bêbeda e depois o mocinho no dia a ... para já trabalhos não fazia nenhum e o miúdo no dia a seguir vinha para a escola e vinha a dormir. Não tinha acção nenhuma para fazer o trabalho nem para ouvir o que eu agora estava...a aborrecê-lo com aquilo. Nem pensar nisso. Portanto eu acho que tudo isto ajuda realmente ao facto do rendimento deles...” P.T. Dora*

Por fim, uma outra professora cujo trabalho observámos também aponta os pais “ausentes” como o principal “problema” dos seus alunos,

*“Eu acho que são problemas sociais, o facto de terem pais ausentes e não estarem com o pai e a mãe, pronto sentirem que há uma, uma diferença também se é pai do irmão e não é dele e vêem essas diferenças, são crianças com problemas sociais também, que eu acho que o grande problema da turma foi esse. Portanto, numa turma de quinze alunos só dois é que viviam com o pai e a mãe. Pronto acho que isso também tem importância, é uma grande instabilidade emocional.” P.T. Antónia*

Estes são assim os dois grandes tipos de razões apontadas pelas professoras sobre as dificuldades escolares dos seus alunos.

São motivos inerentes aos próprios alunos ou então extrínsecos aos mesmos e à escola.

Este já é um fenómeno sociológico conhecido em investigações sobre os professores primários.

A “*ideologia do dom*” e o “*handicap sócio-cultural*” estão bem documentados pela literatura sociológica que analisa as questões educativas (ver por exemplo Benavente:1984).

Vemos também que as professoras não colocam nem a cultura escolar em causa, nem o funcionamento da organização escolar, tal como a relação pedagógica com os seus alunos não é questionada como possível causa das dificuldades escolares dos seus alunos.

Os professores funcionam assim a partir de uma norma escolar ideal, do tal aluno ideal e imaginário a partir do qual medem todos os seus alunos (ver Ricardo Viera:1998), é obvio que desta forma aos seus “*clientes*” de menor status apenas restará a visibilidade das suas “*incapacidade*”, “*carências*”, podendo nós mesmo caracterizar estes alunos a partir das perspectivas dos seus professores do ensino “*regular*”, como alunos que se caracterizam pela sua negatividade; “*não sabe*”, “*não atingem*”, “*não se interessam*”, são discursos fortemente presentes nas percepções dos professores.

Contudo dentro destas percepções “*fatalistas*” existem *variações* que a seguir passamos a apresentar.

Existem assim os alunos que “*nada conseguem atingir, nada conseguem compreender*”.

Para uma das entrevistadas uma das suas alunas “*até se interessa*” mas esse interesse é infrutífero,

*“Por exemplo o caso da Joana, que essa já foi observada pela psicóloga e ela realmente, ela mostra interesse, que ela quer fazer tudo, mas claro ela não atinge absolutamente nada. Ela não consegue aprender nada. Ela copia tudo, tudo o que eu escrevo no quadro, tudo o que ela vê no livro, ela copia, mas ela não memorizou uma palavra nem faz uma contagem. Não consegue e a psicóloga diz que é realmente falta de concentração que ela tem. Ela não consegue assimilar nada, não sei.” P.T. Dora*

Apesar de referir que esta aluna tem “*dificuldades a todos os níveis*”, a professora reconhece que a sua aluna “*pinta impecavelmente*” e tem uma “*destreza manual impecável*”, contudo volta a referir que “*agora aprendizagem nada*”.

Pouca sorte a desta aluna, pois naquilo em que tem um óptimo desempenho a professora desvaloriza.

Estamos aqui claramente perante a hierarquia dos saberes escolares. As actividades mais “expressivas e menos “académicas” e os saberes-fazer de carácter “manual” não são reconhecidos ao mesmo nível dos outros saberes valorizados.

Para esta professora o importante é o “saber ler e escrever correctamente” e dominar o cálculo matemático e aí a sua aluna “*não consegue atingir*”.

Reparemos com atenção no discurso da professora,

*“Pronto, a Joana tem dificuldades a todos os níveis, para já de concentração, enorme problema de concentração, enorme problema de concentração e comportamento, apesar de este ano estar melhor que o ano passado, que o ano passado era bastante agressiva, roubava tudo, era de um comportamento que realmente era de pôr os cabelos em pé que eu já não sabia o que é que haveria de fazer, este ano está melhor, mas é prestável, é muito prestável, ela quer-me é ajudar, quer cuidar dos outros, quer fazer essas coisas todas, está claro, só que aí perturba. A nível de aprendizagem nada, ela não memorizou qualquer palavra, nem pai, nem pato, nem nada. O mais insignificante ela não memoriza. As cores, ela troca as cores, a única coisa que ela faz bem é copiar e pintar, pinta impecavelmente. Se eu lhe dar um desenho para ela pintar e para ela contornar, ainda quando foi agora do Carnaval, para irmos vestidos de amendoeira em flor, os troncos das árvores, ou outros não conseguiam, dê cá professora que eu corto tudo. Tem uma destreza manual impecável, agora aprendizagem nada. Na matemática, ponho um conjunto e isso até faz-me espécie à cabeça, às vezes consegue contar, são cinco, a seguir são quinhentos, seiscentos, são oitocentos, é o que calha somar, subtrair, dois mais dois. Às vezes contar até dez ela já vai conseguindo, um dia mas no outro dia já não sabe” P.T. Dora*

São assim os saberes teóricos e abstractos que esta aluna não consegue aprender, são estes mesmos que a professora vê como saberes legítimos a adquirir.

Perante a “incapacidade” da Joana a professora recorreu a um “perito” na matéria, a psicóloga escolar, que segundo nos disseram as professoras da escola só faz diagnósticos de “casos” mas nunca “acompanhamentos” pois é raro estar presente na escola, só uma vez por semana, pois tem que se desdobrar por várias escolas. Alguns professoras comentaram que assim não dá resultado.

Foi a psicóloga que evitou a atribuição de alínea i) para esta aluna, pois segundo a “especialista” há um “risco que se corre” em rotular a aluna logo à primeira. Como a professora não entende bem isto vai voltar à carga para o ano, à que observar novamente esta aluna,

*“Portanto a psicóloga não a considerou alínea i) só lhe traçou todas aquelas, pronto, delineou, devia ter as adaptações tal e tal, mas não traçou o programa educativo individual. Porque segundo ela diz é um risco que se corre logo na primeira análise, rotular logo, portanto com alínea i), mas eu agora no fim deste ano, vou propor outra vez, porque realmente eu não sei o que é que se passa na cabeça da miúda. Para ela pronto, para que, se ela este ano vai ficar repetida, porque ela não atinge, as adaptações que*

*lhe foram traçadas não atinge nenhuma, não consegue aprender nada, não sei depois para o ano como é que vai ser, que ela irá voltar a observá-la que foi o que ela me disse, portanto nós agora fazemos isto, é a alínea c), é a alínea h) e não sei o quê e depois vamos rever o caso outra vez. Vamos ver qual é a evolução dela até ao fim do ano. Pronto, é um caso muito complicado, ela não aprende.” P.T. Dora*

A professora de uma outra turma observada também tem alunos que “*nada aprendem*”.

O Eduardo é um “*caso*” desses,

*“Por exemplo tenho um que está numa pré-iniciação, portanto a minha turma é de terceiro ano, tenho lá um que está em pré-iniciação, identifica-se na pré-primária, ainda não tem apetência para a escola e é o terceiro ano que anda na escola, não tem apetência, não gosta muito de pintar, não gosta muito de recortar, enfim, não tem muitos interesses, já vai desabrochando mas a pouco e pouco, então tem que ser ainda coisinhas só do tipo pré-primária, a colagem, o recortar certas formas e colocar no sítio, no sítio correspondente, fazer correspondências do tipo o animal e a casota ou este animal o que é que come, e para ele tentar desenhar, não é escrever, é desenhar as letras ele nem sabe quais são, não sabe, mas pronto, para o ano já estará mais receptivo e conseguirá, para o ano é que ele terá os seis anos mentais, para o ano já vai ter os nove anos completos de idade, mas seis anos mentais se quiser”*  
P.T. Leonor

Estes discursos são interessantíssimos por várias razões, uma delas é que estamos perante uma situação de expectativas extremamente negativas perante alguns alunos, o que pode facilmente levar ao conhecido “*efeito pigmaleão*” (Rosenthal e Jakobson:1971 e Good e Brophy,1984 citados por Amado (2000)).

Se não se espera nada de um aluno, não haverá grandes motivações para investir pedagogicamente no mesmo, logo poucas probabilidades terão os mesmos de progredir nas suas aprendizagem escolares. Na nossa observação de sala de aula nesta turma foi-nos possível constatar o descrédito em relação a este aluno, o que aliás era partilhado pela professora de apoio educativo presente nesta sala.

Digamos que foi *fabricado um consenso* em torno do valor escolar deste aluno logo nas primeiras semanas de aula e como podemos ver pelo trecho da entrevista “*só para o ano*” se esperava o aluno estar “*preparado*” para adquirir algumas aprendizagens uma vez que só aí “*aos nove anos de idade adquiriria os seis anos mentais*” (recordemos que tudo isto se passa no início do ano escolar).

Este é outro aspecto importante, ilustra-nos bem como o tempo escolar está rigidamente estandardizado e como um tempo de aprendizagem “*normal*” é esperado

por alguns professores, tudo o que saía desse ritmo idealizado será rotulado de “lentidão”, “atraso” e portanto “anormalidade”.

Estes são os alunos que são percebidos como completamente “incapazes”. Depois temos aqueles que “*se quisessem trabalhar*” teriam sucesso escolar,

*“Eu gosto muito de trabalhar com ela, acho que os miúdos, os miúdos gostam também dela e nós não temos mais sucesso porque um é preguiçoso e o outro tem muitas dificuldades. Portanto um não tem sucesso porque não estuda, o outro não tem sucesso porque tem muitas deficiências”* P.T. Fernanda

Este é o “caso” do Marco,

*“(…) o Marco tem apoio mas, mas não é por deficiência, é porque é muito preguiçoso, é cigano e não tem acompanhamento em casa porque o pai e a mãe não sabem ler. Foi essa a razão porque eu pedi apoio (...) O Marco eu acho que o Marco é um aluno muito inteligente, mas não tem aproveitamento porque não estuda (...) O Marco deve-se à falta de estudo, se ele fosse um aluno cujos pais soubessem ler, o Marco é um aluno com grandes potencialidades, mas o Rui não. O Rui tem muita dificuldade, O Marco, o Marco é um aluno que poderia ser um bom aluno se quisesse”* P.T. Fernanda

A professora de outra sala também refere um aluno que “*não faz melhor porque é preguiçoso*”,

*“O Adriano não faz melhor porque é muito preguiçoso, é muito debochado, é mesmo aquele género debochado, faz de qualquer maneira, ontem mandei fazer três vezes o mesmo texto, só à terceira vez é que eu consegui que ele fizesse alguma coisa, porque ele está sempre brincando, sempre brincando, é muito debochadinho, mas já lê bem, uma leitura clara e fluente, lê bem”.* P.T. Dora

Por último temos os “*esforçados*”, que conseguem resultados, com muitas dificuldades, mas conseguem. Estes são reconhecidos pelas professoras pelo seu “*labor*” e são percebidos de forma mais positiva pelas mesmas.

Com “*dificuldade*” lá vão fazendo algumas aquisições escolares.

*“É a Sofia, e pronto, e desde aí ela fez enormes progressos, hoje é uma aluna autónoma, consegue realizar coisas, esforça-se imenso, enquanto ela não consegue ela não desiste e tem sido essa a principal força para ela progredir (...) é uma aluna que dá gosto trabalhar com ela porque apesar das grandes dificuldades que ela tem, ela tem uma força interior muito grande que ela luta para conseguir ultrapassá-las e dá gosto por isso, como ela luta acaba por ter resultados por mínimo que seja, por exemplo hoje houve uma situação que ela estava, ela nunca conseguiu resolver um problema, situações problemáticas, era pronto, era zero, hoje chegou ao pé de mim e disse professora eu não acredito, consegui resolver os problemas todos e são os mesmos problemas dos outros, isto é, isto é bom de ouvir, pronto, tem surgido outras situações idênticas, que ela não consegue, mas que o esforço dela é tão grande, ela, ela consegue na barulheira da turma concentrar-se e tirar resultados positivos. Depois tem*

*outras situações que é o oposto. Consegue estar com um exercício do princípio ao fim da aula e não consegue resolvê-lo, não sabe” P.T. Dora*

Este “*esforço*” e o mínimo de aprendizagem constatado pela professora é extremamente gratificante para a mesma, isto pode até mudar a sua conduta em relação aos alunos<sup>49</sup>.

Um outro exemplo de “*esforço premiado*” é-nos dado por outra professora.

Uma das suas alunas de quem ela “*não esperava nada*”, conseguiu alguns progressos, isto foi um factor de enorme “*surpresa*” para a mesma que nunca pensou que a aluna “*fosse capaz*”,

*“Eu tenho experiência de há pouco tempo da minha Sara, que era uma experiência que a miúda sente-se rejeitada na turma, porque tinha menos coisas que os outros, chorava, achava que a professora não a tratava como as outras e às tantas tentei fazê-la compreender...trabalhei muito com ela, foi esgotante, ela quase que me absorvia o tempo todo, mas foi uma alegria quando ela em Fevereiro começa a ler e deixa o grupo dos que andam no apoio, pronto, começou a ler e lê bem, pronto, embora tenha ali algumas falhas na área da matemática, mas desbloqueou. E era um bloqueio porque a miúda tinha falta de confiança...*

*Perdi muito tempo em relação à turma, pronto, eu tinha que falar muito com a miúda, porque a miúda, a miúda deitava-se no chão, a miúda fazia birras, a miúda irritava-se com muita frequência, era, perdia muito tempo a falar com ela, Sara, eu até explicava, olha a professora tem um carro velho e precisa de um carro novo, mas tem que trabalhar para comprar um carro novo e tu também tens que trabalhar porque ela não queria trabalhar. Ela queria mostrar o que sabia, que era para ser igual aos outros, porque ela sentia um grande complexo de inferioridade em relação aos outros e então dizia-lhe: - Não Sara, tu tens que trabalhar, e depois, porque ela quase não sabia nada, nunca esperei que aquela miúda comesse a ler, mas também foi por outro lado, havia ali um bloqueio que se tinha travado (...)*  
P.T. Elsa

Quanto aos professores de apoio educativo percebe-se nas suas enunciações discursivas uma tonalidade mais “*positiva*” em relação aos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

Contudo existem diferenciações entre os mesmos.

---

<sup>49</sup> Estamos perante uma situação escolar em que nos parece que o conformismo face às normas comportamentais que a escola tradicionalmente exige aos alunos se sobrepõe em importância às competências intelectuais. Vale a pena repetir o que nos dizem Duru-Bella e Zanten sobre a construção das normas de excelência escolar “*Les normes d'excellence n'ont pas qu'un fondement académiques, mais intègrent également des aspects comportementaux et moraux. Dans leur définition du “bon élève”, les maîtres mettent en avant, à côté des compétences intellectuelles, des qualités comportementales variées, allant du conformisme (application, attention, discipline) au dynamisme (intérêt pour le travail, coopération avec le maître...). À l'école primaire notamment, les qualités comportementales s'avèrent fondamentales.*” (Duru-Bellat e Zanten, 1999:142)

Quanto à “origem” dos problemas destes “miúdos” aparecem nos seus relatos não tanto inerentes ao aluno, apesar de em alguns deles ainda aparecerem motivos psicológicos como aspectos responsáveis pelas “*não aprendizagens*”, mas são sobretudo os aspectos ligados às “*carências familiares*”.

Duas das professoras de apoio cujo trabalho observámos, também deixaram transparecer nas suas enunciações discursivas perspectivas “*fatalistas*” em relação a alguns alunos.

Uma delas dizia-nos logo na primeira semana que presenciámos o seu trabalho sobre a aprendizagem escolar dos mesmos “*costuma-se dizer que água mole em pedra dura tanto bate até que fura, mas aqui não sei...*”.

Noutra turma a outra docente desabafou comigo quase desesperada “*não há método que resista...com este já tentei de tudo já não sei o que fazer*”.

Esta mesma professora, após ter em conjunto com a professora de uma das turmas que apoiava, feito as adaptações curriculares para os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” dizendo-nos que se tratava de com base nos “*objectivos mínimos traçados pela escola, traçar os mínimos dos mínimos*”, naquilo que nos pareceu claramente “*dar menos do mesmo*”, pedia a opinião à sua colega da turma, ao que esta concordou com os mesmos salientando com algum descrédito “*se eles conseguirem atingir os objectivos que estão aí, só esses, somos as duas mulheres mais felizes do mundo*”, assinalando a professora de apoio, pouco depois, enquanto continuava a escrever no seu caderno “*Vou escrever a verde, que é a cor da esperança, esperança de que eles consigam atingir os objectivos*” revelando o seu tom de voz alguma descrença em relação à afirmação proferida.

Para aqueles alunos que são percepcionados como “*nada aprendendo*” existe mesmo um *sentimento de impotência* por parte destes professores que nos disseram que “*nós não estamos preparadas para estes casos*”, alegando necessidade de mais formação para que pudessem encontrar respostas para estes “*casos mais complicados*”.

Uma das professoras de apoio, já em final de carreira interrogava-nos mesmo “*como é que se faz para motivar os alunos quando eles têm tudo errado?*”

Nas nossas observações de sala de aula pudemos ainda constatar a existência de uma estratégia pedagógica bastantes vezes posta em prática na relação pedagógica com os alunos por todas as docentes de apoio observadas que se revela de certa forma algo paradoxal com esta descrença demonstrada em relação às capacidades escolares deste tipo de alunos, trata-se do *reforço positivo*.

Vejamos alguns exemplos;

*“A Joana corta aí tudo direitinho, muito bem”.*

*“Isso mesmo vês como descobriste”.*

*“Muito bem”.*

*“Exactamente”.*

Contudo, isto só acontece quando os alunos correspondem às expectativas esperadas pelo professor.

Expectativas negativas e reforço positivo; esta é uma situação que nos pareceu extremamente paradoxal.

São os professores especializados e com maior experiência no ensino especial que detêm uma visão mais abrangente dos mecanismos sociais em curso no jogo escolar.

Dois deles referem as práticas pedagógicas dos professores como podendo estar na origem das *“dificuldades”* dos alunos,

*“Às vezes são mais dificuldades de ensinagem”* dizia-nos um dos professores; outro fala mesmo na cultura escolar que *“é uma cultura média/superior”*.

Apesar desta referência à cultura da escola como desfasada da cultura originária destes *“miúdos”* não deixou de assinalar que os mesmos são provenientes de famílias com uma cultura *“deficitária”*.

Referiram também algumas professoras de apoio que os professores do regular vêm muito os aspectos *“negativos”* destes alunos e que na altura das avaliações são mais pela retenção dos mesmos.

O discurso desta professora de Apoio, com já uma larga experiência no ensino especial é particularmente revelador deste aspecto. Para a mesma o seu papel também é levar uma outra visão às professoras sobre este tipo de *“meninos”*, há que defender os mesmos face às *“agressões”* do meio escolar,

*“Situa-se um bocadinho a esse nível, porque é assim, repare, o professor de apoio normalmente é sempre aquele que faz, pelo menos eu procuro, não sei se procuro, pronto, acho assim à partida que, eu sinto-me um quase, eu estou aqui para defender aqueles meninos. Para defender, quer dizer, quem sou eu par estar para aqui armada em Dartanham e não sei o quê? Ó pá, para ajudar no fundo a que as pessoas percebam, porque os outros meninos, que aprendem tudo bem não tem problemas, não precisam de ninguém para os defender, nem coisa nenhuma, caminham tranquilamente, mas estes meninos, temos de olhar para eles e se calhar esta experiência destes anos todos, cada vez me tem ajudado a, até em relação aos outros meninos, é engraçado, penso eu, até em relação aos meus filhos, eh!eh!, tem-me ajudado neste sentido, que é e até à vida de um modo geral, nós temos que olhar as coisas pelos lados positivos. Que é assim, ainda, eu tenho visto avaliações deste género, ainda não é capaz de fazer, ainda*

*não conseguiu, não sabe nunca. Mas será que este desgraçado não saiba fazer nada? Nunca tivesse aprendido nada? O que é que ele teve a fazer na minha sala? Se eu fosse professora, eu perguntar-me-ia, o que é que ele teve a fazer o ano inteiro? Então eu não consegui enfiar nada na cabeça desta alma? Não aprendeu nada? Não se modificou nada? Nem que fosse o comportamento? É isso, é esse ponto de vista que eu procuro mostrar na qualidade de professora de apoio...ó pá, ele não aprende nada! Ó pá, mas, mas...mas lembra-te por exemplo, que o rapaz quando chegou aqui, ou a rapariga, não se aguentava um momentozinho sossegado. Aí é verdade, andava sempre a caminho da casa de banho, agora já está muito mais tempo sentado. Então, não aprendeu a ler? Tem até ao nono ano para aprender, o nono ano de escolaridade é para isso, já não é o quarto. É o nono, você tem que entender isso na cabeça. Não faz esse tipo de aprendizagem, mas aprendeu tantas outras coisas. Então a avaliação diz sempre que não, não...é assim, já sabe, já, pronto. Mas a gente diz ainda não conseguiu isto e aquilo não é?*

*Porque até os pais repare, um pai que recebe uma avaliação daquelas, é pá, mas que desgraçado tenho eu na escola que não aprende nada. Chega à escola é sempre, o menino porta-se mal, o menino não sabe não sei o quê, o menino não, não, não, não...temos que aprender a olhar as coisas com olhos positivos e as crianças também. E o papel do professor de apoio também é esse. Ajudar a valorizar aquilo que é valorizável é claro.*

Este é um discurso oposto aquele que encontrámos nas perspectivas dos professores da “turma”, aqui trata-se de criar expectativas positivas em relação aos alunos, valorizá-los em relação a outros aspectos da sua dimensão como pessoa e não apenas em relação às aprendizagens mais “nobres”.

O tempo não é aqui tido como obsessão onde cada aprendizagem está mais ou menos programada para ocorrer em determinada altura em relação a um aluno “médio” mítico.

O aluno “*não fez esse tipo de aprendizagem, mas aprendeu tantas outras coisas*”. Aqui a escola não privilegia a sua dimensão excluidora e selectiva, mas recebe e mantém o aluno tal como ele “é” e não como “deveria ser”. Poderíamos dizer apoiando-nos em Raul Iturra que não há recusa da mente cultural do aluno em detrimento da mente racional-positiva.

A componente de socialização e o *curriculum* oculto também são aqui valorizados como aprendizagens legítimas e importantes.

## **6. A importância dos momentos iniciais na construção interactiva do consenso sobre o valor escolar dos alunos rotulados como tendo “*dificuldades de aprendizagem*”**

Este é um aspecto da construção do trabalho de apoio educativo que é de extrema relevância para o futuro escolar dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

Nas salas de aula onde os professores trabalham pela primeira vez juntos, no início do ano escolar, as primeiras interacções e trocas comunicativas entre as professoras e entre estas e os seus alunos são importantíssimas para o que vai ocorrer no resto do ano.

Stephen Ball (Ball in Coulon:1993) chamou a atenção para a importância dos primeiros encontros como sendo momentos cruciais em que emergem padrões de comportamento e de interacção mais ou menos estabelecidos para o futuro do ano escolar.

É a análise destes momentos iniciais do ano escolar que é de extrema fecundidade para perceber como se vai “*instalar*” a “*cena*” que depois de “*estabilizada*” se torna mais difícil de compreender pois adquire contornos de ambiente “*naturalizado*”.

Das nossas observações nas quatro salas de aula encontrámos três situações distintas que podem condicionar as práticas de apoio educativo e o modo como são definidos os alunos com “*dificuldades*” em termos do seu valor escolar.

- Uma primeira situação é aquela em que ambas as categorias de professores já tinham trabalhado com os alunos a apoiar no ano anterior e portanto, já haviam sido construídas definições mútuas sobre o valor escolar dos alunos e as perspectivas construídas no ano anterior que eram condicionantes do trabalho no presente ano escolar encontravam-se estabilizadas.

- Uma segunda situação em que a professora de apoio já tinha atendido os “*seus*” alunos no ano anterior e era a professora da turma que partia do “*vazio*” em relação à percepção do valor escolar dos seus alunos.

- Por último, uma terceira situação, em que é a professora da “*turma*” que trabalhou no ano anterior com este tipo de alunos e em que a professora de apoio desconhecia esta sua colega e os alunos com quem iria trabalhar.

Se estas situações distintas são condicionantes da forma como as perspectivas sobre os alunos se formam e de como a organização do trabalho se vai processar no futuro, é

esta terceira situação descrita aquela que tivemos a oportunidade de analisar com maior profundidade.

É importante então introduzir aqui uma dimensão “*temporal*” pois que a professora da “*turma*” trabalhou no ano anterior com estes alunos, o que com certeza faz com que à entrada deste ano escolar já tenha as perspectivas sobre os alunos bem sedimentadas baseado no trabalho escolar que os mesmos produziram no ano anterior.

Esta dimensão de “*historicidade*” vai ser fulcral no modo como a professora vai construir as suas perspectivas sobre os alunos que vai apoiar pois é a professora do “*regular*” que nos primeiros encontros na sala de aula (como tivemos a oportunidade de observar) que vai produzir uma interpretação sobre o valor escolar dos alunos, baseada não só em juízos académicos, mas também morais, influenciando no modo como o professor de apoio vai “olhar” para os alunos etiquetados como tendo “*dificuldades*”.

Trata-se então da construção interactiva do consenso sobre o valor escolar dos alunos, onde a definição sobre o valor dos mesmos que é produzida pela docente da “*turma*” vai ser fundamental no modo como a professora de apoio vai construir a sua representação destes alunos.

Facilmente se construiu um consenso em que a *definição da situação*<sup>50</sup> produzida pela professora da “*turma*” adquire força de “*verdade*”.

Esta situação de interacção passa-se na primeira aula que observámos e põe frente a frente pela primeira vez as duas professoras, vejamos como o consenso sobre o valor escolar dos alunos se constrói:

*Prof. da “turma” - Esta é a piorzinha!*

*Prof. de apoio - É, não é, é o que estou a achar. É a opinião que eu tenho.*

Recordemos mais uma vez que isto se passa na primeira aula em que ambas as categorias de professoras se encontram pela primeira vez e que foi notório como as perspectivas que a professora da “*turma*” construiu no passado sobre estes alunos são de extrema importância na definição agora produzida e na mediação da interpretação que a professora de apoio vai construir.

Esta adere facilmente à “*definição da situação*” produzida e o modo como o trabalho dos alunos vai ser organizado é desta forma condicionado pela capacidade que a professora do “*regular*” tem de impor a sua “*definição da situação*”.

---

<sup>50</sup> Recordamos aqui o teorema de Thomas que nos diz que “*se uma situação é definida como real, ela é real nas suas consequências*”.

Nas perspectivas produzidas pela docente do “regular” aparecem assim características que dizem respeito ao valor escolar dos alunos tais como:

- *Este é o piorzinho.*
- *Este é o melhorzinho.*
- *Este está num “estado mais avançado” e por isso vai ser integrado na turma e separado dos “casos mais complicados”.*
- *Estas duas estão ao mesmo nível.*

Características que dizem respeito ao “ambiente familiar” e onde abundam os estereótipos. Sobre alguns alunos produz-se mesmo verdadeiras narrativas sobre a forma como as famílias contribuem para as dificuldades escolares dos alunos:

- *Problemas de violência doméstica e de ambientes familiares degradados.*
- *Uma miúda cuja mãe a agredia pois era alcoólica.*
- *Miúdos que não fazem os trabalhos de casa pois que os pais em casa não ajudam e por isso não progredem”*
- *Pais separados e que vivem nos bairros de lata e por isso os miúdos têm problemas.*

E ainda características morais:

- *“Este moço é tão infantil, é mesmo infantil não acha?”*
- *“É muito imaturo, agora é considerado muito imaturo, daqui a uns anos será considerado mau comportamento.”*
- *“O Adriano é preguiçoso...”*
- *“Este moço é um debochado coitado...”*

Do resultado do consenso interativo estabelecido, como vemos, logo no início do ano escolar, parece-nos legítimo levantar a hipótese de para alguns alunos o seu “veredicto” escolar poder estar construído logo nestes dias iniciais, pois perante as expectativas negativas produzidas em relação a alguns deles a profecia que se auto-realiza parece não estar longe de se poder concretizar.

## **7. Efeitos sociais resultantes das diferentes adaptações estratégicas: O reforço da diferença .**

Este é de alguma forma um efeito perverso (Boudon,1979) resultante das diversas adaptações estratégicas dos actores.

Se o ensino “*paralelo*” onde eram atendidos os alunos com “*n.e.e.*” foi acusado do seu carácter segregador, pois separava fisicamente os clientes “*normais*” dos “*não normais*” e a inclusão destes últimos nas salas de aula do ensino regular é considerado como menos segregador; contudo quando o apoio é definido pelas professoras como “*apoio prioritário ao aluno*” no interior da sala de aula, ocorre claramente um *reforço da diferença* e um fenómeno de *segregação espacial e simbólica* que poderá contribuir para a manutenção e o reforço do estigma em relação a estes alunos.

Passa-se desta forma da “*segregação por fora*” à “*segregação por dentro*”.

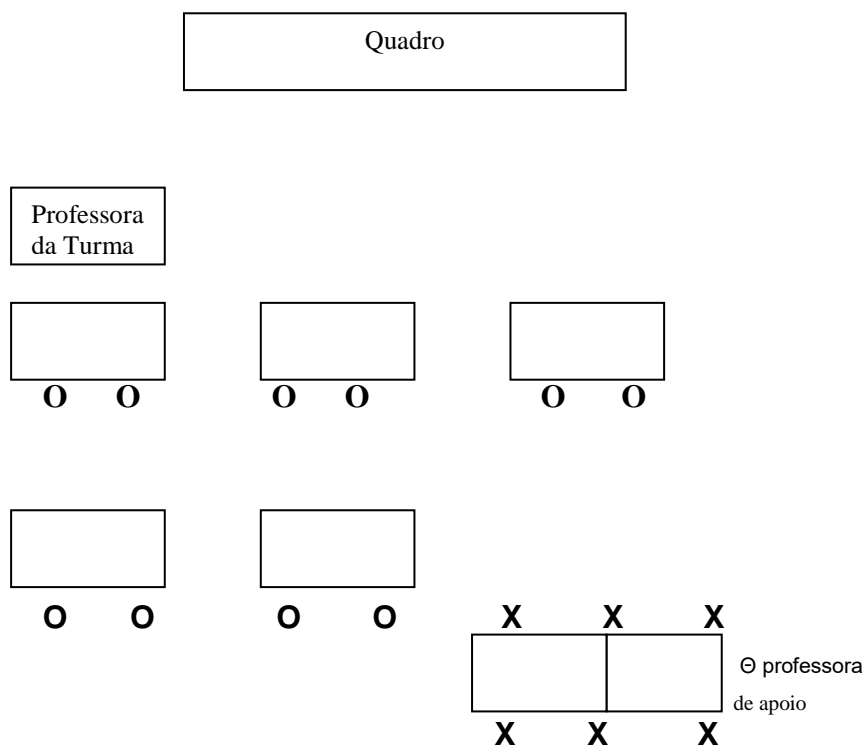
Interessante é que quando as docentes de apoio não estão presentes esta segregação espacial não é visível e é quando as mesmas se integram na turma para levar a cabo o seu trabalho que o reforço da diferença se constitui em resultado das suas opções por estratégias mais defensivas e de adaptação ao que a professora do “*regular*” decide.

Os alunos são então apoiados ao “*fundo*” da sala<sup>51</sup> e separados do funcionamento “*normal*” da turma e cabe ao professor de apoio trabalhar com os mesmos enquanto a professora da turma aproveita para “*avançar*” com os alunos não rotulados como tendo “*dificuldades*” escolares.

---

<sup>51</sup> Havendo investigação empírica que sublinha a influência do grupo de pares na elevação do aproveitamento escolar (ver por exemplo Sérgio Grácio (1987) levantamos aqui a conjectura de esta forma de agrupamento dos alunos com “*dificuldades*” ao fundo da sala de aula separados dos alunos “*normais*” não ser favorável quer à elevação das competências cognitivas quer relacionais. Grácio

**Ideal-tipo predominante do modo de organização do trabalho escolar de apoio educativo – “Apoio Prioritário aos alunos”.**



**X** – alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”  
**O** – alunos sem “*dificuldades de aprendizagem*”

## 8. Conclusão e caminhos para o futuro

*“Nunca hay un momento en el que puedas decir:  
 he trabajado mucho y mañana es Domingo.  
 Tan pronto como terminas, vuelves a empezar:  
 Puedes dejar a um lado una tela diciendo que  
 ya no la tocas más. Pero nunca puedes poner la  
 palabra fin.”*

*Pablo Picasso*

---

demonstra como os alunos das classes populares quando integrados em turmas de alunos maioritariamente provenientes de estratos sociais mas elevados melhoram o seu aproveitamento.

Procurámos com esta investigação dar um contributo para a produção de conhecimento sobre uma problemática do campo escolar praticamente desconhecida em termos sociológicos no espaço da investigação científica em educação em Portugal.

Os apoios educativos são terreno desconhecido dos investigadores que se debruçam sobre as problemáticas do mundo escolar, quer no âmbito da sociologia da educação, quer no âmbito das ditas “*ciências da educação*”.

Procurámos acima de tudo abrir pistas de investigação para o futuro, numa problemática que tem primado pela sua ausência em termos de produção científico-social.

Conceptualizámos a escola como organização complexa e o trabalho de apoio educativo como um “*sistema de acção concreto*”, como um constructo social produto de um sistema de interacções e interdependências estratégicas jogado pelas diferentes categorias de actores intervenientes no processo social em estudo.

Entrámos na organização escolar em análise pelo lado do político, onde o poder e as estratégias postas em prática pelos actores sociais nos jogos sociais em que participam adquiriram um peso fundamental para percebermos como se constrói e estabiliza a ordem social que constitui o trabalho de cooperação entre as diferentes categorias de professores.

Como principais conclusões pudemos salientar:

- O trabalho de cooperação entre as diferentes categorias de professores em análise, professoras da “*turma*” e professoras de “*apoio*” educativo é um trabalho de cooperação potencialmente conflitual.

Como todas as relações sociais, as relações de trabalho entre as professoras são relações de poder que estão sempre sujeitas a tensões nas relações quotidianas entre as mesmas onde partilham contextos de trabalho em comum e onde para levar a cabo o seu trabalho conjunto estão ligadas em sistemas de interdependência estratégica.

Elas são fruto de constantes trocas micropolíticas que ocorrem quotidianamente no interior das organizações escolares.

- Um dos resultados mais interessantes da análise é que não são somente e primordialmente as “necessidades” educativas dos alunos e a percepção que as professoras têm das mesmas, que são o aspecto essencial a partir do qual é estruturado o modo de organização do trabalho pedagógico e a divisão do mesmo, mas são acima de tudo as relações de poder e de status entre as duas categorias de professores que vão ser

fulcrais no processo de construção do modo de organização e da divisão do trabalho escolar com este tipo de alunos.

- As relações de poder em jogo e a capacidade que os actores têm ou não para aproveitar as zonas de incerteza organizacional a seu favor são fundamentais para o decorrer do trabalho cooperativo entre as professoras e para compreendermos como se instala a ordem social local que virá a ser constituída em resultado dos jogos sociais em curso no sistema de interdependências sociais que é o sistema de acção concreto do trabalho de apoio educativo.

- Consoante as relações de poder estabelecidas entre os actores e a capacidade que os mesmos têm ou não de dominar as zonas de incerteza existentes no seu trabalho comum, encontrámos dois grandes modos de organização do trabalho escolar nas diferentes turmas que observámos, que considerámos como dois ideais-tipos em sentido weberiano.

Um ideal-tipo predominante é o *“apoio prioritário aos alunos”*.

Um segundo ideal-tipo de organização do trabalho, claramente minoritário, que é o *“apoio centrado no grupo-turma”*.

No primeiro caso a professora de apoio dirige o seu apoio *“prioritariamente aos alunos”* e não interfere no resto do trabalho da professora da *“turma”*.

No segundo caso, há uma maior troca cooperativa entre as diferentes categorias de professoras e o trabalho é mais partilhado em relação à turma como um todo.

Nos casos em que o apoio é definido como sendo de primeira importância apoiar os alunos com *“n.e.e”* em primeiro lugar, é a professora do ensino *“regular”* que sendo portadora de um maior status social dentro das organizações escolares que *“empurra”* a professora de apoio para o *“cantinho”* da sala de aula agindo estrategicamente numa postura mais ofensiva de forma a não sofrer interferência nos seus tradicionais espaços de trabalho, os quais sempre dominou numa relação social isolada e assimétrica com os *“seus”* alunos.

As professoras de apoio sendo percebidas como professoras de *“segunda”* e portanto sendo portadoras de menor status no espaço escolar são incapazes de redefinir as situações sociais *“impostas”* pelas professoras das turmas adaptando-se estrategicamente às propostas de trabalho das suas colegas, optando por agir estrategicamente no sentido de evitar o conflito e acabando por valorizar *“as boas relações de trabalho”*.

Dimensões do status como a menor experiência pedagógica, uma menor antiguidade na profissão em geral neste tipo de profissionais, assim como a ausência de especialização da maior parte das mesmas, do que resulta uma fraca legitimidade para intervir no trabalho das colegas de “*turma*”, são de uma importância crucial para que as professoras de apoio desempenhem ou não o seu papel social tal como este foi definido oficialmente pelas autoridades estatais.

Os actores não se adaptam normativamente às prescrições definidas pelas autoridades educativas mas redefinem e constroem os seus papéis nos jogos de poder em que participam quotidianamente.

Optando por uma estratégia mais defensiva os professores de apoio educativo perdem o controlo das zonas de incerteza que lhes era fundamental dominar para que o seu trabalho fosse conforme ao que está estabelecido normativamente como sendo o comportamento esperado para o “*bom*” desempenho do seu papel social, que seria de “*um apoio dirigido prioritariamente ao professor da turma, aos pais, à escola e só em último caso ao aluno*”.

- O espaço da sala de aula é sentido pelas docentes de apoio como sendo apropriado pelas docentes da “*turma*”, a quem consideram o “*dono*” da mesma, percebendo o mesmo como um território que não é “*seu*” e experienciando a sua “*estadia*” no “*território do outro*” como uma “*intrusão*”

O sentir-se um “*estranho*” a pisar um “*território alheio*” é mesmo fonte de “*mau estar*” para algumas das professoras entrevistadas.

- As principais estratégias postas em prática pelas actoras para levarem a “*bom termo*” o seu trabalho conjunto de cooperação são assim as estratégias de evitamento do conflito onde as professoras procuram chegar a acordos de trabalho ajustando-se umas às outras, criando interactivamente consensos sobre a forma de fazer as coisas.

Nestas estratégias existe um *bricolage* contínuo posto em prática no trabalho colegial das professoras onde autênticos ritos de interacção em sentido Goffmaniano são produzidos de forma a estabelecer “*boas relações de trabalho*”; através de contínuas e intensas negociações tácitas ao nível do não dito, do consentimento mútuo, constatando-se mesmo uma *ética do cuidado* na relação social de trabalho, de forma a evitar conflitos potenciais e a *salvar a face* de ambos os intervenientes.

Uma outra estratégia consiste em procurar manter e preservar um mínimo de autonomia nos seus contextos de trabalho.

Aqui nestas estratégias as diferentes categorias de actoras procuram não interferir no trabalho das colegas, optando por trabalhar cada uma com os “*seus*” alunos.

As professoras de apoio trabalham exclusivamente com os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” não interferindo no trabalho das professoras do ensino “*regular*” com os clientes “*normais*”, enquanto que estas últimas não intervêm no trabalho das suas colegas de apoio, quando estas trabalham com os alunos com “*dificuldades*” educativas.

O apoio educativo é assim estrategicamente definido pelas professoras do ensino “*regular*” como “*apoio prioritário ao aluno*”, procurando as mesmas desta forma preservar as suas tradicionais formas de actuação e evitando um trabalho de apoio mais direccionado ao professor.

Por sua vez, da parte das professoras de apoio educativo existe um consentimento tácito desta *definição da situação*, havendo mesmo professoras que dizem preferir o apoio fora da sala de aula onde sentem que “*têm mais resultados*”.

- Uma outra estratégia consiste em economizar esforço, já que com uma definição do trabalho de apoio como apoio primeiro ao professor e fazendo uma divisão do trabalho mais cooperativa centrada mais no grupo turma haveria naturalmente uma intensificação do tempo de trabalho de que por exemplo a preparação e a programação conjunta das actividades certamente obrigaria.

Desta forma as professoras do regular optam por pedir apoio individualizado e por direccionar os alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” para o professor de apoio.

Quanto a estes últimos tentam economizar esforço reduzindo o número de alunos a apoiar e a seleccionar de entre este tipo de alunos quais os que vão objecto de uma maior atenção.

Dentro desta última estratégia que consiste em seleccionar quais aqueles em quem apostar, vários são os critérios que permitem fazer optar pelo apoio a alguns alunos em detrimento de outros. Estamos então perante o conhecido fenómeno da interacção selectiva na sala de aula.

Aqui há vários motivos que podem fazer optar pelo apoio preferencial a alguns alunos em detrimento de outros, tudo depende das perspectivas que as professoras têm dos mesmos.

Alunos com “*problemas de indisciplina*”, alunos que estão em termos de aprendizagens “*quase ao nível dos normais*”, ou alunos em quem “*não vale a pena investir*” porque são percepcionados como “*não querendo aprender*” são alguns dos

critérios avançados pelas professoras para o modo como os mesmos seleccionam os seus “*clientes*” e organizam o trabalho pedagógico.

- Sobre uma outra dimensão do trabalho de apoio educativo, o apoio aos pais dos alunos com “*n.e.e.*”, também este aspecto considerado oficialmente de primeira prioridade pelas autoridades educativas, pudemos constatar que mais uma vez são os actores que no quotidiano escolar redefinem a divisão social do trabalho de apoio e que o apoio aos pais não é tido como prioritário pelas docentes de apoio.

Não são assim as docentes de apoio educativo que apoiam os pais, mas sim as professoras das turmas que “*estabelecem contacto*” com os mesmos.

Esta é uma dimensão do papel social do professor de apoio que não foi incorporada por esta categoria de professores.

Tudo se passa como se os actores desconhecessem esta faceta dos seus papéis sociais tal como estão normativamente estabelecidos.

Existe um entendimento tácito, ao nível do não dito, sobre esta dimensão do trabalho das professoras entre as mesmas, em que o trabalho se percebe como “*não devendo ser feito assim*”, mas onde existe consenso em fazê-lo da forma como os actores o fazem.

Os contactos que são feitos aos pais destes alunos são feitos pelas professoras do “*regular*”.

Não pudemos falar assim de um verdadeiro apoio aos pais dos alunos rotulados como tendo “*dificuldades*”.

- Quanto às perspectivas das professoras sobre as “*dificuldades*” escolares dos alunos, para as professoras do ensino “*regular*” são sobretudo de dois grandes tipos os motivos apontados pelas mesmas.

Motivos *intrínsecos* aos alunos e motivos *extrínsecos* aos mesmos e à escola.

Dentro dos primeiros, alunos com “*graves problemas de comportamento*”, com “*falta de interesse em aprender*”, com “*falta de concentração*” ou mesmo “*bloqueados emocionalmente*” são os motivos apontados pelas professoras para a origem das suas dificuldades escolares.

Dentro do segundo tipo, os pais e os “*problemas familiares*” aparecem como os grandes responsáveis pelo menor sucesso escolar dos filhos.

A *ideologia do dom* e do *handicap sócio-cultural* aparecem nos discursos das professoras como as principais razões justificativas deste facto social.

O próprio funcionamento da organização escolar não é sequer questionado, nem a prática pedagógica das docentes como possíveis causas das dificuldades escolares dos alunos.

As professoras funcionam a partir de uma norma escolar ideal, de um “*cliente*” ideal e imaginário a partir do qual medem todos os seus alunos e é óbvio que desta forma aos seus “*clientes*” de menor status apenas restará a visibilidade das suas “*incapacidades*”, “*carências*”, caracterizando-se os mesmos a partir das perspectivas das professoras (sobretudo do “*regular*”) pela sua negatividade.

Contudo, dentro destas percepções *fatalistas* existem diferenciações na forma como são percebidos este tipo de alunos.

Existem assim os alunos que “*nada conseguem atingir, que nada conseguem aprender*”, os que “*se quisessem trabalhar teriam sucesso escolar*” e uma última categoria detectada que são os “*esforçados*”, que conseguem obter “*resultados*”, com muitas dificuldades, mas conseguem.

Na primeira categoria assinalada, em algumas situações estamos claramente perante o designado *efeito pigmaleão*, onde nada se espera dos alunos, uma vez que são percepcionados como “*incapazes*”. No segundo caso, são acima de tudo características morais que os alunos não possuem, que não lhes permite rendibilizar as suas capacidades cognitivas de que os mesmos são possuidores, “*se não fosse tão preguiçoso*” e na terceira categoria assinalada o “*labor*” demonstrado pelos alunos, faz com que sejam percepcionados de forma mais positiva pelas docentes, uma vez que o reconhecimento do “*esforço*” é de alguma forma premiado. Existe uma valorização da *ética do trabalho* pelas professoras, de que o facto de também elas serem originárias maioritariamente dos estratos sociais desprovidos de capital cultural e terem chegado aos seus destinos sociais através dessa mesma *ética do trabalho* e da valorização da meritocracia não será talvez alheio.

Quanto às professoras de apoio educativo percebemos nas suas enunciações discursivas uma tonalidade mais “*positiva*” em relação aos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

De assinalar que também existem diferenciações entre as mesmas, são as professoras especializadas e com maior experiência no ensino especial que detêm expectativas mais positivas sobre estes alunos e uma visão mais abrangente dos mecanismos sociais em curso no jogo escolar.

Algumas referem as práticas pedagógicas das professoras como podendo estar na origem das “*dificuldades*” dos alunos ou mesmo a própria cultura escolar que é desfavorável aos alunos das classes desfavorecidas.

As professoras de apoio referem também que as professoras do ensino “*regular*” vêm muito os aspectos negativos destes alunos enquanto que algumas delas dizem assumir uma postura de defesa dos mesmos, uma vez que o seu papel “*também é levar uma outra visão às outras professoras sobre este tipo de meninos*”.

Procuram assim inverter o que dizem ser uma percepção negativa sobre os alunos de menor valor escolar e de criar expectativas positivas face aos mesmos, olhar mais para a pessoa que é o aluno e não somente como “*aluno*” que é possuidor de *handicaps* escolares.

A componente socializadora é bastante mais valorizada por esta categoria de professoras.

- Os momentos iniciais do ano escolar, nos primeiros encontros sociais que as diferentes categorias de professoras realizam, podem ser de extrema importância para o futuro escolar dos alunos etiquetados com “*dificuldades*”. É durante os mesmos que é construído interactivamente o consenso sobre o valor escolar dos alunos e a definição das suas “*dificuldades*”.

Novamente aqui é o professor da turma que já tendo solidificado perspectivas sobre estes alunos no ano anterior vai produzir uma *definição da situação* baseado numa imagem estereotipada dos alunos e de suas famílias, definição esta a que o professor de apoio adere, facilitando o consenso.

Do resultado do consenso interactivo assim estabelecido logo no início do ano escolar, o veredicto escolar destes alunos parece-nos poder estar a ser construído logo aqui neste mesmo momento, pois as expectativas de tonalidade negativa produzidas em relação a alguns deles, indicia que a profecia que se auto-realiza parece não estar longe de se poder concretizar.

- Um dos *efeitos perversos* resultantes das diferentes interacções e adaptações estratégicas postas em prática pelos actores é o do *reforço da diferença* e do *estigma* em relação aos alunos com “*n.e.e.*”.

Se um dos objectivos da inclusão dos alunos com “*n.e.e.*” foi ir ao encontro de um ensino menos segregado, uma vez que estes alunos eram atendidos separadamente “*fora*” das salas de aula do ensino regular, posteriormente pudemos falar de uma segregação no interior das salas de aulas.

Sendo o apoio definido estrategicamente como “*apoio prioritário ao aluno*”, o facto de estes serem apoiados ao “*fundo*” das salas de aula separadamente pelas professoras de apoio contribui para a acentuação da diferenciação espacial e simbólica deste tipo de clientes em relação aos clientes “*normais*”.

Passa-se desta forma de uma segregação por “*fora*” a uma segregação por “*dentro*”, agora no interior das salas de aula, que só é provocada e acentuada quando as professoras de apoio “*entram*” nas turmas duas vezes por semana para efectuar o seu trabalho.

Uma última chamada crítica de atenção que não pudemos deixar de fazer tem a ver com a construção das políticas educativas pelos responsáveis ministeriais.

Estando à frente das políticas de educação alguns políticos sociólogos (ou sociólogos políticos), e embora o sábio e o político sigam distintas lógicas de acção (Weber), parece-nos contudo, haver algum desprezo pelo conhecimento sociológico já produzido no âmbito de uma sociologia das organizações educativas.

Esta dando a conhecer o mundo escolar como um espaço micropolítico onde os actores agem estrategicamente jogando jogos de poder para levarem a cabo os seus objectivos, que não são necessariamente os objectivos pretendidos pelas organizações e aí construírem interactivamente o seu trabalho quotidiano, parece-nos que não seria difícil adivinhar como a definição oficial produzida pelas autoridades Ministeriais para o funcionamento das práticas de apoio educativo estaria condenada ao fracasso.

Mais uma vez uma mudança imposta de “*cima*” para “*baixo*” aos actores que “*resistem*” às “*boas*” políticas do Ministério da Educação, não foi o melhor caminho para alcançar os objectivos pretendidos. Cremos estar claramente na presença do que Andy Hargreaves (1994) designa de colegialidade artificial, onde a colaboração é mandatada e normativamente imposta pelo Estado, sem levar em linha de conta o jogo micropolítico no interior do espaço escolar. Também aqui em Portugal, tal como para o caso Francês, que Crozier pôs em evidência, a *crise da inteligência* (Crozier:1995) não contribui para que as reformas educativas sejam levadas a bom termo. Estamos também convictos que o facto de os professores serem hoje funcionários públicos Estatais e a sua progressão na carreira profissional estar dependente sobretudo da antiguidade na profissão leva mais facilmente à criação de consensos e a evitar “*problemas*” no trabalho de cooperação colegial.

Sem a existência de um mecanismo de prestação de contas, a estratégia seguida predominantemente vai no sentido do evitamento do conflito, ficando as prioridades em relação aos alunos para segundo lugar.

Estas foram assim as principais conclusões de um fenómeno social que não tem sido constituído como problemática sociológica.

Foi um contributo como já o dissemos a partir de um ponto de vista sobre o trabalho de apoio educativo.

Outros caminhos parecem-nos ser úteis percorrer, privilegiando outros pontos de vista de forma a conhecer melhor este fenómeno complexo na sua multidimensionalidade.

Ficamos aqui com algumas sugestões de caminhos possíveis a desbravar no futuro:

- Um dos aspectos para o qual ganhámos maior sensibilidade e cuja produção social nos parece ser de enorme ambiguidade é a construção da “*etiqueta*” alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”.

Cremos que o facto de um aluno ser rotulado (ou não) como tal não se deve só a aspectos intrínsecos às “*dificuldades*” dos mesmos, mas que a etiquetagem é fruto de uma construção interactiva entre os diversos actores sociais intervenientes no processo (professora do ensino regular, professora de apoio educativo, psicóloga escolar, pessoal dos órgãos de gestão escolar, pessoal de serviço médico) cujos pesos nas decisões são desigualmente repartidos e é do resultado das diferentes *definições da situação* produzidas pelos diferentes intervenientes que resulta a construção da etiqueta.

Durante a nossa investigação no terreno pudemos constatar discordâncias, focos de conflitualidade e pressões de sentidos opostos entre as professoras e a psicóloga escolar, sobre a decisão de rotular ou não alguns alunos. Este é um ângulo de investigação que nos parece que seria interessante aprofundar.

A relação entre os pais e os professores deste tipo de “*clientes*” também é uma problemática que não tem sido objecto de preocupação na investigação em educação em Portugal.

Para além da relação dos professores com os pais, o conhecimento de como os alunos com “*necessidades educativas especiais*” consideradas mais “*graves*” afectam a vida quotidiana destes últimos, ou o que vem dar ao mesmo, a resposta à pergunta, *O que faz a escola aos pais dos alunos com “n.e.e.”?* também é algo que está por estudar em Portugal.

Uma outra pista de investigação vai na direcção da relação entre a macroestrutura educativa e social e o espaço meso e micro social que são as organizações escolares. Num contexto societal de forte pressão neoliberal sobre o Estado Social e da substituição do mesmo por um Estado Penal (Wacquant:2000) de que maneira as medidas economicistas postas em prática pelas autoridades educativas condicionam as práticas de apoio e a criação de um maior ou menor número de alunos com “*n.e.e.*”. O recurso a uma metodologia de carácter mais quantitativo e a um estudo de maior extensividade impunha-se para este objecto sociológico a construir.

O ponto de vista dos alunos; as suas perspectivas e estratégias na construção do seu trabalho quotidiano, aspecto que reconhecemos ter sido de certa forma descurado aqui, também é uma das vias que nos parece ser de extrema importância aprofundar.

A investigação-acção em colaboração com os professores no interior das escolas, poderia também ser um excelente factor de aproximação entre investigadores e docentes e a exploração por ambos de experimentações que levassem em conta a influência dos grupos de pares nas aprendizagens dos alunos com “*n.e.e.*”, pensamos que seria um caminho que poderia vir a trazer resultados interessantíssimos.

Por último, *last but not least*, a produção de mais estudos de caso sobre as estratégias e as práticas dos actores educativos no trabalho de construção social dos apoios educativos (quer no ensino primário quer nos 2º e 3º ciclos, onde a complexidade nos parece ser ainda acrescida) traria certamente elementos de comparação, que permitiriam certamente uma maior compreensão do fenómeno e poderia ainda possibilitar ou não um maior grau de “*generalização*” das conclusões a que aqui chegámos, sabendo nós que cada estudo de caso é somente dotado de validade local.

Este é um projecto que fica em aberto e que ajudará certamente a melhor perceber as dinâmicas sociais das políticas de “*inclusão*” realizadas quotidianamente nas organizações escolares.

## Bibliografia

ABRAHAM, John (s.d.). *Divide and School: Gender and Class Dynamics in Comprehensive Education*. London, The Falmer Press (34-61).

AFONSO, Almerindo Janela (1991). Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula – Elementos para uma análise sociológica e organizacional, *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, n.º 10/11, (133-155).

AFONSO, Almerindo Janela (1997). Para a Configuração do Estado – Providência na Educação em Portugal (1985-1995). *Educação, Sociedade e Culturas*, (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º7 (131-156).

AFONSO, José António (1997). *O Ensino Especial – Pais, Deficientes e Organizações*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas.

AFONSO, Natércio Augusto G. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio G. (1995). A reforma da administração escolar e a participação dos encarregados de educação – contributo para uma análise política. *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), I Volume. (93-107).

ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle, SAINT-GEORGES, Pierre de (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*, (5.ª edição), Lisboa, Editorial Presença.

ALMEIDA, João Ferreira; CAPUCHA, Luís; COSTA, António Firmino; MACHADO, Fernando Luís; NICOLAU, Isabel e REIS, Elizabeth (1994). *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal* (2.ª edição), Oeiras, Celta Editora.

ALTHUSSER, Louis (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Editorial presença.

ALVES, Ferreira (1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Cadernos Pedagógicos – Contributos para uma outra prática educativa* (2.ª edição). Porto, Edições Asa, n.º4 (5-11).

ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui e GOMES, Rui (s.d.). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*, Instituto de Inovação Educacional.

AMADO, João da Silva (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Porto, Edições Asa.

AMBLARD, Henri; BERNOUX, Philippe; HERREROS, Gilles e LIVIAN, Yves-Frédéric (1996). *Les Nouvelles Approches Sociologiques des Organizations*, Paris, Éditions du Seuil.

AMENDOEIRA, José (1999). *A Formação em Enfermagem. Que conhecimentos? Que contextos? – um estudo etno sociológico*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Sociologia, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Sociologia, Lisboa.

ARAÚJO, Helena Costa (1996). Da História de uma profissão em mutação: As professoras primárias na viragem do século. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), (479-486).

ARAÚJO, Helena Costa (s.d.). *Reconstruindo Percursos e Experiências de Professoras primárias no Período de Transição da República para o Estado Novo. Ciências da Educação: Investigação e acção*.

ARAÚJO, Helena Costa G. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29 (81-103).

ARBORIO, Anne-Marie e FOURNIER, Pierre (1999). *L' enquête et ses Méthodes: L' Observation Directe*, Paris, Nathan Université.

ARON, Raymond (1998). *As Etapas do Pensamento Sociológico*, (3.ª edição), Lisboa, Publicações Dom Quixote.

AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*, Éditions du Seuil.

BACHELARD, Gaston (1996). *O Novo Espírito Científico*, Lisboa, Edições 70.

BALL, Stephen J. (1994). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

BALLION, Robert (1982). *Les consommateurs d'école – stratégies éducatives des familles*, Éditions Stock.

BALSA, C. Marques (1990). Les représentations des enseignants en rapport avec les dimensions sociales de l'acte d'enseigner. *Recherches Sociologiques*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, Vol. XXI, n.º 2 (191-217).

BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BARRÃO, Joaquim et al (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*, Edição do Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

BARRETO, António (1995). Centralização e descentralização no Sistema Educativo. *Análise Social*, XXX (130) (159-173).

BARRETO, António (1997). *Tempo de Mudança*, (2.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Relógio d'água.

BARRETO, António (org.) (1997). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, (3.<sup>a</sup> reedição), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

BARROSO, João (1996). Gênese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus – uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4 (XIV) (487-506).

BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

BEATRIZ, Maria e CANÁRIO Bettencourt (1989). A sociologia das organizações e a escola. *Revista Aprender*, n.º 9 (36-38).

BEATRIZ, Maria e CANÁRIO Bettencourt (1990). Será a escola uma organização burocrática? *Revista Aprender*, n.º 10 (49-53).

BECKER, Howard S. (1985). *Outsiders – études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions A.-M. Métailié.

BENAVENTE, Ana (1984). *Escola Primária portuguesa – Quatro histórias de Liberdade*, Lisboa, Livros Horizonte.

BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.

BENAVENTE, Ana (1991). Insucesso escolar no contexto Português – abordagens, concepções e políticas. *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (53-73).

BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa; SEBASTIÃO, João (1994). *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século Edições.

BENAVENTE, Ana; COSTA, António F. Da.; MACHADO, Fernando L. e NEVES, Manuela C. (1992). *Do outro lado da Escola* (3.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Teorema.

BENAVENTE, Ana; COSTA, António Firmino Da e MACHADO, Fernando Luís (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º29 (55-80).

BERGER, Ida (1976). *Uma Socióloga na Escola Primária*, Lisboa, Livros Horizonte.

BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas (1997). *A Construção Social da Realidade* (14ª edição), Petrópolis, Editora Vozes.

BERNOUX, Philippe (1985), *A Sociologia das Organizações*, Porto, Rés-Editora.

BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, Critique*. Taylor & Francis (91-131).

BERTHELOT, Jean-Michel (1996). *Les Vertus de L'Incertitude*, Paris, PUF.

BERTHELOT, J.-M. (1988). *O Labirinto Escolar*. Porto, Rés-Editora.

BERTHELOT, Jean-Michel (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, XXIII, (585-604).

BERTHELOT, Jean-Michel (1996). *A Inteligência do Social*, Porto, Rés-Editora.

BIDDLE, B. J. (1997). *Teacher's Role*, in *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

BITTI, Pio Ricci e ZANI, Bruna (1997). *A Comunicação como Processo Social*, Lisboa, Editorial Estampa.

BLANCHET, Alain e GOTMAN, Anne (1992). *L'Enquête et ses méthodes: L'Entretien*, Paris, Éditions Nathan.

BLIN, Thierry (1995). *Phénoménologie et sociologie compréhensive sur Alfred Schütz*, Paris, L'Harmattan.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.

BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, Laurent (1991). *De La Justification – Les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.

BONNEWITZ, Patrice (1998). *Premières Leçons sur la Sociologie de P. Bourdieu*, Paris, PUF.

BORSATO, Paolo (1979). Contraintes naturelles et construit organisationnel. Problèmes d'évolution d'un système d'usines dans une phase de stagnation. *Revue Française de Sociologie*, XXIII, (500-514).

BOUDON, Raymond (1979). *La Logique du Social*, Hachette.

BOUDON, Raymond (1981). *A Desigualdade de Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.

BOUDON, Raymond (1989). *A Ideologia – ou a origem das ideias recebidas*, São Paulo, Editora Ática.

BOUDON, Raymond (1990). *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva.

BOUDON, Raymond (1995). *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Edições Asa.

BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François (1986). *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, (2ª edição), Paris, PUF.

BOURDIEU, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique - Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*, Genève, Édition Droz.

BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction*, Paris, Édition De Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1980). *Sens Le Pratique*, Paris, Édition de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Leçon sur la Leçon*, Paris, Édition De Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*, Paris, Édition De Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1992). *A Economia das Trocas Simbólicas*, (3ª edição), S. Paulo, Editora Perspectiva.

BOURDIEU, Pierre (1993). *La Misère du Monde*, Paris, Libre examen/Seuil.

BOURDIEU, Pierre (1994). *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons pratiques: Sur la Théorie de l'action*, Paris, Le Seuil.

BOURDIEU, Pierre (1998). *Questions de Sociologie*, Paris, Édition De Minuit.

BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers – Les étudiants et la culture*. Paris, Édition de Minuit.

BOURDIEU, Pierre et WACQUANT, Loic J.D. (1992). *Réponses*, Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU, Pierre; (Org.) de NOGUEIRA e CATANI (1998). *Escritos de Educação*, Petrópolis Vozes., Editora

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean- Claude (1983). *Le Métier de Sociologue*, (14ª edição), Paris, Ed. Mouton/Bordas.

BOURDIEU; Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction*, Paris, Édition de Minuit.

BRANDÃO, Margarida (1999). *Modos de Ser Professor – na Escola Preparatória e Secundária dos Últimos Trinta Anos*, Lisboa, Educa.

BRUYNE, Paul De; HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Mara (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais* (5ª edição), Rio de Janeiro, Francisco Alves.

BURGESS, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*, Oeiras, Celta Editora.

CABIN, Philippe (coord.) (1999). *Les Organisations - Etat des Savoirs*, Éditions Sciences Humaines.

CABRITO, Belmiro; ALVES, Natália e GOMES, Rui (1995). Escola e Espaço Local. *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), II volume (25-37).

CAMPOS, Edmundo (org.) (1971). *Sociologia da Burocracia* (2.ª edição), Rio de Janeiro, Zahar Editores.

CANÁRIO, Rui (1990). O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica. *Revista Aprender*, n.º 10 (54-62).

CANÁRIO, Rui (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas, in BARROSO, João (Org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Coleção Ciências da Educação, n.º 23.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social – Para uma análise crítica da política TEIP*, Lisboa, Educa.

CARAPINHEIRO, Graça (1993). *Saberes e poderes no Hospital. Uma sociologia dos serviços hospitalares*, (2.ª edição), Porto, Edições Afrontamento, Centro de Estudos Sociais.

CARAPINHEIRO, Graça e RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998). *Profissões: Protagonistas e Estratégias*, in Portugal que modernidade? José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (Org.), Celta, 2ª edição.

CARIA, Telmo (1994). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico de uma escola básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n.º4 (35-62).

CARIA, Telmo (1999). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n.º55 (5-36).

CARIA, Telmo H. (1995). Debater a Sociologia da Educação em Portugal. *Fórum Sociológico* (Revista do Instituto de Estudos e Divulgação sociológica – departamento de sociologia), Lisboa, n.º 6 (33-49).

CARIA, Telmo H. (1997). Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 25 (125-138).

CARIA, Telmo H. (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), (205-242).

CARIA, Telmo Humberto Lapa (1997). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho. Estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

CARVALHO, Luís Miguel (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*, Lisboa, Educa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

CARVALHO, Luís Miguel de Figueiredo Silva (1999). *Oficina do Colectivo – narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986)*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de organização e desenvolvimento de Sistemas de Educação, Universidade Técnica de Lisboa, faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

CARVALHO, Rómulo (1996). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar – Caetano*, (2.ª edição), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de turma nas Escolas Portuguesas*, Porto, Porto Editora.

CAVACO, Maria Helena (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29 (121-139).

CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique; PINTO, Louis (1998). *Iniciação à prática sociológica*, Petrópolis, Editora Vozes.

CHAPOULIE, Jean-Michel (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue Française de sociologie*, XXV, (582-608).

CHERKAoui, Mohamed (1994). *Sociologia da Educação*, (2.ª edição), Mem Martins, Publicações Europa – América.

CORCUFF, Philippe (1997). *As Novas Sociologias – construções da realidade social*, Queluz, Distribuidora e Editora VRAL.

CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Cadernos Pedagógicos*. Porto, Edições Asa, n.º 48.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan D. e STOER, STEPHEN R. (1993) A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, n.º 12/13 (25-51).

CORREIA, Luís de Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.

CORTESÃO, Luísa (1982). *Escola, Sociedade Que relação?*, Porto, Edições Afrontamento.

COSTA, A. M. Bénard da (s.d.). *Educação Especial* in História do Sistema de Ensino em Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

COSTA, António Firmino da e MACHADO, Fernando Luís (1987). Meios Populares e Escola Primária – pesquisa sociológica num projecto interdisciplinar de investigação-acção. *Sociologia-Problemas e Práticas* (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/ISCTE). Mem Martins, Publicações Europa-América, n.º 2 (69-103).

COSTA, Luís Dias Da (1997). *Culturas e Escola – a sociologia da Educação na Formação dos Professores*, Lisboa, Livros Horizonte.

COULON, Alain (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

COULON, Alain (1995). *A Escola de Chicago*, São Paulo, Papirua Editora.

COULON, Alain (1996) *L'ethnométhodologie*, (4.ª edição), Paris, PUF.

CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Édition du Seuil.

CROZIER, Michel (1995). *La Crise de L'Intelligence – Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, InterEditions.

CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système - Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.

CRUZ, Manuel Braga da (1988). A Situação do Professor em Portugal, *Análise Social* n.º 103 e 104.

CRUZ, Vítor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*, Porto, Porto Editora.

CRUZEIRO, Maria Eduarda e ANTUNES, M. L. Marinho (1973). A composição sócio-profissional de uma população – um instrumento para a sua determinação. *Análise Social*, n.º38 (352-365).

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro e SILVA, Pedro (1997). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte.

DELAMONT, Sara (1987). *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.

DEROUET, Jean-Louis (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: Um objecto científico em redefinição, in BARROSO, João (Org.) (1996). O Estudo da Escola. *Colecção Ciências da Educação*, n.º 23.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena e NEVES, Isabel Pestana (1986). *A teoria de Bernstein – em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DUBAR, Claude (1997). *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.

DUBET, François (1994). *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.

DURKEIM, Émile (1991). *A Divisão do Trabalho Social* – vol. II, (3.ª edição), Lisboa, Editorial Presença.

DURKEIM, Émile (1996). *O Suicídio – Estudo Sociológico* (6.ª edição), Lisboa, Editorial Presença.

DURKHEIM, Emile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés-Editora.

DURKHEIM, Emile (1991). *As Regras do Método Sociológico*, 4ª edição, Lisboa, Editorial Presença.

DURKHEIM, Emile (1999). *Education et Sociologie*, (7.ª edição), Paris, PUF.

DURU-BELLAT, Marie e ZANTEN, Agnès Van (1999). *Sociologie de L'école*, Paris, Armand Colin.

ELIAS, Norbert (1989). *O Processo Civilizacional* – 1.º volume, Lisboa, Publicações D. Quixote.

ELIAS, Norbert (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70.

ESPERANÇA, Eduardo Jorge (2000). Investigar a Experiência Social. *Economia e Sociologia* (gabinete de Investigação e Acção Social do Instituto Superior Económico e Social de Évora), n.º 70. (5-20).

ESTANQUE, Elísio e MENDES, Manuel José (1998). *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.

ESTEVÃO, Carlos Vilar (1995). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*.\_(Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), I volume (77-92).

ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na escola – professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento.

ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, (4.ª edição), Porto, Porto Editora.

ETZIONI, Amitai (1971). *Organizações Complexas - Estudo das Organizações em face dos problemas sociais*, São Paulo, Editora Atlas.

ETZIONI, Amitai (1972). *Organizações Modernas*, (2.<sup>a</sup> edição), São Paulo, Livraria Pioneira Editora.

FELOUZIS, Georges (1997). *L'Efficacité des Enseignants – sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF.

FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os Fenómenos Políticos – Sociologia do Poder*, Porto, Edições Afrontamento.

FERNANDES, António Teixeira (1996). O conhecimento científico-social: elementos para a análise do seu processo em Portugal. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE, n.º 20 (9-41).

FERREIRA, Carvalho J. M. et all (1996). *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, Editora Macgraw-Hill de Portugal.

FEYERABEND, Paul (1993). *Contra o Método*, Lisboa, Relógio d'água.

FIGUEIREDO, Carla Cibebe e GÓIS, Eunice (1995). *A Avaliação da Escola como Estratégia de Desenvolvimento da Organização Escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

FONSECA, Vítor da (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*, Lisboa, Moraes Editores.

FONSECA, Vítor da (1997). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce* (2.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Notícias.

FORMOSINHO, João (1980). As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV (301-328).

FORMOSINHO, João (2000). Especialização Docente e administração das Escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas* (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º 13, (7-42).

FORMOSINHO, João (1993). Organizar a escola para o (in) sucesso Educativo. *Cadernos Pedagógicos – contributos para uma outra prática educativa*. Porto, Edições Asa, n.º 4 (17-43).

FORQUIN, Jean-Claude (1984). La sociologie du curriculum em Grande Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, XXV. (211-232).

FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões* (15ª edição), Petrópolis, Editora Vozes.

FREIRE, João (1993). *Sociologia do Trabalho - Uma Introdução*, Porto, Edições Afrontamento.

FREUND, Julien (s.d.). *Sociologie de Max Weber*, Paris, PUF.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra - Dinâmicas da Acção Organizada*, Lisboa, Instituto Piaget.

GANHÃO, Maria Teresa (1993). O poder nas organizações de trabalho. *Fórum Sociológico* (Revista do Instituto de Estudos e Divulgação sociológica – departamento de sociologia), Lisboa, n.º 2 (51-66).

GIDDENS, Anthony (1989). *A Constituição da Sociedade*, S. Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1996). *Novas regras do Método Sociológico*, Lisboa, Gradiva.

GIDDENS, Anthony (1997). *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GIDDENS, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.

GIRAUD, Claude (1997). *Histoire de la sociologie*, Paris, PUF.

GOFFMAN, Erving (1968). *Asiles – études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN, Erving (1983). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, (2.ª edição), Petrópolis, Editora Vozes.

GOFFMAN, Erving (1988). *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* (4.ª edição), Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan.

GOFFMAN, Erving (1992). *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN, Erving (1998). *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

GOMES, Carlos Alberto (1993). “Estratégias” na sala de aula: questões teóricas e metodológicas. *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, (Actas do 2.º Congresso Português de Sociologia) – Volume II, Lisboa, Editora Fragmentos, (602-615).

GOMES, Carlos Alberto (1993). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º3 (35-49).

GOMES, Rui (1995). Culturas Organizacionais de escola – metáforas à procura de argumentos, *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). (26-37).

GONSALVES, José Alberto (1995). *As Carreiras dos Professores do Ensino Primário* in *Vidas de Professores*, António Nóvoa (org.).

GONSALVES, José Alberto (s.d.). *Prática Docente e identidade Profissional*. VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE.

GOOD, T. L. (1997) *Teacher's Expectations*, in *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

GOODSON, Ivor F. (1997). *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.

GRÁCIO, Rui (1977). *Educação e Educadores*, Lisboa, Limos Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social – As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio (1987). Variáveis Escolares e Aproveitamento Escolar no Primário. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, (51-64).

GRÁCIO, Sérgio (1993). Uma Interpretação Política de Ensino na I República. Fórum Sociológico (Revista do Instituto de Estudos e Divulgação sociológica – departamento de sociologia), Lisboa, n.º 2 (77-91).

GRÁCIO, Sérgio (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades individuais*, Lisboa, Educa.

GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal (1910/1990)*, Lisboa, Instituto Piaget.

GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (s.d.). *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de e STOER, Stephen.(s.d.) *Sociologia da Educação –I*, Lisboa, Livros Horizonte.

HAECHE, Anne Van (1994). *A Escola à Prova da Sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia* (2.ª edição), Petrópolis, Editora Vozes.

HALL, Edward T. (1986). *A Dimensão Oculta*, Lisboa, Relógio d'água.

HARGREAVES, A. (1997). *Teaching, realities of*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*, Alfragide, Editora McGraw–Hill.

HERMAN, Jacques (1988). *Les Langages de la Sociologie*, (2.<sup>a</sup> edição), Paris, PUF.

HERPIN, Nicolas (s.d.). *A Sociologia Americana – Escolas, Problemáticas e Práticas*, Porto, Edições Afrontamento.

HOGGART, Richard (1998). *La culture du pauvre*, Paris, Les Editions de Minuit.

HOYLE, E. (1997). *Teaching, Social Status*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

HUBERMAN, Michaël (s.d.). *La vie des enseignants – evolution et bilan d’une profession*. Delachaux ey Niestle (145-180).

HUBERMAN, Michael (s.d.). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores - As Etapas na Carreira dos Professores*, Abordagens Autobiográficas.

HUSSERL, Edmund (1990). *A Ideia da Fenomenologia*, Lisboa, Edições 70.

ITURRA, Raúl (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa, Escher.

JAVEAU, CLAUDE (1998). *Lições de Sociologia*, Oeiras, Celta Editora.

JESUS, Saul Neves de e MARTINS, Maria Helena (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Cadernos do CRIAP – investigação e práticas*, Porto, Asa Editores.

JODELET, Denise (1993). *Les Représentations sociales* (3.<sup>a</sup> edição), Paris, PUF.

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L’Entretien Compréhensif*, Paris, Éditions Nathan.

KHELLIL, Mohand (1997). *Sociologie de L’Intégration*, Paris, PUF.

LACEY, C. (1997). *Professional Socialization of Teachers*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

LÉGER, Alain (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, *Revue Française de Sociologie*, XXII (549-574).

LESSARD – HÉBERT, Michelle; Goyette, Gabriel e Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

LEVIN, Henry M. e KELLEY, Carolyn (1997). Can education do it alone?, in Halsey (org.) et al, *Education-Culture, Economy and Society*. Oxford, University Press.

LIMA, Jorge M. Ávila de (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Culturas* (revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º6 (47-72).

LIMA, Jorge M. Ávila de (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores – uma síntese crítica de bibliografia. *Educação, Sociedades e Culturas* (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º 13, (59-103).

LIMA, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte.

LIMA, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, n.º 14 (119-139).

LIMA, L. (1995). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em Educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção. *Ciências da Educação em Portugal: Investigação e acção* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). (26-37).

LIMA, L. (1996). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação Portuguesa sobre a escola in BARROSO, João (Org.) (1996). *O Estudo da Escola. Colecção Ciências da Educação*.

LIMA, L. (1998). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 – 1988)*, (2.ª edição), Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

LIMA, L. e AFONSO, Almerindo Janela (1990). Participação discente e socialização normativa – na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. *Revista Aprender*, n.º11 (29-37).

LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (2000). Identidades Profissionais na 1.ª CCB: As fontes do nosso (des) contentamento, *Educação, Sociedade e Culturas* (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º 13, (43-58).

LOPES, João Teixeira (1996). *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto, Edições Afrontamento.

LYOTARD, Jean-François (1999). *A Fenomenologia*, Lisboa, Edições 70.

MACHADO, Fernando Luís (1996). Profissionalização dos sociólogos em Portugal – contextos, recomposições e implicações. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE, n.º 20 (43-103).

MAFFESOLI, Michel (s.d.). *O Conhecimento do Quotidiano*, Lisboa, Vega.

MARCH, J.-G. e SIMON, H.-A. (1999). *Les Organisations – Problèmes psychosociologiques*, (2.<sup>a</sup> edição), Paris, Dunod.

MARQUET, JACQUES (1991). *Nomisation et Réalité Dynamiques - Contribution à la Sociologie Compréhensive*, Louvain-la Neuve, Academia.

MATOS, Manuel (1996). Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade e Culturas*, (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º6 (73-95).

MEÏLE, Pierre (1998). L'efficacité de L'enseignement. *Revue Française de Sociologie*, XXXIX – 3 (565-589).

MILLS, Charles Wright (1997). *L'Imagination Sociologique*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.

MILOFSKY, C. (1997). *Sociology of Special Education*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

MINGAT, Alain (1991). Les activités de rééducation GAPP à L'école primaire – Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue Française Sociologie*, XXXII. (515-549).

MITCHELL, D. E. and TREIMAN, J. E. (1997). *Authority and Power in Educational Organizations*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar – A Escola Primária Salazarista (1926 – 1930)*, Lisboa, Editorial Presença.

MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.

MORAIS, Ana Maria (1992). *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Volume I., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MORGADO, José (1999). Política Educativa, Educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), (121-126).

MORGADO, José e SILVA, José (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), (127-142).

MORIN, Edgar (1994). *Ciência com Consciência*, Mem-Martins, Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar (1998). *Sociologia - A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*, Mem Martins, Publicações Europa – América.

MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação – uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto, Edições Afrontamento.

MUCCHIELLI, Alex (1994). *Les méthodes Qualitatives* (2.<sup>a</sup> edição), Paris, PUF.

MUSGRAVE, P. W. (1994). *Sociologia da Educação*, (2.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

NIZET, Jean e HIERNAUX, Jean-Pierre (s.d.). *Aborrecimento dos jovens na escola*, Porto, Rés – Editora.

NOGUEIRA, Maria Alice (1997). Convertidos e Oblatos – um exame da Relação Classes Médias / Escola na Obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Culturas*, (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º7 (131-156).

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII –XX Siècle)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1992). *Para uma análise das Instituições Escolares*, in *As Organizações Escolares em análise*, Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, António Nóvoa (coord.).

NÓVOA, António (1995). O Passado e o Presente dos Professores, in *Profissão Professor*, *Colecção Ciências da Educação* in *Profissão Professor* (org. António Nóvoa), n.º3.

NÓVOA, António (coord.) et all. *As organizações escolares em análise* (3.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António (Org.) (1995). *Vidas de Professores*, *Colecção Ciências da Educação*, (2.<sup>a</sup> edição), n.º4, Porto, Porto editora.

NÓVOA; António (1991). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* in *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Edições Afrontamento.

NUNES, A. Sedas (1991). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, (10<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Presença.

PASSERON, Jean-Claude (1982). L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XXIII, (551-584).

PAUGAM, Serge (org.) (1996). *L'exclusion, L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte (7-108).

PEDRO, Emília Ribeiro (1982). *O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim.

PEREIRA, Filomena (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.

PERETZ, Henri (2000). *Métodos em Sociologia*, Lisboa, Temas e Debates.

PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

PERRENOUD, Philippe (1995). *La fabrication de L'excellence scolaire*, (2.<sup>a</sup> edição), Genève, Librairie Droz.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Coleção Ciências da Educação, n.º19, Porto, Porto Editora.

PETIT, François e DUBOIS, Michel (2000). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, Instituto Piaget.

PHARO, Patrick (1985). Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. *Revue Française de Sociologie*, XXVI (120-149).

PINTO, Conceição Alves (1995). *Sociologia da Escola*, Alfragide, Editora McGraw–Hill.

PINTO, José Madureira (1997). *Propostas para o ensino das Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> edição), Porto, Edições Afrontamento.

PIRES, Delmina Maria e MORAIS, Ana Maria (1997). Contextos Familiares e aproveitamento na aula de ciências – estudo de características específicas dos processos de socialização primária. *Análise Social*, vol. XXXII, (143-186).

PIRES, Eurico Lemos, et all (1989). *O Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto, Edições Asa.

PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa e FORMOSINHO, João (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*, (2.<sup>a</sup> edição), Rio Tinto, Edições Asa.

PLAISANCE, Éric (1996). *Les enfants handicapés à l'école*, in Serge Paugam (org.), *L'exclusion, L'état des savoirs*. Paris, Éditions La Découverte (136-145).

POPPER, Karl (1997). *O realismo e o objectivo da ciência – Pós-escrito à lógica da descoberta científica*, Vol.I. (3.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Publicações Dom Quixote.

POSTIC, Marcel (1990). *A relação pedagógica*, (2.<sup>a</sup> edição), Coimbra, Coimbra Editora.

QUEIROZ, Maria Cidália e GROS, Marielle Christine (1996). Das condições sociais da exclusão às condições da solidariedade. *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, n.º 15/16 (5-40).

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LUC VAN (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (2.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Gradiva.

RESENDE, José Manuel e VIEIRA, Maria Manuel (1993). A desconstrução de uma prática: do saber ao fazer em sociologia da educação. *Fórum Sociológico* (Revista do Instituto de Estudos e Divulgação sociológica – departamento de sociologia), Lisboa, n.º 2 (147-167).

RESENDE, José Manuel e VIEIRA, Maria Manuel (1995). Debater a Sociologia da Educação em Portugal: uma resposta. *Fórum Sociológico* (Revista do Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica – departamento de sociologia), Lisboa, n.º 6 (51-67).

ROCHER, Guy (1989). *Sociologia Geral - A acção social*, (5.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Presença.

RODRIGUES, Adriano Duarte (1980). Para uma Sociologia Qualitativa, in *Economia e Sociologia*, nº27 e 29/30, Évora, Ed. Gabinete de Investigação e Acção Social.

RODRIGUES, David (1991). Percursos da Educação Especial em Portugal – Uma meta-análise avaliativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*\_(Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). (75-89).

RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora.

ROSA, Luís (1994). *Cultura Empresarial – Motivação e Liderança (Psicologia das Organizações)*, Lisboa, Editorial presença.

SAINSAULIEU, Renaud (2001). *Sociologia da Empresa – Organização, Cultura e Desenvolvimento*, Lisboa, Instituto Piaget.

SALGADO, Lucília (1990). O outro lado da Educação – para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29 (105-119).

SANCHES, Isabel Rodrigues (1995). *Professores de Educação Especial – Da formação às práticas educativas*, Porto, Porto Editora.

SANCHES, Isabel Rodrigues (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*, Porto, Porto Editora.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1995). A Autonomia dos Professores como Valor Profissional. *Revista Educação* (Revista do Departamento de Educação da F.C. da U.L.), vol. V, n.º1 (41-63).

SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Curriculum Oculto*, Porto, Porto Editora.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, (2.ª edição), Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Introdução a uma ciência Pós-Moderna*, (4ª edição), Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Pela Mão de Alice – O social e o político no pós-modernidade*, (4.ª edição), Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). *Um discurso sobre as ciências* (8ª edição), Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (1993). *Portugal: Um retrato singular*, Porto, Edições Afrontamento.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A vez e a voz dos Professores – contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*, Porto, Porto Editora.

SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) (1999). *Autonomia da escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições Asa.

SCHNAPPER, Dominique (2000). *A Compreensão Sociológica – como fazer análise tipológica*, Lisboa, Gradiva – Publicações.

SCHWARTZ, Howard e JACOBS, Jerry (1979). *Qualitative Sociology – A Method to the Madness*, New York, The Free Press.

SEBASTIÃO, João (1998). *Os dilemas da escolaridade, universalização; diversidade e inovação*, in *Portugal que modernidade?* de José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.); Celta editora, 2ª edição.

SILVA, Augusto Santos (1994). *Entre a Razão e o Sentido*, (2ª edição), Porto, Edições Afrontamento.

SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, (10ª Edição), Porto, Edições Afrontamento.

SILVA, Francisco Vaz da (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), (553-567).

SILVA, Maria da Conceição Tavares da (s.d.). Reflexão sobre o conceito do problema social. *Análise Social*, Universidade Técnica de Lisboa. (5-22).

SIROTA, Régine (1994). *A Escola Primária no Cotidiano*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul.

SOUSA, Liliana (1998). *Crianças (con)fundidas entre a Escola e a Família – Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*, Porto, Porto Editora.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*, Porto, Profedições.

SPENCER, D. A. (1997). *Sociology of teaching*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970–1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen (1992). Notas Sobre o Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal, in *A Sociologia na Escola - Professores e Educação e Desenvolvimento*, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. (1994). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n.º 55 (5-36).

STOER, Stephen R. (1994). Construindo a Escola Democrática através do “Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade e Culturas*, (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º1 (7-27).

STOER, Stephen R. (org.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e a Realidade Portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Escola e aprendizagem para um trabalho num país da (semi)periferia europeia*, (2.ª edição), Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

STOER, Stephen R. e CORTESAO, Luíza (1999). *“Levantando a Pedra” – Da Pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 29 (11-53).

STRAUSS, Anselm (1992). *La Trame de la Négociation - Sociologie Qualitative e Interactionnisme*, Paris, Éditions L’Harmattan.

STUBBS, Michael (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*, Lisboa, Livros Horizonte.

STURMAN, A. (1997). *Case Study Methods*; Educational Research, Methodology and Measurement: An International Hand Book, Second Edition by: John P. Keeves, Pergamon.

STURMAN, A. (1997). *Loose Coupling And Educational Systems*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, Edited by: Lawrence SAHA, Pergamon.

TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*, Lisboa, MacGraw-Hill.

TEODORO, António (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso Sobre a Prioridade Educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), Porto, Edições Afrontamento, n.º4 (49-70).

THUDEROZ, Christian (2000). *Négociations – Essai de sociologie du Lien social*, Paris, PUF.

TOFFLER, Alvin (1984). *A Terceira Vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.

TOMKIEWICZ, Stanislaw (1991). L’intégration Scolaire des Enfants Handicapés en France. Etat du Problème. *Análise Psicológica*, 2 (IX), (193-202).

TORRES, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar - Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*, Oeiras, Edições Celta.

TOURAINÉ, Alain (1996). *O Retorno do Actor – ensaio sobre sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.

TRIVINOS, Augusto N.S. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*, (4.<sup>a</sup> edição), S. Paulo, Editora Atlas.

VALE, Ana Paula e CARIA, Telmo H. (1997). O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura. *Educação, Sociedade & Culturas* (revista da associação de sociologia e antropologia da educação), n.º 8 (45-71).

VAYER, Pierre e RONCIN, Charles (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*, Lisboa, Instituto Piaget.

VAZ, Maria da Conceição (1995). *O Professor de Apoio de Educação Especial – Um Agente de Mudança em Contexto de Colaboração*, Coimbra, Fora do Texto.

VIEGAS, José Manuel Leite e COSTA, António Firmino (orgs.), (1998). Portugal, que Modernidade? (2.<sup>a</sup> edição), Oeiras, Celta Editora.

VIEIRA, Ricardo (1998). *Entre a escola e o lar*, (2º edição), Lisboa, Fim de Século.

VIEIRA, Ricardo (1999). Histórias de Vida e Identidades - Professores e Interculturalidade, Porto, Edições Afrontamento.

WACQUANT, Loic (2000). *As Prisões da Miséria*, Oeiras, Celta Editora.

WEBER, Max (1995). *Économie et Société/1 – Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket.

WEBER, Max (1995). *Économie et Société/2 – L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*, Paris, Pocket.

WEBER, Max (1996). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, (4<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Presença.

WEBER, Max. *O Político e o Cientista*, (s.d.) (3.<sup>a</sup> edição), Lisboa, Editorial Presença.

WEBER, Max. *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.

WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto, Porto editora.

WOODS, Peter (s.d.). *The Happiest Days? How Pupils Cope With School*, London, The Flamer Press (1-223).

